



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 52 – maggio 2024

Direttore responsabile

Francesca Brezzi

Direttori editoriali

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

Webmaster

Francesco Dipalo

Redazione

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

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

| | |
|--|--|
| MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u> | |
| La filosofia nei sistemi scolastici europei | GIANLUCA GATTI, <u>La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa (II)</u> |
| Per l'insegnamento della filosofia. Studi e approfondimenti | SALVATORE BELVEDERE, <u>Il Docente di filosofia e ... lo studente</u> VALERIO BERNARDI, <u>Filosofia, funzione pubblica e scuola. Qualche nota a margine dell'ultimo libro di Mario De Pasquale</u> ANGELA DIPALO, <u>Origine del nichilismo tra criticismo kantiano e idealismo fichtiano</u> MICHELE LUCIVERO, ANDREA PETRACCA, <u>Apologia della lezione frontale. Breve storia di un fraintendimento da Pitagora a TikTok</u> ILARIA MILEA, <u>Pratica filosofica e scuola: una prospettiva empirica sulle esperienze in essere sul territorio italiano</u> ALESSANDRA PANTANO, <u>L'attenzione in classe. Insegnare con Maria Zambrano</u> DANIELE SILVESTRI, <u>Cartesio complottista redento?</u> |
| Esperienze e percorsi didattici | GENNARO CAPRIATI, ALBERTO MAIALE, <u>Dal Campo semantico alle trasformazioni interdisciplinari. Un incontro possibile: dalla fisica alla letteratura</u> ROSALIA BANDIERA, BELINDA GIANNESI, <u>Virginia Woolf e Simone de Beauvoir: femministe e attiviste oltre il tempo</u> GABRIELLA PUTIGNANO, <u>Una biopsia del lavoro. Una sperimentazione didattica di filosofia e cittadinanza</u> |
| Le nuove sfide della "filosofia delle differenze" a scuola | FRANCESCA BREZZI, <u>Women's studies vanno a scuola, un'opportunità felice (Schede didattiche allegate)</u> NICLA VASSALLO, <u>L'oscurità del "queer" rispetto ad alcune riflessioni filosofiche</u> |
| Oltre i confini disciplinari | SERGIO A. DAGRADI, <u>Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte III</u> |
| In ricordo di Giovanni Casertano | ROMOLO BORRELLI, <u>Intervista storico-filosofica a Giovanni Casertano (12 aprile 2023)</u> |
| Recensioni | Armando Girotti, <u>Amare la domanda ossia la Viandanza (ELENA BENTIVEGNA)</u> Annalisa Caputo (a cura di), <u>Filosofia e istituti tecnici. Esperienze e questioni (VALERIO BERNARDI)</u> |

| | |
|--|---|
| | <p><u>Annalisa Caputo (a cura di), <i>Philosophia ludens per le scuole di ogni ordine e grado. Manuale di formazione per insegnanti</i></u></p> <p>Rosa Maria Baldassarra, Annalisa Caputo, Annamaria Mercante, <u><i>Philosophia ludens per i licei: dal mondo antico a quello contemporaneo. 180 schede operazionali per mettere in gioco conoscenze e competenze</i></u> (VALERIO BERNARDI)</p> <p>Fabio Lusito, <u><i>Un marxista galileiano. Scienza e società in Lucio Lombardi Radice</i></u> (MARIO DE PASQUALE)</p> <p>Luca Mori, <u><i>Gli esercizi di Socrate. L'arte di migliorare sé stessi</i></u> (FRANCESCO DIPALO)</p> |
|--|---|

Editoriale

Mario De Pasquale

Questo numero di “Comunicazione filosofica” risulta ricco di interventi su diversi ambiti che riguardano l’insegnamento della filosofia. Vi sono contributi più direttamente didattici e altri che approfondiscono temi culturalmente o metodologicamente importanti per l’attività professionale del docente, assolutamente rilevanti per un approccio filosofico a problemi di attualità.

Il saggio di **Gianluca Gatti**, *La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa (2)* completa un percorso di indagine storica e teorica iniziato nel n.50 della Rivista, che aiuta a sviluppare una visione internazionale e comparata sullo stato dell’insegnamento della filosofia. In questo numero l’analisi, accurata e documentata, dell’autore si riferisce in particolare allo stato dell’insegnamento in Svizzera, Spagna e Regno Unito. L’autore analizza le linee guida, le strutture dei curricula, le indicazioni e le pratiche didattiche dei paesi presi in considerazione, sottolinea peculiarità, analogie e differenze con la situazione italiana. L’apertura alla comparazione favorisce la comprensione e la valutazione dei problemi, l’utilità delle eventuali soluzioni nell’approntamento dei curricula e, in generale, nella pratica didattica. Il rigore e la ricchezza dell’intera indagine configura un panorama completo della situazione dell’insegnamento della filosofia in Europa. I docenti possono elaborare comparazioni produttive, pertinenti e documentate, eventualmente valutare l’arricchimento della propria pratica didattica con esperienze e buone pratiche presenti in altri paesi, eventualmente valutando l’arricchimento delle proprie pratiche didattiche con esperienze e buone pratiche presenti in altri paesi o semplicemente rafforzarsi attraverso il confronto.

Il tema del saggio di **Salvatore Belvedere**, *Il docente di filosofia e ... lo studente*, è il rapporto tra insegnamento disciplinare ordinato dal curriculum, corredato di obiettivi in termini di conoscenze, capacità e competenze, e la formazione degli studenti per la vita, che, secondo l’autore, pur necessaria non si realizza tuttavia secondo una spontanea armonia. La finalità educativa è irraggiungibile senza il coinvolgimento empatico dell’interesse della persona dello studente, considerato nella sua singolarità, con le sue radici nella dimensione dell’esistenza e della coesistenza nel tempo presente. La difficoltà dell’armonizzazione secondo l’autore appare in tutto il suo spessore nella valutazione dello studente, che esige la contestualizzazione degli obiettivi di apprendimento nella realtà vitale. Non si può dimenticare che la finalità dell’insegnamento della filosofia è connessa con l’apprendimento di contenuti e modi di costruzione della conoscenza praticabili, da utilizzare nei processi complessi di formazione dell’identità personale, di esercizio della capacità di valutazione, di giudizio, di scelta, di responsabilità. L’autore invita a riflettere sul fatto che la didattica della filosofia non deve dimenticare che le conoscenze e le abilità devono diventare competenze buone per la vita, non solo professionale, ma etica e civile.

Valerio Bernardi, in *Filosofia, funzione pubblica e scuola. Qualche nota a margine dell’ultimo libro di Mario De Pasquale*, analizza e discute un testo in cui si tematizza e si problematizza il rapporto, importante, tra l’esercizio filosofico e il dialogo pubblico. Lo slancio e la tensione verso una funzione pubblica della filosofia hanno preso slancio negli ultimi decenni dall’insegnamento della filosofia nelle scuole e dalla promozione di una “filosofia per tutti”, che ha come scopo precipuo anche quello della formazione del cittadino, capace di discutere nella pubblica *agorà* il senso dell’essere società e di costruire, contemporaneamente, il proprio orizzonte di senso. In

tempi di crisi della democrazia e della politica, in cui è difficile un esercizio responsabile della libertà, in cui prevale un isolamento dei soggetti che sempre meno si occupano dell'interesse comune, è decisiva la partecipazione alla sfera pubblica, come momento essenziale della sfera dell'attività umana. La filosofia può ridare vitalità alla sfera pubblica e alla socialità, promuovere l'elaborazione di un modo anche "alternativo" di fare comunità e di interessarsi al bene comune. La proposta che scaturisce dal testo è quella di partire dal "basso", dalla ricerca di nuove forme di partecipazione democratica che possono essere legate anche solo a particolari scopi ed all'ottenimento di obiettivi particolari. Queste forme di aggregazione dovrebbero poter essere favorite da una classe politica che dovrebbe nuovamente mettersi in ascolto della collettività, non favorendo populismi di diverso tipo, ma cercando di favorire, anche attraverso le nuove tecniche, nuove forme di partecipazione. Bernardi poi si sofferma sul problema didattico e formativo della filosofia nella promozione di un'educazione alla cittadinanza; in questo contesto ricorda quanto sarebbe auspicabile una centralità dello studio di autori contemporanei come Habermas, Arendt, Nussbaum, Byung-Chul Han; quanto sarebbe opportuna una diversa strutturazione dei curricoli, «proprio per far comprendere come il pensiero occidentale sia ancora capace di leggere ed interpretare il mondo che ci circonda e che possa dare dei suggerimenti su come agire per il bene comune, su quali siano gli approcci alla crisi della democrazia partecipativa che attraversa il nostro mondo».

Angela Dipalo, autrice del saggio *L'origine del nichilismo tra criticismo kantiano e idealismo fichtiano*, sorprende, data la sua giovane età, per la maturità dell'impianto e il rigore dell'analisi del suo lavoro. Il tema è interessante: l'autrice intende indagare sull'origine del nichilismo e rintraccia i suoi fondamenti nelle riflessioni sviluppatesi nella fase che va dal criticismo kantiano all'idealismo fichtiano. Il termine "nichilismo" (*Nihilismus*) ebbe origine nella Germania di fine Settecento nel corso del dibattito post-kantiano e si diffuse soprattutto grazie al *Sendschreiben an Fichte* di Jacobi del 1799. A Fichte, infatti, Jacobi riconosce il merito di aver portato a termine il processo iniziato da Kant e di essersi spinto laddove questo non aveva osato, rendendo onnicomprensivo e organico il proprio sistema filosofico: l'idealismo puro fichtiano sarebbe stato l'esito necessario dell'idealismo trascendentale. L'idealismo fichtiano, perciò, mediante «un'attività di risoluzione di ogni essere nel sapere» finisce per attuare una progressiva annichilazione, riconducendo l'intera realtà all'Io. Invero, secondo Jacobi, solo un punto di riferimento trascendente è in grado di garantire una risposta alla domanda di senso dell'uomo: quindi, con la sua visione di Dio personale, vicina a quella della fede rivelata, si discosta dal Dio impersonale e vuoto dell'idealismo di Fichte, che viene da lui identificato con «l'ordine morale vivente e operante». La domanda di senso viene quindi risolta da Jacobi mediante la fede, la quale acquista il proprio significato in funzione dell'orizzonte di senso che essa stessa è in grado di dischiudere, stabilendo così un modello circolare. Tuttavia, nonostante le resistenze di Jacobi e di pochi altri, già alcuni decenni dopo, il tema della morte di Dio e dell'avvento del nichilismo appare affacciarsi in modo definitivo nel panorama filosofico occidentale

Michele Lucivero e **Andrea Petracca**, nel saggio *Apologia della lezione frontale*, propongono, quasi provocatoriamente, l'apologia di un metodo di insegnamento che potrebbe apparire a molti del tutto desueto, quello della lezione frontale. Tuttavia, leggendo accuratamente il contributo, ci si rende conto che gli autori intendono difendere non tanto la lezione frontale in sé, a cui pure riconoscono un senso e un'utilità, quanto la funzione altamente educativa dell'«ora di lezione». Essi si riferiscono al contesto spaziale e temporale, in cui non si rinuncia alla prossimità, alla ricchezza della relazione tra persone, docenti e studenti, alla partecipazione ad un evento irripetibile in cui fare esperienza di meraviglia, di desiderio e di tensione della ricerca, ad un percorso di formazione umana e civile, in cui si recupera un tempo lento e uno spazio rigenerato, condizioni per consentire la possibilità della discussione pubblica sostenuta dal dialogo socratico come base di ogni pratica educativa, in grado di svelare alle e ai discenti un mondo prima celato, quello dell'essere-con-altri, atto in parte rivoluzionario. Da questo punto di vista, gli autori invitano a stare alla larga dalla passiva accettazione di quelle «solitudini prossemiche»

che avevano lacerato il tessuto sociale e civile nei terribili mesi della pandemia e della Didattica a Distanza. Essi intendono promuovere attenzione critica nei confronti di uno strisciante trasferimento in atto nelle aule scolastiche delle potenzialità educative verso un medium macchinico e impersonale, rivelando una deriva sensazionalistica e spettacolare della didattica, attraverso l'uso di mezzi solo tristemente preconfezionati, standardizzati, strumentali e asserviti alle logiche socioeconomiche dominanti, a detrimento proprio degli aspetti più interessanti dei processi di apprendimento: quelli trasformativi, generativi, suscitati dalla pratica del dialogo personalizzato che si sviluppa durante l'ora di lezione.

Il lavoro di **Ilaria Milea**, *Pratica filosofica e scuola: una prospettiva empirica sulle esperienze in essere sul territorio italiano*, comunica alcuni dati di una ricerca empirica interessante, svolta all'interno di un progetto di dottorato, sulle pratiche filosofiche. L'autrice ritiene che si possano definire pratiche filosofiche tutte le pratiche che «*promuovano e/o (ri)valorizzino la filosofia nell'ambito dell'esistenza concreta, che viene condivisa con qualcuno, affermando così una concezione plurale e operativa di queste discipline*». Secondo l'autrice, quindi, nella pratica filosofica vi dovrebbero essere sempre tre elementi compresenti: «*la filosofia, l'esperienza e la condivisione di tale esperienza con qualcuno*». È interessante che l'autrice sostenga le proprie tesi attraverso i risultati di una ricerca empirica, che si è articolata attraverso l'invio di 287 questionari ad altrettanti professionisti attraverso posta elettronica: sono state raccolte 143 risposte totali, di cui sono risultate analizzabili 125. La ricerca offre dati sull'identità professionale dei responsabili, il grado e il tipo di scuole coinvolte, i gruppi di studenti, eventuali percorsi o programmi curricolari o extracurricolari, metodi, esperienze strutturate di autovalutazione o di valutazione del lavoro fatto (più della metà dei soggetti consultati non la prevede), l'eventuale nesso tra pratiche filosofiche ed etica, la natura del *modus operandi* della filosofia nella sua attività pratica, le valenze formative della persona. La ricerca, pur mettendo in luce un modo dell'essere filosofo in una professione "nuova", distante sia dal ricercatore e/o docente universitario sia dall'insegnante, tuttavia sottolinea come vi sia un ampio campo di applicazione delle pratiche filosofiche nei contesti scolastici, integrate nella didattica dai docenti stessi o attraverso percorsi paralleli all'attività curricolare.

Il contributo di **Alessandra Pantano**, *L'attenzione in classe. Insegnare con Maria Zambrano*, mette a tema una questione che accompagna l'esperienza dell'insegnamento scolastico, che si tratti dell'attenzione degli studenti o dell'attenzione del docente stesso per i molteplici aspetti della propria attività. L'intenzione dell'autrice è affrontare la questione interrogandosi da un punto di vista filosofico, liberandosi così dai dilemmi che affliggono quotidianamente gli insegnanti, per portare il lettore a riflettere sulla pluralità di attenzioni che possono generarsi nella lezione di filosofia. Per compiere questo percorso, l'autrice si ispira a Maria Zambrano, che ha fatto della propria esperienza, di allieva prima e di insegnante poi, una riflessione filosofica: tra i testi che la filosofa dedica all'insegnamento, all'educazione e alla figura del maestro, due riguardano il tema dell'articolo: *L'attenzione ed Essenza e forma dell'attenzione*. È prendendo spunto da questi scritti, che Alessandra Pantano sviluppa una sua riflessione, ampia e interessante, sul concetto di attenzione.

L'originale lavoro di **Daniele Silvestri**, *Cartesio. Complottista redento?*, individua in Cartesio un esempio di ricerca e di modelli di razionalità tipici di un "complottista redento". Una teoria complottista, come afferma l'autore, «*parte da una risposta non data o ritenuta insufficiente a una richiesta di spiegazione e colloca questa carenza cognitiva in un mondo che sembra essere un mix fra la mitologia pre-moderna e un immaginario supereroistico abitato da super-cattivi*». Le teorie non ammettono confutazione perché anche le eventuali prove contrarie vengono ritenute come parte integrante del complotto. Le prove contro la teoria del complotto diventano prove del complotto. Per alcuni autori la visione complottista sarebbe una visione ancorata a una visione arcaica del mondo; altri, invece, (per es. A. Jane e Chris Fleming) trovano le origini del complottismo in Cartesio e nell'Illuminismo. I meccanismi logici e sintattici della razionalità risultano però impraticabili in un contesto attuale, in cui è grande la difficoltà a gestire la

crescente complessità della società: un contesto caratterizzato da una quantità ingestibile di conoscenze e di informazioni a cui accedere è difficoltoso, possibile soltanto attraverso mediazioni epistemologiche che il cospirazionista rifiuta. Il complottismo, quindi, può essere interpretato come un esempio di «disintermediazione» che promuove una procedura quasi paranoide di elaborazione di idee, che unisce vari punti scollegati per trovare verità nascoste per responsabilità e per malvagità di enti estranei. Non vi sono autorità che legittimino la verità. Tutto può essere messo in discussione e ricostruito. Anche Cartesio col dubbio metodico radicale sospende la fiducia nel senso comune, ipotizzando azioni di diavoletti e inganni vari, per confidare poi nella razionalità epistemologicamente fondata e nella fede nella perfezione di Dio. Secondo Silvestri, Cartesio è protetto dalla deriva complottista a causa della fiducia nella ragione e della tensione alla verità, del diverso valore dato alle ipotesi che costituiscono il percorso del dubbio. Mentre in Cartesio la confusione tra il sogno e la realtà, gli interventi del Dio maligno sono possibilità logiche che servono al filosofo per trovare una verità che sia indubitabile, per il complottista le ipotesi proposte sono del tutto realistiche; non sono solo logicamente possibili, ma realtà esistenti.

Gennaro Capriati e Alberto Maiale, nel loro contributo *Dal Campo semantico alla trasformazioni interdisciplinari*, propongono il resoconto di un'esperienza di carattere interdisciplinare realizzata con gli studenti del Liceo Salvemini di Bari, all'interno di un'iniziativa progettata in comune con una rete di scuole e con l'Università di Bari (AbCD Abecedario della cittadinanza democratica). Gli autori descrivono contenuti e metodi di un seminario e di un percorso didattico, che ha coinvolto docenti di fisica e filosofia, teso ad approfondire il concetto di "campo". Il tema ha permesso di esplorare collegamenti tra visioni filosofiche e visioni scientifiche del cosmo, attraverso concetti derivanti dalla filosofia e dalla fisica. Per esempio, l'archè dei filosofi presocratici potrebbe essere letto come un principio di autopoiesi presente all'interno del cosmo, come «campo energetico primordiale». Il percorso, per sottolineare cambi paradigmatici nella concezione del cosmo, si snoda secondo un itinerario che va dalla visione tolemaica alla rivoluzione copernicana, da Galilei a Newton, dalla scoperta dell'elettricità e del magnetismo, alla gravitazione universale. L'intervento della Filosofia all'interno di questo seminario mira anche a definire, in una prospettiva sia storico-scientifica che ermeneutica, il concetto di campo, tra visioni continuiste e granulari della composizione del cosmo. Un breve excursus di storia della scienza, da Cartesio, a Newton, a Faraday, a Maxwell, mira a definire i tre fenomeni della gravitazione, dell'elettricità, del magnetismo come espressione di una visione organica all'interno del paradigma del "campo", come stato perturbato dell'energia nello spazio-tempo. La filosofia accompagna questo percorso non solo tramite la storia della scienza, ma anche con una visione ermeneutica e teoretica che tende a chiarire l'idea di campo semantico comune a tutte le forme del sapere umano e dei suoi linguaggi. Il percorso si conclude con una valutazione degli studenti che vi hanno partecipato.

Rosalia Bandiera e Belinda Giannessi, nel loro saggio *Virginia Woolf e Simone de Beauvoir: femministe e attiviste oltre il tempo*, presentano un percorso storico e teorico sul femminismo attraverso la biografia e l'opera di due grandi della letteratura europea. L'analisi si pone il fine di esaltare il loro contributo alla storia della rivoluzione femminista, rintracciando analogie, differenze, complementarità tra le due grandi protagoniste. La riflessione ha carattere interdisciplinare: coinvolge la letteratura, la filosofia e la storia. Il lavoro offre spunti non solo biografici, ma anche teorici di riflessione sul tema e risulta complementare a quanto analizzato e proposto dai due lavori di Francesca Brezzi e Nicla Vassallo, che troviamo di seguito nel numero della Rivista.

Nel contributo di **Gabriella Putignano**, *Una biopsia del lavoro. Una sperimentazione didattica di filosofia e cittadinanza*, al centro della riflessione e del percorso didattico è il concetto e il dato materiale del lavoro. Oggi il tema è urgentemente all'ordine del giorno. I grandi cambiamenti culturali, economico sociali e la rivoluzione digitale hanno messo al centro dell'attenzione la questione del lavoro, la valutazione del suo vero senso, la definizione del suo concetto ormai

ondeggianti tra mezzo di creazione e di realizzazione umana e attività fonte di sofferenza e di alienazione, di disumanizzazione, vista la sua riduzione a strumento di mera sopravvivenza materiale all'interno del ciclo vitale. Il contributo da un punto di vista didattico mostra la capacità dell'autrice di coordinare diversi apporti e diversi linguaggi. Tra l'altro, Putignano pone molta attenzione alle differenze tra la forma lavoro delle origini nella rivoluzione industriale e la forma di lavoro attuale, secondo un'impostazione chiaramente di natura marxista. L'autrice confronta una forma-lavoro del passato solo con alcuni settori del lavoro attuale, quello parcellizzato, precario, sussunto nell'intero tempo del lavoratore, rappresentato in modo esemplare dai *rider* e dai lavoratori globalizzati della *fast fashion*, super-sfruttati della moda: un lavoro supersorvegliato e non protetto nella sicurezza e nelle garanzie dei diritti.

Mi permetto di sottolineare l'importanza dei contributi presenti nella sezione dedicata al tema della filosofia delle differenze, ad opera di **Francesca Brezzi** e di **Nicla Vassallo**. Non si possono chiudere gli occhi su una realtà diffusa in profonda evoluzione, in cui sono in gioco le concezioni tradizionali dell'identità personale, sessuale e di genere, della diversità e della differenza nei modi di essere, di pensare e di pensarsi, di agire e di avere relazioni, di assumere e rivestire ruoli. La stessa configurazione del concetto di soggetto sembra poter essere rivista e ridiscussa. La riflessione delle autrici pone domande e cerca risposte su alcune venature rimaste sotterranee nella storia culturale, civile e sociale, che non sono mai state riportate alla luce del sole per essere riconosciute ed esaminate, tratte alla dimenticanza e valorizzate come una nuova ricchezza della civiltà. Probabilmente la scuola è il luogo formativo più appropriato per promuovere una riflessione teorica, storica e critica sulla filosofia delle differenze. È assolutamente opportuno che docenti e studenti diano vita, nei modi plurali e didatticamente giusti, ad un'ampia e coinvolgente riflessione filosofica su questioni di grande rilevanza culturale, antropologica, etica, sociale e politica.

Come sottolinea **Francesca Brezzi**, nel suo saggio *Women's studies vanno a scuola, un'opportunità felice*, è arrivato il momento di accettare la sfida di «combattere lo stereotipo che mostra la ricerca filosofica unicamente in termini astratti e intellettualistici, laddove va fatto riemergere il potenziale iniziale di una riflessione che si è sviluppata anche nelle piazze, una filosofia che è scesa con Socrate nell'*agorà*». Un tema centrale è relativo alla caduta del soggetto monolitico e all'irrompere dell'alterità o della pluralità nel cuore del sé, continente vastissimo all'interno del quale seguiamo l'itinerario del pensiero della differenza sessuale, o filosofia di genere, che emerge con autorevolezza e che riteniamo di grande fecondità educativa, se affrontato. Il lavoro di Francesca Brezzi è stato pensato e scritto proprio per la scuola, al fine di promuovere nei docenti e nelle nuove generazioni un eventuale salto qualitativo nei processi formativi, proponendo una ricca conoscenza teorica, storica e critica della questione, mettendo in luce la profondità e la complessità dei problemi, la novità dei contenuti, la pluralità delle posizioni, attraverso una sintetica, ma completa ricostruzione della ricerca e del dibattito sui punti più qualificanti e teoricamente rilevanti delle questioni. Il rigore e l'ampia rappresentatività della ricostruzione assume una grande potenzialità formativa a proposito dei temi dell'identità di genere. Se la scuola non si fa carico di questo impegno, si affidano le giovani generazioni alla caoticità delle informazioni presenti nel mercato dei media, da elaborare in solitudine o in poco affidabili luoghi di aggregazione. Chiediamoci: possiamo costruire una scuola dove la differenza rappresenti un'occasione di crescita sia del pensiero che di un soggetto autonomo? Superando gli spazi formalizzati, è possibile promuovere una cultura del fare scuola come cura dei rapporti e come ascolto della differenza? L'autrice propone anche gli approcci didattici possibili per sviluppare i temi e le questioni, uno cronologico e delineato diacronicamente nello studio di tappe significative e autrici interessanti sul pensiero femminile, un altro nella forma di percorsi tematici, come scavo all'interno di certi nodi specifici a cui ricondurre le varie tesi delle stesse autrici da studiare (tra le altre, Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein, Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Maria Zambrano). Brezzi sottolinea come il rapporto con le nuove generazioni rappresenti per noi docenti un ineludibile momento di verifica sull'attualità e sull'adeguatezza del nostro

impegno; si tratta di capire sempre di più se e come ragazze e ragazzi vivono il superamento di vecchi e nuovi stereotipi. In questo contesto l'autrice ha scelto due temi: la crisi della ragione e la crisi del soggetto, da cui l'antropologia duale, nelle quali il pensiero femminile si inserisce autorevolmente: problematiche che, per la loro plurivocità, si offrono alla discussione e al dibattito.

Brezzi attraverso il confronto con autrici come Irigaray, il gruppo di Diotima, Donna Haraway, Teresa de Lauretis, Judith Butler, Rosi Braidotti, sottolinea come il soggetto appaia multiplo o plurimo e senza centro, entità fluttuante e non unitaria, tale da inventare continuamente la propria identità e questo frequentemente con forte accentuazione eversiva. Nello stesso tempo attraverso queste figure il pensiero femminista si inserisce nella dibattuta tematica di una elaborazione teorica (non solo femminile) e si pone interrogativi forti: non più *ti estin* (cosa è?), ossessione della metafisica, ma *tis esti* (chi è?), chi sono io? chi sei tu? e l'impertinenza rivolta al discorso filosofico: chi dice questo? Brezzi, con Luce Irigaray, si chiede: «al di là di ogni retorica, si può guardare oltre la cortina fumogena di un pensiero universale ed astratto, di fatto espressione di un genere preciso quello maschile, per proporre in un primo momento una differente "teoria", e delineare poi una diversa identità soggettiva?». Completano il contributo le schede didattiche: *L'avventura del cogito, ovvero il problema dell'identità; L'imperfetta cittadinanza delle studiose; Natura-cultura*.

Altamente formativo risulta anche fare chiarezza su termini oggi molto usati anche dalle nuove generazioni, che, poco approfonditi, spesso veicolano contenuti, visioni, posizioni etiche e culturali diverse a prescindere dal fondamento semantico e concettuale degli stessi termini. L'intervento di **Nicla Vassallo**, *L'oscurità del "queer" rispetto ad alcune riflessioni filosofiche*, nasce proprio dalla necessità di fare chiarezza sui termini e sui concetti usati nel dibattito attuale, con concisi ma essenziali riferimenti a filosofi moderni e contemporanei, con cenni al postmodernismo e al post-strutturalismo. L'autrice solleva parecchie domande, condividendo una considerazione socratica, quando richiede che, prima di valutare se una risposta è esatta, occorre valutare se la domanda è corretta. L'autrice si riferisce ad un nuovo fenomeno definito con un nuovo termine: "queer". Cosa significa questo termine? Quale idea dell'identità personale, sessuale, di genere, comprende ed esprime? O non pare riguardare alcuno specifico status di attività sessuali? Nel saggio il tema è discusso e sviluppato con intelligenza e rigore argomentativo, con riflessioni filosofiche valide e con riferimenti storici e teorici appropriati. In gran parte della letteratura primaria, viene sostenuto che "queer" è termine puramente relazionale, un termine indefinito, che indica precisamente ciò che è fuori dalla norma, qualunque sia il significato del termine "norma". Tuttavia, questa accezione relazionale del termine non risulta in grado di distinguere i "queer" dai "non-queer". In proposito, «occorre sollevare domande metafisiche quali "cos'è normale?", "cos'è legittimo?", "cos'è dominante?", altrimenti risulta impossibile comprendere come queer sia *qualsiasi cosa* in disaccordo col normale, il legittimo, il dominante. In ogni caso, si consideri, "non c'è nulla in particolare a cui [queer] si riferisce necessariamente"». Dovrebbe, ad ogni modo, possedere un riferimento, altrimenti quando lo impieghiamo, non comprendiamo di cosa si stia parlando, né si è in grado di rispondere alla domanda se la teoria queer sia vera o falsa, logicamente possibile o necessaria? Le domande non sono oziose. All'autrice il termine stesso sembra essere così generico ed onnicomprensivo da non consentire poi di individuarne le specificità umane, le implicazioni etiche, sociali, civili e giuridiche di che cosa sia dignità umana, di cosa possa essere validato come giusto, ingiusto, vero o falso, buono, eccetera. Non siamo più trasparenti e autoevidenti a noi stessi e agli altri, non nutriamo più chiare evidenze sul nostro io. «Eppure, permane sempre il bisogno primario di domandarci "che cos'è l'io?", "che cos'è la persona?", "che cos'è l'identità personale?"» ed è tuttavia pure vero che esso si fa più pressante in questo presente in cui il queer, cioè il bizzarro (traduzione letterale), può facilmente condurci a immergerci in varie contaminazioni, fluidificazioni nonché ibridazioni che ci disorientano.

Il saggio di **Sergio Dagradi**, *Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte III*, completa un percorso iniziato nei numeri precedenti di “Comunicazione filosofica”, che risulta molto interessante e utile per tutti. Nel contributo, Dagradi, con rigore analitico e con ricchezza di conoscenze, molto adeguate e pertinenti, discute della natura dell’intelligenza e della condivisione di alcune sue forme tra molte specie animali, che tuttavia le esercitano all’interno di contesti ambientali diversi. Gli studi esaminati dall’autore ci portano a ritenere che siamo in un mondo abitato da forme differenti di esseri viventi animali, capaci di forme differenti di intelligenza, capacità di risolvere problemi con programmi, strategie, mezzi strumentali e simbolici per capire e comunicare, e così via. Insomma, nel lavoro di Dagradi rintracciamo un modo nuovo di guardare al mondo animale, con cui condividiamo l’esistenza sulla Terra, che ci aiuta a rendere ancora più aperta la nostra mentalità e il nostro atteggiamento per costruire una convivenza ecologica giusta sul pianeta. Lo sguardo è utilissimo per i colleghi che insegnano: è un invito a prendere consapevolezza di una prospettiva non fondata sulla netta separazione tra mondo umano e animale.

Dopo la recente, dolorosa, scomparsa, di Giovanni Casertano che fu anni fa il Presidente della Sfi, a cui è rimasto sempre legatissimo, la redazione di “Comunicazione filosofica” ha ritenuto opportuno e giusto ricordarne la figura umana e di studioso. Lo abbiamo fatto pubblicando una intervista abbastanza recente rilasciata ad un dottorando che aveva lavorato negli ultimi tempi con il professore. L’autore **Romolo Borrelli**, fa precedere alla *Intervista storico-filosofica a Giovanni Casertano (12 aprile 2023)*, una breve ma intensa introduzione.

Conclude il numero la rubrica dedicata alle **recensioni**, dedicate a libri di recente pubblicazione, che rivestono interesse didattico, filosofico, etico-sociale e storiografico. Vengono presentati testi di Armando Girotti (recensione di **Elena Bentivegna**), Annalisa Caputo (recensioni di **Valerio Bernardi**), Rosa Maria Baldassarra, Annalisa Caputo, Annamaria Mercante (recensione di **Valerio Bernardi**), Marco Lusito (recensione di **Mario De Pasquale**), Luca Mori (recensione di **Francesco Dipalo**).

La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa (2)

Gianluca Gatti

Abstract

The comparative survey of the teaching of philosophy in the main European secondary education systems (in particular the following cases have been analyzed: Switzerland, Spain, England) and Italian context represented the focus of this second part. And it is precisely on the study of the comparative examination that we tried to offer a contribution of innovation in specialized studies.

Keywords

European Secondary Education Systems, Teaching of Philosophy, Knowledge and Skills

1. Il modello svizzero: le specificità linguistiche e professionali dei cantoni

La Confederazione svizzera, suddivisa in 26 unità territoriali e amministrative denominate cantoni, rappresenta uno degli esempi più antichi e consolidati della forma federale di Stato. Come già abbiamo avuto modo di osservare per il caso tedesco e in misura minore per quello austriaco, l'assetto federale esercita una notevole influenza sull'articolazione territoriale delle competenze e delle funzioni nei diversi settori della vita pubblica, tra i quali rientra anche quello dell'istruzione e della ricerca.

Le lingue ufficiali della Confederazione elvetica sono quattro: tedesco, francese, italiano e romancio. I confini territoriali dei cantoni non ricalcano in maniera precisa le divisioni linguistiche. Esistono, infatti, cantoni con una identità plurilinguistica. Accanto alle differenze linguistiche figurano quelle religiose.¹ Anche in questo caso i confini confessionali delle diverse entità cantonali non sono perfettamente sovrapponibili con quelli linguistici e geografici. I quattro cantoni della Svizzera centrale (Uri, Svitto, Untervaldo e Lucerna), i cantoni Friburgo, Giura, Ticino, Vallese sono a maggioranza cattolica ma con identità linguistiche differenti tra loro. Tra i cantoni riformati e protestanti della Svizzera di lingua francese spiccano le città di Neuchâtel e di Ginevra, centro propulsore del calvinismo nel XVI secolo, che ha visto però a seguito dei flussi migratori avvenuti nel corso del Novecento un incremento della popolazione cattolica. La tendenza

¹ In materia di diritti umani fondamentali, l'articolo 15 della Costituzione federale della Confederazione Svizzera (18 aprile 1999) garantisce piena «libertà di credo e di coscienza» a tutti i cittadini: «1. La libertà di credo e di coscienza è garantita. 2. Ognuno ha il diritto di scegliere liberamente la propria religione e le proprie convinzioni filosofiche e di professarle individualmente o in comunità. 3. Ognuno ha il diritto di aderire a una comunità religiosa, di farne parte e di seguire un insegnamento religioso. 4. Nessuno può essere costretto a aderire a una comunità religiosa o a farne parte, nonché a compiere un atto religioso o a seguire un insegnamento religioso». Il testo della nuova Costituzione federale approvato il 18 aprile 1999 è consultabile on line sul sito istituzionale del Consiglio federale - Portale del Governo svizzero (<https://www.admin.ch/opc/it/official-compilation/1999/2556.pdf>).

demografica ad una maggiore presenza della confessione cattolica ha interessato anche Basilea e Zurigo, cantoni protestanti di lingua tedesca. Il cantone bilingue di Berna, la città capitale della Confederazione elvetica, invece, rimane a maggioranza protestante.

Nel quadro di un ordinamento statale di tipo federale, segnato a livello cantonale da una peculiare varietà di tradizioni storiche, linguistiche e religiose, è possibile comprendere meglio il senso e la portata del dettato dell'articolo 62 della Costituzione svizzera che regola il settore dell'istruzione pubblica: «1. Il settore scolastico compete ai Cantoni. 2. I Cantoni provvedono a una sufficiente istruzione scolastica di base, accessibile a tutti i giovani. L'istruzione di base è obbligatoria e sottosta alla vigilanza dello Stato. Nelle scuole pubbliche essa è gratuita. L'anno scolastico inizia tra metà agosto e metà settembre». Pertanto, la competenza in materia di educazione e formazione spetta ai 26 Cantoni, i quali la esercitano attraverso azioni politiche di coordinamento a livello federale. A tale scopo provvede la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), un organismo istituzionale e politico che riunisce tutti i 26 ministri dell'istruzione dei Cantoni. Nel corso degli anni '90 il settore dell'istruzione ha conosciuto una serie di interventi legislativi di riforma finalizzati al raggiungimento di una maggiore armonizzazione del sistema formativo su tutto il territorio nazionale.

La struttura del sistema scolastico svizzero si articola sui tre gradi fondamentali dell'istruzione pubblica. Partendo dal livello dell'obbligo scolastico si può affermare che in genere esso inizia con la frequenza della scuola dell'infanzia all'età di 4 anni e si conclude con il ciclo della scuola secondaria di primo grado all'età di 15 anni. Il sistema svizzero dell'istruzione secondaria di secondo grado comprende due canali principali nettamente distinti: 1) la via dell'apprendistato e della formazione professionale; 2) la via liceale e dell'istruzione tecnica. Al termine di questo percorso di istruzione gli studenti conseguono, a seconda dell'indirizzo di studi prescelto, il diploma di maturità liceale o il diploma tecnico.

Per quanto concerne l'organizzazione della filiera liceale svizzera, all'interno della quale è previsto l'insegnamento della filosofia, la denominazione e la durata del corso di studi possono variare a seconda delle diverse realtà cantonali. In Svizzera sono presenti istituti secondari di secondo grado che prendono il nome di licei, di ginnasio o di *collège*. Nei 26 cantoni il percorso formativo di tipo liceale può variare dai 3 ai 5 anni. In linea di massima per l'ammissione alla frequenza dei corsi liceali viene richiesto il conseguimento di un ottimo livello di profitto al termine del ciclo di studi secondario di primo grado. In alternativa gli studenti sono chiamati a sostenere prove specifiche di ammissione agli istituti liceali. Al termine del corso di studi gli studenti conseguono il certificato di maturità, sostenendo un esame che prevede prove scritte e orali e la preparazione di un'esperienza di ricerca, il cosiddetto lavoro di maturità. L'organizzazione didattica della filiera liceale e la procedura dell'esame di maturità sono stati oggetto di una profonda riforma con l'Ordinanza sul Riconoscimento del certificato di Maturità (ORM) del 1995.²

Le principali aree di indirizzo (umanistica, scientifica e giuridico-economica) dei corsi liceali presenti sul territorio della Confederazione prima del 1995 sono state di fatto superate. In merito alla struttura curricolare degli istituti liceali, l'ORM (1995) prevede la possibilità per gli studenti di costruire dei percorsi formativi individualizzati sulla base di una griglia di materie a carattere obbligatorio ed opzionale. A tal fine, ogni cantone predispone uno specifico Piano degli studi liceali, il cosiddetto Piano educativo cantonale (PEC), con il quale definisce l'organizzazione curricolare e didattica degli insegnamenti disciplinari in conformità al Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità (1994).

² Il testo dell'Ordinanza sul Riconoscimento del certificato di Maturità del 15 febbraio 1995 è consultabile sul sito istituzionale del Consiglio federale - Portale del governo svizzero (<https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19950018/index.html>).

L'insegnamento della filosofia si colloca in questo particolare segmento formativo della scuola secondaria di secondo grado, rappresentato dall'istruzione liceale. In Svizzera la filosofia si presenta come un corso disciplinare che rientra all'interno del sistema delle opzioni disciplinari stabilito dall'ORM del 1995. Le due principali tipologie di opzione che definiscono i percorsi curriculari degli studenti liceali sono quella specifica o quella complementare. Nel primo caso la scelta della filosofia come opzione specifica comporta una struttura del profilo curricolare e del quadro orario più marcata rispetto alla tipologia complementare. Nell'opzionalità specifica il monte ore della disciplina varia dalle 4 alle 5 ore settimanali, in quella complementare dalle 2 alle 3 ore settimanali.

La seconda caratteristica che connota l'insegnamento della filosofia in Svizzera riguarda il suo abbinamento didattico in alternativa con il binomio disciplinare denominato "Pedagogia e Psicologia", al quale, come recita l'ORM del 1995, la filosofia «conferisce un contesto epistemologico più largo e generale». Sulla scorta di queste linee guida, le diverse realtà cantonali possono regolamentare la struttura curricolare e didattica dell'insegnamento della filosofia anche in considerazione delle specifiche tradizioni storiche e istituzionali della loro filiera di studi liceali. In linea di massima si registra una certa difformità nei diversi sistemi scolastici cantonali relativamente sia al numero degli anni di insegnamento, sia al monte ore sulla base di due parametri: la lingua e la religione. Nei cantoni francofoni il monte ore di filosofia è tendenzialmente più alto rispetto ai cantoni di lingua tedesca. Allo stesso modo, gli istituti dei cantoni cattolici presentano un numero di anni e un monte ore di insegnamento disciplinare più elevati rispetto a quelli dei cantoni riformati ed evangelici³. Tali orientamenti non sorprendono se si tengono presenti i caratteri specifici dell'insegnamento della filosofia in Germania.

Variazioni significative tra le diverse realtà cantonali si registrano anche sul piano delle indicazioni programmatiche della didattica disciplinare. Ad esempio, il Piano educativo cantonale (PEC) di filosofia degli istituti del Friburgo appare più curvato sul versante della cosiddetta pedagogia per obiettivi e per competenze, a differenza di quello delle istituzioni scolastiche del cantone di Ginevra che assegna ai contenuti e alle conoscenze disciplinari maggiore rilevanza. Anche sul piano delle scelte autoriali e dei temi le diverse tradizioni culturali e religiose fanno sentire il loro peso. Le indicazioni programmatiche del Friburgo comprendono autori e temi che rientrano nelle tradizioni filosofiche del neotomismo (Gilson e Maritain) e della matrice cosiddetta continentale (razionalismo francese, idealismo tedesco, esistenzialismo, ermeneutica). Nel cantone di Ginevra, invece, appaiono più evidenti l'influenza del criticismo kantiano e della linea di pensiero psicoanalitica ed esistenzialista.⁴

Un discorso a parte va riservato alla configurazione dell'insegnamento disciplinare negli istituti del cantone Ticino. Nel Liceo cantonale di Lugano 1, ad esempio, la filosofia rientra nel settore di studio delle scienze umane ed economiche ed è insegnata nel terzo e nel quarto anno di corso con un quadro di 2 ore settimanali. Il Piano educativo cantonale di questo settore di studi presenta in questo caso evidenti analogie con il piano curricolare del liceo classico italiano, con la previsione dell'insegnamento della lingua italiana e delle lingue antiche (latino e greco). Anche la curvatura storico-tematica dell'approccio all'insegnamento della filosofia appare molto vicina al modello didattico italiano previsto dalle Indicazioni nazionali (2010), come si evince dalle

³ Per un inquadramento dei caratteri generali dell'insegnamento della filosofia nel sistema scolastico della Confederazione elvetica si rimanda all'articolo di Dejun (1990), anche se le informazioni riportate sono antecedenti alla riorganizzazione della filiera liceale e alla riforma dell'esame di maturità introdotte dall'ORM del 1995.

⁴ Le informazioni qui riportate sono tratte dal dossier *L'insegnamento della filosofia nella Confederazione svizzera* a cura di Vilma Ferrari. (cfr. <http://www.paolomalerba.it/SSIS/Testi/Svizz.htm>).

Finalità formative, dagli Obiettivi essenziali e terminali, dalle Indicazioni sulle modalità di insegnamento, prescritte nel Programma di filosofia del Liceo cantonale.⁵

Come abbiamo già rilevato, la normativa della Confederazione in materia scolastica prevede che le indicazioni programmatiche elaborate dai Piani cantonali degli studi liceali debbano conformarsi al Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità (1994). Pertanto, anche per l'insegnamento disciplinare denominato "Filosofia", pur se variamente declinato nei Piani degli istituti liceali dei 26 cantoni, è prevista una cornice unitaria definita all'interno del Piano quadro del 1994. Il documento normativo traccia al punto a) gli Obiettivi generali della didattica disciplinare, ponendo in luce il valore storico e culturale del pensiero occidentale, la sua rilevanza nel consentire allo studente «di giungere ad una più autentica comprensione della civiltà alla quale appartiene e a una maggiore consapevolezza nel suo agire» e di sviluppare «atteggiamenti di libertà intellettuale e di responsabile capacità critica».⁶

Al punto b) figurano alcune Considerazioni e spiegazioni di ordine didattico e metodologico. Si prevede che lo studente venga introdotto allo studio disciplinare «soprattutto mediante il costante richiamo alla dimensione storica dei problemi di maggiore rilievo, evidenziandone anche le radici nel pensiero antico e in quello moderno». Nel documento quadro una particolare attenzione viene riservata alla pratica didattica della lettura in classe dei testi filosofici degli autori, condotta «in modo da inserire correttamente l'opera nella sua contestualità storica, da evidenziarne il contenuto teorico effettivo, e anche da riconoscerne il valore propriamente letterario». A questa pratica didattica è affidato il compito decisivo di garantire «il rapporto autentico con la disciplina» da parte dello studente.

Infine, al punto c) compaiono gli Obiettivi fondamentali dell'insegnamento disciplinare declinati nei seguenti termini:

Conoscenze

- Acquisire e rielaborare personalmente la materia, dimostrando di saper chiarire distinzioni e concetti fondamentali;
- Acquisire e usare correttamente un linguaggio tecnico filosofico di base.
- *Capacità*
- Esaminare, sintetizzare e interpretare correttamente i testi affrontati direttamente;
- Pensare ed esprimersi in una corretta forma argomentativa.

⁵ Il Piano cantonale degli studi liceali è consultabile sul sito ufficiale del Liceo cantonale di Lugano 1 al seguente link (<https://www.liceolugano.ch/index.php/studi/piano-studi-liceali>). Accedendo a questo link, è possibile prendere visione dei programmi di tutti gli insegnamenti disciplinari liceali, compreso il settore delle scienze umane ed economiche all'interno del quale rientra il corso di filosofia. Per quanto riguarda in particolare le Indicazioni sulle modalità di insegnamento della filosofia, le indicazioni programmatiche del Liceo cantonale di Lugano 1 affermano che: «L'introduzione alla filosofia avviene seguendo percorsi ai quali sono coesenziali sia l'approfondimento storico di figure e correnti, sia la messa in luce del loro apporto teorico effettivo, in un equilibrio tra le due componenti che sta al docente attuare, a seconda della sua formazione e dei temi, dei problemi e degli autori scelti. Il docente perseguirà gli obiettivi e svolgerà il proprio itinerario didattico dando adeguato spazio alla lettura di testi filosofici, cercando di sviluppare la capacità dell'allievo di coglierne i concetti centrali, di ricostruirne la struttura argomentativa e di riconoscerne il valore letterario. Si preoccuperà inoltre di stimolare la capacità critica e riflessiva degli allievi di fronte ai problemi e alle posizioni teoriche considerate. Durante lo svolgimento del programma del biennio, il docente terrà conto delle conoscenze acquisite dagli allievi, della loro esperienza culturale, e potrà fare, nelle forme e nei tempi che riterrà opportuni (per esempio in una parte propedeutica al corso o nell'introduzione ad unità didattiche fondamentali), un uso appropriato di materiali rappresentativi delle loro concezioni spontanee, con l'intento di indurli a cogliere la specificità della riflessione filosofica».

⁶ La versione in lingua italiana del Piano quadro degli studi liceali (1994) è consultabile al seguente link (<https://www.liceolugano.ch/index.php/studi/piano-studi-liceali>). Il Piano quadro dell'insegnamento denominato "Filosofia" comprende le pagine 86-87 del documento.

Attitudini

- Sviluppare l'esercizio al modo filosofico di porre e affrontare i problemi in profondità;
- Aprire al dialogo con idee e dottrine del passato e del presente, svolto secondo le esigenze del rigore e dell'onestà intellettuali;
- Riconoscere che la ricerca filosofica può affermarsi con un suo specifico contributo nella discussione dei problemi del mondo contemporaneo.

2. Il modello spagnolo: l'obbligatorietà e il metodo tematico-storico

Se prendiamo in considerazione le linee portanti degli sviluppi novecenteschi della legislazione scolastica spagnola, possiamo osservare come i mutamenti normativi che investono il settore dell'istruzione pubblica seguano di pari passo le fasi principali della vicenda storica e politica dello Stato nazionale. Nel corso del XX secolo un punto di riferimento nel processo evolutivo della normativa scolastica spagnola è rappresentato dalla *Ley Organica General del Sistema Educativo* (LOGSE). Il provvedimento fu approvato il 3 ottobre del 1990 dal governo socialista di Felipe Gonzáles e pubblicato nel *Boletín Oficial del Estado* (BOE) del 4 ottobre.⁷

La LOGSE (1990) pone definitivamente termine al quadro normativo della *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) del 4 agosto 1970⁸ che aveva disciplinato il sistema scolastico spagnolo durante gli ultimi anni del regime dittatoriale del generale Francisco Franco. Inoltre, la riforma scolastica del 1990 traccia le nuove coordinate organizzative e didattiche del settore dell'istruzione pubblica, informate ai principi giuridici ed etico-politici di un ordinamento democratico.

In materia di obbligo scolastico la LOGSE prevede un aumento dell'età dell'obbligo degli studenti da 14 a 16 anni e, di conseguenza, un aumento della durata del ciclo obbligatorio da 8 a 10 anni. L'allungamento del periodo dell'obbligo scolastico consente agli studenti spagnoli di effettuare la scelta dell'indirizzo di studi della filiera secondaria di secondo grado in una fase meno precoce dello sviluppo cognitivo e psico-sociale dell'adolescente. La struttura organizzativa dell'istruzione pubblica di base viene articolata nei due cicli canonici della scuola primaria e della scuola secondaria obbligatoria. Il diploma del grado di istruzione secondario di base (*Grado Escolar*) e il certificato di scolarizzazione (*Certificado de Escolaridad*) vengono sostituiti dal diploma di istruzione secondaria (*Grado en Educación Secundaria*).

Nei decenni successivi alla riforma del 1990 si sono susseguiti nel campo dell'istruzione pubblica una serie di interventi legislativi che (analogamente al caso italiano) hanno prodotto una stratificazione normativa spesso disarticolata, legata ad esigenze contabili di risparmio della spesa pubblica o alle contingenze politiche dei governi in carica piuttosto che ad una visione organica e di ampio respiro del sistema formativo. In questo contesto si possono collocare la *Ley Organica de Calidad de la Educación* (LOCE) varata nel 2002 dal governo a guida popolare di José María Aznar, la *Ley Organica de Educación* (LOE) del 2006 approvata dal governo socialista di

⁷ Il testo integrale in lingua spagnola della LOGSE pubblicato nel BOE n. 238 del 4 ottobre 1990 è consultabile in formato pdf al seguente link (<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>). Per ricostruzione più puntuale e approfondita dei processi riformatori che a partire dagli anni '70 hanno interessato il sistema scolastico spagnolo nel periodo di transizione dal regime dittatoriale alla democrazia si rimanda al lavoro di Sevilla et al. (2017) che contiene al suo interno anche un'ampia e aggiornata gamma di riferimenti bibliografici e sitografici.

⁸ Il testo integrale in lingua spagnola della LGE pubblicato nel BOE n. 187 del 6 agosto 1970 è consultabile in formato pdf al seguente link (<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>).

Jorge Luis Rodriguez Zapatero e la successiva *Ley Organica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) del 9 dicembre 2013 introdotta dal governo di centrodestra di Mariano Rajoy.⁹

Attualmente il sistema scolastico spagnolo si articola nei seguenti ordini e livelli:

- Scuola dell'infanzia (*Educación infantil*) che comprende il periodo dell'*Educación prescolar* (0-3 anni) e quello della *Educación infantil* (dai 3 ai 6 anni), un servizio pubblico gratuito e non obbligatorio.
- Scuola primaria (*Educación primaria*) della durata complessiva di 6 anni (dai 6 ai 12 anni) articolata in tre cicli di due anni ciascuno;
- Scuola secondaria di primo grado (*Educación secundaria obligatoria*) che prevede 4 anni di corso (dai 12 ai 16 anni), articolati in due cicli di tre anni e di un anno terminale;
- Scuola secondaria di secondo grado (*Bachillerato*) della durata di 2 anni (dai 16 ai 18 anni) alla quale si affianca il canale della formazione professionale (*Formación profesional*) di livello medio (2 anni) e superiore (2 anni).

La filiera scolastica del *Bachillerato* è stata oggetto di una revisione organizzativa a seguito dell'entrata in vigore della LOMCE (2103). I precedenti quattro percorsi curricolari (biologico-medico, umanistico e scienze sociali, tecnologico e artistico) sono stati ridotti a tre:

- Il corso di *Ciencias* che ha assorbito gli indirizzi biologico-medico e tecnologico;
- Il corso di *Humanidades y Ciencias sociales*;
- Il corso di *Artes*.

Inoltre, con l'introduzione della *Ley organica* del 2013 sono stati ridefiniti i criteri e le tipologie di prove dell'esame finale (*Evaluación final*) per il conseguimento del titolo di *Bachiller*. L'esame viene sostenuto dagli studenti al termine del secondo anno (*segundo curso*) e verte su tutte le discipline comuni del corso con l'aggiunta di due materie opzionali e di una disciplina specifica d'indirizzo.

Il quadro sintetico dei profili storici, normativi e organizzativi del sistema scolastico spagnolo rende più agevole la collocazione dell'insegnamento della filosofia all'interno di questa struttura istituzionale.¹⁰ A riguardo, la normativa vigente prevede lo studio delle tematiche disciplinari sia nel quarto anno della scuola secondaria di primo grado (*Educación secundaria obligatoria*), sia nel biennio del *Bachillerato*. Nell'anno terminale dell'*Educación secundaria obligatoria* l'insegnamento della filosofia presenta una curvatura marcatamente etico-sociale. Il corso è denominato *Educación ético-cívica* ed è finalizzato allo sviluppo delle competenze sociali e civiche, ovvero alla mobilitazione di quelle conoscenze e abilità che consentono di vivere nella società, di comprendere la realtà sociale del mondo in cui si vive, di sapersi confrontare e relazionare con l'alterità, di esercitare la cittadinanza democratica.

Nel corso sono affrontati i temi classici dell'educazione civica e della filosofia morale: i diritti umani e la democrazia, la centralità della persona umana e i valori etici, le relazioni etico-sociali e la gestione dei conflitti, l'apertura alla diversità, i nodi problematici della contemporaneità, il funzionamento dell'ordinamento costituzionale spagnolo. Le metodologie didattiche consigliate sono quelle di tipo cooperativo e laboratoriale, con particolare riferimento al dialogo e al

⁹ Il testo integrale in lingua spagnola della LOMCE pubblicato nel BOE n. 295 del 10 dicembre 2013 è consultabile in formato pdf al seguente link (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>). Per una panoramica degli scenari istituzionali e giuridici più recenti che caratterizzano il sistema spagnolo dell'educazione, dell'istruzione e dell'università si consiglia il saggio di D'Ascanio (2017c).

¹⁰ Nell'ambito della bibliografia in lingua italiana, pur se abbastanza datati, i riferimenti principali per inquadramento generale dell'insegnamento della filosofia in Spagna rimangono i lavori di Trombino (1998) e Garcia (1996).

dibattito in aula.¹¹ L'insegnamento di *Educación ético-cívica* è obbligatorio e affianca il blocco delle cosiddette discipline specifiche (*asignaturas específicas*), ovvero una serie di materie a disposizione del piano dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica.

Nel biennio del *Bachillerato* il profilo educativo-didattico dell'insegnamento della filosofia si delinea in forme più rigorose e caratterizzanti sia sul piano dei contenuti disciplinari sia delle competenze specifiche. Come abbiamo già avuto modo di rilevare, con l'approvazione della LOMCE gli *itinerarios* del *Bachillerato* sono stati riorganizzati e in parte accorpati. Per quanto concerne l'insegnamento della filosofia, la disciplina è inserita nel primo anno di corso (*primer curso*) all'interno del raggruppamento delle materie obbligatorie di base (*materias troncales generales*). Pertanto, il corso di *Filosofía I* è presente nel piano di studi di tutti e tre gli indirizzi curriculari (*Ciencias, Humanidades y Ciencias sociales, Artes*) con un quadro orario di 3 ore settimanali. Nel secondo anno del *Bachillerato*, la normativa vigente stabilisce che il corso di *Filosofía II* sia impartito come materia opzionale nei tre percorsi curriculari con monte di 4 ore settimanali.

Uno dei documenti normativi di riferimento per i Programmi di Filosofia previsti nel primo e nel secondo anno del *Bachillerato* rimane il *Real Decreto* 3474/2000 del 29 dicembre 2000 che modifica i precedenti interventi normativi del 1991 e del 1992.¹² Nell'*Introduzione* del Programma del primo anno di corso si traccia l'orizzonte teoretico e storico-critico dello statuto epistemologico disciplinare. La filosofia è definita come «una forma del sapere razionale e peculiare», distinta dalla scienza, né riconducibile ad un fenomeno unitario, dal momento che esistono molteplici sistemi filosofici. Intesa in questa accezione di «riflessione radicale e critica, la filosofia nel corso della sua storia ha affrontato problemi specifici riferiti alla totalità dell'esperienza umana». Pertanto, la finalità fondamentale del corso è quella di «esporre gli studenti a tutti i problemi radicali della filosofia, poiché è la posizione del problema il compito più appropriato per far loro comprendere la storia della filosofia, cioè i diversi tentativi di soluzione».

Le finalità generali dell'insegnamento disciplinare vengono descritte nei termini di una serie di funzioni (*funciones*) che la didattica della filosofia è chiamata a svolgere nel biennio del *Bachillerato*. In particolare, il Programma di Filosofia (2000) enuclea le seguenti funzioni:

- Promuovere un atteggiamento riflessivo e critico, abituando gli studenti a non accettare alcuna idea, fatto o valore, se non a partire da un'analisi rigorosa;
- Rafforzare la capacità di pensare in modo coerente, usando la ragione come strumento di persuasione e dialogo;
- Imparare a pensare in modo autonomo, adottando un atteggiamento personale nei confronti dei problemi;
- Integrare, in una visione d'insieme, la diversità di conoscenze, credenze e valori;
- Valutare la capacità normativa della filosofia come strumento di trasformazione e cambiamento.¹³

Alle finalità generali si affiancano gli obiettivi specifici di apprendimento. Un dato interessante desumibile dall'analisi del Programma di Filosofia nel *Bachillerato* spagnolo è il tentativo

¹¹ Un modello relativamente aggiornato e adeguatamente articolato di programmazione educativo-didattica del corso di *Educación ético-cívica* nella *Educación secundaria obligatoria* spagnola è offerto dal documento elaborato dal *Departamento de Filosofía* dell'Instituto de Educación Secundaria "San Jerónimo" de Sevilla nell'anno scolastico 2014-2015. Il documento è consultabile in formato pdf al seguente link (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41010757/moodle/file.php/1/Programa_de_Educacion_ético-cívica_14-15.pdf).

¹² Il testo del *Real Decreto* 347/2000 del 29 dicembre è stato pubblicato in BOE n. 14 del 16 gennaio 2001 ed è consultabile in formato pdf al seguente link (<https://www.boe.es/boe/dias/2001/01/16/pdfs/A01858-01922.pdf>).

¹³ *Real decreto* 347/2000, cit. p. 1861.

di declinare gli obiettivi (*objetivos*) in maniera più articolata e precisa nei termini di competenze (*capacidades*) disciplinari specifiche:

- Saper adottare un atteggiamento critico nell'affrontare le questioni teoriche e pratiche, richiedendo che siano sempre adeguatamente fondate;
- Saper discutere razionalmente e coerentemente le proprie opinioni, oralmente o per iscritto;
- Usare il dialogo per confutare e discutere i diversi punti di vista;
- Saper comprendere i principali problemi filosofici che sono stati trattati nel corso della storia;
- Saper utilizzare i principali termini e concetti filosofici con proprietà e rigore;
- Saper analizzare i testi filosofici nella loro coerenza interna, identificando i problemi e valutando criticamente i presupposti e le soluzioni che propongono;
- Saper conoscere e apprezzare l'importanza dell'azione umana, libera e responsabile, da un punto di vista etico, tecnico e artistico;
- Saper adottare un atteggiamento critico nei confronti di qualsiasi tentativo di giustificare le disparità sociali e ogni tipo di discriminazione in base a sesso, razza, convinzioni personali o altre caratteristiche individuali e sociali;
- Saper valutare la capacità normativa e trasformativa della ragione di costruire una società più giusta, in cui vi sia una efficace uguaglianza di opportunità;
- Saper valutare i tentativi di costruire una società mondiale basata sul rispetto dei diritti umani individuali e collettivi, sulla coesistenza pacifica e sulla difesa della natura.¹⁴

Per quanto riguarda, invece, la trattazione dei contenuti disciplinari, nel primo anno di corso l'insegnamento della filosofia si presenta con le modalità educativo-didattiche tipiche dell'approccio tematico e problematico. Il docente è chiamato a sviluppare alcuni nuclei tematici, considerati e selezionati come rilevanti alla luce della tradizione storica del pensiero filosofico e della loro dimensione teoretica ed esistenziale. Ogni macroarea di ricerca del campo disciplinare comprende al suo interno una serie di unità tematiche più settoriali e particolareggiate:

- Il sapere filosofico: la sua specificità, la necessità e la dimensione storica;
- La conoscenza umana: la conoscenza scientifica, la logica formale e non formale, il problema della verità;
- La realtà: il mondo fisico e la scienza, le grandi questioni della metafisica occidentale;
- L'essere umano: natura, cultura e società, relativismo e universalismo;
- L'agire umano: lavoro e tecnologia, la creazione artistica e l'estetica, l'etica;
- La società: le relazioni e la struttura sociale, diritto e giustizia, economia e trasformazione sociale, la politica e le dottrine dello Stato.¹⁵

Infine, l'ultima sezione delle indicazioni programmatiche del primo anno è dedicata alla metodologia. In virtù della centralità educativo-didattica della questione metodologica, tanto più in un corso liceale che si presenta come «introduzione alla filosofia», i redattori del documento insistono sulla necessità che il docente utilizzi un'ampia gamma di risorse per l'insegnamento durante tutto il processo di apprendimento. L'allocazione strategica delle metodologie e degli strumenti didattici dipenderà dalle particolari esigenze del nucleo tematico che il docente sta affrontando. Pertanto, sarà compito dell'insegnante scegliere e distribuire tali risorse in base al contenuto, agli obiettivi e alla sequenza dei blocchi e degli argomenti presentati. In questa sezione è possibile apprezzare il tentativo di fornire ai docenti un quadro ampio e organico di riferimenti metodologici:

¹⁴ Ivi, p. 1862.

¹⁵ Ivi, pp. 1862-63.

- Le attività di analisi e applicazione della teoria, che verranno proposte allo studente al termine delle spiegazioni teoriche di ciascuna unità tematica;
- Gli esercizi di identificazione e interpretazione di immagini, fotografie o sintesi grafiche;
- Test di discriminazione concettuale o test oggettivi a scelta multipla (comunemente chiamati test), con un massimo di quattro possibili soluzioni e una scala di misurazione e classificazione ben definita;
- Il commento di testi, su testi molto significativi relativi ai contenuti delle diverse unità. Si ritiene preferibile, al livello che ci riguarda, la selezione dei cosiddetti testi tematici rispetto ai testi d'autore, che lasceremo per l'argomento Filosofia 2. D'altra parte, la metodologia più appropriata sembra essere il Commentario dretto sui testi condotto attraverso l'esame di problemi significativi;
- Letture obbligatorie e letture complementari. Il primo ambito si concentrerà sulla lettura controllata di testi brevi e convenienti, nonché su capitoli selezionati. Ogni insegnante deve scegliere il sistema di controllo che ritiene appropriato, essendo, ad esempio, la procedura di lavoro con questioni problematiche di portata massima, media e minima. Il secondo si concentrerà sulla lettura di frammenti di materiali consegnati discrezionalmente allo studente per illustrare alcuni aspetti della teoria, essendo oggetto di analisi in classe;
- I gruppi di discussione focalizzati sui temi e argomenti selezionati, se adeguatamente preparati e moderati, possono essere un nuovo incentivo per approfondire gli aspetti più rilevanti o essenziali dei diversi contenuti studiati;
- Infine, non va trascurato l'uso di risorse didattiche comuni a tutti i livelli, come lo schema riassuntivo, la mappa concettuale, la breve sinossi, la tabella terminologica o i collegamenti tematici a Internet.¹⁶

Tali indicazioni metodologiche e operative, sebbene si siano ormai in larga misura consolidate nella prassi didattica dei diversi sistemi scolastici europei, appaiono il più possibile calibrate sui caratteri essenziali dello specifico statuto epistemologico e didattico che l'insegnamento della filosofia assume nel primo anno del *Bachillerato* spagnolo.

Al primo anno introduttivo allo studio della disciplina (*Filosofía I*) segue il secondo corso del *Bachillerato* (*Filosofía II*) che presenta un vero e proprio insegnamento di storia della filosofia (*Historia de la Filosofía*). All'interno del panorama europeo della didattica della filosofia, al di là delle differenti scansioni temporali e contenutistiche della disciplina, allo stato attuale è possibile affermare che il modello del *Bachillerato* spagnolo e quello del Liceo italiano costituiscono le uniche esperienze nazionali in cui l'insegnamento disciplinare, proposto nella forma di uno studio dello sviluppo storico del pensiero occidentale, è presente come disciplina curricolare nei percorsi della scuola secondaria di secondo grado.

Il corso di *Filosofía II* si pone in stretta continuità con i nuclei tematici previsti dal Programma di *Filosofía I* per il primo anno e si configura come un percorso finalizzato a fornire un approfondimento concettuale e una visione storica dei problemi più rilevanti che sono stati analizzati nell'anno precedente. In particolare, l'insegnamento di storia della filosofia (*Filosofía II*) svolge all'interno del curriculum del *Bachillerato* una duplice funzione: da un lato un ruolo informativo, ossia deve fornire le informazioni di base che consentano agli studenti di individuare filosofi e sistemi, dall'altro una funzione formativa, in quanto deve completare la formazione filosofica dei discenti, attraverso lo studio e l'analisi dei filosofi più rappresentativi di ogni epoca.

Nell'*Introduzione* del Programma di *Filosofía II* si precisano in maniera più chiara e dettagliata i pericoli da evitare nel proporre un approccio storico alla disciplina in un contesto

¹⁶ Ivi, p. 1863.

scolastico: l'enciclopedismo, le semplificazioni storicistiche, la dossografia e l'erudizione. Nel testo si evidenzia il particolare taglio educativo e didattico che tale inquadramento storico deve assumere in connessione con i contenuti disciplinari affrontati nel primo anno del *Bachillerato*.¹⁷

Per quanto concerne gli obiettivi specifici di apprendimento del secondo anno il documento enuclea in maniera abbastanza ampia e articolata i seguenti dieci punti:

1. Conoscere e comprendere i grandi periodi in cui è divisa la storia della filosofia occidentale, così come il suo rapporto con altre forme di espressione culturale;
2. Riconoscere e comprendere i problemi filosofici analizzati nel corso precedente, come domande che sorgono nel corso della storia;
3. Comprendere le diverse soluzioni che sono state proposte a questi problemi filosofici, collocandoli nel loro contesto storico e culturale, al fine di comprendere il loro rapporto con altre manifestazioni teoriche e pratiche connesse alla circostanza che li ha originati;
4. Consolidare l'atteggiamento critico nei confronti delle opinioni differenti, sottoponendole a riflessioni razionali e analizzare i preconcetti, i pregiudizi e le posizioni ideologiche che possono esistere come fattori condizionanti;
5. Conoscere e apprezzare lo sforzo della ragione umana nel suo incessante tentativo di sollevare e risolvere le grandi questioni filosofiche;
6. Comprendere la storia della filosofia come un evento a spirale, che ha ripreso i problemi con un livello crescente di radicalismo metodologico;
7. Valutare la capacità della riflessione filosofica nel corso della storia di affrontare, in modo progressivo, problemi etici, sociali e umanistici;
8. Imparare a leggere le critiche filosofiche di autori diversi e opposti, confrontarle tra loro e scoprire l'importanza del dialogo razionale come mezzo per avvicinarsi alla verità;
9. Valorizzare il dibattito su posizioni opposte come mezzo per praticare il rispetto per gli altri e la tolleranza positiva contro ogni forma di discriminazione;
10. Imparare a esporre correttamente, in modo orale e scritto, il pensiero filosofico degli autori studiati, nonché a elaborare i loro punti di vista in modo coerente.¹⁸

Trattandosi di un insegnamento di storia della filosofia, i contenuti disciplinari del secondo anno seguono le diverse fasi dello sviluppo del pensiero occidentale dall'antichità all'età contemporanea. Anche in questo caso, il Programma di *Filosofia II* prevede la selezione di alcune unità didattiche più specifiche all'interno di ogni modulo tematico. Nel primo modulo relativo alla filosofia greca si raccomanda in particolare lo studio di Platone e di Aristotele. Il secondo modulo comprende la filosofia medievale e rinascimentale e gli autori indicati sono: Agostino d'Ippona, Tommaso d'Aquino, Guglielmo di Ockham e Niccolò Machiavelli. Segue il terzo modulo di filosofia moderna con la selezione dei seguenti autori: Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Rousseau, Kant. Infine, nel quarto modulo di filosofia contemporanea sono comprese le unità tematiche su J. Stuart Mill, Marx, Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger, Ortega y Gasset. Il dato che maggiormente sorprende in questa lista di autori non è costituito tanto dalle presenze quanto dalle assenze significative. Tre su tutte: Fichte, Schelling ed Hegel risultano completamente

¹⁷ Ivi, p. 1863: «La storia della filosofia insegnata durante il secondo anno del *Bachillerato* non è, né può essere una storia di tutta la cultura occidentale in tutte le sue manifestazioni; ma deve essere mantenuta nei termini di un'analisi contestuale in grado di cogliere il senso diacronico e dialogico delle idee. Pertanto, devono essere evitati diversi pericoli nell'articolazione del percorso curricolare: lo storicismo filosofico, lo storicismo culturale, che dissolve la tradizione filosofica, la mera dossografia e l'eccessiva erudizione ermeneutica nel commento dei testi. Sulla base, quindi, di una contestualizzazione schematica, l'analisi dei problemi trattati nel corso precedente, ripresi nel contesto delle correnti e degli autori più importanti della filosofia occidentale, può essere affrontata attraverso un'antologia non molto ampia di significativi testi filosofici, definiti "canonici", che presentano i problemi studiati in modo coerente e pertinente; non dobbiamo dimenticare che la filosofia si mostra concretamente nei suoi testi originali, la cui lettura, commento e interpretazione sono indispensabili».

¹⁸ Ivi, p. 1864.

espunti dal quadro storico del pensiero filosofico occidentale, né compare nel Programma di *Filosofía II* del *Bachillerato* spagnolo alcun riferimento indiretto a questi autori o più in generale all'idealismo tedesco.

Come abbiamo già avuto modo di osservare per il Programma di *Filosofía I*, anche in questo caso appare particolarmente apprezzabile la scelta di provare a declinare gli obiettivi specifici di apprendimento della disciplina in termini di *capacidades* e *criterios de evaluación*. A riguardo, le indicazioni programmatiche del corso di *Historia de la Filosofía* prevedono dieci criteri di valutazione:

1. Conoscere e gestire correttamente i vocabolari filosofici di base, acquisiti durante l'intero ciclo di formazione filosofica;
2. Mettere in relazione i problemi filosofici con le principali condizioni socio-culturali in cui appaiono e alle quali hanno cercato di rispondere;
3. Posizionare correttamente i principali filosofi studiati nel loro contesto storico-filosofico;
4. Esporre, in modo chiaro e ordinato, le grandi e problematiche e linee sistematiche di filosofi che sono state studiate in modo analitico;
5. Analizzare e commentare, con rigore metodologico, testi filosofici delle opere analizzate nel corso;
6. Confrontare e mettere in relazione testi filosofici di epoche e autori diversi, al fine di stabilire somiglianze e differenze di approccio tra loro;
7. Mostrare le implicazioni dei sistemi filosofici nello sviluppo storico delle idee e dei cambiamenti sociali;
8. Esporre, per via orale e scritta, in modo critico, il pensiero di un filosofo o il contenuto di una delle opere analizzate;
9. Preparare, individualmente o in gruppo, un riassunto della storia della filosofia, esponendo le relazioni, le somiglianze e le differenze tra i diversi sistemi studiati;
10. Elaborare, individualmente o in gruppo, una tavola sincrona in cui, ciascuno dei filosofi studiati, è contestualizzato con altri eventi storici (politico, artistico, letterario, scientifico, etc.).¹⁹

Alla luce di una disamina complessiva dei criteri sopraindicati si può osservare che i punti 1, 4, 5, 8, afferiscono maggiormente all'area dell'argomentazione e della concettualizzazione con una specifica attenzione all'analisi del testo filosofico e alla padronanza del lessico specifico. Invece, i punti 2, 6, 7, 9, 10 chiamano in causa conoscenze, abilità e competenze da parte dello studente relativamente all'area della problematizzazione e della concettualizzazione. Trattandosi di un corso di storia della filosofia, analogamente al modello italiano, si fa riferimento all'acquisizione da parte degli studenti delle capacità sia di contestualizzazione storico-culturale degli autori e delle correnti filosofiche, sia di confronto critico tra pensatori e sistemi di pensiero.

3. Il modello inglese: l'opzionalità e la curvatura logico-etica

Il sistema scolastico dell'Inghilterra costituisce un modello istituzionale e organizzativo *sui generis*. Esso, infatti, si innesta nella tradizione storica e giuridica dei paesi di *common law*, i quali in larga misura fondano le basi dei loro ordinamenti giuridici e amministrativi sulla fonte del diritto cosiddetto giurisprudenziale piuttosto che sulla codificazione organica, tipica dei sistemi di *civil law*. Pertanto, non sorprenderà rilevare che uno dei caratteri di fondo del sistema

¹⁹ Ivi, p. 1865.

formativo inglese sia costituito proprio dalla sua estrema frammentarietà che rende decisamente problematica la possibilità di delineare un quadro complessivo di tale settore.²⁰

Per orientarci in un contesto normativo e organizzativo così complesso e disomogeneo è opportuno chiarire i termini di una distinzione, essenziale in area anglosassone, tra due tipologie di istituti scolastici: le cosiddette *public schools* e le *state schools*. Nel primo caso, lungi da quanto l'aggettivo "pubblico" potrebbe far presumere, si è in presenza di *private schools*, ossia istituti indipendenti dall'amministrazione statale, per la cui frequenza è richiesto il pagamento di una retta. In realtà, se si prende in esame l'evoluzione storica del sistema scolastico inglese la contraddittorietà tra la denominazione di *public school* e i caratteri specifici di tale tipologia di istituto scolastico risulta soltanto apparente. Tradizionalmente i figli delle famiglie nobiliari, infatti, ricevevano la loro formazione educativa nell'ambiente domestico con l'ausilio di precettori privati, mentre per restanti nuclei familiari la scelta ricadeva proprio sulle cosiddette *public schools*, ossia istituti scolastici accessibili a chiunque fosse nelle condizioni di poter versare il pagamento della tassa di iscrizione o di ottenere il beneficio di una agevolazione.

Questo profilo storico spiega la natura giuridica di fondazioni private, tipica di numerose *public schools* inglesi, in grado di finanziare con un sistema di borse di studio l'istruzione degli alunni più meritevoli, ma economicamente meno abbienti. Di fatto, però, le tasse richieste per la frequenza delle *public schools* sono talmente elevate che soltanto un ristretto numero di famiglie benestanti può sostenerne i costi. In genere, in Inghilterra la qualità dell'offerta formativa delle migliori *public schools* è considerata di livello superiore rispetto agli *standard* delle *state schools* più rinomate.

Il finanziamento delle *state schools* è invece a carico degli enti locali competenti in base al territorio in cui sorgono i diversi istituti. Per far fronte alla gestione economica delle *state schools* le amministrazioni periferiche possono contare oltre che sulla tassazione locale, soprattutto sui trasferimenti del governo centrale. A partire dagli anni '90 gli istituti statali hanno acquisito una progressiva autonomia nella gestione finanziaria e didattica rispetto ai poteri e alle competenze degli enti locali di afferenza. Tuttavia, sebbene la responsabilità giuridica e educativa dell'organizzazione scolastica rimanga in capo al dirigente (*Head-teacher*) e al consiglio di istituto (*Board of governors*) le *state schools* e le amministrazioni locali perseguono i loro obiettivi e implementano le loro azioni amministrative in stretta collaborazione.

In parallelo a questo processo di autonomizzazione degli istituti scolastici dalle amministrazioni locali di competenza, si sono prodotti del sistema scolastico inglese fenomeni di maggiore coesione e uniformità dei profili organizzativi e degli standard formativi, definiti con sempre maggiore incisività a livello centrale. Ad esempio, per i diversi gradi di istruzione sono stati predisposti percorsi curriculari di carattere nazionale con un numero minimo di materie comuni (*National Curriculum*). Inoltre, sono state introdotte prove di matematica e di logica obbligatorie in segmenti scolastici nei quali non erano previste ed è stato affidato ad un organo centrale di valutazione (*Office for Standards in Education – OFSTED*) il compito di monitorare gli istituti scolastici, orientando le prassi didattiche dei docenti e certificando sia la qualità dei processi di insegnamento/apprendimento sia delle competenze degli studenti.²¹ Infine, sono state

²⁰ Per un quadro informativo più aggiornato e dettagliato del sistema scolastico del Regno Unito è possibile consultare il sito ufficiale del Dipartimento di Stato per l'Educazione (*Department for Education*) al seguente link (<https://www.gov.uk/browse/education/school-life>). Si veda anche il saggio a cura di D'Ascanio (2017a) che si concentra sull'esame delle tematiche del *curriculum*, della *performance* e della *accountability* nei più recenti mutamenti socio-culturali e normativi che hanno interessato il mondo dell'educazione, dell'istruzione e dell'università nel Regno Unito.

²¹ Per maggiori informazioni sulla struttura organizzativa, sui compiti e sulle funzioni dell'attività ispettiva e di valutazione degli istituti scolastici è possibile consultare il sito ufficiale dell'OFSTED al seguente link (<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>).

ulteriormente potenziate commissioni d'esame, autonome e indipendenti dagli istituti scolastici, che hanno il compito di predisporre griglie di valutazione e somministrare tipologie di prove standardizzate per certificare le conoscenze e le competenze degli studenti di età compresa tra i 16 e i 18 anni. Tali commissioni sono a loro volta soggette ad un'autorità di controllo (*Qualifications and Curriculum Authority – QCA*) che stabilisce e monitora i livelli delle diverse qualifiche e i percorsi curriculari degli istituti.

Attualmente il sistema scolastico del Regno Unito è organizzato per gradi e prevede una durata dell'obbligo scolastico dall'età di 5 anni fino ai 16 anni. La fascia di età prevista per la frequenza della scuola dell'infanzia (*Preschool*) va dai 3 ai 5 anni (*Early years*). Diverse possono essere le tipologie di istituto che accolgono gli alunni in questa prima fase della scolarizzazione: sia scuole dell'infanzia private, sia scuole statali facenti parte di un istituto primario comprensivo (*Comprehensive primary school*). Nel 2008 è stata approvata una cornice normativa quadro (*The Early Years Foundation Stage – EYFS*) che fissa gli standard per l'apprendimento, lo sviluppo e l'assistenza dei bambini dalla nascita ai 5 anni. Tutte le istituzioni e le agenzie che offrono servizi di cura e di apprendimento per gli alunni nella fascia dei primi anni di vita, sono tenuti a registrarsi nel sistema informatico dell'organismo centrale di valutazione (OFSTED) e a conformarsi alle linee pedagogiche e educativo-didattiche stabilite dalla EYFS.

Alla fase della scuola dell'infanzia segue l'ingresso nel ciclo della scuola primaria (*Primary school*) articolato in due fasi: la prima (*Key Stage 1*), della durata di due anni, è riservata agli alunni di età compresa tra i 5 e i 6 anni, la seconda (*Key Stage 2*), di durata quadriennale, agli studenti dai 7 ai 10 anni. Le principali finalità educative e didattiche di questo grado dell'istruzione sono rivolte all'acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze nelle seguenti aree: l'alfabetizzazione linguistica con particolare riguardo alle attività di lettura e scrittura (*Literacy*); il calcolo aritmetico (*Numeracy*); il campo scientifico, logico-matematico e umanistico. Al termine di questo ciclo di studi non è previsto un esame di qualifica.

All'età di 11 anni gli studenti inglesi accedono al grado secondario dell'istruzione (*Secondary school*) che termina come fascia dell'obbligo all'età di 16 anni e prosegue successivamente per un altro biennio fino ai 18 anni. Anche in questo caso sono previste due fasi biennali: la prima dagli 11 ai 13 anni (*Key Stage 3*) e la seconda dai 14 ai 16 anni (*Key Stage 4*). A questo livello, il sistema misto anglosassone contempla la compresenza di diverse tipologie di istituzioni scolastiche a gestione privata (*public schools*) e statale (*state schools*). Sono previsti istituti statali aperti a tutti gli studenti del distretto territoriale di appartenenza (*Comprehensive schools*), istituti statali che prevedono una selezione con la somministrazione di test o prove di ingresso (*Grammar schools*), istituti privati indipendenti dalle autorità locali e dotati di una parziale autonomia didattica e organizzativa anche nell'assunzione del personale (*Academies*), istituti privati religiosi in larga parte di confessione anglicana o cattolica (*Faith schools*).

Al termine del *Key Stage 4* (16 anni) è previsto un esame finale denominato *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) per la certificazione del diploma di scuola secondaria oppure, a partire dal 1990, un esame per la certificazione della qualifica professionale nazionale (*General National Vocational Qualification – GNVQ*). L'esame del GCSE è stato introdotto nel 1988 in sostituzione delle precedenti qualifiche del *General Certificate of Education – Ordinary Level* (GCE O-Level) e del *Certificate of Secondary Education* (CSE) ed è affidato ad una commissione esterna. Nella certificazione sono riportati in lettera (dalla "A" alla "G") i voti ottenuti dal candidato nelle diverse materie curriculari. Il programma di esame prevede un numero di discipline variabile da 8 a 10 con la distinzione tra insegnamenti obbligatori e opzionali. In genere tra le discipline obbligatorie rientrano la lingua madre (*English*), la matematica (*Mathematics*), le scienze (*Science*), l'educazione fisica (*Physical Education*) e l'informatica (*Information and Communication Technology – ICT*). A seconda degli orientamenti culturali e degli indirizzi curriculari, diversi istituti secondari inseriscono tra le discipline d'esame anche la letteratura inglese (*English Literature*), lo studio di una lingua straniera, l'insegnamento religioso (*Religious studies*), l'arte e

il *design*, le tecnologie (*Technology*). Molto ampia è la gamma delle materie opzionali che spazia dalle discipline umanistiche (*Classical Civilisation, Geography, History, Humanities*), a quelle del settore economico-finanziario (*Business studies, Economics*), dalle scienze sociali (*Law, Psychology, Sociology*) al mondo delle arti e dello spettacolo (*Art and Design, Dance, Drama, Media, Music, Photography*).²²

Alla luce di questo quadro sintetico dei profili istituzionali e organizzativi del sistema scolastico del Regno Unito risulterà adesso più agevole affrontare la questione più specifica dell'insegnamento della filosofia a livello di istruzione secondaria. Nel Regno Unito e nella maggior parte dei sistemi educativi dei paesi anglofoni, l'insegnamento della filosofia non presenta un carattere obbligatorio e istituzionale all'interno del *National Curriculum*, ma è attivabile come materia opzionale dai singoli istituti.²³ In linea di massima, si registra il seguente dato: lo studio di temi e autori a carattere filosofico è riservato come disciplina opzionale agli ultimi due anni della *Secondary School* con un monte ore minimo (2-3 ore settimanali).

Accanto al profilo non istituzionale e opzionale, nel modello inglese l'insegnamento della filosofia si caratterizza per la sua spiccata curvatura logica ed etica, legata alle matrici storiche e culturali della tradizione filosofica analitica, tipica dell'area anglo-americana. Nei curricoli degli istituti scolastici inglesi, infatti, è riservata una particolare attenzione alle tematiche e agli autori afferenti ai seguenti settori disciplinari di ricerca: la filosofia del linguaggio, l'epistemologia scientifica, la filosofia della scienza, la logica formale e informale, la filosofia morale e la filosofia politica.²⁴

Tracce evidenti di questa declinazione logico-etica dello studio disciplinare sono rintracciabili, ad esempio, nelle prove d'esame per il conseguimento del GCSE nella *Secondary School*, con la somministrazione di quesiti ed esercizi che richiedono l'utilizzo di principi, concetti e metodologie tipici del campo logico-scientifico (*Deductive and Inductive Reasoning and Fallacies, Deductive Logic, Induction and Scientific Method*). Così come sono presenti questioni e problemi di ordine filosofico anche nelle prove d'esame riguardanti altre materie dell'area umanistica (*Arts, English Literature, History, Humanities*).²⁵

Un altro ambito curricolare nel quale è possibile individuare una marcata influenza delle conoscenze, abilità e competenze di tipo filosofico è quello dei problemi morali e dell'analisi dei casi etici, affrontati in connessione con gli insegnamenti di tipo religioso e teologico (*Religious studies*). A questo riguardo, è opportuno rilevare che, sebbene le prove dell'esame GCSE non contemplino formalmente la presenza della filosofia, una delle Commissioni esterne (*Board*) per la certificazione della lingua inglese (*The Assessment and Qualifications Alliance - AQA*) ha

²² Per maggiori informazioni sulle tipologie di prove, sui programmi delle materie che i docenti sono tenuti ad affrontare e sulle modalità di svolgimento del GCSE nel Regno Unito è possibile consultare il sito ufficiale del Dipartimento di Stato per l'Educazione (*Department for Education*) al seguente link (<https://www.gov.uk/government/collections/gcse-subject-content>).

²³ Sulle ragioni storiche e culturali che sono alla base della veste non istituzionale dell'insegnamento della filosofia nelle scuole del Regno Unito si è soffermato con particolare acutezza Telmon (1991), pp. 293-294: «Certo la frequente editoria di libri 'popolari' riguardanti il corretto uso del linguaggio e del ragionamento sta ad indicare una caratteristica tipica di una cultura ove il discorso accademico e scolastico si sviluppa al di fuori della compagine degli iniziati e, al di là della frequente sottigliezza delle analisi, tende a inserirsi nella coscienza comune del cittadino e dell'uomo».

²⁴ I principali riferimenti bibliografici in lingua italiana sull'insegnamento della filosofia nel sistema scolastico del Regno Unito risalgono agli anni '90 e sono rappresentati dai lavori di Ruffaldi (1999), O' Keeffe (1996), Telmon (1991). In lingua inglese, invece, si consiglia la consultazione del saggio più approfondito e aggiornato di MacDonald Ross (2008).

²⁵ Per una definizione più rigorosa e approfondita dei termini *Abduction, Deduction, Induction* e del loro significato tecnico nel campo della logica si consiglia la consultazione della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* al seguente link (<https://plato.stanford.edu/entries/abduction/>). Per visionare i contenuti disciplinari e le tipologie prove dell'esame GCSE somministrate nel Regno Unito nella sessione 2017 si rimanda alla consultazione del seguente link (<https://www.gov.uk/government/collections/gcse-subject-content#subject-content-for-teaching-from-2017-onwards>).

riproposto un nuovo esame su temi e autori di filosofia, per il livello AS (*Advanced Subsidiary*) a partire dal 2001 e per il livello A2 dall'anno seguente. Se si prendono in considerazione i contenuti indicati nel *Syllabus* di filosofia per l'esame AQA si troverà conferma della particolare curvatura teologico-religiosa che connata lo studio dei pensatori e delle questioni di filosofia morale nelle scuole secondarie dell'Inghilterra.²⁶

Riferimenti bibliografici

- D'ASCANIO (2017): V. D'Ascanio, Regno Unito. Il mutevole scenario inglese tra conferme e cambiamenti, in C. Cappa (cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Editoriale Anicia, Roma, pp. 82-91.
- DEJUN (1990): C. Dejun, L'insegnamento della filosofia in Svizzera, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 140, pp. 57-61.
- GARCIA (1996): A. I. Garcia, I programmi di filosofia in Spagna (Relazione), Corso di aggiornamento ARIFS, Padova, 2 dicembre 1996.
- MACDONALD ROSS (2008): G. MacDonald Ross, The Teaching of Philosophy in the UK, in "Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie" 38 (<http://eprints.whiterose.ac.uk/3350/>).
- O'KEEFE (1996): D. O'Keefe, La filosofia nelle scuole superiori in Gran Bretagna: alcune questioni ideologiche e metodologiche, Corso di aggiornamento ARIFS, 2 dicembre 1996, Padova.
- RUFFALDI (1999): E. Ruffaldi, Insegnare filosofia, La Nuova Italia, Firenze.
- SEVILLA ET AL. (2017): D. Sevilla, A. Bolívar, M. A. Pereyra, Il sistema d'istruzione spagnolo: riforme, limiti e sfide al mutare di un'epoca, in C. Cappa (cura di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Editoriale Anicia, Roma, pp. 217-265.
- TELMON 1991: V. Telmon, Insegnare filosofia e scienze umane. II. Prospettive e proposte, Esi, Napoli 1999.
- TROMBINO (1998): M. Trombino, Dossier Portogallo e Spagna, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 164.

Fonti normative spagnole

- *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE), 6 agosto 1970 (<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>).
- *Ley Organica General del Sistema Educativo* (LOGSE), 3 ottobre 1990 (<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>).
- *Ley Organica de Calidad de la Educación* (LOCE), 23 dicembre 2002.

²⁶ I contenuti disciplinari del *Syllabus* per i due livelli AS e A2 dell'AQA sono riportati nel saggio di MacDonald Ross (2008), pp. 5-6: «1. Syllabus 1.1. AS Level Module 1: Theory of Knowledge (empiricism and rationalism; knowledge and justification; knowledge and scepticism; and knowledge of the external world). Module 2: Either Moral Philosophy (normative ethics; practical ethics; and meta-ethics: cognitivism and non-cognitivism), or Philosophy of Religion (the meaning and justification of religious concepts; arguments for the existence of God; faith, reason and belief; and the implications of God's existence). Module 3: One text chosen from Plato, *The Republic*, V, 474c to VII, 521b; Descartes, *Meditations*, I, II, III, V, and VI; Marx and Engels, *The German Ideology*, Part 1, and selections from Parts 2 and 3; or Sartre, *Existentialism and Humanism*. 1.2. A2 Level Module 4: Either Philosophy of Mind (approaches to mentality and the nature of mind; the mind body problem; knowledge of self and self-consciousness; knowledge of others; and persons), or Political Philosophy (political ideologies; freedom; law; authority; and the state), or Philosophy of Science (scientific method, the nature of scientific Développement, scientific knowledge and the aims of science; the objectivity of science; and natural and social science). Module 5: one text chosen from Aristotle, *Nicomachean Ethics*, Books I, II, III 1109b30 to 1115a4, VI, and X; Hume, *An Enquiry concerning Human Understanding*, Sections II to VIII; Mill, *On Liberty*, Nietzsche, *Beyond Good and Evil*, Sections I, II, III, V, VI (209–213), and IX (257–270); Russell, *The Problems of Philosophy*, Chapters 1–10, 14; or Ayer, *Language, Truth and Logic*, Chapters 1–4 and 6. Module 6: Synoptic Study. The purpose of the synoptic study is to integrate the knowledge and skills acquired in the other modules, and it should be undertaken after the work for the other modules has been completed. It takes the form either of a Comparative Study, comparing two contrasting philosophers on the same theme, or of a Complementary Study, assessing the contribution of one author to one of the set themes. In each case, candidates can choose between 6 titles selected by AQA each year». È inoltre possibile prendere visione delle prove AQA - AS di *Epistemology and Moral Philosophy* per la sessione del 2018 in formato pdf al seguente link (<https://filestore.aqa.org.uk/sample-papers-and-mark-schemes/2018/june/AQA-71711-W-MS-JUN18.PDF>).

- *Ley Organica de Educación* (LOE), 3 maggio 2006.
- *Ley Organica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), 9 dicembre 2013(<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>)
- *Real Decreto* 347/2000, 29 dicembre 2000 (<https://www.boe.es/boe/dias/2001/01/16/pdfs/A01858-01922.pdf>).

Fonti normative svizzere

- Costituzione federale della Confederazione Svizzera, 18 aprile 1999 (<https://www.admin.ch/opc/it/official-compilation/1999/2556.pdf>).
- Ordinanza sul Riconoscimento del certificato di Maturità, 15 febbraio 1995 (<https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19950018/index.html>).
- Piano quadro degli studi liceali, 1994 (<https://www.liceolugano.ch/index.php/studi/piano-studi-liceali>).

Indagini e report internazionali

- UNESCO (2011), *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, Unesco, Paris.
- UNESCO (2007), *La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*, Unesco, Paris (http://valact.org/wp-content/uploads/UNESCO_Philosophie-Ecole-Liberte.pdf).
- UNESCO (1995), *Démocratie et philosophie dans le monde*, Unesco, Paris.
- UNESCO (1995), *Déclaration de Paris pour la philosophie*, 15-16 février, Unesco, Paris (<http://www.cvm.qc.ca/mgodon/Philosophie/DeclarationParis.htm>).
- UNESCO (1993), *La philosophie en Europe*, Unesco-Gallimard, Paris
- UNESCO (1953), *L'enseignement de la philosophie. Enquête internationale*, Unesco, Paris.

Il docente di filosofia e... lo studente

Salvatore Belvedere

Abstract

The teacher has always been compelled to choose between two possibilities: either teaching to achieve the objectives set forth by the Ministry of Education, or teaching for life. This dilemma has its own consequences of the assessment of the students. Should the assessment consider the learning process and the final results, or should it go forward and consider also student's readiness for the next steps of his/her life? How to combine the teaching of a well-established subject field with its educational function for the present?

Keywords

Teaching, assessment, present, student, knowledge.

Dubbi o paranoia

Esiste un principio di correlazione tra docente e studente, un principio assoluto, originario e privo di temporalità, che il docente assume come punto di partenza nel suo lavoro, oppure il principio è inserito nel suo darsi professionale attraverso la cultura del tempo, che lo qualifica nel modo di pensare e nella funzione educativa? Sicuramente le due opzioni convivono nel modo di essere del docente di filosofia. Egli si riconosce come soggetto inserito nel suo tempo, da cui attinge contenuti e obiettivi formativi, e nello stesso tempo si atteggia a creatore di una didattica personale che, come scrive Barthes a proposito degli intellettuali,¹ si rivolge in maniera originale verso il mondo dei giovani. Questa compresenza, considerando le varie distanze che separano il docente e gli alunni, interferisce notevolmente nella funzione educativa. La didattica in filosofia è invischiata nelle diverse significanze temporali e concettuali, che non danno certezze di continuità nel suo cammino. Essa, pertanto, cerca sempre di costruire modelli, che siano strumenti utili nella prospettiva di un fine, pensato in forma evanescente o ideato in veste più definita. In tal modo tenta di aprirsi un varco nell'approccio allo studente, anch'esso colto nelle sue dinamiche temporali.

Nella storia della filosofia modelli e suggerimenti non mancano. Si consideri Platone, che definiva la verità opinione accompagnata dalla ragione,² volendo conservare l'ineluttabilità del rapporto con le molteplicità del mondo e affidare alla ragione il compito di sottrarlo al continuo

¹ Barthes 2003, p. 55, 56: «Fatte le debite proporzioni la scrittura al livello zero è in fondo una scrittura indicativa, o, se si vuole, amodale; sarebbe giusto dire che è una scrittura da giornalisti, se appunto il giornalismo non sviluppasse in generale forme ottative o imperative (cioè, patetiche). La nuova scrittura neutra si pone in mezzo a queste grida e a questi giudizi, senza parteciparvi affatto, essendo appunto costituita dalla loro assenza. [...] È necessario allora superare la letteratura, affidandosi a una specie di lingua basica ugualmente lontana dai linguaggi parlati e da quello letterario propriamente detto».

² Platone 1971, pp. 257 e successive.

divenire. Per lui la ragione è portatrice di stabilità, la qual cosa avviene rivolgendosi verso finalità essenziali. Il vero, il bene, il giusto sono concetti, che garantiscono la stabilità attraverso la ricerca di ciò che ha valore per la vita. Cacciari in *Metafisica Concreta* ha ulteriormente sviluppato questo concetto collegandolo all'esigenza di un principio che, benché inconoscibile, sia causa e guida nel conoscere:

Guardare all'alto [...] significa, invece, cogliere i numeri, i ritmi, le armonie con cui gli essenti si connettono e formano un tutto, guardare [...] all'Agathòn che dello stesso visibile è Principio e Fine, ovvero alla relazione tra il bene e le sue manifestazioni. E tuttavia, di nuovo, possiamo dirle *sue*, tali manifestazioni, se il principio non è determinabile?³

Per Cacciari è proprio l'indeterminabilità del principio a provocare quell'energia «capace di connettere tutte le determinazioni dell'essente»⁴ e di spingere la coscienza oltre le esperienze *sapute* fino a scoprire il confine tra dimostrato e indimostrabile. È questa consapevolezza che provoca il desiderio di conoscere, spingendo in avanti i confini delle esperienze e costruendo nuove forme per i suoi contenuti.

Il docente di filosofia si ritrova in questa situazione. La sua classe si connota come una fluida molteplicità, che egli governa attraverso tipologie ideali per assicurare solidità e durezza nel perseguire gli obiettivi. La correlazione tra strumenti didattici e finalità sociali non si realizza con una consequenzialità di causa ed effetto, ma è esposta ai pericoli del farsi e alle diverse possibilità dei risultati. Costruire un progetto formativo e trovare un momento iniziale di impatto con la disciplina sono azioni didattiche che non avvengono con una resezione dei contenuti della mente, ma devono fare i conti con essi, pur presupponendo l'originalità del primo approccio. Infatti, lo stesso Cacciari asserisce che la coscienza è un cammino, che «attraversa stadi, pieghe e strati diversi»,⁵ muovendo da un istinto ineliminabile. Spetta, dunque al docente, scegliere il punto e il momento da cui partire. Si tratta di selezionare, con un atto creativo, un input che fondi nello studente la coscienza del limite e determini la volontà ad oltrepassarlo.

P. P. Pasolini nella postfazione al libro di Calvino, *Le città invisibili*, esprime benissimo questa difficoltà portandola all'estremo delle sue conseguenze: l'impossibilità di un rapporto culturalmente fecondo, quando si cede acriticamente agli strumenti teorici del passato. Egli scrive:

Il fondo di tale ideologia, infinitamente possibilistica o multipla, è però sempre lo stesso. Ed è costituito dallo scontro inconciliabile, ossessivamente lo stesso: ed è costituito dallo scontro inconciliabile di due opposti: la realtà e il mondo delle idee. Sì, nella letteratura archeologica di Calvino, è saltato fuori il platonismo, sotto il cui segno quella letteratura è nata. Tutte le città che Calvino sogna, in infinite forme, nascono invariabilmente dallo scontro tra una città ideale e una città reale: questo scontro ha il solo effetto di rendere surrealistica la città reale, ma non si risolve storicamente in nulla. I due opposti non si superano in un rapporto dialettico. La lotta tra essi è ostinata e disperata quanto inutile: il tempo fa da paciere trascinando tutto con sé in una dimensione completamente illogica, che risolve i problemi diluendoli all'infinito, distruggendoli fino a farne dei rottami a loro vota surreali.⁶

Pasolini perviene a questa conclusione, rileggendo alcune frasi del dialogo tra il Gran Khan e Marco Polo a conclusione dei rapporti presentati da quest'ultimo sulle città dell'impero. Le città, così diverse, sono simili nelle attività quotidiane e forniscono elementi comuni per una oggettiva rappresentazione. Da ciò la possibilità per il Gran Khan di costruire un atlante geografico, espressione delle molteplicità delle sue città attraverso simboli, che consentano questa raffigurazione.

³ Cacciari 2023, p. 23.

⁴ Ivi, p. 395.

⁵ Ivi, p. 278.

⁶ Calvino 2022, p. 165.

La raffigurazione richiama l'idea della scacchiera, i cui pezzi, nella loro valenza universale, esprimono il diverso manifestarsi delle città dell'impero. Ma, si chiede il Gran Khan, qual è il fine della partita a scacchi? Il problema incomincia da qui. Se la raffigurazione non dà risultati sul fine del governo delle città e dell'impero, non rimane che soggiacere immersi nel fluire continuo delle loro fenomenologie, essendo *il catalogo delle forme sterminato*.⁷ Che via scegliere? Allora Calvino scrive nella risposta di Polo al Khan:

L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne: il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio.⁸

Il docente di filosofia è immerso in questa dicotomia. Egli costruisce modelli didattici, ricavandoli sia da teorie sull'apprendimento sia dalla sua stessa esperienza. Li rapporta agli obiettivi generali e specifici, valutandoli nel processo formativo oppure alla sua conclusione. Li aggiorna in relazione ai suoi studi ed alle rinnovate convinzioni sul tema dell'educazione e dell'istruzione, conservando e migliorando quelli che danno i migliori risultati. Eppure, il dubbio investe continuamente il suo pensiero, in quanto relativismo e nichilismo sono da lui stesso personalmente vissuti in relazione al tempo presente. Forse mai come oggi il docente è contrastato sulle finalità e sull'efficacia del suo insegnamento. Come può egli essere portatore di valori e di convinzioni etico-morali, se il dubbio lo coinvolge nella quotidianità della sua esistenza? Non si trova egli nella condizione del Gran Khan che vive la dicotomia tra le astratte categorie della scacchiera ed un mondo del vissuto privo di un interno significato, inarrivabile nella semplice relazionalità delle sue componenti: vivere di inutili concettualità oppure rimanere invischiati in vicende umane senza scopo.

Il dramma del docente può subire alterazioni di maggiore profondità. Esempi in tal senso derivano dalla stessa narrativa. Si pensi al libro di H. Broch, *L'incognita*. L'autore racconta di un docente di matematica, le cui verità gli servivano per inquadrare e spiegare le vicende e i significati della vita. La certezza matematica era la certezza della vita. Eppure, il pensiero della irriducibilità tra pensato e vissuto, tra pensabile e vivibile generava la necessità di un loro rapporto, che la matematica non poteva risolvere. Di questo ossessivo pensiero Broch scrive:

Però, al di là di quella natura terribile di quel pensiero, si librava ancora più terribile, il secondo e quasi incomprensibile significato del mondo, che le formule matematiche e qualsiasi parola non potevano esprimere, e che tuttavia si sollevava al di sopra di qualsiasi terrore, un refrigerio evidente per la mente che le conferiva libertà di movimento, un'eccitante trasposizione in una realtà di secondo grado, che non corrispondeva più a niente e tuttavia recava in se stessa l'evidenza di una perfetta verità. Era una bella visione.⁹

Quale verità seguire? Quella della matematica nella sua evidenza logica oppure quella del vissuto nel suo immediato apparire. Il romanzo si conclude con l'impossibilità di dominare con la scienza esatta la vita, che sfugge in ogni suo attimo fino alle più estreme manifestazioni esistenziali, come la morte e il conseguente dramma umano. Lo rivela lo stesso Broch in un suo commento finale:

⁷ Ivi, p. 136.

⁸ Ivi, p. 160.

⁹ Broch 2022, p. 122, 123.

Romanzo dell'intellettuale, cioè di colui che fonda la sua vita – l'intellettuale nel senso più radicale del termine – solo e unicamente sulla conoscenza.¹⁰

La spiegazione è data alla fine del romanzo, in cui l'autore, parlando del dramma del protagonista dice:

Richard Hieck compie, dapprima, il vano tentativo di trovare la soluzione a partire proprio dalla matematica, sperando che i limiti incerti della scienza, ovvero, in questo caso, i problemi matematici legati alla questione dell'infinito possano coincidere con i problemi della vita infinita.¹¹

Questa conclusione esprime il dramma personale dell'uomo, ma riveste una maggior significato quando il singolo, in questo caso il docente, usa il suo sapere dovendo decidere della vita degli altri. Con quali certezze personali egli deciderà del loro avvenire? E chi sono per lui gli allievi che gli sono stati affidati? Forse l'immagine più pregnante con cui esprimere la difficoltà del docente si ricava dall'arte di Escher incentrata sull'inganno della ragione. Per lui non è possibile che la ragione ricerchi o ricostruisca un ordine nelle cose del mondo, essendo il disordine insito in essa stessa e nonostante si cerchi appiglio in archetipi dell'inconscio.¹²

Ciò che Escher esprime in termini generali J. R. Wilcock lo riprende negli atti di vita quotidiana, compiuti nella spontaneità del vivere, ma compresi nella drammaticità dell'assurdo allorché la ragione si interroga sulla loro verità. In questo caso atti soggettivi e avvenimenti oggettivi si trasformano in fatti inquietanti. Non a caso il suo libro sul tema porta il titolo *Fatti Inquietanti*, a voler sottolineare la dimensione del dubbio e dell'indecisione di fronte a ciò che è convenzionalmente accettato. Per Wilcock nemmeno la scuola è indenne da questo pericolo, quando espone come conoscenze utili e aggiornate informazioni retrodatate e inattuali, ostiche nella comprensione e corrosive della mente.¹³ Eppure il docente deve cominciare da un punto che sceglie come più congruente con i suoi progetti educativi: tratto dalla conoscenza del passato o costruito in forma innovativa, seguendo teorie didattiche o affidandosi al suo ingegno creativo.

Modelli di studenti

Il docente considera i vari modelli di studente quali si sono susseguiti nel corso della storia. In ognuno di essi cerca qualcosa, che ancora permane nel fondo del presente attuale. Lo conserva e lo richiama nel tempo debito. Ma la domanda «*chi è questo particolare studente*» lo assale continuamente, soprattutto in considerazione della nuova lontananza generazionale che è imposta nel tempo di internet. Come sono i nativi digitali? Varie immagini sull'essere dei giovani si addensano nella sua mente, producendo negatività concettuali che rivelano l'incapacità nella reciproca comunicazione.

Alec Ross nel suo libro *Il nostro futuro* discute della massificazione che investe le società e il modo di vivere nel mondo dei *Big Data*. Nel paragrafo intitolato *dati ottusi* descrive i pericoli che si possono correre quando ci si affida indistintamente al loro uso. L'ottusità che li caratterizza deriva dalla presunzione di onnipotenza impositiva degli algoritmi. Egli scrive:

¹⁰ Ivi, p.179.

¹¹ Ivi, p. 181, 182.

¹² Mediatì, Pazzano M.C. Escher in Calabria 2019: «Gli studi sull'inganno percettivo, le prospettive impossibili ed altre incisioni che sconvolgeranno il mondo delle arti grafiche del Novecento, recuperano spesso un patrimonio indelebile di forme e architetture, ricondotte ad archetipi ricorrenti, acquisiti in anni di felice vagare, taccuino alla mano, per i suggestivi paesaggi della penisola italiana». P. 112.

¹³ Wilcock 1992, p. 69.

Le correlazioni stabilite dai Big Data tendono a rafforzare i pregiudizi negativi. Poiché i Big Data spesso si basano su dati storici, o almeno sullo status quo, è facile che riproducano una discriminazione nei confronti di minoranze razziali ed etniche svantaggiate. I modelli di propensione utilizzati in molti algoritmi possono aver dentro di sé un pregiudizio contro qualcuno che ha avuto in un dato momento della sua vita un indirizzo in un quartiere a basso reddito. Se un algoritmo utilizzato da aziende di risorse umane interroga il nostro grafico sociale e valuta positivamente candidati con le maggiori attuali connessioni con una determinata forza lavoro, questo rende per molti già in partenza più difficile ottenere il posto. In sostanza, questi algoritmi possono nascondere i pregiudizi dietro la cortina di un codice.¹⁴

I pregiudizi, di cui Ross parla, per il docente attengono all'impossibilità di pervenire alla singolarità dello studente, quando egli si affida alle astratte teorizzazioni algoritmiche: soprattutto quando queste sono costruite sull'elaborazione di dati ormai lontani e distaccati dalla realtà. Queste correlazioni possono risultare attendibili in presenza di grandi numeri e di alcune situazioni sociali più predisposte ad essere trattate per mezzo di esse, ma il docente ha sempre a che fare con soggetti che devono essere trattati come individualità non clonabili e non inquadrabili in caselle precostituite. Nel libro *Big Data* si legge:

Le correlazioni ci consentono di analizzare un fenomeno, non mettendone in luce i meccanismi interni ma identificando un utile indicatore di riferimento. Naturalmente, anche le correlazioni elevate non sono mai perfette. Può darsi benissimo che due elementi si comportino in maniera analoga per pura coincidenza. Potremmo essere semplicemente «giocati dal caso» per prendere in prestito un'espressione dell'empirista Nicholas Taleb Nassim. Di fronte alle correlazioni non c'è mai certezza, solo probabilità. Ma se una correlazione è elevata, la probabilità di un collegamento è considerevole. Molti clienti di Amazon possono confermarlo, grazie ad una biblioteca domestica che hanno costruito in gran parte con le raccomandazioni dell'azienda.¹⁵

La citazione esprime chiaramente i casi e i campi in cui le correlazioni possono trovare applicazioni, ma esse sono di aiuto molto limitato quando il docente si trova a contatto con allievi, che già nella molteplicità della classe lo costringono a considerare nel suo *fieri* ogni singola personalità. Portando il riferimento fuori dalla scuola le variabili aumentano considerevolmente e lo riconfermano nel rischio della sua responsabilità educativa. Alec Ross, pur sostenendo che le idee dei nuovi giovani sono finanziate dagli organigrammi aziendali¹⁶ e che il loro futuro dipende da una formazione immersa nel mondo dei nativi digitali, ritiene che molti intervistati incoraggino la dottrina dell'"impara come si pensa".¹⁷ È proprio questo il campo di azione del docente ed è il campo delle singolarità umane, la cui formazione richiede il confronto continuo con il dispiegarsi di comportamenti, che possono virare in ogni direzione. D'altra parte, anche i processi aperti nella quarta rivoluzione industriale, dichiaratamente non si propongono forme di stabilità sociali ma, come dice Bauman, aprono alla società liquida e multiforme, determinando nella mente del docente ulteriori dubbi e causando situazioni di sofferenza professionale. Il suo compito è quello di insegnare a pensare e di usare questa facoltà nel verificarsi delle vicende più impensate.

La scuola e l'insegnamento non sono isolati nel rapporto con la singolarità della persona. Anche altre scienze, impegnate nella conoscenza dell'uomo e della società, si ritrovano nella medesima situazione di rapporto difficile con il mondo dei *big data*. Sul tema S. Roberts scrive:

L'antropologo lavora su una scala ridottissima, le dimensioni dei suoi campioni sono nell'ordine delle decine anziché dei milioni di individui, e il suo strumento principale è costituito dal proprio corpo e dalle

¹⁴ Ross2021, p.227.

¹⁵ Mayer Schonberger, Curie 2019. P. 77.

¹⁶ Ross *ivi*, p. 280.

¹⁷ *Ivi*, p.299.

esperienze che condivide con le persone in mezzo alle quali vive, anziché da «grandi laghi di dati», server e pensiero computazionale.¹⁸

Poi, commentando il detto di D.H. Lawrence «La mappa ci appare più reale del territorio», scrive:

Se i big data, come sostengono i loro fautori, consentono di individuare molte cose attraverso il riconoscimento di determinati schemi, dall'altro essi ne celano molte altre; quelli che vanno perduti nell'analisi dei big data sono i singoli esseri umani reali, che non possono essere descritti in termini numerici. Relazioni sociali, emozioni, sentimenti e mondi interiori non possono essere rivelati dai fisici sociali di oggi.¹⁹

Il mondo dei giovani è lontano temporalmente da quello del docente e il tempo, come diceva Aristotele, è il numero del cambiamento. Lo studente per la sua età avverte a livello epidermico il contatto con le nuove situazioni, le percepisce a livello intuitivo e le vive con immediato coinvolgimento. Questa spontaneità ferma le sensazioni allo stato prelogico, ancora lontane dal bisogno di riflessione e di proiezione nel futuro. Il loro luogo mentale è quello dell'opinione. La lingua le descrive nello stesso fluire, prescindendo dalla finalizzazione che accompagna ogni ragionamento. Così sono i comportamenti, ancora concepiti nella forma dell'ambiguità e del passeggero. Anche l'apprendimento disciplinare vive di questo procedere intellettuale, sempre più legato alle mutazioni della soggettività interpretativa e alle possibilità della riconversione. A sua volta, l'immersione della vita in internet produce altre modalità di vissuto, sviluppando forme di comunicazione che sfuggono alla mente del docente.

Non soltanto la relazionalità digitale determina contesti di lontananza tra il docente e lo studente. Anche la fluidità sociale e psicologica produce trasformazioni dell'io che interessano lo stesso corpo. Essa agisce sull'identità della persona, fino al bisogno di scoprire e definire la propria sessualità.²⁰ Il pensiero binario, in contrasto con il mondo *queer*, si arresta pregiudizialmente di fronte all'apparire di ogni identità. La molteplicità delle idee ed il facile trapassare tra le soggettività umane, come anche le nuove promiscuità sociali, pongono il problema dell'io in forma decisiva. Ne va della sua vita e del suo essere al mondo. Maschio-femmina, uomo-donna, dissolvendosi vecchie concezioni sociali diventano termini che investono la decisione nell'auto-determinarsi.²¹ Occorre chiedersi: l'essere donna ha una sua specificità sul piano della formazione o la scuola costruisce il modello educativo sulle visioni del maschio.²² Il docente si trova di fronte a nuove scelte. Il suo interlocutore didattico può essere ancora un soggetto astratto o

¹⁸ Roberts 2024, p. 13.

¹⁹ Ivi, p. 52.

²⁰ Brizendine 2023: «Abbiamo scoperto che gli ormoni condizionano a tal punto il cervello femminile da spingerlo a percepire in maniera diversa la realtà e la vita stessa della donna, dando forma ai suoi valori e ai suoi desideri, e determinando le sue priorità. La loro azione si fa sentire in ogni fase della vita, fin dalla nascita. Ogni stato ormonale - infanzia, adolescenza, giovinezza, maternità e menopausa - agisce da stimolante per differenti connessioni neurologiche, responsabili di nuovi pensieri, emozioni e interessi». Pp. 18, 19.

²¹ Valerio 2023: «Ma se il binarismo viene inteso come geometrico e non come logico, allora è una rappresentazione, descrive e non implica. Vorrei hackerare il binarismo, risemantizzarlo, mostrare che, mutando il contesto, mutano i significati. Il binarismo potrebbe comunque non soddisfarci più, ma la geometria – che, ripeto, non ha a che fare con la verità, ma con l'opportunità – sta lì a ricordarci che il linguaggio e tutte le nostre rappresentazioni del mondo sono convenzioni, e che queste convenzioni diventano opprimenti, oppressive, spaventose quando ne sottovalutiamo la natura e la funzione di semplificazione e sintesi». Pp. 30, 31.

²² Coomaraswan 2011, p. 184: «“I sessi hanno interessi diversi:” dice Novalis “l'uomo ricerca l'elemento sensibile in forma intellettuale, la donna l'elemento intellettuale in forma sensibile. Ciò che è secondario per l'uomo è fondamentale per la donna. [...]”. Non è forse possibile che sia giusto il punto di vista indù, secondo cui l'uomo e la donna non dovrebbero avvicinarsi ad una identità di temperamento e funzione, bensì accentuare al massimo le loro differenze, affinché la vita sia quanto più ricca possibile?».

deve essere considerato nella sua dichiarata identità? Sull'argomento M. C. Nussbaum ha scritto:

Le idee espresse dalle femministe sulle preferenze e sui desideri sono radicali, nello stesso modo in cui era radicale il movimento per i diritti civili. Viene sempre percepito come radicale chiedere ai cittadini di scavare in profondità nei propri cuori, con il sospetto che alcune delle più radicate motivazioni possano essere distorte da un retaggio di ingiustizia. Ma queste idee basilari sono anche, nel loro senso migliore, liberali e democratiche, poiché incorporano le intuizioni più profonde della tradizione liberale sull'individuo e sulla libertà. Se non trasmetteremo agli studenti queste idee, non assolveremo il nostro obbligo di far conoscere loro il meglio del pensiero in merito alle questioni centrali relative alla scelta umana.²³

Queste parole, oltre a mettere in risalto il contributo dell'essere donna allo sviluppo della democrazia e del liberalismo, spingono la scuola a riconsiderare il tema della persona ed orientare gli studi verso una concezione più articolata dell'io soggetto. Lo studente assume i contorni dell'indefinitezza, rimanendo in attesa della sua precisa determinazione esistenziale e concettuale.²⁴ La scelta è propedeutica al saper vivere nel proprio tempo e nella propria società. L'educazione, nel suo insieme, oggi ha questo compito, costruendo simultaneamente l'io individuale, l'orientamento verso il mondo e l'atteggiamento intellettuale verso di esso. Le discipline, rispettivamente nei loro ambiti, provvedono allo sviluppo della ragione analitica e strumentale, fornendo i mezzi teorico-pratici per l'inserimento nei sistemi e nelle articolazioni della società, nel mondo reale e in quello virtuale. È il progetto educativo che fonda la loro unità e le guida verso una condivisa finalità: il saper vivere, conservando la propria singolarità e la corrispondente capacità relazionale. Il termine resilienza oggi esprime più concretamente questo concetto.

Comprendere per valutare

Valutare nell'ordinamento scolastico italiano ha inteso, sostanzialmente, far emergere e certificare le differenze fra gli studenti. È la norma a cui i docenti si sono sempre attenuti, seguendo il principio della giustizia distributiva. Per farlo devono conoscere gli allievi, i loro apprendimenti, le capacità applicative e creative. Solo in questo caso possono poi valutarli. Hanno i docenti un riferimento in base al quale conoscerli? Gli obiettivi generali di formazione e gli obiettivi specifici di apprendimento, di competenza per il Ministero dell'Istruzione e del Merito, possono assolvere tale funzione, soprattutto oggi che l'Europa con il Quadro delle Qualifiche ha creato scale di misurazione in tal senso. Ma la questione va posta più in profondità e in termini meno formali, cioè in rapporto alla coscienza educativa del docente, e soprattutto all'idea di vita che egli stesso si è formato. Qui egli trova i motivi profondi del suo conoscere e valutare. In questo caso i dubbi sulla realtà sociale e sul diverso consistere di ogni soggettività ritornano e trascendono le indicazioni normative ministeriali. Anche la sua persona, cioè il suo essere individuo, reclama l'ingerenza nella professione e nella responsabilità educativa. Sull'argomento D. Goleman similmente scrive:

I grandi leader ci stimolano. Accendono la nostra passione e forniscono modelli di comportamento alla parte migliore di noi. Quando si cerca di spiegare perché certi leader risultano così efficaci si parla di solito

²³ Nussbaum 1999, p. 245.

²⁴ Cain 2022: «La nostra vita è condizionata non solo dalla razza e dal genere sessuale ma anche dalla personalità. E l'aspetto più importante della personalità è il punto dello spettro introverso-estroverso – ossia "il sud e il nord del temperamento", come ha detto uno studioso – nel quale ci collochiamo. Esso, infatti, influenza la scelta delle amicizie e del partner o il modo in cui dialoghiamo, risolviamo i conflitti, [...] si rispecchia nei circuiti cerebrali, nei neurotrasmettitori, negli angoli più nascosti del nostro sistema nervoso». P. 13.

di strategia, di lungimiranza, di idee coinvolgenti. In realtà si tratta di un meccanismo molto più fondamentale: i grandi leader agiscono sulle emozioni.²⁵

A differenza di Webber, che nel suo libro *Il lavoro intellettuale come professione*, ritiene che il docente, distinguendo con logica intenzionalità i due momenti delle convinzioni personali e della funzione educativa, deve dichiarare coscientemente la propria adesione alle idee socio-politiche,²⁶ Goleman lo considera nella presenza dei suoi dubbi, incertezze e aspirazioni. Si tratta di rilevare il complesso umano del docente, necessario per destare emozioni in chi ascolta, consentendo all'altro di percepirne il sottofondo culturale. Questa empatia crea la situazione comunicativa, al di là della bravura professionale. Per il docente di filosofia il rapporto ha un particolare significato, essendo la sua disciplina centrata prioritariamente su problematiche esistenziali e coinvolgenti sul piano della partecipazione. Egli segue il percorso inverso a quello seguito da Boezio ne *La consolazione della filosofia*. Boezio si rifugia nella filosofia per sottrarsi alle Muse, che, legandolo più al sentimento, lo blandiscono e lo confermano nell'effimero della vita.²⁷ La filosofia, invece, lo porta verso l'alto, allontanandolo dalle miserie umane. Il docente, all'opposto, si immerge nella vita per conoscerla e trarre elementi di riorientamento e di autocorrezione, per sé e per gli altri.

La valutazione incrocia le idee del docente sul vivere in società con la singolarità degli studenti, pur misurandosi con l'obbligo della comparabilità fra tutti i giudizi da lui espressi. Infatti, ogni studente è un soggetto che intende essere conosciuto e valutato per quello che è; ma il compito del docente è anche quello di rapportare ogni giudizio particolare a quello dei componenti la comunità classe. La vita nella scuola comporta il confronto e la necessità di rilevarlo in base a dei codici convenzionali. È il dramma del docente: decidere fra comprensione personale di ogni singolo studente e valutazione in relazione agli altri.

La questione è ben analizzata da Luca Ricolfi in *La rivoluzione del merito*. Egli conclude il suo libro affermando che «il riconoscimento del merito è il sale di una società equa e libera».²⁸ Si tratta di una conclusione che concilia merito e bisogno, sostenendo che la scuola si deve far carico della formazione di ogni alunno. Il termine da lui usato, società *libera*, implica la comprensione e la giustificazione di ogni personalità, mentre il termine società *equa*, richiama l'obbedienza ad una norma accettata, al saper vivere con gli altri. Secondo lui, il tentativo, già da molti sostenuto e in parte compiuto in passato, di tradurre la valutazione in descrizione degli apprendimenti e del profitto conseguito, appartiene ad un'epoca passata (anni Sessanta), in cui la contestazione attribuiva alla discriminazione sociale ogni disparità nel rendimento scolastico. La proposta di abolizione dei voti²⁹ andava in direzione del diritto alla cittadinanza, che bisognava assicurare a tutti rimuovendo ogni impedimento socio-economico. Era un modo di riportare nella scuola una problematica da trattare con altri strumenti ed altre azioni politiche. Essa manifestava il difetto del riduzionismo ideologico, in cui ogni distinzione veniva annullata e la sintesi

²⁵ Goleman 2013, p. 97.

²⁶ Webber 1971, pp 28, 29: «Ma neppure da parte degli insegnanti la politica si addice all'aula. Meno che mai, quando l'insegnante si occupa di politica dal punto di vista scientifico. Giacché l'atteggiamento politico nella pratica, e l'analisi scientifica di formazioni e partiti politici, son due cose diverse. [...] Ma il vero maestro si guarderà bene dal sospingerlo, dall'alto della cattedra, a prendere un qualsiasi atteggiamento, sia esplicitamente sia con suggerimenti: giacché è il metodo più sleale, quello di "far parlare i fatti"».

²⁷ Boezio 2006: «Come vide (la filosofia) attorno al mio letto le Muse della poesia che suggerivano parole al mio pianto, si turbò lievemente e con la luce cupa negli occhi, esclamò: "Chi ha permesso che si accostassero al malato queste sguadrinelle da teatro che non solo non possono offrire alcun rimedio ai suoi dolori, ma anzi con i loro dolci veleni li alimentano? Son proprio costoro che soffocano tra le sterili spine del sentimento la messe della ragione rigogliosa di frutti, anziché liberare la mente umana dalla malattia, ne provocano l'assuefazione». P.59.

²⁸ Ricolfi 2023, p. 171.

²⁹ Ivi, p. 146: «I voti sono "tossici", perché suscitano competizione *sfrenata*, stress, sofferenza, disagio. I suicidi giovanile nelle scuole e nelle università sarebbero il frutto di ambienti troppo competitivi e di genitori troppo esigenti».

non nasceva dal rispetto delle parti ma dalla loro incoerente sovrapposizione. In base a tale pre-sunzione l'apprendimento e la formazione dipendevano dalla costituzione genetica e sociale, che in ultima analisi erano i principi discriminanti dell'avvenire dei giovani, nella scuola e nella società. La valutazione del docente doveva descrivere e non valutare, promuovere ogni personalità e non continuare a distinguere.

Ricolfi nel sostenere la possibilità del successo dello studente indipendentemente da ogni limite oppositivo, richiama il termine fatalismo, a cui si aggrappano i negazionisti del merito. Già Antonio Gramsci aveva affrontato la questione usando non solo il termine fatalismo, ma anche evoluzionismo e meccanicismo. L'evoluzionismo è sinonimo di attendismo per rinviare la responsabilità educativa. Il meccanicismo produce lo stesso risultato, affidando ad una causa esterna sia la presenza dell'ingiustizia sia la possibilità di una scelta risolutiva. Gramsci lo dimostra con un esempio efficace, tratto dalla vita di Antonio Labriola:

Per costruire un saggio compiuto su Antonio Labriola, occorre tenere dinanzi anche gli elementi e i frammenti di conversazioni riferiti dai suoi amici e allievi. Nei libri del Croce, sparsamente, se ne possono racimolare parecchi. Così nelle *Conversazioni critiche* (Serie seconda) pp. 60, 61: "Come fareste ad educare moralmente un papuano?", domandò uno dei suoi scolari, tanti anni (...) fa al prof. Labriola, in una delle sue lezioni di Pedagogia, obiettando contro l'efficacia della Pedagogia. «Provvisoriamente, (rispose con vichiana e hegeliana asprezza l'Herbartiano professore), provvisoriamente lo farei schiavo, e questa sarebbe la pedagogia del caso, salvo a vedere se pei suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad operare qualcosa della pedagogia nostra". ...] Mi pare si tratti di uno pseudo-storicismo e di un meccanicismo abbastanza empirico».³⁰

Il racconto di Gramsci, anticipando la riflessione di Ricolfi, rivela il pregiudizio di fondo che risiede nel pensiero di coloro che negano ad ogni studente la possibilità del successo. Egli va oltre, in quanto lo rinvia ad un errore di analisi teorica che, affidandosi al fatalismo, nega la presenza del libero arbitrio, cioè la capacità di pensare e di fare nella situazione data. L'errore, per Gramsci, non è casuale ma è determinato intenzionalmente da una scelta politico-sociale: la classe dominante stabilisce i criteri di valutazione, nella società e nella scuola. Rompendo questo pregiudizio, l'educazione accetta ogni studente per quello che è, decidendo la modalità più idonea per l'approccio didattico e consentendo a ciascuno la possibilità del successo.

Le riflessioni di Gramsci e di Ricolfi rappresentano, con le rispettive specificazioni, il dramma del docente. Conoscere per valutare non costituisce una relazione di causa ed effetto, che si possa stabilire con la pura logica assiomatica o discorsiva. Conoscere, infatti, comporta il rischio di permanere nella descrizione di ciò che fluisce e ricerca in sé stesso il proprio fine, senza ricorrere a criteri di valutazione esternamente accettati. Il docente empaticamente può rapportarsi ad un alunno condividendone o respingendone il vissuto. Lo fa portando nella relazione la sua soggettività emozionale, con cui conosce direttamente e comprende lo stato psichico e culturale dell'altro. Non può prescindere.

Nello stesso tempo deve esprimere un giudizio coerente con una norma oggettiva, che non solo lo vincola professionalmente ma che esige anche un'adesione sul piano delle convinzioni etiche. Infatti, la norma che deve seguire ha anch'essa un'origine sociale e trova la sua logica nel bene e nell'interesse generale, così come sono intesi nella comunità di appartenenza. Il docente vive il dissidio tra norma e realtà. Si tratta del medesimo dilemma del Gran Khan, che doveva decidere se accettare le singole relazioni di Marco Polo sulle città dell'impero oppure servirsi dei simboli di un atlante o di una scacchiera semplificando l'approccio con la molteplicità delle sue terre. Quale delle due opzioni era nel vero e consentiva una conoscenza più funzionale all'azione

³⁰ Gramsci 1974, pp.1060, 1061.

politica? E il docente quale verità seguirà: quella contenuta nella valutazione ufficiale o quella empaticamente acquisita nel rapporto condiviso con lo studente?

Vivere la dicotomia

L'alternativa tra conoscere e valutare ha un particolare significato per il docente di filosofia. Per lui, come già detto, il conoscere implica un comunicare con il vissuto dello studente prima di assolvere il compito della valutazione. Questo conoscere è mediato dall'appartenenza al medesimo mondo e alla medesima cultura: entrambi gli appaiono nella capacità di reciproco coinvolgimento. Occorre scendere in profondità, per comprenderne le manifestazioni essenziali e collegarle alla vita di ciascuno. Questo è il presupposto per avviare il corretto rapporto con lo studente. Tuttavia, nella scuola occorre la mediazione disciplinare. Certamente il docente ha consapevolezza della distanza tra le sue strumentazioni culturali e didattiche e il manifestarsi autentico dello studente. Non può che servirsi di esse, senza trascurare la possibilità di un approccio originale ed immediato. Le sue conoscenze filosofiche, ordinate e formalizzate, gli sono di grande aiuto. Come avviene nel rapporto tra storiografia e storia, tra letteratura ed estetica, così il rapporto tra filosofia raccontata e vita vissuta torna utile per un'analisi intenzionale sui procedimenti cognitivi e psicologici dello studente.

Non è semplice realizzare nella pratica didattica questo collegamento. Infatti, la filosofia si fonda sul divenire delle sue conoscenze, trovando nel tempo debito la congruenza con l'apprendimento e la formazione della persona. Inoltre, il docente è consapevole del disorientamento dei giovani, del loro relativismo intellettuale e delle metamorfosi nella personalità, ma ancor di più lo è della fluidità disciplinare e del conseguente rischio di dissolvenza. Egli, infatti, nell'insegnamento usa nomi e terminologie che sottendono realtà storiche diverse, costringendolo a rintracciare il legame tra i loro significati e gli effetti nella contemporaneità. Esempi gli vengono da ogni branca della cultura e dall'esperienza nel contemporaneo. Nella letteratura si pensi ancora a Calvino che ne *Le città invisibili* si sofferma nell'analisi delle molteplicità umane e delle loro evoluzioni nel tempo, pur conservandosi il *nome* antico di un agglomerato sociale. Lo stesso dicasi delle trasformazioni concettuali che Borges ricerca nella costanza di determinati nomi, rapportandoli al divenire del tempo. Dall'antropologia culturale si può assumere la mutazione del termine *bayira* che, secondo Remotti, dal precedente significato di condizione economica è passato a indicare una società con una propria identità etnica.³¹

Nel tempo presente sono ancor più visibili gli effetti informativi e formativi nel variare concettuale di termini usati correntemente. Un esempio emblematico è il termine *Woke*,³² oggi assai lontano dalla situazione originaria in cui è nato e dal corrispondente significato, trapassando dal risveglio politico delle classi oppresse all'uso pubblicitario di un capitalismo, che nasconde la sua natura dietro il finanziamento di alcune azioni umanitarie.³³ Wilcock, a sua volta, offre una particolareggiata fenomenologia nell'uso della parola, passando dalla sua mummificazione alla

³¹ Remotti 2021, p.22.

³² Mieli 2023, p.270. «Il bersaglio polemico è quello che negli Stati Uniti era stata chiamata “ideologia woke” o “wokismo”, “Woke” sta per “consapevole delle ingiustizie, dell’oppressione, del dovere di difendere le minoranze”. Possono essere istanze valide, come sostiene Walzer, fino a che non prendono una forma illiberale che induce a negare la parola a chi non sia “woke”».

³³ Rhodes 2023, p. 18: «E se l'adozione del Wokismo da parte delle imprese producesse effetti esattamente opposti a quelli condannati dai critici conservatori? Anziché essere la campana a morte del capitalismo, il fatto che le imprese diventino woke non potrebbe essere piuttosto il mezzo con cui estendere il potere e la portata del capitalismo in modi estremamente problematici? Se così fosse, ed è questa l'idea fondamentale su cui verte il mio libro, il capitalismo woke dovrebbe essere contrastato e combattuto su basi democratiche, poiché esso fa sì che gli interessi politici pubblici vengano sempre più dominati da interessi privati del capitale globale».

estrema duttilità semantica.³⁴ Di queste mutazioni il docente di filosofia è sempre consapevole, rimanendo attento e vigile nel cogliere l'efficacia comunicativa delle sue parole.

Nella pratica didattica della filosofia tutto è scorrevole e deve essere ricomposto in direzione del risultato educativo. Ma non è questa la sola difficoltà. Anche lo studente si rapporta al docente nel suo divenire. La sua età progredisce e porta con sé i cambiamenti del corpo e della mente. Gli apprendimenti e l'intelligenza si esprimono con modalità, che richiedono forme di scambio non ripetibili causalmente o riproposte nella routine della tradizione. Egli pone costantemente il problema della sua identità: nelle espressioni del conoscere, del pensare e del comportarsi. I contenuti disciplinari non sempre sono una facile guida nel processo di crescita, in quanto la storia della filosofia non procede in progressione per qualità e quantità delle tematiche. Tanti argomenti, pur presenti nella sua parte iniziale degli studi, rivestono significati e profondità maggiori rispetto ad altri successivi; oppure esprimono un potenziale formativo, che, rispetto ad altri susseguenti, permane lungamente nella memoria dei giovani. Si pensi ai miti di Platone, che ancora negli adulti conservano un richiamo a problematiche esistenziali che li accompagnano nella vita.³⁵ Ma, al di là di queste fenomenologie interne ai percorsi ufficiali della disciplina, occorre considerare le situazioni personali e sociali che nei filosofi sottendono l'elaborazione del loro pensiero. A. Paolucci, rivisitando il concetto di umanesimo occidentale, sul tema scrive:

Eppure, questi benedetti filosofi erano pur sempre umani, con difetti, ossessioni e limiti, e la luminosa storia del pensiero è stata fatta anche dalle debolezze dei pensatori, dai loro cedimenti, dai loro vizi. Un materiale poco nobile, che però rende le loro intuizioni ancora più preziose, perché non ce le hanno portato gli impeccabili figli di Apollo: sono conquiste squisitamente umane.³⁶

Ma forse è proprio questa fluidità nella materia di studio, nella vita e nella società, che aiuta nel perseguire le finalità educative della filosofia. Essa, camminando sottotraccia nell'insegnamento, produce quelle domande che spingono ad interrogarsi e a provare delle risposte. Sul tema ritorna ancora la considerazione della Nussbaum:

Tre capacità sono essenziali per coltivare l'umanità nel mondo attuale. In primo luogo, la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni, per vivere quella che potremmo chiamare, con Socrate, una «vita esaminata». Ciò significa non accettare alcuna credenza come vincolante solo perché è stata trasmessa dalla tradizione o perché è diventata familiare con l'abitudine.³⁷

La vita esaminata è la vita vissuta consapevolmente, impegnata a cogliersi nelle sue contraddizioni e nei suoi problemi, sentendo l'impellente necessità di dare senso all'essere nel mondo. La consapevolezza nasce quando lo studente si accorge del provvisorio ed effimero, oppure dell'inutile e del trapassato, che non accetta e lo considera come un limite che va superato. Non verso il nichilismo e l'autodistruzione, ma verso il benessere, personale e comune. Lo scorrere multiforme della filosofia offre opportunità di conoscenze e di scelte, che ogni studente prova in relazione al proprio volere.

³⁴ Wilcock 1992, pp. 139, 155.

³⁵ Barthes 1986: «Secondo una certa concezione marxista, i miti sarebbero produzioni immaginarie e ingenuie legate alla fase dell'umanità in cui essa non sapeva, non poteva ancora risolvere le contraddizioni della realtà: [...]. Il problema è immenso e non vorrei trattarlo con disinvoltura. Il marxismo può benissimo prevedere che una società socialista rimodellerà la carta del linguaggio intervenendo in modo completamente inaudito, inimmaginabile per noi. Ma penso che allora sussisterà un'ultima contraddizione, nel senso lato del termine, insormontabile: quello della morte. In quanto vi sarà morte, vi sarà mito». P. 94.

³⁶ Paolucci 2022, p. 11.

³⁷ Nussbaum *ivi*, p. 24.

Questa rassicurazione non esime il docente dal riproporre il tema del rapporto con lo studente in forma più dubbia e problematica. Può egli, usando la storia della filosofia, incontrare veramente lo studente nella sua identità? Non corre il rischio di considerare il suo utente nell'astrazione culturale con cui lo concepisce il manuale? Quale effetto educativo può produrre un'istruzione costruita sulla sua letteratura, cioè in un processo sommatorio delle conoscenze? Il dramma è ben compreso da altra angolazione da R. Barthes in *Il grado zero della scrittura*, in cui sostiene l'originalità della parola e il suo valore strumentale al servizio della società. Egli scrive:

Ma questa volta lo strumento formale non è più al servizio di un'ideologia trionfante; esso è il modo di una situazione nuova dello scrittore, è il modo di esistere di un silenzio; esso perde volontariamente ogni ricorso all'eleganza e all'ornamentazione, poiché queste due dimensioni introdurrebbero di nuovo nella scrittura il Tempo, cioè una potenza derivante, apportatrice di storia. Se la scrittura è veramente neutra, se il linguaggio, invece di essere un atto ingombrante e indomabile [...] allora la Letteratura è vinta [...]. Aderendo alla classicità, lo scrittore diventa l'epigono della sua primitiva creazione, la società fa della sua scrittura una maniera e lo rende prigioniero dei suoi propri miti formali.³⁸

Sulla base di queste convinzioni Barthes esalta i poeti che hanno creato forme originali di comunicazione, cogliendo la loro novità rispetto al passato, ritenuto inappropriato di fronte al nuovo. La diversità dei tempi richiede nuovi linguaggi e nuove forme espressive. Anche il docente si trova di fronte a questa situazione: lo studente e la società cambiano e la letteratura filosofica corre il rischio di elevare al quadrato ogni passata rappresentazione della vita. Allora qual è la sua utilità e la sua funzione in ogni ricorrente presente? Occorre al docente un *incipit* didattico che salvaguardi l'esistenza della filosofia e, nello stesso tempo, il suo potenziale educativo nel nostro specifico contemporaneo. Questo *incipit* deve essere ricercato e trovato per avviare la reciproca comunicazione con lo studente. Sul rapporto tra cultura del passato e conoscenza del presente J.R. Wilcock ha scritto in modo perentorio:

Ora la scuola e la società italiane sono organizzate in modo da distruggere accuratamente e minare fin dalla base una qualsiasi conoscenza di questo tipo che il giovane apprendista possa avere raccolto nei radi momenti in cui gli si aprono gli occhi di fronte alla vita. Lo costringono a imparare, è vero, molte cose, ma sono tutte nozioni fallaci e inconsistenti, al solo scopo di occupare in pieno i collegamenti tra i neuroni che costituiscono la sua memoria, la sua rete di associazioni e quindi la sua facoltà di ragionare; perché non una sola illuminazione, non una sola percezione o dato diretto del mondo sia esterno che interno gli siano d'ora in poi permessi.³⁹

Sul tema anche O. Pamuk è ritornato. Parlando della differenza tra Occidente e Oriente, fa dire al protagonista di un suo romanzo:

Io prendo atto che in Europa hanno scoperto tutto prima di noi, che hanno analizzato ogni cosa nei minimi particolari. Non è sciocco tentare di studiare tutto daccapo, per riscoprire tutto? Per capire che un centimetro cubo di oro pesa 19,3 grammi e che può comprare qualunque cosa, anche gli uomini, è inutile che io ricorra a una bilancia per controllarne il peso [...]. La verità si scopre una volta sola, Fatma.⁴⁰

La riflessione corrobora l'idea dell'inutilità di rivangare il passato quando il problema dell'uomo è quello di affrontare il futuro ed il nuovo, assumendone la responsabilità. Infatti, Pamuk esplica meglio questo concetto, ricorrendo ad una diversa argomentazione per

³⁸ Barthes 2003, p.p. 56, 57.

³⁹ Wilcock 2009, pp. 37, 38.

⁴⁰ Pamuk 2007, pp. 160, 161.

esprimere la differenza fra oriente e occidente: l'idea della morte, presente in occidente e assente in oriente:

Loro hanno potuto percepire il nulla, l'abisso senza fondo che si chiama morte! Noialtri non abbiamo nemmeno il sospetto di questa terribile verità. Divento matto quando mi dico che l'immensa, l'incredibile differenza fra i nostri due universi è dovuta a una piccola, semplicissima scoperta! [...]. È naturale, giacché soltanto colui che conosce le tenebre può capire la luce, soltanto colui che coglie il nulla coglie il significato dell'esistere!⁴¹

Per Pamuk la scoperta del nulla in occidente è stata una forza positiva che ha spinto l'ingegno a pensare e a creare, costringendo l'uomo ad uscire dall'apatia e a cercare nuovi inizi per il suo futuro. Un principio esistenziale che vale in ogni campo, compreso quello di scrivere. Egli, parlando del proposito del suo protagonista di scrivere una storia nel romanzo *La casa delle tenebre*, dice:

Innanzitutto, non appena avessi messo mano al mio progetto, mi sarei trovato di fronte a un primo problema: quali che fossero le mie intenzioni, avevo bisogno di un inizio. Poi, quale che fosse la forma utilizzata, sarei comunque stato costretto a stabilire un ordine di successione nel presentare i fatti. E tutto ciò, che lo volessi o no, significava un qualche ordinamento per il lettore. Più avessi tentato di eludere il problema, meno avrei saputo da che parte cominciare e quale dovesse essere poi il mio modo di procedere. Infatti, l'intelligenza umana, legata com'è alle sue vecchie abitudini, si sforza di dare un senso a ogni enumerazione, di scoprire una simbologia in ogni evento, tanto che alla fine sarà il lettore stesso a mescolare ai fatti la storiella che io tento di eludere.⁴²

È proprio la situazione in cui si trova il docente, costretto a confrontarsi con il passato; nello stesso tempo, impegnato a progettare il futuro e dargli forma con la sua abilità professionale, riconoscendo allo studente che ascolta la possibilità di contribuire alla sua narrazione.

Un nuovo comprendere

H. Gardner nel suo libro *Sapere per comprendere* sviluppa il concetto che «la comprensione è una prestazione, un'esibizione pubblica di ciò che uno sa ed è in grado di fare».⁴³ Il titolo è esemplificativo del suo programma educativo: occorre istruire per stimolare la capacità del comprendere, la qual cosa si manifesta quando lo studente mette in pratica ciò che conosce e lo dimostra pubblicamente. Poi, discutendo di discipline e di valutazione scrive:

Scopo dello studio disciplinare nelle istituzioni scolastiche preuniversitarie non è creare scienziati, storici o esteti in miniature, ma far sì che i giovani adottino un punto di vista intellettuale sulle cose e sperimentino il potere analitico dei vari modi di affrontare il mondo. Non occorre che conoscano i dettagli tecnici dei processi biologici, le procedure della composizione musicale e le particolarità del dibattito storiografico. Al contrario devono conoscere in che modo i cultori delle varie discipline affrontano i problemi e approfondire pochi esempi evocativi.⁴⁴

Queste sue parole sono un invito a riflettere sull'insegnamento disciplinare, sui suoi fini e sulle sue modalità: la qual cosa ha i suoi riflessi sulla valutazione. Infatti, Gardner radicalizza il discorso sulla sua efficacia, ponendolo al cospetto dell'alunno rivisto nell'insostituibile individualità e non omologabile in alcun modello preconstituito. Fino a che punto il docente è realmente convinto dei risultati conseguiti e della loro congruenza con le indicazioni ministeriali?

⁴¹ Ivi, p. 334.

⁴² Ivi, p. 179.

⁴³ Gardner 2000, p. 133.

⁴⁴ Ivi, p. 230.

Egli insegna per obbedire ai canoni imposti negli obiettivi specifici di apprendimento e negli obiettivi generali di formazione, come previsti dalla normativa italiana, oppure per seguire lo studente nei bisogni educativi ricavandoli dalla sua vita personale e dalle interazioni con il mondo contemporaneo? È una scelta drammatica che ogni docente vive sommessamente cercando una docile concordanza, con cui pensa di conciliare professione e coscienza educativa.

Il dramma è vissuto particolarmente dal docente di filosofia, che soltanto formalmente e in via sfumata trova conforto nelle linee ministeriali. Infatti, la filosofia non offre appoggi nel mondo esterno e la sua azione formativa rimane nell'intimo della coscienza e del pensiero. In che senso egli, come dice Gardner, sviluppa la comprensione come prestazione? Si può rispondere: tramite la conoscenza di sé e degli altri, la capacità di dare un senso al proprio agire, la consapevolezza dei propri atti, il pensare il proprio futuro. Ma tutto ciò come può essere valutato con dei parametri oggettivi, richiesti per esporre all'esterno la personalità dello studente, cioè nella società e nel mercato del lavoro? E se la valutazione disciplinare non predice ciò che lo studente farà e sarà nel suo futuro? In questo caso che valore avrà la verifica, la misura e la valutazione di ciò che egli ha appreso nella scuola? E come dovrà regolarsi il docente nell'insegnamento?

L'esperienza nella scuola italiana ci dice che la valutazione è un compito essenziale della funzione docente e che essa deve essere effettuata secondo le indicazioni ministeriali (art. 8 del DPR 275/1999). La loro formalità non è di aiuto, se non astrattamente, al docente, costretto a trovare uno schermo nelle coperture del consiglio di classe (insindacabilità delle decisioni nella valutazione) e del collegio dei docenti. Ma ciò che più preoccupa la sua coscienza è proprio il risultato dell'azione educativa e formativa. Al di là delle indicazioni e dei suggerimenti ministeriali, egli sa che lo studente va conosciuto nella particolarità dei processi di crescita e nei rapporti con l'altro che cambia e si rinnova costantemente. Non si tratta solo di conoscenza teorica, ma anche di partecipazione empatica, capace di produrre una didattica coinvolgente sui diversi piani dell'essere umano, anche quelli più profondi. S. Roberts indica tre cause per il declino dell'empatia: l'individualismo, la distanza e le bolle di filtraggio. Sono tutte suscitate dalla vita in rete, ma è soprattutto l'ultima a rappresentare l'altrui presenza nella dimensione imposta unilateralmente da una volontà esterna. Un'informazione, cucita su misura e costruita intellettualmente, non è in grado di produrre empatia.⁴⁵ Sull'empatia come fatto di partecipazione coinvolgente S. Roberts scrive:

L'empatia dipende dall'esperienza condivisa perché, se abbiamo fatto un'esperienza diretta di quello che hanno sperimentato gli altri, possiamo sentire veramente come essi percepiscono le cose.⁴⁶

Il docente di filosofia si trova nella condizione che L. Mendolicchio ha descritto in *Fragili* a proposito della cura dei ragazzi affetti da anoressia, bulimia, autolesionismo (fenomeni peraltro indotti dalla vita in rete e collegabili al mondo dei nativi digitali), riferendosi ai genitori: «Noi (équipe mediche) abbiamo le chiavi per la cura, voi avete quelle per la guarigione».⁴⁷ Allo stesso modo si può dire del docente. Indicazioni, azioni formative, norme e circolari del ministero dovrebbero indicare la via teorica da seguire nella formazione dei giovani, mentre la didattica dovrebbe produrre l'effetto, trovando questa convergenza e rendendola fruibile.

Non sempre è così, in quanto il docente si trova nella necessità di ricercare anche gli strumenti teorici, per poi costruire quelli pratici, efficaci e risolutivi. Le conoscenze e le informazioni gli devono consentire di collegarsi alla personalità dello studente, seguirlo nei processi di apprendimento e dar vita, contemporaneamente, ad una didattica congeniale. Come dice e

⁴⁵ Roberts 2024, p. 146 e successive.

⁴⁶ Ivi, p.155

⁴⁷ Mendolicchio 2023, p. 142.

pretende la filosofia, il suo fine è la formazione di un io, singolo e collocato nel suo spazio temporale. Per raggiungerlo occorre innanzitutto conoscere.

In questo compito il motore di ricerca è il concetto di identità che, secondo Remotti, deve essere costruita nella dialettica con sé e con l'altro. L'io che viene consegnato al docente è inteso nello scorrere dell'esperienza, inserito nel flusso degli avvenimenti, delle cose, e delle informazioni: un io vacillante tra esperienze e scelte, che non riconosce ancora il limite e ne viene coinvolto senza riflettere. La spontaneità è una risorsa in termini di curiosità intellettuale, ma, per arrivare all'identità, deve passare attraverso la conoscenza e la riflessione. I contenuti disciplinari della filosofia assolvono questo compito? Certamente sì. Tuttavia, spetta al docente tradurli simultaneamente in un limite teorico, in un mezzo di auto-osservazione, in un ventaglio di opzioni e alternative, in una via verso la determinazione del proprio sé. In questo cammino ogni contenuto filosofico contribuisce ad approfondire, separare, unire, scegliere e costruire. È quello che fa il docente nel corso dell'insegnamento, scansionando ogni argomento nelle sue possibili connotazioni e denotazioni. Ma si è certi che le conoscenze disciplinari, così trattate con le abilità esecutive del pensiero, producano il loro effetto?

A questo punto che cosa deve certificare l'insegnante di filosofia, e la stessa scuola? Quanti studenti nella loro vita hanno smentito la valutazione dei consigli di classe! Non c'è necessaria corrispondenza tra valutazione e successo nella vita, né la scuola lo pretende. Allora che cosa valutare?

Una riflessione sul tema la offre ancora Remotti, che, partendo da altri interessi culturali, ricorda il tema del vivere nell'alterità:

L'alterità ospitata muta e si trasforma, non è più quella di prima avvicinandosi all'identità. Pure l'identità, ospitando e metabolizzando l'alterità, si trasforma, non è più quella di prima.⁴⁸

Questa vertigine, che accompagna il farsi dell'identità, è concetto necessario per comprendere il disorientamento dello studente nel rapporto con l'altro cangiante: una situazione reciprocamente condizionante. Nel nostro caso non si tratta soltanto del rapporto con il mondo esterno, ma anche, e in particolar modo, con la disciplina filosofica, raccontata e spiegata con canoni esterni alle esigenze di crescita. È questa disciplina che deve essere rapportata all'identità dello studente: lontana, oscura ed incomprensibile nella sua veste manualistica. Può una cultura, formalizzata in veste disciplinare, dispiegarsi funzionalmente verso una soggettività cangiante?

Come può avvenire questo contatto? Le abilità logiche e discorsive, secondo le prescrizioni normative, agiscono sullo stesso piano della filosofia raccontata: colgono legami concettuali, riferiscono le idee ai contesti, usano la verticalità e la orizzontalità per creare congruenze e concordanze. Lentamente compare la dimensione del giudizio: qualcosa dall'interno spinge verso la scelta e la preferenza. La sua presenza orienta verso una personale visione del racconto filosofico, seguendo una logica individualizzante che corrisponde empaticamente ai miti che la mente insegue: prima di natura ideologica e poi, via via, ispirati da motivazioni e adesioni intellettuali.

È in questo momento che agisce la competenza. Per mezzo di essa lo studio della disciplina comporta una scelta culturale, sempre più meditata e giustificata con riferimenti tratti non solo dalla filosofia ma anche dall'esperienza di vita. La competenza cresce con lo sviluppo della comprensione che, come dice Gardner, completandosi in ogni sua dimensione, si collega al fare, cioè alla sua utilizzabilità in situazioni. Essa opera innanzitutto nello studio del testo filosofico, ma può ritornare nella vicenda personale dello studente, accompagnandosi in progressione con l'autonomia intellettuale.

⁴⁸ Remotti, *ivi*, p. 88.

La conclusione di questo processo, supportato dalla consapevolezza e dalla conoscenza del fine, si manifesterà nella capacità di ricostruzione del curriculum, traendolo dalla sua neutrale composizione e riproponendolo secondo una propria idea. Un aiuto viene dall'indicazione di Gardner nell'utilizzare le discipline: sottraendole alla logica del nozionismo e presentandole come modalità di osservazione dal punto di vista dei diversi saperi. La valutazione del docente porrà in evidenza questa capacità, pur disarticolandola nelle sue funzioni e giudicandola nelle diverse componenti.

La valutazione

Il processo formativo, come previsto dalla normativa sul tema, è ripreso e descritto nella valutazione, che, nello stesso tempo, lo connota nella tensione verso il non detto. Essa, infatti, ratifica la capacità di personalizzare il curriculum, seguendo la scala proposta dall'Unione Europea: per conoscenze, abilità e competenze. Il loro grado di apprendimento può essere rapportato al profilo educativo, culturale e professionale dello studente, in modo da commisurarli agli obiettivi di formazione generale. Per i docenti di filosofia sono utili le indicazioni generali contenute nei piani di studio liceali. Tuttavia, la linea portante della valutazione è sempre data dal rapporto con la disciplina: conoscenza dei fatti, approfondimenti testuali, contestualizzazione e decontestualizzazione, enucleazione di significati, proiezioni verso il futuro, consapevolezza del pensare, ecc... Sono tutti segni della capacità di interagire, in maniera più convinta, con il racconto storico-filosofico: segni accompagnati dal giudizio personale, ma sempre ancorati al contenuto della disciplina.

Che cosa rimane fuori? Analizzando il quadro europeo delle qualifiche, certamente la valutazione non riesce a identificare la competenza in quanto capacità di utilizzare conoscenze e abilità in situazioni di vita e, quindi, il suo esprimersi in termini di responsabilità: cioè, il rapporto con il presente. Infatti, il quadro delle qualifiche, come anche il profilo dello studente, non entra nello specifico del singolo studente, limitandosi ad enunciazioni formali e generalizzanti. Al docente rimangono a titolo orientativo informazioni ministeriali sui temi del contemporaneo ed attività formative su corrispondenti aspetti educativi: giusti momenti di conoscenza e di riflessione, che aiutano alla comprensione dei nuovi contesti socioculturali ma rimangono nella dimensione del vago e dell'astratto. Invece, il problema del docente è l'incontro con il singolo, con la sua identità e con il suo mondo come vissuto personalmente. Si tratta di un terreno poco praticabile, che pone limiti nel giudizio a causa del dettato normativo sulla *privacy*. Tuttavia, il docente è chiamato ad esprimere una valutazione sui processi formativi, anche in riferimento alla capacità di vivere il presente.

Il vero ausilio in tal senso viene dalla preparazione culturale e professionale. La conoscenza del mondo circostante è acquisita dal docente con i suoi studi, le ricerche personali, e con la vocazione educativa. Conoscere per educare spinge la curiosità ad immergersi nel presente, oggi nel mondo dei nativi digitali, nei temi della globalizzazione e di internet, nella scoperta delle sofferenze giovanili, in modo da riviverli nella partecipazione. Una conoscenza vissuta consente al docente quell'empatia con cui entra in sintonia con lo studente, di comprenderlo oltre le informazioni disciplinari, diventando una guida negli studi e nella vita.

Questo rapporto permette di scendere nella psiche e nell'animo dello studente, nel suo mondo immaginato e sognato, nelle sue problematiche esistenziali e sociali, nelle esperienze del vicino e del lontano, nel grado di coinvolgimento e di condizionamento. È la singolarità che si riesce a trarre dal suo chiuso, reso inaccessibile volontariamente o involontariamente.

A questo punto il docente ha di fronte un soggetto definito nella sua identità, cioè nel suo essere individuo e persona, che attraverso la scuola cerca una conciliazione tra la cultura studiata e le aspirazioni nella vita. Questa conciliazione non avviene attraverso un'azione meccanica, di causa ed effetto, di sovrapposizione tra teoria e pratica. Occorre che il docente sia

coinvolto nell'insieme degli atti, professionali e comportamentali, riuniti nella funzione di guida. La sua didattica ha un costante sottofondo educativo, che è orientante verso il mondo ed è di stimolo verso una personale idea sul suo divenire, nonché verso la scelta di un atteggiamento corrispondente. Questa idea e questo atteggiamento servono, come dice l'Europa, a collocarsi nei contesti del presente in maniera autonoma e responsabile.

La personalizzazione didattica, incentrata sulla singolarità del percorso educativo, non costituisce un ritorno ad una passata visione idealistica dell'insegnamento, concepito nel rapporto irripetibile tra docente e discente. Infatti, essa è costruita sui saperi scientifici e sulla loro utilizzabilità nell'insegnamento. La conoscenza del mondo è già avvenuta per mezzo delle analisi funzionalmente predefinite. Le informazioni sull'alunno sono ricavate attraverso la genetica, la biologia e la psicologia, oltre che dalle scienze umane e dalle neuroscienze. Lo stesso rapporto empatico tra docente e discente è filtrato dallo studio dei processi cerebrali⁴⁹ e dalla prassi sperimentale dell'insegnamento. Tuttavia, non si tratta soltanto dell'apporto delle scienze e delle tecnologie, ma del superamento di una cultura dedotta trascendentalmente e decontestualizzata socialmente, inverificabile empiricamente ed infruttuosa dal punto di vista didattico. Essa, infatti, in passato aveva avuto forti ripercussioni nella formazione del cittadino, collegandosi a scelte politiche che, con la loro carica impositiva, hanno guidato verso l'unicità del pensiero e della cultura.

Proprio l'allargamento dei confini scientifici, delle teorie sulla fluidità sociale e della presenza di una realtà virtuale ha insinuato il dubbio sulla irraggiungibilità della singolarità umana, rendendo più arduo il compito del docente. Chi soffre maggiormente di questa situazione, ancor più della didattica, è la valutazione, chiamata ad esprimersi su ciò che è poco verificabile attraverso un insegnamento per discipline. Pertanto, ogni docente prende atto di questi limiti e consapevolmente gestisce la valutazione nella specifica funzione di trasmissione verso l'esterno, utilizzando codici convenzionali reciprocamente condivisi: oggi necessaria alla comparabilità dei titoli all'interno della Unione Europea. Il resto lo affida all'efficacia della sua capacità comunicativa e alle modalità interattive con la personalità degli alunni. Il non detto, con i suoi sottintesi, assume la forma di una promessa che accompagna nel corso della vita, manifestandosi nel ricordo e nell'occasione di avvenimenti che rinviano a quel ricordo. Nello stesso tempo, il docente si va liberando dall'illusione che una cultura scolasticizzata, per quanto proposta nella migliore veste disciplinare, si congiunga spontaneamente con il crescere di ogni singola persona, e che si possa stabilire una correlazione automatica tra istruire e educare. L'insegnamento trascende la valutazione, proiettandosi nella dimensione del futuro ambiguo e accettando di convivere sia con altre situazioni di vita sia con diversi soggetti formativi. È un invito a riconsiderare il tema della didattica attraverso la formazione dei docenti. Nell'educazione dei giovani vale ancora oggi quanto ha scritto Monod:

Nell'etica della conoscenza, *la scelta etica di un valore primitivo fonda la conoscenza*. Per questo essa è radicalmente diversa dalle etiche animistiche che si vogliono tutte fondate sulla conoscenza di leggi immanenti, religiose o naturali, che si imporrebbero all'uomo. L'etica della conoscenza non si impone all'uomo: *al contrario è l'uomo che se la impone, facendone assiomaticamente la condizione di autenticità di qualsiasi discorso o di qualsiasi azione*. Il *Discorso sul Metodo* propone un'epistemologia normativa ma deve anche, e soprattutto, essere letto come meditazione morale, come ascesi dello spirito.⁵⁰

È ciò che i docenti hanno sempre saputo (trovare un fondamento etico nello studio e nell'insegnamento) ma che risulta difficile tradurre nella pratica didattica e farlo apparire nella valutazione. Oggi il pericolo maggiore viene dall'introduzione della tecnologia digitale, che invade

⁴⁹ Monod 2022, p. 125 e successive.

⁵⁰ Monod 2022, pp.170, 171.

insegnamento e valutazione, escludendo valori, empatia, coinvolgimento del corpo ed esperienza concreta. S. Roberts sostiene che chi ha progettato questa tecnologia lo ha fatto per assistere i docenti e non per sostituirli, ma la tendenza alla sua diffusione si spingerà sempre più in avanti. E cita l'esempio della Cina.⁵¹

Riferimenti bibliografici

- BARTHES 1986: Roland Barthes: *La grana della voce*, Einaudi, Torino 1986
- BARTHES 2003: Roland Barthes: *Il grado zero della scrittura*, Einaudi, Torino, 2003. P. 55, 56
- BOEZIO 2006: Anicio Manlio Severino Boezio: *La consolazione della filosofia*, Fabbri, Milano 2006, p. 59
- BRIZENDINE 2023: Louann Brizendine: *Il cervello delle donne*, Rizzoli, Milano 2023, p. 18, 19
- BROCH 2022: Herman Broch: *L'incognita*, Carbonio Editore, Milano 2022, pp 122, 123, 179, 181, 182.
- CACCIARI 2023: Massimo Cacciari: *Metafisica Concreta*, Adelphi, Milano 2023, pp. 23, 278, 395.
- CAIN 2022: Susan Cain: *Quiet*, Bompiani, Giunti editore, Milano 2022, p. 13.
- CALVINO 2022: Italo Calvino: *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 2022, pp 136, 160, 165.
- COOMARASWAMY: 2011: A.K. Coomaraswamy: *La danza di Siva*, Adelfi, Milano 2011, p. 184.
- GARDNER 2000: Howard Gardner: *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 133.
- GOLEMAN 2013: Daniel Goleman: *Leadership emotiva*, BUR, Milano 2013, p. 97.
- GRAMSCI 1974: Antonio Gramsci: *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, p. 1060, 1061.
- MAYER-SCHONBERGER, CURIER: 2019: Viktor Mayer Schomberger, Kenneth Curier: *Big Data*, Garzanti, Milano, p. 77.
- MEDIATI, PAZZANO 2019: Domenico Mediati, Saverio Pazzano: *M.C, Escher in Calabria*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019, p. 112.
- MENDOLICCHIO 2023: Leonardo Mendolicchio: *Fragili*, Solferino, Milano 2023, p. 142.
- MIELI 2023: Paolo Mieli: *Il secolo autoritario*, Rizzoli, Milano 2023, p. 270.
- MONOD 2022: Jaques Monod: *Il caso e la necessità*, Mondadori, Milano 2022, pp. 125,170, 171.
- NUSSBAUM 1999: Martha C. Nussbaum: *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999, pp 24, 245.
- PAMUK 2007: Orhan Pamuk: *la casa del silenzio*, Einaudi, Torino 2007, pp. 160, 161, 179, 334.
- PAOLUCCI 2022: Alessandro Paolucci: *Storia stupefacente della filosofia*, il Saggiatore, Milano 2022, p. 11.
- PLATONE 1971: Platone: *La Repubblica* in *Opere complete*, Laterza, Bari 1971, pp. 257 e ss.
- REMOTTI 2021: Francesco Remotti: *Contro l'identità*, Laterza, Bari-Roma, 2021, pp. 22, 88.
- RICOLFI 2023: Luca Ricolfi: *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023, p. 171, 146.
- ROBERTS 2024: Simon Roberts: *L'intelligenza del corpo*, Feltrinelli, Milano 2024, p. 13, 52, 56, 146, 155.
- RHODES 2023: Carl Rhodes: *Capitalismo Woke*, Fazi Editore, Roma, p.18.
- ROSS 2021: Alec Ross: *Il nostro futuro*, Feltrinelli, Milano 2021, p. 227.
- VALERIO 2023: Chiara Valerio: *La tecnologia è religione*, Einaudi, Torino 2023, pp. 30, 31.
- WEBBER 1971: Max Webber: *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1971, pp. 28, 29.
- WILCOCK 2009: J. Rodolfo Wilcock: *Il reato di scrivere*, Adelphi, Milano 2009, pp 27, 38.
- WILCOCK 1992: J. Rodolfo Wilcock: *Fatti inquietanti*, Adelphi, Milano 1992, p. 69, 139,155.

⁵¹ Roberts 2024, p. 56.

Filosofia, funzione pubblica e scuola. Qualche nota a margine dell'ultimo libro di Mario De Pasquale

Valerio Bernardi

Abstract

The A. writes a wide review of the book of Mario De Pasquale *Libertà è partecipazione*. After a brief description of the content of the book, he analyzes the usefulness of the work in three different areas: political, social and educational. The proposal of the book is a starting point from below to save the liberty and the democracy of the Western countries in a world where people are apathetic and egoistic with no interest in social problems. This idea also calls for the role of school education and the role of teaching philosophy.

Keyword

Participation, Liberty, Teaching philosophy.

Mario De Pasquale, che dirige anche questa rivista con Anna Bianchi, è stato uno dei pionieri della didattica della filosofia in Italia, in tempi in cui il modello trasmissivo e che prevedeva scarsa formazione critica nel nostro insegnamento era imperante. Questo perché ha sempre creduto che il dialogo pubblico in filosofia avesse una funzione importante. Dal mondo della scuola (che, come vedremo, gioca un ruolo fondamentale nel testo di cui qui parliamo) si è passati ad una più ampia funzione pubblica, al tentativo di applicazione di una “filosofia per tutti” che avesse come scopo precipuo anche quello della formazione del cittadino capace di poter discutere nella pubblica *agorà* il senso dell'essere società e costruire, contemporaneamente, il proprio orizzonte di senso. Proprio per questo De Pasquale negli anni ha proposto un ampliamento del dialogo filosofico anche al di fuori delle normali agenzie educative ed esteso ad ogni ordine e grado di istruzione.

Si inserisce in questo contesto *Libertà è partecipazione. Formazione e impegno per un nuovo senso civico nella sfera pubblica*, edito per i tipi di Stilo e che si pone in continuità con gli ultimi testi prima di questo, *Giovani e filosofia. Addio a Narciso e Filosofia e città giusta*. Nel saggio che prendiamo in esame l'A. rinuncia al dialogo come forma di scrittura (presente nei due testi precedenti) e ritorna al saggio che porta avanti una tesi fondamentale, quella dell'importanza della partecipazione alla società ed alla sfera pubblica come momento essenziale della sfera dell'attività umana.

Si parte con tre capitoli che fungono da preambolo (o per dirla kantianamente, da prolegomeni) alla proposta del testo e che parlano della “crisi” di partecipazione nella nostra società, dovuta a diversi fattori che hanno portato, soprattutto nel mondo occidentale, ad un isolamento dei soggetti che sempre meno si sono occupati di quello che possiamo chiamare l'interesse comune. Se è vero che la società digitale ha fatto sì che l'isolamento potesse crescere è anche vero che avrebbe potuto essere sfruttata come opportunità ma, in realtà, invece ha teso a parcellizzare sempre più il nostro mondo e ad accentuare il nostro individualismo, già affetto dai mali di una

società che non favorisce gli scambi comunitari e di relazione. Importante risulta essere la riflessione sulla libertà come bene comune che oggi non viene messa in discussione proprio perché data come scontata e perché non ci si rende conto che è frutto di un processo secolare di difficile conquista. Il rischio, in una società sempre più immune a qualsiasi sollecitazione, è di perderla senza neanche accorgersene proprio perché non si riconosce il punto a cui si è arrivati. Di questa prima parte (nonostante i frequenti riferimenti filosofici già presenti nei primi capitoli) il terzo capitolo è quello che maggiormente torna ad interrogarsi sul ruolo della politica partendo da posizioni “classiche” del XX secolo come quella di Max Weber (la politica come *Beruf* di stampo luterano) prima e di Hannah Arendt (che è uno dei maggiori autori di riferimento del testo, con l’idea della fundamentalità di una vita *attiva*) per poi andare ad autori più contemporanei come Habermas e Byung Chul-Han. Non possiamo che concordare con De Pasquale che la filosofia possa essere importante per ridare vitalità alla sfera pubblica ed alla socialità e per trasmettere un modo anche “alternativo” di fare comunità e di interessarsi al bene comune, spesso oggi dimenticato in una democrazia che sicuramente è in crisi.

Il quarto capitolo che idealmente apre la seconda parte del testo, quella più propositiva, si apre con la discussione sull’orizzonte di senso. Come affermato diventa difficile occuparsi dell’altro, del sociale, della collettività se non ci sono valori fondanti (anche diversi tra loro) che possono guidare il nostro orientarsi nel mondo. La filosofia, da questo punto di vista, ha sempre offerto una dialogicità che non è propria delle altre discipline e che potrebbe far acquisire alla società odierna una capacità di poter comunicare che sembra in parte compromessa. Gli ultimi due capitoli ritornano su una proposta di una nuova democrazia che parta dal basso e che possa far nascere embrioni di nuove forme del vivere sociale e pubblico che si sono andate perse nel tempo.

Di grande interesse nel testo è anche l’analisi della situazione giovanile, coloro su cui l’insegnamento della filosofia (almeno in Italia) agisce direttamente: per De Pasquale i giovani hanno perso un orizzonte di senso ed in questo il suo pensiero si allinea sicuramente più a quello di Habermas che, proprio negli ultimi suoi scritti, ha parlato delle minacce che si vedono nella sfera pubblica e che devono essere lette con attenzione. Aggiungerei che proprio nel suo recente *magnus opus* Habermas ha ribadito che forse è quasi meglio un ritorno alle basi religiose che danno senso, piuttosto che essere circondati di nichilismo e di scarsità di valori. La società occidentale dal filosofo tedesco viene vista, sulla scorta di alcune suggestioni jaspersiane, come fondata sull’assialità, ovvero sulla ricerca di valori, proprio quelle “forme di vita” di cui si parla nel capitolo conclusivo del testo.

Il richiamo al Sessantotto fatto dall’Autore in questo testo acquisisce un’importanza notevole per vedere il ruolo che i giovani hanno giocato in un momento fondamentale della storia dell’Occidente ma che è profondamente diverso da quello vissuto oggi, molto più arduo sia per questioni di diversa strutturazione sociale (non ultima quella demografica che influisce ulteriormente sulla questione della marginalizzazione), che per occasioni ed analisi della situazione mondiale (le emergenze sono sicuramente diverse, anche se per certi versi simili: problemi ambientali, di conflitto e di difesa dei diritti e dell’equità rimangono comuni). Se infatti il periodo della rivolta giovanile è stato fondamentale per l’acquisizione anche di alcune libertà che oggi sembrano talvolta essere messe in discussione, l’apparente collettivizzazione dei problemi presente in quel movimento ha visto, invece, lo sviluppo di un maggiore individualismo che è stato una dei risultati non eccellenti di quel periodo.

La proposta del testo finale appare interessante ed è quella di partire dal “basso”, dalla ricerca di nuove forme di partecipazione democratica che possono essere legate anche solo a particolari scopi ed all’ottenimento di obiettivi particolari. Queste forme di aggregazione dovrebbero poter essere favorite da una classe politica che dovrebbe nuovamente mettersi in ascolto della collettività, non favorendo populismi di diverso tipo, ma cercando di favorire, anche attraverso le nuove tecniche, nuove forme di partecipazione.

Il libro di De Pasquale ci mostra come la filosofia possa diventare un modello di pensiero da cui partire per ri-formare la nostra società e ripensare ad un mondo che vede nella prestazione e nella competizione valori e orizzonti di senso che non lasciano spazio a isolamenti o falsificazioni della libertà e della democrazia ma che invece cercano di creare un'autentica alternativa al modo di pensare ordinario.

Dal punto di vista didattico il testo ha due aspetti (oltre a quello della filosofia per tutti e della sua funzione sociale) che vanno valutati con attenzione. Il primo riguarda il confronto con i pensatori dell'oggi, della contemporaneità. L'A. si confronta con diversi esponenti del pensiero odierno, tra cui spiccano i nomi di Arendt, Habermas, Byung Chul-Han, Nussbaum insieme ad altri che giocano un ruolo di secondo rilievo. Scorrendo questo confronto da docente di scuola secondaria mi chiedo quanto il nostro curriculum di oggi ci permetta un reale dibattito con il mondo odierno e con il pensiero "attuale". Mi sembra che questo si faccia poco e forse il testo di De Pasquale può essere un ottimo spunto per ripensare un curriculum non solo da un punto di vista metodologico (cosa che va assolutamente fatta e su cui le proposte sovrabbondano) ma che ri-determini lo svolgimento del "confilosofare" come un processo in cui accanto al passato ed ai classici (richiamati anche nel testo) ci si confronti con l'oggi, proprio per far comprendere come il pensiero occidentale sia ancora capace di leggere ed interpretare il mondo che ci circonda e che possa dare dei suggerimenti su come agire per il bene comune, su quali siano gli approcci alla crisi della democrazia partecipativa che attraversa il nostro mondo.

Il secondo aspetto è quello che, come spesso accade, si interroga sullo scopo del sapere filosofico e sulla sua insegnabilità. Nel testo di De Pasquale si torna quasi al "tafano socratico", a colui che sollecita il lettore (il cittadino) ad essere stimolato ad agire. La funzione del filosofare e del fare filosofia, quindi, è importante e le scuole e in particolare i licei (almeno qui in Italia) dove la filosofia viene insegnata, devono essere un luogo di riflessione sulla funzione educativa e civica dell'insegnamento della filosofia. Il testo, quindi, propone un percorso che potrebbe benissimo essere inserito in un rapporto con l'educazione civica che è stata ripristinata da qualche anno e serve a comprendere come (in questo quasi seguendo nascostamente la tradizione dell'insegnamento alla francese) la filosofia diventi un veicolo potente di educazione alla cittadinanza.

Questi a nostro parere sono i punti forti di un testo denso ed appassionato che merita senza dubbio di essere letto.

Rimangono alcuni interrogativi che fanno parte di una lettura riflessiva dello stesso. La proposta finale, quella di ripristinare luoghi di discussione dal basso, dove si cerchi forme di aggregazione che portino all'attuazione di uno scopo che miri al bene comune è convincente, ma rimangono delle questioni aperte. In una democrazia rappresentativa di una Nazione più o meno estesa come la nostra (per non parlare del fatto che ormai buona parte dei decisori politici sono all'interno dell'Unione Europea) un'organizzazione che parta dal basso è necessaria per dare più umanità alla sfera pubblica e per vedere concretamente i benefici della partecipazione ma, allo stesso tempo, bisognerebbe pensare a come ricostruire i cosiddetti quadri intermedi, cosa difficile in un mondo mediale (dove l'intermediazione passa attraverso i mass media, in particolare la comunicazione *social*) come il nostro, ma necessario per il procedere in società complesse. Nel nostro Paese (ma non solo nel Nostro) ormai partiti e sindacati giocano un ruolo marginale nell'impatto reale con la società e forse sarebbe il caso di comprendere come si potrebbero anche partendo dal basso ricostruire dei quadri che possano in qualche modo meglio gestire il processo di perseguimento del bene comune.

Un ulteriore suggerimento che muoviamo all'A. è quello di interrogarsi oltre che sui fondamenti (cosa ben fatta in questo volume) anche sulle questioni che andrebbero affrontate in una società complessa. Gli A. di riferimento sicuramente, ad eccezione della Nussbaum e di Habermas (la Arendt ha sempre affermato di essere una "teorica politica") difficilmente si sono confrontati con i problemi concreti. Allora forse sarebbe il caso di decidere quali siano le priorità di

una società giusta, di costituire degli assi di riferimento che siano oggetto di confronto e discussione comprendendo le pluralità di vedute su diversi tipi di questioni e su come si possono cercare degli accordi. Uno dei lavori più difficili e in cui la filosofia può dare un contributo significativo è proprio quello della gestione delle diversità di vedute, cercando di far accettare il dialogo con gli altri per arrivare ad un accordo che possa portare ad una costruzione di una società più equa e più libera realmente.

Proprio per questo il libro di Mario può essere un inizio per una riflessione che cerca di trovare una soluzione per i problemi di una società complessa e che, a nostro parere, centra l'obiettivo individuando nel nesso libertà/partecipazione uno dei fondamenti del nostro essere-nel-mondo sin dallo sviluppo della filosofia nei suoi luoghi classici.

L'origine del nichilismo: tra criticismo kantiano e idealismo fichtiano

Angela Dipalo

Abstract

Nowadays, philosophy cannot escape the specter of nihilism. The origins of this phenomenon, which results in the collapse of values and the death of transcendence, can be traced back to the end of the 18th century. One of the first evidence of this can be found in the story about God's death by the writer Jean Paul Richter; the same themes, then, are treated by the German philosopher Friedrich Heinrich Jacobi, known by many as the anti-philosopher par excellence. His Nescience, characterized by the primacy of faith, is the first attempt to confront nihilism, which Jacobi identifies in embryo in Kantian criticism, which then evolved, in his opinion, into Fichtean idealism. To the reality of idealism, consisting of meaningless representations, constructed by the Ego itself, Jacobi opposes a realism that relies on faith in the Truth, which is the foundation of all knowledge. The fundamental issue that troubled Jacobi and remains a central theme in contemporary philosophical debates is the question of meaning: it is to be seen, then, whether it is still possible to seek meaning in a renewed horizon of value, or whether it is necessary to definitively abandon the same question of meaning.

Keywords

Nihilism, Idealism, Kant, Fichte, Jacobi.

Citando Wilhelm Weischedel, si può definire la situazione del pensiero contemporaneo come un filosofare «all'ombra del nichilismo».¹ Nella sensibilità contemporanea, infatti, non trova posto l'ambito della fede e, laddove permangano ancora delle espressioni del linguaggio religioso, esse risultano però svuotate del loro significato originario ed entrate a far parte del gergo comune. Dunque, questa dimensione è stata messa da parte senza rimpianto, tanto che anche l'atteggiamento di negazione da parte dell'ateo, che nella sua sovversione aveva un che di nostalgico, ha perso di senso. Tale "anima profonda della modernità" viene definita dalla parola "nichilismo", che rimanda, nell'insieme, al crollo dei valori, alla mancanza di senso, a una situazione di povertà esistenziale ormai consolidata, nella quale, come direbbe Heidegger, l'uomo non si accorge nemmeno più della propria "indigenza".

La consapevolezza dell'imporsi del Niente sulla scena metafisica occidentale risale almeno a due secoli fa: uno dei primi documenti che lo testimoniano è contenuto in un romanzo di Jean Paul Richter, noto scrittore del romanticismo tedesco. Nell'opera *Siebenkäs*, pubblicata nel 1796, il protagonista racconta di aver fatto un sogno una volta, nel quale, risvegliatosi in un camposanto pieno di ombre vaganti, apprendeva dell'inesistenza di Dio da Gesù Cristo stesso.

¹ W. WEISCHEDEL 1962, pp. 233-49.

Una grande figura piena di dignità si posò dall'alto, a un tratto, sull'altare, e gridarono i morti: «Gesù, non esiste Dio?» Egli rispose: «Non esiste». Si estese il tremito alla forma intera delle ombre, tremarono quasi a disciogliersi. Cristo riprese: «Ho attraversato i mondi e asceso i pianeti, e percorso su le Vie Lattee i deserti del cielo, ma non c'è Dio. Sono sceso lontano, quanto si estende l'ombra che segue lo sguardo, ho spiato nell'abisso e gridato: "Dove sei, Padre?", ma udivo solo il frastuono eterno dell'uragano che nessuno governa, sfavillava da Occidente l'arcobaleno senza riflettere in sé alcun sole, e sgocciolava sopra l'abisso. Tornai a guardar in alto, nella distesa del mondo, cercai ancora l'occhio di Dio; ma solo l'universo mi fissava, con le sue orbite vuote e senza fondo [...]».²

L'annuncio di Cristo, poi, continua con una lapidaria dichiarazione: «Siamo tutti orfani, io come voi».³ Tale sentimento di orfanità e di abbandono è presente in tutto il racconto, ma svanisce con il risveglio del protagonista che, una volta destatosi, piange di felicità alla prospettiva di poter «adorare Dio nuovamente»;⁴ quel che non sa è che, in effetti, il sogno era già realtà.

I motivi che in esso emergono si ritrovano nel pensiero di Friedrich Heinrich Jacobi, che assume con forza il problema del nichilismo, e nella sua opposizione non solo alla dottrina di Spinoza, ma anche a quella forma di «spinozismo rovesciato»⁵ in cui consiste, a suo avviso, l'idealismo di Fichte. Infatti, il termine "nichilismo" (*Nihilismus*) ebbe origine nella Germania di fine Settecento nel corso del dibattito post-kantiano e si diffuse soprattutto grazie al *Sendschreiben an Fichte* di Jacobi del 1799.

L'antecedente più immediato della *Lettera a Fichte* è rappresentato dal dialogo *David Hume, sulla fede*, pubblicato da Jacobi nel 1787, due anni dopo le famose *Lettere* su Spinoza a Moses Mendelssohn. Nel dialogo il filosofo, oltre a sviluppare la propria teoria gnoseologica, in un'appendice dal titolo *Sull'idealismo trascendentale*, svolgeva un esame critico della teoria della conoscenza kantiana, destinato a rimanere un classico del dibattito post-kantiano. Jacobi individua l'aporia di fondo che minaccia la validità del criticismo, ovvero la contraddizione tra l'affermazione dell'esperienza come fonte della conoscenza e l'*a-priori*, che ne è il solo presupposto. Kant, dunque, aveva la pretesa di fondare un vero, autentico realismo, ma nella realtà dei fatti rimaneva diviso tra le istanze realistiche e quelle idealistiche; e queste ultime, secondo Jacobi, non potevano che costituire l'esito necessario dell'idealismo trascendentale kantiano. La scelta realistica, che era quella prediletta da Jacobi, non poteva soddisfare Kant, in quanto egli aveva fatto della rappresentazione la base di ogni conoscenza: ed è così che, senza avvedersene, il criticismo kantiano aveva dato inizio a un processo di progressiva deoggettivazione e di derealizzazione della conoscenza, il cui unico risultato non poteva che essere il nichilismo. La sua origine, dunque, viene individuata nella conoscenza, in quanto questa tende a scambiare per realtà le proprie immagini o rappresentazioni (*Vorstellungen*), talvolta chiamate anche "apparenze" (*Erscheinungen*). Il significato, che si diceva inizialmente, di nichilismo come assenza e fine di valori deriva perciò dall'impossibilità di accedere alla "cosa in sé" (*Ding an sich*), al reale nella sua verità.

Nichilismo corrisponde allora alla perdita di autonomia del reale e quindi della persona stessa come distinta e indipendente dal mondo e da Dio: tale occorrenza può aver luogo in un sistema propriamente idealistico, al quale Jacobi contrappone un realismo cosiddetto "ingenuo", appartenente al senso comune.

Se pertanto il principio del nichilismo risiede nella sfera della conoscenza, i suoi effetti si colgono sul piano della libertà: infatti, nel mondo della rappresentazione essa non si dà. Da qui nasce la necessità kantiana di "postulare" la libertà, di collocarla oltre quei limiti entro cui opera

² RICHTER 1944.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ JACOBI 2001, p. 33.

la nostra ragione, rendendola in tal modo oggetto di fede, come direbbe Jacobi; al quale sembra parimenti insostenibile l'idea di un "formalismo" della morale, giacché crede pascalianamente che la dimensione etica dell'umano possa ricercarsi solo nel "cuore", il centro spirituale della persona.

D'altro canto, secondo l'interpretazione di Jacobi, Kant si accorse della deriva nichilistica e scettica della propria gnoseologia, e proprio per questo fece ricorso all'assolutezza della legge morale e dei postulati che la rendono possibile: non era tollerabile, infatti, ammettere che «le idee supreme, Dio, libertà e immortalità che [la ragione] produce e da cui trae il nome di *ragione* [...] fossero soltanto fantasmi senza oggetto, ingannevoli miraggi». ⁶ Questo è, per Jacobi, il significato sostanziale della celebre affermazione kantiana: «Ho dunque dovuto sospendere il sapere per far posto alla fede» ⁷. Pertanto, Kant non avrebbe fatto altro che ammettere la necessità della fede, ritrovandosi in ultima istanza in accordo con Jacobi.

Al momento di scrivere la *Lettera* a Fichte, dunque, il filosofo di Düsseldorf aveva già chiari i termini della propria critica all'opera kantiana, che risulteranno poi fondamentali nella risposta a Fichte. A quest'ultimo, infatti, riconosce il merito di aver portato a termine il processo iniziato da Kant e di essersi spinto laddove questo non aveva osato, rendendo onnicomprensivo e organico il proprio sistema filosofico: del resto, non poteva che essere l'idealismo puro fichtiano l'esito necessario dell'idealismo trascendentale. Invero, nella *Lettera*, utilizzando un linguaggio metaforico, Jacobi proclama Fichte il vero Messia della ragione speculativa, ed assegna a Kant il ruolo di novello Giovanni Battista, soltanto precursore di Cristo. Al tempo stesso, definisce la filosofia fichtiana uno «spinozismo rovesciato», ⁸ in quanto, secondo Jacobi, l'«Io puro della *Dottrina della scienza* altro non è che l'affermazione di quel principio che Spinoza chiamava ancora Dio, semplicemente privo di sostanzialità: principio, quindi, non più inteso come sostanza, ma come attività, che è quanto lo fa essere un Io.

Stabilendo il dualismo tra gli unici due sistemi filosofici possibili, uno di matrice realistica e l'altro idealistica, egli sostiene che è inevitabile che il primo debba sfociare nel secondo, che il realismo, al termine del suo dispiegamento logico, si trasfiguri in idealismo.

Il materialismo speculativo, che elabora la propria metafisica, deve infine trasfigurarsi in idealismo; fuori dal dualismo, infatti, per un *pensiero che vada sino in fondo* c'è solo, come inizio o come fine, l'egoismo. Poco c'è mancato che una tale completa trasfigurazione del materialismo fosse già attuata da Spinoza. Una sostanza posta a fondamento tanto dell'essere esteso quanto dell'essere pensante, che li unisce indiscindibilmente, non è altro che l'assoluta identità di oggetto e soggetto, non intuibile ma verificabile solo con il ragionamento: su di essa è fondato il sistema della nuova filosofia, dell'*autonoma filosofia dell'intelligenza*. È strano che a Spinoza non sia venuto in mente di rovesciare una buona volta il suo cubo filosofico, di trasformare il lato superiore – del *pensiero* –, chiamato *oggettivo*, nel lato inferiore, chiamato *soggettivo*, *formale*, e di verificare poi se il cubo fosse rimasto sempre lo stesso, per lui l'unica vera forma filosofica della cosa. Certamente in questo tentativo tutto gli si sarebbe trasformato sotto le mani: il cubo, che fino a quel momento era stato per lui la sostanza, la materia *unica* di due esseri completamente diversi, sarebbe dileguato davanti ai suoi occhi e al suo posto sarebbe divampata una pura fiamma, bruciante per forza propria, non bisognosa di alcun *luogo* né di alcuna *materia di cui alimentarsi: l'idealismo trascendentale*.⁹

⁶ Cfr. JACOBI 1999, p. 110.

⁷ KANT 2013, p. 99.

⁸ Vd. nota 5.

⁹ *Ibid.*

Tale «materialismo senza materia»¹⁰ o «*mathesis pura*»,¹¹ la cui coscienza sta a indicare lo spazio matematico, rappresenta l'obiettivo polemico principale di Jacobi. Infatti, mentre l'idealismo trascendentale di Kant lasciava quantomeno sussistere fuori di sé una realtà, ovvero la "cosa in sé", considerata, pur contraddittoriamente, l'origine delle nostre rappresentazioni, il sistema della *Dottrina della scienza*, invece, aveva posto l'Io come principio di ogni realtà e verità. È proprio questa tesi fichtiana a delineare la prospettiva nichilistica che Jacobi tanto combatte, opponendo ad essa la socratica rivendicazione di «non sapere»¹² – tanto da venir accusato di mancare del puro «entusiasmo logico»,¹³ «dell'unico *spirito* dell'unica *filosofia*». ¹⁴ Invero, il *Nichtwissen*, la "nescienza" di cui egli si fa sostenitore, ha alla sua base un particolare punto di vista sul concetto di scienza e sul contenuto di essa:

[...] la scienza, in quanto tale, consiste nell'autoproduzione del proprio oggetto e non è altro che questo stesso produrre nel concetto; che, pertanto, il contenuto di ogni scienza in quanto tale è solo un'attività interiore e tutta la sua essenza è costituita dalla necessità di quest'attività in sé libera. Ogni scienza – sostengo come Lei [Fichte] – è un *oggetto-soggetto* secondo il modello dell'Io, il quale Io è solo scienza in sé, quindi principio e mezzo di scomposizione di tutti gli oggetti di conoscenza, facoltà della loro distruzione e costruzione *da un punto di vista puramente scientifico*. Con il formare concetti, lo spirito umano trae fuori in tutto e da tutto nuovamente solo sé stesso [...] ¹⁵

Dunque, il movimento gnoseologico ha inizio sì da un fondamento realistico, che non è altro che l'oggettivazione del Non-Io, ma prosegue con l'astrazione, momento proprio della riflessione filosofica. Questa funziona in prima istanza mediante la scomposizione e la distruzione dell'oggetto della conoscenza e, infine, avendolo posto, come fa il geometra, su un piano matematico, mediante la costruzione e la creazione di un nuovo oggetto. Rispetto a questa considerazione Jacobi si trova ad essere concorde con Fichte: ciò che li vede nuovamente contrapposti è la sostanziale distinzione che il primo compie tra "Vero" e "Verità". La Verità è un prodotto della riflessione filosofica ed è pertanto perfezionabile e conoscibile; il Vero, al contrario, è «*prima e fuori del sapere*»¹⁶ ed è ciò che dà valore ad esso.

Il percepire presuppone il percepibile, la ragione il Vero: è la facoltà di presupporre il Vero. Una ragione che non presupponesse il Vero sarebbe un assurdo.

Con la ragione non è data all'uomo la capacità di una *scienza* del Vero ma solo il sentimento e la coscienza della propria *ignoranza*: il *presentimento* del Vero.¹⁷

Stando così le cose, il rischio è quello della speculazione fine a sé stessa, della ricerca della Verità che, mediante schematizzazioni del reale consecutive, si allontana sempre di più da esso, fino ad assumere il carattere di "gioco".

Il movimento della scienza viene paragonato a quello del pendolo, giacché lo spirito, annientandosi nell'essere «per rinascere e possedersi solo nel concetto»,¹⁸ proviene da un'origine pura e va verso una fine pura, dal nulla verso il nulla, ponendosi necessariamente dei limiti, che sono quelli della ragione pura. L'idealismo fichtiano, perciò, mediante «un'attività di risoluzione di ogni essere nel sapere»,¹⁹ finisce per attuare una progressiva annichilazione, riconducendo l'intera

¹⁰ Ivi, p. 34.

¹¹ *Ibid.*

¹² Ivi, p. 31.

¹³ Ivi, p. 36.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Ivi, pp. 37-38.

¹⁶ Ivi, p. 51.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Ivi, p. 42.

¹⁹ Ivi, p. 44.

realtà all'io. Tale metafisica della sola «egoità»²⁰ (*Ichheit*) viene descritta da Jacobi tramite un'elaborata similitudine, che vede il risultato della filosofia di Fichte rapportato ad una maglia fatta a mano:

Per farsi un'immagine diversa da quella empirica abituale del generarsi e prodursi di una maglia fatta a mano, basta sciogliere il capo della maglia e lasciarlo scorrere sul filo dell'identità di questo soggetto-oggetto. Allora si vede chiaramente come questo individuo giunga a realizzarsi per il semplice movimento di andata e ritorno del filo, ossia per l'incessante limitazione del suo movimento e l'impedimento a *proseguirlo all'infinito*, senza che *nulla* d'empirico intervenga nella trama o si mescoli e s'aggiunga qualcos'altro.

In questa mia maglia faccio raggi, fiori, sole, luna e stelle, tutte le figure possibili, e riconosco che il tutto non è altro che un prodotto dell'immaginazione produttiva delle dita, oscillante tra l'io del filo e il non-io del ferro. Considerate dal *punto di vista della verità* tutte queste figure insieme alla maglia sono soltanto semplici fili nudi. Nella maglia non è passato nulla, né del ferro né delle dita; essa è puramente e semplicemente quel tutto e in quel tutto non c'è altro che essa. Lo è completamente solo con i *movimenti di riflessione sui ferri* che ha *tenuto* di continuo, divenendo in tal modo un individuo determinato.²¹

Al cospetto di questo «puro tessere in sé stesso»,²² che i sostenitori della *scienza pura*, come Fichte, definiscono «beatitudine»²³ (*Seligkeit*), Jacobi rabbrivisce e rifugge da essa «come dal più orribile degli orrori»²⁴ e implora «l'annichilamento come una divinità contro una tale beatitudine di Danaidi o di Issione».²⁵ Ad un mondo di fenomeni che ha «tutta la sua verità nei fenomeni stessi»,²⁶ in cui la realtà perde di significato (*Bedeutung*), inghiottita da una «volontà che non vuole nulla»,²⁷ da una «personalità impersonale»,²⁸ da una «semplice egoità dell'io senza Sé»,²⁹ il filosofo di Düsseldorf oppone una filosofia «anti-filosofica», che diviene «essenzialmente svelamento dell'esistenza».³⁰

La sua mossa è quella di compiere un «salto mortale»,³¹ che si traduce nella scelta esistenziale della fede (*Glaube*), intesa non solo come fede in Dio, ma anzitutto come fede nell'esistenza del mondo esterno, che è certezza originaria in quanto precede ogni processo conoscitivo. La convinzione con la quale il realista asserisce ciò si basa su una rivelazione originaria miracolosa, per la quale «io sperimento che ci sono e che c'è qualcosa fuori di me nello stesso e indivisibile momento».³² Dunque, il coglimento del Vero (*Wahrnehmung*), che è ciò che si cela dietro al fenomeno e che offre unicamente una parvenza di sé, è ciò verso cui tende il cuore, che solo può elevare veramente l'uomo; in altre parole, questo Vero di cui si ha solamente il sentore corrisponde a Dio. La riflessione filosofica, di conseguenza, può essere utilizzata come mezzo dal pensatore, ma non può seguire ad essa la pretesa di concettualizzare tutto il reale. Infatti, la dimensione del sacro cessa di essere tale nel momento in cui la si concepisce come «creatura» del pensiero; è, al contrario, ravvivata dal senso di trascendenza che sperimenta il fedele sentendosi creatura di Dio. Invero, secondo Jacobi, solo un punto di riferimento trascendente è in grado di garantire una risposta alla domanda di senso dell'uomo: quindi, con la sua visione di

²⁰ Ivi, p. 41.

²¹ Ivi, pp. 45-46.

²² Ivi, p. 48.

²³ «Io propongo di chiamare beatitudine (*Seligkeit*) questa autosufficienza assoluta della ragione, questa liberazione totale da ogni dipendenza» (cfr. FICHTE 1989, p. 98).

²⁴ Vd. nota 22.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Ivi, p. 54.

²⁷ Ivi, p. 55.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ IVALDO 1996, p. 26.

³¹ JACOBI 2001, p. 58.

³² JACOBI 1948, p. 101.

Dio personale, vicina a quella della fede rivelata, si discosta dal Dio impersonale e vuoto dell'idealismo di Fichte, che viene da lui identificato con «l'ordine morale vivente e operante»:³³

Io sostengo che l'uomo trova Dio perché può trovare se stesso solo insieme a Dio; che l'uomo, preso per sé, è insondabile giacché per lui l'essenza di Dio è necessariamente insondabile. *Necessariamente*, perché in caso contrario dovrebbe esistere nell'uomo una facoltà *sovradivina* e Dio essere un'invenzione umana. Dio sarebbe allora soltanto un'idea del finito, un essere *immaginato*, non l'Essere supremo, l'unico *esistente in sé*, il libero Autore di tutti gli altri esseri, l'inizio e la fine. Ma così non è, e per questo l'uomo smarrisce sé stesso quando si rifiuta di trovare, in modo incomprendibile per la ragione, sé stesso in Dio quale suo Autore, quando pretende fondarsi *solo* su di sé. Allora per lui tutto si dissolve progressivamente nel proprio nulla. Ma l'uomo ha questa sola scelta: il *nulla* o *Dio*. Scegliendo il nulla egli si fa Dio, il che significa che trasforma Dio in un *fantasma*; infatti, se Dio non esistesse, sarebbe impossibile che l'uomo e tutto quanto lo circonda non siano un *fantasma*.

Lo ripeto: o Dio è un *essere vivente fuori di me, esistente per sé, o io* sono Dio: non c'è una terza possibilità.³⁴

Pertanto, il nostro filosofo di Düsseldorf interviene nella celebre polemica sull'ateismo (*Atheismusstreit*) imponendo una rigida alternativa: *aut Deus aut nihil*, o Dio o il nulla. Scegliere l'Io senza sé idealistico comporta il dover vivere in un mondo di fantasmi privi di significato, e cadere preda dell'indifferenza e della malinconia, che, fin dall'età dei Greci, è considerata la malattia dell'uomo contemplativo – «La carne è triste, ahimè! e ho letto tutti i libri», canta Mallarmé in *Brise marine*. A tale scelta, Jacobi oppone invece la propria, quella del «Tu»,³⁵ inteso come l'altro da sé, verso cui si deve coltivare la «religione dell'amore».³⁶

Giacché i sostenitori dell'idealismo ritengono idolatrica la fede che Kant definisce «storica»,³⁷ Jacobi, nella *Lettera*, accoglie siffatti giudizi, affermando di preferire l'idolatria «solo esteriore»³⁸ alla religione che gli sembra «un'autodivinizzazione».³⁹ Ai cupi spettri del nichilismo, dunque, predilige di gran lunga le proprie «chimere»⁴⁰ (*Chimären*) «blasfeme», che, pur avendo un carattere evanescente, rappresentano tuttavia un barlume nell'esistenza dell'uomo che si affida a Dio:

Dico che, essendo così di me e della scienza del Vero, o, più esattamente, della *vera* scienza, non vedo perché, non fosse che *in fugam vacui*, non debba preferire per gusto la mia filosofia dell'ignoranza al filosofico sapere del *nulla*. Di fronte non ho che il nulla, con il quale possono misurarsi anche le *chimere*. Sicuramente caro Fichte non mi turberei se Lei o chiunque altro volesse chiamare *chimerismo* (*Chimärismus*) ciò che oppongo all'idealismo, che io accuso di *nichilismo*.⁴¹

La reazione che Jacobi ha di fronte alla minaccia nichilistica assume il linguaggio e i toni accesi della ribellione; della sovversione di chi irride la filosofia e, a fronte di un rapporto paritario tra il soggetto conoscente e l'oggetto della conoscenza, reclama l'asimmetria epistemica – ed esistenziale – che è propria del fedele che accoglie con meraviglia un dono divino:

Sì, sono un ateo e un empio che, contro *la volontà che non vuole nulla*, intende ingannare come ingannò Desdemona morendo, illudere e confondere come Pilade apparso nelle sembianze di Oreste, uccidere come Timoleone, infrangere la legge e il giuramento come Epaminonda, Giovanni de Witt, suicidarsi come

³³ FICHTE 1989, p. 81.

³⁴ JACOBI 2001, pp. 64-65.

³⁵ Ivi, p. 66.

³⁶ Ivi, p. 65.

³⁷ Cfr. KANT 2001.

³⁸ Vd. nota 36.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Ivi, p. 59.

⁴¹ *Ibid.*

Ottone, saccheggiare il tempio come Davide, raccogliere spighe il *sabato* solo perché *ho fame* e perché *la legge è fatta per l'uomo e non l'uomo per la legge*. Io sono l'empio che si ride della filosofia la quale, per questo, mi chiama empio; si prende gioco di essa e della sua essenza. So infatti con la più sacra certezza in mio possesso che, per tale delitto contro la pura lettera della legge della ragione assoluta e universale, il *privilegium aggratiandi* è l'autentica maestà dell'uomo, il sigillo della sua dignità e della sua natura divina.⁴²

La domanda di senso viene quindi risolta da Jacobi mediante la fede, la quale acquista il proprio significato in funzione dell'orizzonte di senso che essa stessa è in grado di dischiudere, stabilendo così un modello circolare.

Tuttavia, nonostante le resistenze di Jacobi e di pochi altri, già alcuni decenni dopo, il tema della morte di Dio e dell'avvento del nichilismo appare affacciarsi in modo definitivo nel panorama filosofico occidentale. L'analisi di Nietzsche, infatti, descrive con estrema chiarezza un nuovo modello di umanità che, a differenza di quella ancora presente nel racconto di Jean Paul Richter, ha ormai elaborato un tale lutto e «ritiene di aver consumato il distacco dalla trascendenza».⁴³ Questi temi tornano nello Heidegger interprete di Nietzsche, che riconosce nel nichilismo una svalutazione dei valori supremi, senza tuttavia rispondere alla domanda «perché?». Pur sembrando assurdo che l'ente possa sprofondare nel Niente e in esso dissolversi, il fenomeno nichilistico è tutt'altro che un'illusione; ma, all'opposto, è un vero e proprio «stato psicologico» che riguarda la posizione dell'uomo in mezzo all'ente nel suo insieme. Tale condizione porta a un atteggiamento di abbandono, che non può più essere animato da promesse o speranze: si prospettano, così, nuove configurazioni per l'uomo.

Invero, gran parte della riflessione filosofica contemporanea risulta caratterizzata dal licenziamento di qualsivoglia posizione che pretenda di ricavare da un bisogno di orientamento la necessità del suo possibile soddisfacimento. Piuttosto, emerge con sempre maggiore urgenza la questione del senso, non tanto come risposta definitiva, bensì come obiezione alla stessa domanda: dunque, «ha ancora senso porre il problema del senso?»⁴⁴ L'esperienza dell'insensatezza può portare a ricercare un paradigma di senso diverso e incompatibile rispetto a quello tradizionalmente dato? Oppure bisogna accomiatore lo stesso discorso sul senso?

Ad ogni modo, bisogna sottolineare il fatto che ad oggi, essendo radicalmente mutato il nostro orizzonte valoriale, è possibile vivere tranquillamente *etsi Deus non daretur*. Ciò costituisce, ancora una volta, un'enorme sfida, sia per l'indagine filosofica, sia per la sfera teologico-religiosa.

Bibliografia essenziale

- FABRIS 1996: Fabris Adriano, *Introduzione alla dottrina della religione*, Bari, Laterza 1996.
- FICHTE 1989: Fichte Johann Gottlieb, *Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung*, «Sul fondamento della nostra fede in un governo divino del mondo», in *La dottrina della religione*, a cura di G. Moretto, Napoli, Guida 1989.
- ID. *Appellation an das Publikum*, «Appello al pubblico», in *La dottrina della religione*, a cura di G. Moretto, Napoli, Guida 1989.
- FICHTE 2013: *Kritik der reinen Vernunft*, «Critica della ragion pura», Novara, ed. UTET 2013.
- GARAVENTA 1994: Garaventa Roberto, *Il suicidio nell'età del nichilismo. Goethe, Leopardi, Dostoevskij*, Milano, Angeli 1994.
- IVALDO 1948: Ivaldo Marco, *Filosofia delle cose divine. Saggio su Jacobi*, Brescia: Morcelliana 1996.

⁴² Ivi, pp. 54-55.

⁴³ FABRIS 1996, p. 89 (cfr. per una trattazione approfondita sulla questione di senso in epoca contemporanea).

⁴⁴ Una confutazione di tipo elencico della negazione del senso è condotta da R. Garaventa nel cap. 2 del suo libro (GARAVENTA 1994).

- JACOBI 1948: Jacobi Friedrich Heinrich, *David Hume über den Glauben oder Idealismus und Realismus. Ein Gespräch*, «Idealismo e realismo. Un dialogo», in *Idealismo e realismo*, ed. it. a cura di Norberto Bobbio, Torino, De Silva, 1948.
- JACOBI 2001: Jacobi Friedrich Heinrich, *Sendschreiben an Fichte*, «Fede e nichilismo. Lettera a Fichte», trad. it. di G. Sansonetti, Brescia, Editrice Morcelliana 2001.
- JACOBI 1999: Jacobi Friedrich Heinrich, *Werke*, III, pp. 362-363; trad. it. in F. H. Jacobi, *Le cose divine e la loro rivelazione*, a cura di G. Sansonetti, Rosenberg & Sellier, Torino 1999.
- KANT 2001: Kant Immanuel, *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, «La religione entro i limiti della sola ragione», a cura di Massimo Roncoroni e Vincenzo Cicero, Milano, Bompiani 2001.
- KANT 2013: Kant Immanuel, *Kritik der reinen Vernunft*, «Critica della ragion pura», Novara, ed. UTET 2013.
- RICHTER 1944: Richter Johann Paul Friedrich, *Siebenkäs*, trad. it. di G. Ferrata in *Germanica*, a c. di L. Traverso, Milano, Bompiani 1944.
- WEISCHEDEL 1962: Weischedel Wilhelm, *Philosophische Theologie im Schatten des Nihilismus*, «Teologia filosofica all'ombra del nichilismo», è il titolo di una conferenza tenuta da Weischedel alla Kirchliche Hochschule di Berlino nel 1961 e poi pubblicata sulla «Zeitschrift für Evangelische Theologie», 1962.

Apologia della lezione frontale. Breve storia di un fraintendimento da Pitagora a tik-tok

Michele Lucivero, Andrea Petracca

Abstract

This defense of the frontal lesson aims to recover dignity and value to a teaching practice discredited by the growing digitalization that has affected the world of Education. The frontal lesson still represents, in the proximity in which it occurs, the key to develop within the school community discourses and practices that, on the basis of a constructivist conception of knowledge, orient students to an inclusive, civil, democratic cultural dimension. The lesson represents an ideal place in which it is still possible to co-construct a resistant knowledge capable of opposing the dominant efficiency system, based on competition and performance, with the recovery of a solidarity, dialoguing and dialectical dimension of existence.

Parole chiave

Lezione frontale, maestro/a, social network, dialogo, prossimità.

Keywords

Frontal lesson, schoolmaster/schoolmistress, social network, dialogue, proximity

Introduzione: inseguendo il *Bianconiglio*...

Com'è possibile che tutto ciò che esiste debba esistere in un solo modo? (...)

No - grida il Maestro e batte tutti i piedi di cui dispone.¹

W. Szyborska, *La gioia di scrivere*.

Da diversi anni ormai si assiste, nell'ambito delle iniziative di formazione sulla didattica generale e sull'efficacia delle strategie pedagogico-educative nelle scuole, portate avanti perlopiù da esperti accademici, ma anche da insegnanti in preda ad una immotivata urgenza di innovazione didattica, ad un attacco esplicito e dichiarato alla cosiddetta "lezione frontale", considerata un residuo del passato. Il *vulnus* piuttosto diffuso ultimamente da questi innovatori *à la page* è che quella lezione frontale sia il frutto di un atteggiamento, di un *habitus*, di una modalità di intendere il rapporto docente-discente completamente superato da una epocale rivoluzione antropologica, tecnologica nella fattispecie, tale da rendere assolutamente inefficace tanto quella modalità trasmissiva atavica, chiamata "lezione", quanto la specifica modulazione dello spazio nella quale avviene, cioè lo "stare di fronte".

¹ Szyborska 2009, p. 311.

Per giustificare ciò che appariva già ingiustificabile in quel momento alla maggior parte degli addetti ai lavori, e che dopo si è rivelata una clamorosa forzatura, durante il periodo del Covid si è data la stura ad una nuova modalità didattica che voleva essere *alternativa* e *innovativa*. In realtà, quella andata in scena, cioè la *Didattica a Distanza* (DaD) non era affatto il nuovo, ma era una modalità già attuata e abbondantemente abusata dalle varie piattaforme, cioè quelle adottate dai diplomifici e dalle università *online*, che già erogavano, ed erogano ancora oggi con maggiore legittimazione pedagogica e didattica rispetto a prima, corsi per “adempiere” incombenze burocratiche, per “recuperare” anni scolastici o per “acquistare” un titolo di studio.

Ecco, noi allora, ma pure subito dopo, non avevamo mancato di chiederci, anche tra le pagine di questa Rivista,² se la scuola fosse in quel frangente, nel generale tripudio e nell’ubriacatura digitale collettiva, ancora lì per “adempiere”, per esercitare una funzione surrogatoria e succedanea rispetto alla sua missione primaria oppure rimanesse ancora più pervicacemente di prima una istituzione nata per mettere in atto una funzione altamente “educativa”, che si svolge necessariamente in prossimità, stando alla larga da quelle *solitudini prossemiche* che avevano lacerato il tessuto sociale e civile in quei terribili mesi.

Poi, in qualche modo, si è cominciato a riflettere meglio sul significato e sull’apporto della tecnologia informatica nella didattica, soprattutto nell’insegnamento di discipline come la *filosofia* e le *scienze umane* in generale, nonché sui danni che l’esposizione al digitale potesse avere sulle giovani menti in formazione e si è giunti alla conclusione, ribadita in maniera apodittica a più riprese anche dal Ministero dell’Istruzione e del Merito, che se ne può fare anche a meno.³ Ma, nonostante ciò, la vulgata corrente, condizionata mediaticamente, e non può essere diversamente, dalla propaganda posta in essere della tecnologia informatica, rimane fortemente scollegata dalle evidenze emergenti nelle pratiche degli operatori della scuola e dalle ricerche di settore.

Così, spinto innanzi dalle logiche imposte dal PNRR e sotto il martellante richiamo dell’imperativo della digitalizzazione e della rincorsa all’accettazione supina del paradigma delle discipline STEM, il mondo della scuola sta, ci sembra, accomodandosi su soluzioni preconfezionate da soggetti privati, interessati a penetrare in modo prepotente all’interno dell’istruzione pubblica. Gli stessi docenti, del resto, accolgono quotidianamente richieste di aggiornamento in tal senso, orientati all’abbandono dei metodi classici del far lezione, in favore dell’utilizzo degli strumenti immersivi del mondo digitale (non ultimi i *visori oculus*), verso i quali notiamo un generale, quanto immotivato, entusiasmo. Come se fosse oramai conclamato il fallimento della relazione in *prossimità*, che ha definito dai tempi più antichi il rapporto tra docenti e discenti, per cui è necessario introdurre un *medium macchinico* e impersonale attraverso cui simulare esperienze altrimenti solo immaginabili; come se fosse acclarato il dogma indiscutibile che la scuola debba e possa rimanere agganciata al mercato del mondo del lavoro solo salendo sul carro della digitalizzazione, altrimenti i contenuti che propone risulterebbero inefficaci, inutili; come se fosse sancito in modo definitivo che lo strumento, il supporto digitale sempre nuovo, introdotto in modo posticcio nell’ambiente di apprendimento tradizionale – l’aula che decade paradossalmente a luogo (*topos*) irrilevante – possa esso solo essere risolutivo dei meccanismi inceppati sulle tradizionali dinamiche insegnamento-apprendimento; come se fosse necessario per rendere significative le esperienze d’aula che esse debbano sempre assumere la forma dell’intrattenimento sensazionalistico e spettacolarizzato, pena il subentrare della noia, nemica mortale di studenti e studentesse, da scacciare sotto l’eco di una grande risata.

Ecco, è proprio all’interno del contesto attuale, in cui la *Scuola pubblica* pare trovare la propria ragion d’essere solo agganciandosi alle richieste di altri soggetti istituzionali e non per il suo

² Cfr. Lucivero e Petracca 2022.

³ Cfr. A. Cangini, *Cocaweb. Una generazione da salvare*, Medusa, Bologna 2022.

intrinseco valore culturale e civile, trasformativo e non solo riproduttivo, che noi vorremmo provare in questo breve contributo ad esaltare le istanze generative della *lezione frontale*, nella fattispecie di *filosofia*, all'interno dello spazio d'aula, riproducibile anche all'aperto e all'esterno della scuola, ovviamente, quello in cui, persone diverse, studenti, studentesse e docenti, realizzano quotidianamente incontri che non possono essere del tutto prevedibili, né aprioristicamente tracciati. È in questo contesto, quindi, che possiamo rintracciare le basi per opporsi ai dettami di ciò che abbiamo definito *Psicoistruzione*,⁴ provando a generare forme di *sapere resistente* al potere consolidato. Tale paradigma, da stravolgere, si esplicita perlopiù in progetti pedagogici architettati *ad hoc*, che avrebbero il vantaggio, a loro dire, di essere utilizzabili da tutte e tutti, quando, invece, risultano solo tristemente preconfezionati, standardizzati, strumentali e asserviti alle logiche socioeconomiche dominanti. È nella riproducibilità della lezione, sempre uguale e identica a sé stessa, che si alimenta il pensiero unico, dal quale è urgente prendere le distanze.

Ex cathedra: apologia della lezione frontale nella società prestazionale senza maestri

È immediatamente percepibile, la presenza del professore calato appieno nella propria classe. Gli studenti la sentono sin dal primo minuto dell'anno, lo abbiamo sperimentato tutti: il professore è entrato, è assolutamente qui, si è visto dal suo modo di guardare, di salutare gli studenti, di sedersi, di prendere possesso della cattedra.⁵

D. Pennac, *Diario di scuola*.

Ciò che vorremmo provare a sostenere, quindi, argomentando opportunamente a partire dall'esperienza concreta e quotidiana, è che in uno spazio idealmente senza barriere, ma fisicamente delimitato, quale può essere l'aula scolastica oppure il cortile, il giardino, tutti luoghi ampiamente disponibili in una istituzione scolastica, e in un tempo definito, cioè l'ora di lezione – possibilmente non ridotta a sue frazioni per motivi che non hanno nulla a che fare con logiche educative –, a noi risulta ancora evidentissimo il realizzarsi di *virtuosità inattese*, di *fusioni di orizzonti* tra persone *raccolte* (lezione da *λέγειν*, "*légein*" - "parlare, dire, relazionare", ma anche "selezionare, raccogliere, enumerare"),⁶ *con-legate* dalla partecipazione ad un evento che accade lì, quindi un *accadimento irripetibile* che avviene pubblicamente e dovrà riguardare intimamente docenti e discenti.

La lezione può rappresentare, se ognuno è posto nelle condizioni di *prendersi cura* delle persone coinvolte, un tempo solenne, riflessivo, contemplativo, attivo – nella maniera in cui intende la Hannah Arendt *la vita attiva*,⁷ tipica dello *zōon politicon* (*ζῶον πολιτικόν*) che, libero dalle pressioni del fare strumentale, può attendere a recuperare la *politeia* (*πολιτεία*) perduta, riconquistata attraverso la pratica e l'esercizio del dialogo che solo nella *scuola* può avvenire, non altrove, dall'infanzia sino alle scuole medie superiori. E, in particolare, tale *pratica dialogica*, molto prima di evocare la perlopiù abusata retorica politica della *palestra di democrazia*, deve articolarsi intorno a valori condivisi di *convivialità*, *civiltà*, *dignità*, *rispetto*, *bene comune*, orizzonti culturali e assiologici che albergano e trovano la loro ragion d'essere solo a partire dalla filosofia. La decadenza del livello della politica, lamentato da sociologi, filosofi, storici, politologi, ha certamente le sue radici nella mancata produzione di valori nei corpi intermedi e nel totale disinvestimento nell'*attività politica*, sia quella dei progetti di convivenza civile marcatamente

⁴ Sul regime della *Psicoistruzione* cfr. di M. Lucivero e A. Petracca, *Il regime della psicoistruzione e la filosofia come fuga dalla società eterodiretta*, in *Comunicazione filosofica* n. 50, www.sfi.it, maggio 2023, al link: https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/Comunicazione%20Filosofica%2050%201_2.pdf.

⁵ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2019, p. 106.

⁶ Cfr. G. Zagrebelsky, *La lezione*, Einaudi, Torino 2022, pp. 3-4.

⁷ Cfr. H. Arendt, *Vita attiva. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997.

partigiani sia quella della discussione e della condivisione di tali progetti al fine di rendere la convivenza possibile. Di questa decadenza anche la *Scuola* può essere ritenuta responsabile, soprattutto se essa si adagia su logiche che vorrebbero ridurla a mera certificatrice di competenze decise altrove e funzionali esclusivamente al fantomatico “mondo del lavoro”.

Alla luce di ciò, la nostra difesa della *lezione frontale* dovrà essere letta, in primo luogo, come una difesa dalle asfissianti logiche del determinismo positivistico, che subordinano la socialità alla strumentalità di processi economici imposti dal capitalismo imperante attraverso il trionfo del digitale. In secondo luogo, l’apologia che proponiamo è indirizzata a recuperare alla lezione una certa inattualità e anacronisticità, una riflessività lenta che si oppone alla velocità efficientistica del raggiungimento di competenze certificate, un’eccentricità contro le tendenze e i *trend topic* di una società dello spettacolo così invadente nel campo dell’istruzione da distorcerne obiettivi e finalità.

Sotto il primo rispetto, ci riferiamo al tripudio di logiche deterministiche, quelle per cui ad ogni azione seguirebbe una reazione necessaria e prevedibile, logiche che, travasate nel campo dell’istruzione, hanno indotto a pensare alla scuola come semplice luogo di *apprendistato lavorativo* (e quindi necessitante di PCTO) in cui, in modo deterioro, un’offerta abilmente confezionata si adegua alla presunta – quanto inconsistente nei fatti – domanda. Ciò che non viene esplicitato abbastanza è che questi cambiamenti, queste alterazioni dei fini sono guidati da logiche alle quali la nostra *società della prestazione*⁸ ha aderito supinamente, abbracciando il mito della meritocrazia, che sfibra ogni legame mentre subordina la socialità ai criteri efficientistici e standardizzati della *performance*.

Ecco, è in questi scenari per nulla gratificanti che agiscono già e vengono incoraggiati processi educativi distorti, incentrati su presunte dinamiche pedagogiche meritocratiche, competitive e “*competenziali*”, surrettiziamente *orientanti* allo sviluppo di personalità narcisistiche pronte ad abbandonare ogni legame, sacrificato sull’altare dell’*Ego*.

Eppure, ancora pensiamo sia possibile opporre delle *resistenze emancipative*, possibilità concrete di filosofare per permettere a cittadine e cittadini di «venire fuori dal guscio»,⁹ vie di fuga che passano da pratiche del quotidiano rigeneranti. Perché, come aveva notato Michel de Certeau, possiamo recuperare consapevolezza sottraendo le nostre esistenze alla mera riproduzione; possiamo, pur dall’interno delle istituzioni: «sottrarre del tempo all’istituzione; fabbricare oggetti testuali che significano un’arte e delle solidarietà; possiamo dedicarci al gioco dello scambio gratuito, anche se è penalizzato dai nostri superiori [...]; ricercare connivenze ed escogitare colpi di mano [...]; sovvertire così la legge che, nei laboratori scientifici, mette il lavoro al servizio della macchina e, con la stessa logica, annienta progressivamente l’esigenza di creare e l’obbligo di donare».¹⁰

E, nella fattispecie, vogliamo intendere possibile una fuga dalla società eterodiretta recuperando alla scuola quella missione originaria colpevolmente trascurata da chi si occupa da decenni di riformarla. Ci riferiamo, cioè, alla riappropriazione della *libertà di insegnamento*, che si genera, nell’affrancamento da pacchetti didattici preconfezionati, a partire dalla relazione educativa più antica del mondo, quella tra allieva/o e maestra/o, coltivata all’interno del complesso e articolato universo dell’ora di lezione.

A nostro parere, la lezione, nella sua quotidianità, rimane la chiave di volta della crescita di studenti e studentesse impegnati/e insieme, come comunità educante e non come singoli individui, in un percorso che non è destinato ad essere pensato come chiuso – formativo, nel senso

⁸ Cfr. Byung Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2020.

⁹ M. De Pasquale, *Giovani e filosofia. Addio a Narciso*, Stilo Editrice, Bari 2021, p. 18.

¹⁰ M. De Certeau, *L’invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2012, p. 62.

di ri-produttivo di ciò che esiste già, ovvero adattivo nei confronti delle richieste del mercato – ma che occorre ripensare soprattutto come un percorso aperto, culturale, civile e trasformativo, di una società che può aspirare ad essere più inclusiva, più equa, più libera, più democratica.

L'ora di lezione frontale resta, dunque, un tempo quasi sospeso, che si ritaglia a fatica uno spazio – *ma ancora per quanto?* – tra le rigidità meccaniche di una socialità solo strumentale, com'è quella richiesta dal mercato, che vuole servirsi di individui efficaci e intercambiabili, così come di docenti fungibili. La lezione frontale rappresenta per certi aspetti, dunque, un *topos* atipico e anacronistico in cui, pensiamo perché lo sperimentiamo ogni giorno, studenti e studentesse possono non solo accrescere la propria conoscenza e apprendere dai propri errori, ma possono soprattutto esprimere più di quello che già sono. Un'utopia raggiunta mediante un *tempo lento*, bergsonianamente dilatato, al di là dello scorrere delle lancette, e attraverso uno *spazio rigenerato*, ben oltre le sovrastanti e invadenti tecnologie, serve infedeli che minacciano di anacronismo le vecchie aule delle nostre scuole o i giardini all'aperto, questi sì davvero *green* e a impatto zero non necessitando di alcun consumo di energia elettrica.

Per procedere con la nostra apologia della lezione frontale è opportuno, tuttavia, sgombrare il campo da alcuni equivoci che la sviscerano a pratica obsoleta, residuo di un passato analogico che *l'homo (discipulus) digitalis* del terzo millennio guarda con disprezzo e che ha già ripudiato, *smartphone* alla mano connesso sulla nuovissima piattaforma *social* ricca di contenuti da condividere, come un retaggio esecrabile del quale vergognarsi. Così come è opportuno allontanare qualsiasi accusa di pregiudiziale conservatorismo didattico rivolto a chi scrive, giacché gli autori di questo contributo sono consapevoli delle potenzialità divulgative della comunicazione informatica, non a caso entrambi gestiscono ormai da diversi anni uno spazio *social*, *Agorà. La filosofia in piazza*,¹¹ in cui poter coinvolgere gli studenti e le studentesse nella produzione di articoli filosofici. Il punto, tuttavia, è, detto *de plano*, che la lezione frontale, che ha formato ed educato, perché ha fondamentalmente *appassionato*, schiere di intellettuali in tutte le culture e per tutti i secoli a partire dalla prossimità della relazione educativa, ha la sua principale evidenza empirica nel fatto che la cultura, di fatto, sia giunta intatta fino a noi, mentre dell'efficacia dell'innovazione didattica tecnologica non vi è, quantomeno, un'adeguata ampiezza temporale per poterne decretare la buona riuscita.

Alla ricerca del Maestro perduto: da Pitagora...

La filosofia degli acusmatici consiste in precetti privi di dimostrazione, e senza la ragione per cui si debba agire in un dato modo.¹²

H. Diels e W. Kranz, *I presocratici*.

Certo, si fa fatica a credere che oggi, soprattutto alla luce di una benvenuta formazione professionale che ha visto la quasi totalità delle e dei docenti abbracciare il paradigma dell'inclusione, collegato alla presenza di studenti con BES e dalle multiple – e multiformi – intelligenze, ci possano essere insegnanti che, arroccati all'interno del proprio sapere disciplinare, dettino appunti dalla cattedra, specificando anche la punteggiatura e facendo in modo che quella composizione sia il solo materiale da studiare (*eppure ce ne sono!*).

¹¹ La pagina Facebook *Agorà. La filosofia in piazza* è online dal 2020 e ha diffuso riflessioni filosofiche, recensioni di libri e pensieri critici degli autori e dei propri studenti e studentesse pubblicate sul giornale www.vipiu.it, avviando percorsi di scrittura giornalistica e filosofica all'interno delle scuole. Dal 2024 gli articoli vengono pubblicati su uno spazio libero da editori, un blog gestito completamente dagli autori e da ex studenti e studentesse www.agorasofia.com.

¹² H. Diels e W. Kranz, *I presocratici*, Bompiani, Milano 2006, p. 959.

Al tempo stesso, essendoci negli anni abituati a presupporre il peggio, dobbiamo deludere coloro i quali pensano al nostro come un tentativo di far recuperare alla scuola, quasi gentilmente, proprio mediante la filosofia, il ruolo di un luogo in cui il sapere cala dall'alto di una casta sacerdotale intoccabile (i temuti professori) nelle menti dei giovani iniziati (gli sprovveduti alunni) pronti ad accogliere la Verità così rivelata. Il parlare *ex-cathedra* non è proprio degli insegnanti, che non sono infallibili – sembra ovvio, eppure occorre ribadirlo. Ma l'autorevolezza del dire, che nel relativismo inconcludente dei nostri tempi si vorrebbe quasi rubricare a presunzione, o la fermezza definitoria che pone le premesse a successive discussioni, fanno parte di un bagaglio dialettico e retorico che i/le docenti hanno acquisito in anni di studi e sono, appunto, solo una parte delle metodologie di cui dispongono per indirizzare studenti e studentesse verso un obiettivo comune: abbandonare la chiacchiera ed orientarsi verso la soglia sempre aperta della conoscenza dialogica e discorsiva.

Volendo affermare il valore democratico della discussione pubblica sostenuta dal dialogo socratico come base di ogni pratica educativa, chiariremo sin da subito che è compito dei/delle docenti immergersi *realisticamente* nel contesto in cui si trovano ad insegnare. Solo a partire da questa preventiva conoscenza sarà possibile *dare senso* alle parole e alle immagini che condivideranno durante le lezioni, evitando di scendere nell'incomunicabilità del parlarsi addosso. Un rischio sempre possibile nel pantano delle mille incombenze burocratiche in cui essi/e spesso annaspano; un rischio di cui essere consapevoli, soprattutto alla luce di una struttura del tempo scuola che i/le docenti hanno l'obbligo di rendere *vitale*. Come ci fa notare in modo evocativo Daniel Pennac: «Mica facile, per quei ragazzi e quelle ragazze, fornire cinquantacinque minuti di concentrazione, in cinque o sei lezioni successive, secondo l'uso così particolare del tempo fatto dall'orario scolastico».¹³

Occorre, quindi, preliminarmente che ogni comunità educante possa essere messa nelle condizioni di intendersi sulle questioni di fondo. Ecco, la lezione comincia proprio con il *sollevamento di un velo*, in grado di *svelare* alle e ai discenti un mondo prima celato, quello dell'*essere-con-altri*, e quest'atto, in parte rivoluzionario, spetta ai docenti. *Aletheia* (ἀλήθεια), «la svelatezza, nella quale la velatezza dell'ente deve trasformarsi mediante il filosofare»,¹⁴ il filosofare insieme, si raggiungeva così nel mondo greco ed è in questo modo che noi interpretiamo ciò che avviene durante una lezione.

Questa posizione non è nuova. Eravamo nel VI secolo a.C. quando un insegnante divenuto alquanto popolare a Crotona andava affermando che «i beni degli amici sono in comune e che l'amicizia è uguaglianza».¹⁵ Si riferiva, Pitagora di Samo, a quei discepoli che dopo alcuni anni di vita in comune e di studi intensi e faticosi, potevano essere ammessi al rango di amici, con tutta la complessità etimologica che questo aggettivo si porta con sé dal mondo greco (*Φίλε*, *amico*, *φιλία*, *amicizia*, *φιλόσοφος*, *filosofo*, *φιλοσοφία*, *filosofia*). Amici, dunque, amici del sapere sono i filosofi, che condividono, attraverso lo stare insieme nella scuola - *σχολείο* - il bene, ovvero la tensione verso la conoscenza che rende sapienti e saggi. Interessante è, tuttavia, notare come, durante questo intenso periodo di formazione, i discepoli ammessi alla scuola pitagorica «per cinque anni se ne stavano in silenzio, limitandosi ad ascoltare i suoi discorsi, senza mai vedere Pitagora, fino a che non superassero la prova e solo allora diventavano parte della sua casa ed erano ammessi alla sua presenza».¹⁶ Un'iniziazione progressiva, dunque, rispettosa, nel silenzio dell'atto contemplativo, di un sapere oracolare, *l'ipse dixit* incontrovertibile, solo attraverso il quale sarebbe stato loro consentito l'accesso ad una più intima vita in comune e, quindi, ad un sapere più alto, divenuto filosofico perché condiviso. Come ha avuto modo di affermare Carlo

¹³ D. Pennac, *Diario di scuola*, op. cit., p. 101.

¹⁴ M. Heidegger, *L'essenza della verità*, a cura di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1997, «Considerazioni introduttive», p. 36.

¹⁵ Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più antichi filosofi*, Bompiani, Milano 2005, p. 951.

¹⁶ *Ivi*.

Sini: «Tutti possono varcare la soglia (della conoscenza) se sono capaci di stare zitti, se sono capaci di fare il vuoto, di accogliere, senza opporre, senza farneticare, se hanno la pazienza di apprendere, di fare un cammino [...] se hanno fiducia nella verità e nel maestro che la incarna».¹⁷

Posto in questi termini, l'insegnamento pitagorico, ma potremmo già riattualizzare ad oggi perché il senso ultimo della missione che si realizza attraverso l'insegnamento non è cambiato, è aristocratico proprio e soltanto perché viene concesso a tutti come possibilità da realizzare. E chi è in grado di accoglierne la portata – per sé stessi, per i propri amici, per i concittadini, per l'altro, sconosciuto nel volto, ma ben noto nel suo essere umano – può ritrovarsi rinnovato. La scuola pitagorica vede, quindi, gli studenti impegnati in un percorso lungo, *meditato* e *mediato* (dal maestro, dalle sue parole), al termine del quale, una volta superata la prova, la tenda, che cela agli sguardi il maestro solenne e inaccessibile, cade e i discepoli, già *acusmatici*, possono infine superare il sapere prefilosofico per accedere al *confilosofare*.¹⁸

La scuola di oggi ha più che mai il dovere di trovare, riscoprendole, quelle risorse che le consentano di adempiere alla sua missione educativa originaria, relativa alla crescita delle giovani personalità che non vogliono essere plasmate, ma desiderano poter fiorire. Ciò può accadere solo a partire da una rigenerata fiducia tra discenti e docenti, che si realizza nell'accordo tacito per il quale nell'ora di lezione si può essere sinceri, dire la verità (esercitando la *parrhesia*, *παρρησία*) all'interno di una modalità narrativa di cui si comprendano anche i meccanismi neurali alla base del funzionamento della mente umana e, alla fine, ci si può mostrare amici (filosofi) e condividere i beni della conoscenza.

...a Tik-Tok: l'avvento del prof-influencer

È tutto reale... è tutto vero... non c'è niente di inventato, niente di quello che vedi nello show è finto... è semplicemente controllato.

The Truman show.

Ma che ne è oggi, nella scuola pubblica, quella attuale delle competenze assurte ad obiettivo primario da realizzare anche scarnificando le conoscenze; quella del digitale, spinto al ruolo di fine e non di mezzo, uno tra i molti a disposizione delle pratiche educative; quella dell'orientamento, declinato celermente a collocamento lavorativo da realizzare attraverso progetti di alternanza scuola-lavoro (PCTO); che ne è oggi della tenda dietro cui si celava il *Maestro*? Cosa è diventato quel *velo* nella scuola degli *open day*, quella che deve costantemente mostrarsi *cool*, e che per essere attraente deve porsi sul mercato, in vetrina, e tendere, come un'azienda qualunque, a crescere, ad aumentare l'utenza? Che ne è del confine che separa la conoscenza dalla vana ciarla a scopo pubblicitario?

Byung-Chul Han coglie con profondità le contraddizioni del presente digitalizzato quando scrive che ogni attività di lavoro, anche intellettuale, richiede una «particolare tecnica del tempo e dell'attenzione, che retroagisce sulla struttura dell'attenzione stessa. La tecnica del tempo e dell'attenzione definita *multitasking* non costituisce un progresso civilizzante [...]. [Essa genera] un'attenzione diffusa ma superficiale, simile al modo in cui è vigile un animale selvatico».¹⁹ Contro questa tendenza alienante alla superficialità, lo svolgimento di una lezione chiede ancora che intorno si faccia silenzio, chiede un'attenzione profonda, che non è l'iperattenzione compulsiva prevista nella fruizione dei contenuti digitali, sempre bisognosa di essere rinforzata, drogata con la somministrazione di stimoli continui offerti dal riproporsi *ad libitum* di sorgenti informative

¹⁷ Alla data della pubblicazione di questo contributo, l'intervista da cui è tratta la citazione di C. Sini era consultabile al *link* <https://www.youtube.com/watch?v=UKFuJjoC5Og>.

¹⁸ Cfr. M. De Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo, Bari 2014.

¹⁹ Byung Chul Han, *La società della stanchezza*, op. cit., pp. 31-32.

differenti. Immersi senza sosta in ambienti digitali di tal fatta, a tutto svantaggio dei processi creativi propri di una contemplazione quasi annichilita, gli studenti e le studentesse hanno sviluppato una tolleranza minima per la noia, che proviene loro dal dover riflettere su pochi e significativi messaggi che chiedono risposta, chiedono di dover essere lì, presenti. Così, il *multitasking*, offerto all'istruzione dalla digitalizzazione, va a detrimento proprio degli aspetti più interessanti dei processi di apprendimento: quelli trasformativi, generativi, realizzanti in modo non immersivo – come vuole il *medium* digitale – ma eversivo, rivoluzionario – come vuole la pratica del dialogo personalizzato che si sviluppa durante l'ora di lezione.

È inutile tacerlo, la tenda di Pitagora ha ormai da tempo assunto la forma del sipario tipico della *società dello spettacolo*: «Tutta la vita delle società nelle quali predominano le condizioni moderne di produzione si presenta come un'immensa accumulazione di spettacoli. Tutto ciò che era direttamente vissuto si è allontanato in una rappresentazione».²⁰

Parafasando Marx, che nel *Capitale* spiegava «la ricchezza delle società, nelle quali domina il modo di produzione capitalistico, [...] come un'immensa produzione di merci»,²¹ nel 1967 Guy Debord avvertiva che lo spettacolo «non è un insieme di immagini, ma un rapporto sociale fra individui, mediato dalle immagini. [...] È una visione del mondo che si è oggettivata».²² Non più simulacro, dunque, immagine sbiadita o grottesca riconoscibile come falsa, lo spettacolo si impone come realtà, fissa un dover essere al quale ogni uomo vorrà adeguarsi: «Esso non dice di più di questo, che ciò che appare è buono, ciò che è buono appare».²³ La società dello spettacolo porta a compimento il dominio dell'economia sulla vita sociale, nella misura in cui all'uomo è data l'impressione di poter gestire lo spettacolo in autonomia, proprio perché, inconsciamente, si è sottomesso all'economia.

La degradazione dall'essere all'avere raggiunge un livello ulteriore nello scadere dall'avere all'apparire.²⁴ In pratica, ci si trova di fronte all'apoteosi del *feticismo delle merci*. La distinzione marxiana tra valore d'uso e valore di scambio risulta superflua, allorché essa vien posta all'interno di una società in cui gli uomini e le donne oramai vogliono – *quale paradosso per la libertà!* – esistere mostrandosi, spettacolarizzando le loro esistenze attraverso l'ostentazione pubblica di oggetti che non posseggono, ma che li possiedono. Il soggetto ridotto ad oggetto, eterodiretto nelle aspirazioni e desideri, guidato nelle scelte, in balia di una tensione mostruosa a dover essere ciò che non è, si è separato da un mondo che lo domina, ed è ora soggiogato dal «discorso elogiativo che l'ordine presente tiene su sé stesso».²⁵ Lo spettacolo è il narcotico dell'uomo contemporaneo – il nuovo oppio dei popoli, sostituto laico della rappresentazione per eccellenza, la religione. Pur di non doversi svegliare, l'uomo a una dimensione,²⁶ drammaticamente privato anche dell'idea della ragione critica perché esiste solo se intrattiene o è intrattenuto, preferisce oscillare inebetito tra la farsa e la tragedia che lo circondano, tacendosi che «Lo spettacolo è il capitale a un tal grado di accumulazione da divenire immagine».²⁷

È sorprendente come queste riflessioni scritte da Debord nel 1967 abbiano di fatto anticipato la transizione antropologica poi avvenuta in modo compiuto con l'era del digitale e spinta innanzi oggi da quella spettacolarizzazione esasperata delle esistenze che si realizza attraverso i *social network*, tra i quali *Tik-Tok* è solo quello attualmente più popolare tra le giovani generazioni. Inutile dire che la scuola non è riuscita ad immunizzarsi da questo processo di

²⁰ G. Debord, *La società dello spettacolo*, Baldini&Castoldi, Milano 2004, p. 53.

²¹ K. Marx, *Il capitale*, UTET, Torino 2009, p. 107.

²² G. Debord, *La società dello spettacolo*, op. cit., p. 54.

²³ *Ivi*, p. 56.

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 57.

²⁵ *Ivi*, p. 59.

²⁶ Cfr. H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1999.

²⁷ G. Debord, *La società dello spettacolo*, op. cit., p. 64.

spettacolarizzazione che, infatti, l'ha investita in pieno. Le stesse istituzioni scolastiche hanno dovuto aprire account *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, *YouTube* per mostrarsi in continuazione, per mettersi sotto i riflettori, per aggiornare costantemente i potenziali utenti e spettacolarizzare processi di educazione, perlopiù presunti, dal momento che, spenti i riflettori, poi in classe i docenti sono ancora legittimati a dettare appunti, sedersi in cattedra e profondersi in soliloqui, nella migliore delle ipotesi interpretati come irrilevanti o poco interessanti rispetto ai venti secondi di intrattenimento *cool* proposti attraverso lo *scrolling* di *reels*, *shorts* e *stories* sempre nuovi.

E, infatti, con un incremento dei contenuti divenuto esponenziale a partire dallo scoppio della pandemia, quando l'intero comparto istruzione è finito *obtorto collo* su Internet, le piattaforme *social* pullulano ormai di più o meno brevi interventi video in cui i/le docenti spiegano questo o quell'altro autore, oppure intervengono su questioni di politica, economia o *gossip*. Ciò può avvenire in pillole, mostrando *slide*, oppure in un profluvio di parole, con la *webcam* ben posizionata di fronte alla faccia – per i meno naviga(n)ti – o all'interno di improvvisati *setting* didattici – per i social-prof più arditi. Insomma, in rete ce n'è per tutti i gusti, dai contenuti più scadenti ai *prodotti* di qualità.

Ora, il punto che a noi interessa far notare è che proprio attraverso questo scadere della cultura a prodotto decontestualizzato e commercializzabile è la comunità a sfaldarsi, mentre crescono al suo posto le *community*, «versione mercificata della comunità»,²⁸ surrogato offerto a buon mercato e a portata di *like*. Allo stesso tempo, mentre la lezione frontale, probabilmente mai realmente esistita nel suo stile detestato, quello trasmissivo, viene esecrata ovunque, il *web* si satura di interventi, questi sì, meramente trasmissivi e al più orientati ad informare o a soddisfare il narcisismo di qualcuna/o coltivato ad arte dalla società dei consumi e sostenuto da aziende che devono soprattutto trarne profitto. Il fatto è che queste due tendenze sono strettamente connesse.

Il paradosso, a nostro avviso più che evidente e al quale non riusciamo a rassegnarci, è che gli strali sull'inefficacia della lezione frontale giungano via *web*, mediante minivideo o *reels*, in cui qualcuno *frontalmente* dà *lezione* su come non si dovrebbe utilizzare la lezione frontale e tutto ciò accade esattamente mentre impazzano sempre sul *web* video di intellettuali bravi, seri e preparati, che potremmo definire "*historystar*", "*philosophystar*" o "*sciencestar*" per analogia con le più celebri "*archistar*", che si producono in lezioni frontali di ore, in cui parlano a braccio degli argomenti più disparati e che vengono anche apprezzati da studentesse e studenti.

A ciò si aggiunga il terribile scenario educativo distopico secondo il quale la disponibilità immediata e diffusa di tale materiale *online* nelle scuole molto spesso solleva i/le docenti dal fare la propria lezione, quella frontale e vetusta, e con buona pace degli innovatori rende fruibile per i ragazzi e le ragazze video informativi sull'argomento di studio della prossima interrogazione. Quindi, ci chiediamo, quali sono i limiti di una *lezione frontale* seguita *online* rispetto ad una *lezione frontale* fatta dal docente in presenza? Noi ne individuiamo almeno due: intanto il disimpegno da parte del/della docente, che così si sente disincentivato ad investire il proprio tempo nello studio e nell'approfondimento, avendo a portata di mano una lezione già confezionata. In secondo luogo, ciò che viene a mancare, soprattutto, è la dimensione costruttiva della conoscenza condivisa, di una narrazione *discorsiva* che ha il tempo di diventare *storia*, personale e interpersonale, emotiva e conversazionale, dialettica.

Lo notava Byung-Chul Han, scrivendo: «In quest'epoca post-narrativa segnata da una crescente esperienza della contingenza, i modelli narrativi [proposti attraverso lo *storytelling*

²⁸ Byung-Chul Han, *Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024, p. 8.

digitale] non sviluppano alcun potere di coesione». ²⁹ Per cui se l'obiettivo comune dei e delle docenti non è quello di sfornare individui imprenditori di sé stessi; se si vuole che la scuola abbia un ruolo attivo nella formazione di una società civile, solidale e inclusiva, allora dovremmo tornare a pensare più convintamente che è nella *relazione educativa* colorata emotivamente nell'ora di lezione che si recupera una dimensione narrativa in cui le persone non sono ridotte alla *solitudine prossemica propria dell'homo consumens*. ³⁰ Anzi, proprio perché conosciamo l'esito delle ricerche di Michel Foucault ³¹ e quelle di Theodor W. Adorno ³² sulla funzione che il *discorso*, o la *lezione frontale*, in qualità di *dispositivo*, può avere nella gestione del *potere* e nella determinazione della *personalità autoritaria*, se esso viene usato a scopo propagandistico e in maniera strumentale, è assolutamente opportuno che la *lezione frontale* avvenga in *prossimità* e che sia un/una esperto/a di processi educativi e di valori, di significati a condurre la lezione. Solo nella *circolarità* della prossimità, infatti, la narrazione del/della maestro/a diventa generativa di significati condivisi, quindi democraticamente orientati, e contribuisce alla co-costruzione sia del mondo circostante sia delle personalità dei ragazzi e delle ragazze in un quadro di interdipendenza positiva dei soggetti in formazione.

Nell'illustrare il merito che Jerome Bruner ha avuto nell'identificare nella narratologia cognitiva il cardine dei processi di apprendimento significativo e della costruzione dell'identità personale, Marco La Rosa in *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*, pur dedicandosi al tema del rapporto tra lettore e scrittore, valorizza la narrazione alla luce delle ricerche in campo neuroscientifico e, *mutatis mutandis*, si potrebbe riferire alla lezione frontale ciò che egli scrive a proposito della scrittura: «Le narrazioni hanno anche un'importante funzione sociale, essendo il mezzo con cui gli individui articolano e comunicano le loro esperienze personali con i membri del loro gruppo umano di appartenenza. I valori, i sentimenti e le strutture che sono in esse incorporate devono essere necessariamente condivisibili con gli altri, a pena dell'incomprensione e dell'incomunicabilità. Vale anche l'inverso: senza l'elaborazione delle esperienze individuali alla luce delle narrazioni che riceviamo dagli altri non possiamo trasformare il nostro vissuto in conoscenze utili a vivere in modo integrato in qualsiasi contesto sociale, e forse neppure pensare o semplicemente sopravvivere». ³³

Del resto, proprio per non apparire infondatamente retrogradi e del tutto a digiuno di strategie dell'apprendimento cognitivo, la nostra perorazione della lezione frontale tiene conto anche della sua imprescindibilità al fine di incardinare valori e significati all'interno di una narrazione che sia costruttiva e determini una dazione di senso. La lezione frontale, infatti, risulta sempre il momento ineludibile per attivare strategie di *modeling*, per introdurre il/la discente al compito, sia esso teoretico o pratico, attraverso l'imitazione della maestra/maestro; di *coaching*, in cui l'assistenza deve essere sempre garantita, il *feedback* deve essere immediato, l'incoraggiamento e gli stimoli motivanti non devono mancare per sostenere modalità e tipologie di funzionamento cognitivo diverse, più o meno avanzate; di *scaffolding*, offrendo un supporto specifico per la comprensione e per la successiva discussione in relazione alle carenze che i relativi contesti culturali hanno provocato; e, infine, di *fading*, in cui la riduzione graduale del supporto, affinché l'allievo/a progredisca in maniera autonoma nella vita, mostri quanto sia delicato e, al tempo stesso, necessario, il processo educativo innescato dalla lezione frontale.

Ecco, questi sono i temi – e i termini – che i/le docenti assorbono durante corsi di formazione e specializzazione funzionali ad abilitarli alla professione di insegnante. Ma alla fine, soprattutto

²⁹ *Ivi*, p. 8.

³⁰ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007.

³¹ Cfr. M. Foucault, *Discorso e Verità nella Grecia antica*, Donzelli Editore, Roma 2019.

³² Cfr. T. W. Adorno e altri, *La personalità autoritaria*, Edizioni di Comunità, Roma 1997.

³³ M. La Rosa, *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*, Hoepli, Milano 2024, p. 31.

noi che ci occupiamo di *Filosofia* e di *Storia del pensiero*, oltre che di educazione, quantomeno per onestà intellettuale e coerenza dobbiamo ricordare che l'abuso di questi *anglicismi* in ambito pedagogico ha aperto anche la porta alla fraudolenta – perché strumentale alla (s)vendita di percorsi formativi ridondanti – ristrutturazione di un patrimonio concettuale contenuto, con piena giustificazione pedagogico-didattica, all'interno della *paideia* greca. Così come ci corre l'obbligo intellettuale di rinvenire nella proposta martellante dello *storytelling* digitale, quale sostituto delle pratiche narrative tradizionali, le basi per una deviazione verso lo *story-selling*,³⁴ tipico delle strategie di *marketing* e condizionato da un *medium* – quello digitale – che si definisce non per la *gratuità* del racconto, ma per l'obiettivo del profitto garantito dalla vendita dello stesso.

È inutile negarlo, la dilatazione degli spazi di apprendimento prodotta dalla digitalizzazione, che ha raggiunto l'apice con la scuola su *Google* introdotta dallo scoppio della pandemia, ha dato la stura all'evoluzione del docente da *Maestro* a *Influencer*. Ma ciò non è privo di esiti e a nostro avviso non fa un buon servizio all'Istruzione, soprattutto se, al contrario, è proprio l'istruzione a finire al servizio dei colossi del mondo digitale. Paradossalmente, questa fruizione *social* dell'istruzione, forzata durante la pandemia, poi desiderata e voluta per mostrarsi al passo coi tempi, si sorregge, deterritorializzata, attraverso una connessione con luoghi prima destinati ad altre attività e relazioni – al riposo, ad esempio – producendo l'exasperante ubiquità di una funzione sociale, quella dell'istruzione, che in quanto può essere svolta ovunque scompare dal suo luogo specifico, la scuola, svuotata del suo peculiare valore simbolico e, soprattutto, educativo.

E così ci sembra vero, con Debray, che la comparsa di un nuovo mezzo di diffusione (dell'informazione, dell'istruzione, ecc.) finisce inevitabilmente per declassare quei mediatori che padroneggiavano i mezzi precedenti (gli/le insegnanti impegnati anima e voce a spiegare quel complicatissimo passo della *Fenomenologia dello spirito*) e che adesso stentano ad essere immediatamente credibili, scambiando il mezzo con il fine: «La degradazione di una funzione sociale, spesso sublimata in modernizzazione, ha come sintomo visibile la desimbolizzazione [...]. Il nostro mondo dell'insegnamento ha perso i suoi rituali nel corso degli anni. [...] Le parole fanno fede. La scuola non ha più alunni né l'università studenti (con tutto ciò che comporta di disciplina ed obblighi), ma degli utenti [...] in attesa di avere dei clienti».³⁵

Conclusioni: il ritorno del Maestro, ovvero essere eccentrici e anacronistici nell'ora di lezione

Perché quello che resta della Scuola, nel tempo della sua evaporazione, è la bellezza dell'ora di lezione³⁶.
M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*

Sicché, non è la *lezione frontale* il problema, la cui espressione forse è anche infelice e pregiudicata da pratiche che la trascinano verso forme deteriori, così come crediamo che non sia nemmeno la lavagna di ardesia il vero problema, sebbene risulti pur problematica l'ipersensibilità allergenica che riscontriamo sempre più frequentemente e alla quale siamo condannati, pur senza poterne indagare i motivi. Del resto, noi ci occupiamo di *formazione* e di *educazione*, non di allergologia, nonostante qualche anno fa ci è stato commissionato di essere esperti di infettivologia al *claim* del "*sorvegliare e pulire*"³⁷ e procedere, tra le altre cose, alla *detersione* delle

³⁴ B.C. Han, *Informazione, politica e vita quotidiana*, op. cit., p. 9.

³⁵ R. Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 2003, p. 78.

³⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 7.

³⁷ Sulla didattica durante i tempi pandemici ci permettiamo di rimandare al nostro M. Lucivero e A. Petracca, *Scuola pubblica e società (in)civile. Cronache lapidarie dei tempi pandemici*, Aracne, Roma 2022.

nostre aule scolastiche, abbandonando *tout court* le pratiche *eversive* ed *immersive* dell'educazione.

In fondo, per far funzionare autentici processi educativi a Socrate era sufficiente parlare e segnare linee sulla terra. Così aiutò Menone a rammemorare calcoli complessi e procedimenti matematici legati alla scoperta dell'area doppia del quadrato dato. Ecco, al di là dell'artificio, al di là della discutibile, ma suggestiva e affascinante, teoria della reminiscenza, ciò che rendeva la narrazione e la lezione socratica interessante per i suoi discepoli era la "scoperta", il *climax* del racconto che coincide con il *thaûmazein* dello svelamento dell'inedito. Ciò che vogliamo sostenere, in ultima analisi, è che la compresenza di un maestro/una maestra, dei discepoli/delle discepole, di un tema/valore, di un dispositivo per la rappresentazione o per la semplificazione sono tutti elementi che costituiscono le condizioni di superficie, permettono il manifestarsi di una epifenomenologia didattico-pedagogica, il cui fondo, però, è altrove. Le condizioni di fondo, infatti, stanno in un progetto politico ed esistenziale ben definito, anzi un progetto che è politico in quanto esistenziale. Si tratta di credere convintamente che la lezione, di per sé, possa avere un potenziale trasformativo sulle persone e sulle società: questo è veramente il progetto politico che sta dietro la filosofia, in particolare, ma in generale dietro l'insegnamento di ogni disciplina.

Arrivati sin qui, appare evidente che la scuola sia un luogo problematico, certo, ma è soprattutto il luogo deputato alla problematizzazione della conoscenza e l'ora di lezione, che prende le mosse dalla lezione frontale, esprime ancora lo *spazio* e il *tempo* irrinunciabile in cui questa auspicata e cercata tensione accade, in prossimità, assumendo la forma di una critica razionale e condivisa. Ma possiamo altresì tranquillamente affermare che si tratti di uno scandalo filosofico quello che ha visto nel pressoché totale silenzio il realizzarsi di una impostura intellettuale frutto di una risemantizzazione fraudolenta con cui si è proceduto a spacciare come novità il *debate* o la *flipped classroom* o a ridurre i docenti a *intrattenitori a gettone*, a meno di non avere altri scopi, di certo non legati all'insegnamento. Il problema è che a forza di affermare che la *scuola non funziona*, e ciò probabilmente accadeva per una questione di tagli ai fondi che la sostenevano, si è data la stura ad una pletora di sperimentazioni, sulla pelle delle future generazioni, che ha messo un po' in sordina con l'intera scuola anche la tradizionale lezione frontale. Nell'ansia dell'innovazione e nella foga dell'aggiornamento, si è consumata così la frattura definitiva tra il *professore* e il *docente*. I *professori*, alla fine, sono andati tutti in pensione, restii ad aggiornarsi, e i *docenti*, gli esperti della formazione, si sono fatti strada con le loro schede di osservazione, con le griglie oggettive di valutazione, l'*expertise*, le competenze digitali, l'innovazione metodologica. È così che siamo diventati tutti e tutte sempre più *docenti* e meno *maestri/maestre*, sempre più esperti/e in tecniche didattiche, architettate *ad hoc* per non fare annoiare gli alunni e le alunne, e meno attenti/e alla dimensione del progetto educativo globale che un/una esperto/a della conoscenza deve mettere in atto, non senza agganci con la realtà in cui vive, che è necessariamente una realtà politica.

Al di là della torsione verso presupposti legati alle competenze, a nostro avviso appaiono di notevole interesse alcune osservazioni, in realtà molto spesso messe in atto inconsapevolmente dai e dalle docenti, esplicitate da Wiggins e McTighe³⁸ in relazione all'apprendimento significativo e, in particolare, alla "progettazione a ritroso". Di fondamentale importanza risulta per questi due pedagogisti il momento della "progettazione", cioè la definizione del risultato finale da conseguire in termini di apprendimenti, solo mediati dai contenuti, proprio nel solco della didattica kantiana, la quale mirava ad insegnare a filosofare, non la filosofia. Il docente deve così mettere in campo strategie narrative, alimentando l'interesse, suscitando domande e

³⁸ G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004; Id., *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004.

costruendo personalità, evitando, ovviamente, riproduzioni passive di idee. Di conseguenza, la progettazione e la preparazione della lezione è necessaria e, consapevole della materia viva con la quale si ha a che fare, deve essere orientata all'interazione positiva, al bisogno di interpretare e ridefinire. La dimensione costruttivista deve essere la base sociologica e antropologica sulla quale deve poggiare la progettazione della lezione frontale, la quale si deve muovere all'interno di un processo continuo di interpretazione, ridefinizione e risemantizzazione collettiva delle rappresentazioni cognitive a partire dalle esperienze vissute in classe e nella scuola.

Tutto ciò è sufficiente per sostenere che il processo di apprendimento, quale si svolge ogni giorno nelle nostre classi, è già esso stesso in sé innovazione e creazione distruttrice, dal momento che nuova conoscenza, sempre emotivamente connotata, si genera incessantemente, costantemente diversa dalla precedente attraverso i risultati, o *feedback*, della lezione frontale. È per questo che Wiggins e McTighe spingono per far sì che i/le docenti prendano consapevolezza nell'esplicitare e nel progettare le loro attività "a ritroso", lanciando, invece, in avanti il processo educativo, che rimane trasformativo nella misura in cui la progettualità stessa ha ricadute attive nella società civile, nella comunità politica.

Oggi riappropriarsi degli spazi della produzione di valori e dei "progetti politici" da parte degli adulti è il primo passo verso la possibilità di rendere la scuola un luogo di condivisione per i/le più giovani. Se non operiamo in tal senso, a partire dalla lezione frontale, saremo ancora a lungo destinati ad assistere nelle scuole ad assemblee d'istituto organizzate da docenti, se non proprio destinate al *karaoke* oppure a *jam session* e *freestyle battle*. Ma a questa logica dell'intrattenimento che ha invaso anche l'istruzione non vogliamo rassegnarci e preferiamo pensare che per scacciare la noia dai volti dei propri/e allievi/e gli/le insegnanti debbano consapevolmente indirizzare verso la *metanoia*, il cambiamento inatteso, anche *disorientante* inizialmente, che ancora può accadere nell'ora di lezione.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT 1997: H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997.
- ADORNO 1997: T. W. Adorno e altri, *La personalità autoritaria*, Edizioni di Comunità, Roma 1997.
- BAUMAN 2007: Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007.
- HAN 2024: Byung-Chul Han, *Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024.
- HAN 2020: Byung-Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2020.
- CANGINI 2022: A. Cangini, *Cocaweb. Una generazione da salvare*, Medusa, Bologna 2022.
- DE CERTAU 2022: M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2012.
- DE PASQUALE 2014: M. De Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo, Bari 2014.
- DE PASQUALE 2021: M. De Pasquale, *Giovani e filosofia. Addio a Narciso*, Stilo Editrice, Bari 2021.
- DEBRAY 2003: R. Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 2003.
- DEBROD 2004: G. Debord, *La società dello spettacolo*, Baldini&Castoldi, Milano 2004.
- DIELS e KRANZ 2006: H. Diels e W. Kranz, *I presocratici*, Bompiani, Milano 2006.
- DIOGENE LAERZIO 2005: Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più antichi filosofi*, Bompiani, Milano 2005.
- FOUCAULT 2019: M. Foucault *Discorso e Verità nella Grecia antica*, Donzelli Editore, Roma 2019.
- HEIDEGGER 1997: M. Heidegger, *L'essenza della verità*, a cura di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1997.
- LA ROSA 2024: M. La Rosa, *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*, Hoepli, Milano 2024.
- LUCIVERO e PETRACCA 2022: M. Lucivero e A. Petracca, *Filosofia della Dad: la filosofia e il suo uso didattico nel colmare la distanza*, in *Comunicazione filosofica* n. 49, novembre 2022.
- LUCIVERO e PETRACCA 2023: M. Lucivero e A. Petracca, *Il regime della psicoistruzione e la filosofia come fuga dalla società eterodiretta*, in *Comunicazione filosofica* n. 50, maggio 2023.

- LUCIVERO e PETRACCA 2022: M. Lucivero e A. Petracca, *Scuola pubblica e società (in)civile. Cronache lapidarie dei tempi pandemici*, Aracne, Roma 2022.
- MARCUSE 1999: H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1999.
- MARX 2009: K. Marx, *Il capitale*, UTET, Torino 2009.
- PENNAC 2019: D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2019.
- RECALCATI 2014: M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- SZYMBORSKA 2009: W. Szymborska, da *Intervista a un bambino*, in *La gioia di scrivere*, Adelphi, Milano 2009.
- WIGGINS, MCTIGHE 2004: G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004.
- WIGGINS, MCTIGHE 2004: G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Editrice LAS, Roma 2004.
- ZAGREBELSKY 2022: G. Zagrebelsky, *La lezione*, Einaudi, Torino 2022.

Pratica filosofica e scuola: una prospettiva empirica sulle esperienze in essere sul territorio italiano

Ilaria Milea

Abstract

The aim of this article is to show some data collected by a survey about Philosophical Practice and School in the Italian context. At the same time, there will also be some reflections about two main topics of Philosophical Practice: the method and the assessment. In fact, method and assessment are important for philosophical practice as much as philosophical teaching.

Parole chiave

Pratica filosofica, Consulenza Filosofica, *Philosophy for Children*, metodo, valutazione.

Keywords

Philosophical practice, Philosophical Counseling, Philosophy for children, method, evaluation.

Lo scenario dell'indagine empirica: oggetto di studio, scelte metodologiche e linguistiche

Di pratica filosofica si sente parlare più o meno diffusamente *dentro*, ma soprattutto *accanto*, o addirittura *fuori* dal mondo accademico, da ormai più di quarant'anni. Ossia da quando, nel 'nuovo' continente, il filosofo Matthew Lipman (1923-2010) dava vita tra gli anni '70 e gli anni '80 a quel progetto pedagogico denominato *Philosophy for Children*,¹ che si sostanziava nella creazione di un curriculum filosofico per 'imparare a pensare' fin dall'infanzia, un tentativo di rifondare l'educazione che mettesse al centro il dialogo e la coltivazione di alcune dimensioni per lui fondanti l'essere umano, quali il Pensiero critico, la Creatività e la Cura per i valori. Quasi in contemporanea, in Germania, Gerd Achenbach (1947) nel 1981 ha dato avvio alla riflessione sulla cosiddetta *Philosophische Praxis*.² Entrambe le esperienze – quella della *Philosophy for Children* e quella della *Consulenza Filosofica* – sono sicuramente le due fonti primarie a cui guardare se si vuole andare all'origine delle Pratiche filosofiche, oggetto del presente articolo che ha lo scopo primario di diffondere alcuni dati empirici raccolti attraverso uno specifico questionario. Quest'ultimo è stato inviato per una raccolta dati dal 14 febbraio al 10 marzo 2023 nell'ambito

¹ Per quanto riguarda la *Philosophy for Children* e le sue evoluzioni come pratica filosofica comunitaria, anche nella sua versione di *Filosofia con i bambini*, si ritengono imprescindibili i seguenti riferimenti a cui si rimanda per opportuna conoscenza: LIPMAN 2003, MARTENS 2007, COSENTINO, OLIVERIO 2011 e SANTI 2011.

² Per un primo approfondimento sulla consulenza filosofica – traduzione italiana dei termini tedeschi *Philosophische Praxis* - si rimanda ai seguenti testi: ACHENBACH 2008, LAHAV 2017, RAABE 2006. per quanto concerne il panorama italiano, è possibile trovare altrettante occasioni di approfondimento in GALIMBERTI, PERISSINOTTO, ROSSI (a cura di) 2011, MADERA, VERO TARCA 2003, POLLASTRI 2005.

del progetto di dottorato che ha per oggetto la *Pratica filosofica e la sua praticabilità all'interno dell'Istruzione tecnica e professionale*.³

Prima di addentrarsi fra gli *item* – che non a caso hanno raccolto risposte di professionisti riconducibili principalmente alle proposte di Lipman e Achenbach – si vuole porre all'attenzione del lettore la domanda che ha mosso la ricerca e che si ritiene imprescindibile per approcciare il variegato mondo delle pratiche filosofiche. Ossia, *quali caratteristiche devono avere le esperienze di pratica filosofica per essere incluse sotto questo metaforico ombrello e quindi essere riconosciute tali?* Si ritiene che, a partire dalle originarie esperienze di Lipman e Achenbach, *tutte le pratiche filosofiche, nelle loro differenze e peculiarità, promuovano e/o (ri)valorizzino la filosofia nell'ambito dell'esistenza concreta, che viene condivisa con qualcuno, affermando così una concezione plurale e operativa di queste discipline.* Ad avviso di chi scrive, per poter essere in presenza di una forma di pratica filosofica, vi dovrebbero quindi essere sempre tre elementi compresenti: la *filosofia*, l'*esperienza* e la *condivisione* di tale esperienza con *qualcuno*. È entro questa cornice teorica, che si nutre sicuramente delle riflessioni di Alessandro Volpone⁴ in primis, ma anche di quelle di Roberto Frega,⁵ che si è proceduto nel presente lavoro di indagine empirica. Le preziose prospettive dei due filosofi sono state tenute in considerazione sia per la formulazione delle domande, che per l'analisi delle risposte e l'apertura di alcune piste riflessive a partire da queste stesse.

Entrando nel merito del lavoro effettuato, si segnala che sono stati inviati 287 questionari ad altrettanti professionisti attraverso posta elettronica e sono quindi state raccolte 143 risposte totali. I contatti dei praticanti filosofi sono stati recuperati dai siti internet delle diverse associazioni italiane:⁶ laddove fosse stato disponibile l'elenco e l'indirizzo mail dei consulenti filosofici membri dell'associazione la mappatura è stata inviata direttamente a loro, quando invece non era presente ci si è rivolti al referente con preghiera di diffusione del modulo. Pertanto, rispetto al numero dei questionari inviati e raccolti, è possibile ipotizzare che su questo abbia inciso l'effettivo inoltro da parte dei referenti ai membri delle loro associazioni, oppure da alcuni consulenti ad altri, in quanto, appunto, non tutte le associazioni di pratica filosofica che sono state rintracciate disponevano di un loro elenco ufficiale. La compilazione è stata predisposta in forma libera e anonima, con l'intento primario di mappare *'il mondo' della pratica filosofica* sul territorio italiano, scoprendo ciò che vi è già in essere, sia in forma di consulenza individuale che di gruppo, in ambito scolastico ed extrascolastico. Delle 143 compilazioni iniziate, i questionari le cui risposte sono state analizzabili sono 125.⁷

Per quanto concerne il lessico utilizzato, sia nella formulazione delle domande che nella descrizione dei dati emersi, si è scelto di utilizzare termini che possano ritenersi il più generali possibili, in modo da non far percepire ai rispondenti di considerare – a priori - un approccio più valido di un altro⁸. Di conseguenza, a titolo di esempio, per rivolgersi ai professionisti cui il questionario è destinato si sono alternati i termini *'praticante filosofo'* e *'consulente'* prediligendo il primo, ma non escludendo del tutto l'uso del secondo; lo stesso principio è stato seguito anche nella stesura del report. Tuttavia, bisogna riconoscere che, in effetti, non tutti i praticanti filosofi

³ Dottorato di ricerca in Scienze della persona e della formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ciclo XXXVIII.

⁴ VOLPONE 2022.

⁵ FREGA 2006.

⁶ Sono 24 le associazioni italiane che si sono rintracciate, la maggioranza delle quali propone corsi di formazione alla pratica filosofica con o senza collaborazioni con Università italiane.

⁷ La discrepanza fra i due numeri è data dall'assenza del consenso prestatato per il trattamento dei dati.

⁸ Relativamente ai modelli di pratica filosofica nonché ai metodi o non metodi che tale approccio dialogico implica, in antitesi in particolare alla psicoterapia, si rimanda alla lettura di POLLASTRI 2005.

si ritengono o sono consulenti filosofici ma si ritiene vero il contrario, ossia che tutti i consulenti introducano una forma di filosofia che può definirsi pratica.⁹

La mappatura originale consta di quattro sezioni, che raccolgono informazioni di natura diversa. La prima sezione si concentra sull'acquisizione di informazioni di carattere generale dei consulenti filosofici; la seconda è specificatamente dedicata a raccogliere dati sui diversi aspetti della conduzione di percorsi; la terza pone quesiti circa l'attività in contesti di gruppo e, infine, l'ultima è dedicata all'eventuale valutazione dell'attività di pratica filosofica. Nel presente articolo si riporteranno i dati – e le conseguenti riflessioni che questi hanno suscitato in chi scrive – esclusivamente della terza e della quarta sezione, in modo da aprire una prospettiva su pratica filosofica e scuola, due mondi che è possibile far incontrare e dialogare, come testimoniano le risposte di chi sul territorio italiano ci ha già provato.

Infine, si segnala che, accanto a domande che permettessero di effettuare un'analisi quantitativa dei dati, si è scelto di lasciarne altre aperte, che potessero dare spazio a descrizioni qualitative da parte di chi ha risposto al questionario,¹⁰ consapevoli del fatto che tale disciplina, se così può definirsi, si nutre di una pluralità di approcci e modalità che a volte rendono complesso identificarsi in un solo modello, autore o corrente di pensiero specifica.

Pratica filosofica di gruppo e di classe, una questione di metodo

La sezione del questionario intitolata '*Pratica filosofica di gruppo e di classe*' mira a indagare specificatamente l'attività di pratica filosofica di gruppo, in contesti informali e formali, in primis la scuola. Le domande di questa sezione del questionario non sono tutte obbligatorie, in quanto si è immaginato che non tutti i praticanti filosofi esercitino la propria attività in tali modalità e contesti. I dati raccolti vengono qui riportati e analizzati primariamente in generale, in quanto diverse sono le esperienze che i consulenti filosofici possono aver introdotto con i gruppi e, più nello specifico, con i gruppi classe. In un secondo momento, poi, si discuteranno le risposte di chi esercita tale pratica riflessiva specificatamente con le classi delle scuole secondarie di secondo grado, in particolare se i professionisti sono *anche* insegnanti, cercando di far emergere prassi comuni e/o peculiarità, innestando su di esse spunti riflessivi a partire dalle risposte ricevute.

Fatte queste considerazioni preliminari, è possibile cominciare a '*far parlare*' i dati. La prima domanda della sezione ha l'obiettivo di conoscere quale sia la percentuale di praticanti filosofi che abbia esperienza nella conduzione di sessioni di pratica filosofica con gruppi. La maggioranza delle persone che ha risposto al questionario si rivolge, nel proprio lavoro oltreché a persone singole, anche a gruppi: sono in particolare 95 persone ad aver risposto di avere esperienza con i gruppi (76%); mentre in 30 hanno risposto di no (24%). Queste ultime non hanno, quindi, potuto rispondere alle domande successive, per le quali questa prima era una *conditio sine qua non*.

Si è passato quindi a chiedere il numero di sezioni di cui i percorsi di pratica filosofica di gruppo normalmente constano. 41 persone organizzano percorsi di meno di 10 sezioni (45%); 40 consulenti progettano tra le 10 e le 20 sezioni di pratica a gruppo (43%); in 11 effettuano più di 20 incontri di pratica filosofica con i gruppi (12%).

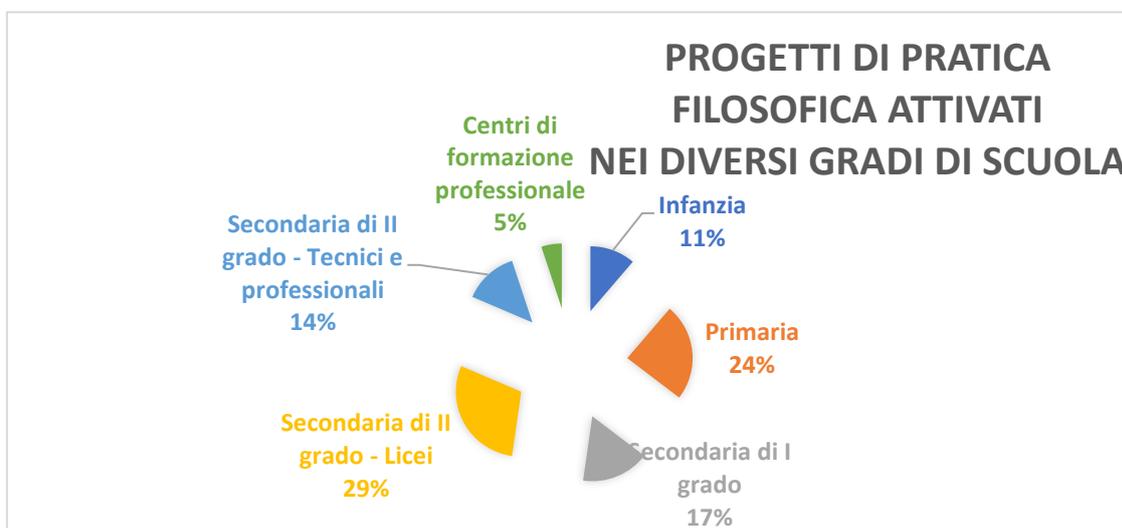
⁹ Quest'ultima questione è, tra le altre, dibattuta nel variegato ambito delle pratiche filosofiche, sia in ambiente italiano che internazionale. Si veda, in particolare, l'introduzione di Neri Pollastri a RAABE 2006, p. XVIII.

¹⁰ Le risposte aperte non verranno tutte riportate per ragioni di spazio, la cosa sarà di volta in volta segnalata nel corso dell'articolo.

La successiva domanda chiede di esplicitare il numero di partecipanti alle sessioni di pratica filosofica di gruppo. La maggioranza dei gruppi cui si rivolgono i consulenti filosofi è costituita da un numero di persone che variano tra le 10 e le 20; hanno infatti così dichiarato 67 praticanti filosofi corrispondenti al 71% delle risposte totali. Con più di 20 persone – situazione abituale per le classi scolastiche – praticano filosofia 21 consulenti filosofici (22%); mentre una minoranza, 6 persone (6%), esercita la propria attività con piccoli gruppi di meno di 10 persone.

Con i successivi quesiti si è voluto effettuare un affondo nella questione della pratica filosofica in ambito scolastico, per indagare empiricamente se essa sia diffusa come metodologia didattica e/o come attività progettuale a scuola, chiedendo poi anche di esplicitare con quali modalità. Il focus delle prossime domande e risposte di questa terza sezione è quindi esplicitamente sulla scuola, quale luogo di concretizzazione delle diverse modalità di pratica filosofica diffuse sul territorio italiano. È risultato, a tal proposito, che tra i consulenti che effettuano attività di pratica filosofica con gruppi la maggioranza ha esperienza di questa specificatamente nelle scuole: in 82 rispondono infatti di averla (86%); mentre in 13 rispondono di no (14%).

È stato poi chiesto di indicare l'ordine e il grado delle scuole cui ci si rivolgesse. Questa domanda ha previsto più di un'opzione di risposta, in quanto si è ipotizzato che alcuni consulenti filosofici potessero proporre progetti a diverse fasce d'età. Si può notare come in Italia – secondo il presente report, che non ha la pretesa di essere esaustivo nella mappatura delle esperienze effettivamente in essere, le quali potrebbero essere molte di più – siano o siano stati attivati progetti in tutti gli ordini e i gradi di scuola. Di seguito il grafico con le risposte indicate sotto forma di percentuali:



Successivamente si è chiesto se il praticante filosofo fosse anche un insegnante: il 49% lo è (49 rispondenti), mentre il 51% (48 rispondenti) no.

È stato poi indagato se l'attività di pratica filosofica si svolga in orario curricolare o extra-curricolare. Questo può significare rivolgersi a intere classi, oppure a gruppi di alunni selezionati per svariati motivi. Nel complesso 53 persone (62%) rispondono di svolgere attività di pratica filosofica in orario curricolare; mentre 32 (38%) dichiarano di farlo in orario extra-curricolare.

La successiva domanda chiede di rispondere se si abbia o meno un programma di attività nelle classi, consapevoli del fatto che uno stesso programma – per quanto strutturato – possa adattarsi ed essere modificato rispetto agli studenti che si hanno davanti o se la situazione lo richiede per una molteplicità di ragioni. La maggioranza tra coloro che hanno risposto, ossia 50 praticanti filosofi (56%), dichiara di non avere un programma definito che viene proposto nelle scuole. Al contrario, 40 praticanti filosofi (44%) hanno un programma strutturato. È stato quindi chiesto, a chi ha risposto sì, se potesse riassumere sinteticamente le fasi di cui consta il proprio

lavoro filosofico a scuola. Lo hanno fatto in 30 e le risposte sono molto variegata; quindi, non vengono riportate perché difficilmente raggruppabili in ‘categorie’. Tra tutte si segnala che in 13 riportano di utilizzare le fasi della metodologia della *Philosophy for Children*; anche se, tra questi, in 6 si ritiene si discostino parzialmente dall’approccio originario,¹¹ in quanto riportano di integrare in esso anche momenti alternativi, come ad esempio l’utilizzo di stimoli che non siano i pretesti lipmaniani. Tuttavia, non stupisce che la metodologia ideata da Lipman e ormai diffusa a livello internazionale, sia la più utilizzata per una proposta di pratica filosofica nelle scuole dei diversi gradi, essendo strutturata e al tempo stesso molto versatile.¹²

Le risposte che, più nel dettaglio, saranno ora poste sotto lente di ingrandimento sono quelle dei docenti della scuola secondaria di II grado. Il loro ‘doppio’ ruolo di esperti – di didattica della filosofia e, al tempo stesso, di una o più metodologie riconducibili al mondo delle pratiche filosofiche – si ritiene incida sulle risposte date, che possono essere considerate un riflesso delle loro considerazioni su tali approcci in generale, ma anche sulle possibilità di un’attività di insegnamento alternativa alla lezione frontale.

All’interno della rilevazione generale, gli insegnanti della scuola secondaria di II grado che propongono attività di pratica filosofica nelle classi sono infatti 30, un numero significativo: tra questi, la maggioranza ne ha esperienza solo nei licei (N = 16); in 2 solo negli istituti tecnici; in 10 l’hanno sperimentata sia nei Licei che negli Istituti Tecnici; mentre un solo insegnante anche all’Istituto Professionale. Questo può essere spiegato dal fatto che diversi istituti di istruzione superiore in Italia, ad oggi, raggruppano diversi indirizzi di studio, sia liceali che non, e che un insegnante, ad esempio di Filosofia, può essere titolare, grazie all’orario di potenziamento, anche in classi in cui la sua materia d’insegnamento non è specificatamente prevista dal piano di studio dell’ordinamento ministeriale, ma che l’istituto sceglie comunque di prevedere per l’intero anno scolastico o per specifici progetti in orario curricolare o extracurricolare. Oppure, sempre in linea con l’autonomia di cui godono le scuole, può accadere che la presenza dell’insegnante di filosofia venga richiesta in compresenza con altri colleghi, con cui potrà predisporre Unità Didattiche d’Apprendimento specifiche o altri progetti previsti dal Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF).¹³

La maggioranza dei 30 docenti che hanno risposto al questionario possono considerarsi praticanti filosofi esperti: infatti, in 13 esercitano tale attività da più di 10 anni; in 9 in un intervallo di tempo che va dai 6 ai 10 anni. La restante parte dichiara di avere tra uno e 5 anni di esperienza nell’attività di pratica filosofica, mentre una sola docente ha meno di un anno di pratica alle spalle.

La distribuzione fra chi la propone come attività curricolare (18 insegnanti), ossia durante le ore di insegnamento, quindi ipoteticamente ad intere classi, e chi in orario extra-curricolare (12 insegnanti) è più sbilanciata verso la prima opzione. Inoltre, se si fa un affondo tra le risposte di chi sperimenta la pratica filosofica in orario scolastico si può notare che più dell’80% (15 insegnanti su 18) è costituito da insegnanti della sola istruzione liceale, i quali probabilmente

¹¹ Dalla *Philosophy for Children (P4C)*, infatti, sono nate esperienze di *Philosophy with children* in cui i facilitatori utilizzano una diversa gestione della sessione di pratica filosofica, nonché materiali differenti rispetto a quelli elaborati dall’originario curriculum di Lipman e Sharp.

¹² Un grande contributo alla diffusione di tale metodologia sul territorio italiano è sicuramente da attribuire al CRIF (<https://www.filosofare.org/crif-p4c/>), che si occupa di formare esperti-facilitatori di *Philosophy for Children* e, al tempo stesso, di divulgarla scientificamente grazie anche alla collaborazione con il MIUR e diverse realtà universitarie.

¹³ Come previsto dalla L. 107/2015 “La Buona scuola”, ogni anno gli USR stabiliscono il numero di posti di organico dell’autonomia per il potenziamento e il miglioramento della qualità dell’offerta formativa, sulla base delle richieste delle scuole, emergenti dai bisogni dei RAV (Rapporto di Auto-Valutazione) e delineati nel PTOF, e delle risorse economiche a disposizione. L’ultima nota ministeriale che contiene indicazioni in merito e che è possibile consultare è quella n° 26952 del 12/04/2023.

utilizzano tale approccio alla filosofia alternandolo alle lezioni più ‘tradizionali’ all’interno delle proprie ore di insegnamento. Inoltre, si ritiene in linea con questa ipotesi il fatto che tra i soli insegnanti liceali la maggioranza (N=16), ad eccezione di due docenti, dichiarino di proporre tale attività *senza un programma strutturato*; ma, al contempo 13 su 18 seguano un *metodo*. Si invita a prestare attenzione a un dettaglio della scelta degli item del questionario e alle conseguenti risposte date: la questione del *metodo* è stata distinta da quella del *programma* di pratica filosofica da proporre alle scuole. Mentre a tutti i professionisti si è chiesto, già nella seconda sezione¹⁴, se seguissero un *metodo*, in quanto l’utilizzo o meno di questo stesso è una questione particolarmente divisiva fra chi si occupa di consulenza filosofica individuale; ai soli insegnanti o comunque a chi propone attività di *Philosophy for Children* o un altro genere di pratica filosofica nelle scuole è stato chiesto anche se seguissero un *programma* strutturato per la loro attività nelle classi. Com’è noto, in filosofia ma anche in pedagogia e più nello specifico in didattica, i termini *metodo* e *programma* non sono sovrapponibili. Non ci si stupisce, pertanto, che vi siano molte risposte in cui coesiste l’utilizzo di un *metodo* con l’assenza di un *programma*.

Avere un *metodo*, per un insegnante, è un aspetto fondamentale del proprio lavoro: quale questo debba essere in base alla disciplina insegnata e all’ordine di scuola, come lo si costruisca, come evolva negli anni e come cambi rispetto alla classe che si ha davanti sono tutte questioni che, ogniquale volta ce le si ponga, non possono che aprire a diverse piste di riflessione e condurre, eventualmente, a risposte diverse. Ma tutte queste domande possono aprirsi solo se un *metodo*, nel proprio lavoro d’insegnante, lo si ha. Come sottolinea Rivoltella, «il *metodo* è un framework che riorganizza le pratiche dell’insegnante, lo forza in alcune direzioni, lo accompagna a rendersi conto di alcune cose, fa sì che inizi a lavorare in un certo modo. [...] *Senza metodo la didattica diventa improvvisazione, perde di credibilità.*»¹⁵ E ancora, «Se ci si pensa bene, dietro al problema del *metodo* sta una questione che investe la natura stessa dell’insegnamento e che si può sintetizzare in una semplice domanda: l’insegnamento è teoria o professione, fare o sapere?»¹⁶ Da una parte si schiera il docente che conosce la disciplina e impara la pratica in classe, con l’esperienza; dall’altra il docente conoscitore della metodologia, della didattica come scienza, ma che magari ha poca esperienza nell’attività didattica, di cui sa i presupposti. «Come si capisce ciascuna delle due prospettive ha la sua validità, ma nella professionalità dell’insegnante occorre promuoverle entrambe. Lo indica la peculiarità stessa di una professione che è fatta insieme di sapere e di fare, di teoria e pratiche, della capacità di muoversi continuamente dalla pratica alla riflessione e dalla riflessione di nuovo alla pratica. L’insegnante è qualcuno che forte dei suoi sapere disciplinari e metodologici trova nella classe uno spazio in cui questi saperi possono contribuire allo sviluppo di competenze. La pratica, terreno di sperimentazione nella relazione didattica ed educativa, è il campo in cui la professionalità dell’insegnante si sviluppa, costantemente ridefinita dai feed-back ricevuti in contesto e dalla riflessione che essi attivano. *Il metodo non è sufficiente, ma di sicuro è necessario.*»¹⁷ Seguire un *programma*, invece, non è più

¹⁴ Tale sezione è, come già dichiarato, omessa nel presente articolo. Tuttavia, è bene segnalare che, in particolare per chi si occupa di consulenza filosofica, quella del *metodo* è una questione che polarizza. Da un lato si schierano coloro che, per marcare specificatamente la differenza fra pratica filosofica e formazione ma anche fra pratica filosofica e psicoterapia, sostengono che nel procedere consulenziale di carattere filosofico non si debba procedere in modo standardizzato e, appunto, metodico. Questo in linea con il fondatore della consulenza filosofica, Achenbach, che parla espressamente di ‘*metodo* aldilà del *metodo*’. Si invita ad approfondire la questione in ACHENBACH 2008, p. 67. Al contrario, tra gli studiosi e i professionisti di pratica filosofica più noti a livello internazionale a sostegno della necessità di avere un *metodo*, si segnala il filosofo canadese Peter Raabe. Questi è tra i principali a mettere in luce come l’*assenza di metodo* teorizzata da Achenbach nella fondazione della *Philosophische Praxis* sia uno dei motivi per cui è difficile legittimare l’operato professionale di un filosofo che si propone come consulente. A tal proposito è possibile consultare RAABE 2006.

¹⁵ RIVOLTELLA 2018, pp. 71-74 (corsivo di chi scrive).

¹⁶ *Ibid.*, p. 75.

¹⁷ *Ibid.*, p. 76 (corsivo di chi scrive).

considerato un aspetto fondante del lavoro del docente,¹⁸ pertanto non stupisce che gli insegnanti che hanno risposto al questionario, seppur limitatamente all'*applicazione* della pratica filosofica, dichiarino di non averne uno.

Per concludere, si è voluto porre l'attenzione su quelle risposte di chi – docente o non docente – mette in atto attività di pratica filosofica nell'istruzione secondaria superiore Tecnica e Professionale, dove – com'è noto – la filosofia non è prevista come insegnamento curricolare all'interno del piano di studi. Relativamente a tali contesti, tre praticanti filosofi segnalano esplicitamente di utilizzare la *Philosophy for Children* come metodologia, nonostante non sia specificamente pensata per questi gradi di scuola; altri scrivono di aver elaborato un loro personale approccio, esito di contaminazioni fra P4C, esperienze formative e professionali dei diversi consulenti filosofici. Particolarmente significativa, tra le risposte pervenute, è il programma INVENTIO che propone un curriculum filosofico specificatamente pensato per l'istruzione tecnica e professionale.¹⁹

Valutazione dell'attività di pratica filosofica

Questa sezione del questionario si concentra sull'eventuale valutazione che i praticanti filosofi possano svolgere o aver svolto circa il proprio lavoro con i consulenti, con gli ospiti o con i gruppi filosofici che conducono oppure con gli studenti nelle aule scolastiche. Pertanto, le domande sono state aperte a tutti – e non solo a chi utilizza la pratica filosofica in contesti di gruppo – senza limitazioni. Si è consci che il momento valutativo può suscitare reazioni controverse, anche perché controverso è il significato che si può attribuire al termine *valutazione*. Pertanto, in questo paragrafo si tenterà, in senso contrario rispetto al precedente, di iniziare con una riflessione per descrivere, come prima cosa, i due sensi con cui a chi scrive sembra possa essere intesa la valutazione. In un secondo momento, alla luce di ciò, ci si inoltrerà sui dati emersi dalle risposte al questionario, che possono illuminare questo aspetto poco esplorato *del e dal* mondo delle pratiche filosofiche. Il tutto con la consapevolezza che tali riflessioni sul legame tra valutazione e pratiche filosofiche debbano considerarsi solo un primo tentativo in-compiuto, in quanto mancante del confronto con chi effettivamente potrebbe esprimere una sua 'valutazione sulla valutazione', ossia i consulenti filosofici che hanno preso parte all'indagine.

Per prima cosa allora, è bene chiarire che con il termine *valutazione* si possono intendere due processi distinti, anche se in un certo senso connessi: da un lato, da una prospettiva pedagogica, vi è la valutazione nel senso di *verifica del proprio o dell'altrui operato*, incluso il corpus di conoscenze esito di un processo di apprendimento, a cui si attribuisce un valore in termini positivi o negativi nei suoi diversi aspetti. Dall'altro, la valutazione, in filosofia e in particolare in etica, è l'esito del processo di deliberazione che termina con *un giudizio di valore su una determinata azione* da compiere o meno in una data situazione²⁰. In entrambi i sensi, tuttavia, la valutazione dovrebbe essere lo step finale di un'attività riflessiva che conduce all'*affermazione di*

¹⁸ I programmi ministeriali, com'è noto, sono stati aboliti dalla cosiddetta Riforma Gelmini (L. n° 169/2008) e dal conseguente decreto ministeriale degli istituti secondari (DM n°4/2011), che ha previsto, in sostituzione, Indicazioni Nazionali per i Licei e gli Istituti Tecnici e Linee Guida per gli Istituti Professionali. Queste ultime, a loro volta, sono poi state oggetto di un successivo riordino (DM n° 92/2018) che ha ulteriormente snellito le precedenti Linee Guida.

¹⁹ Per un approfondimento della proposta si rimanda al sito dell'associazione *Filò, il filo del pensiero* (<https://www.filoedu.com/>) e alla recente pubblicazione di Enrico Liverani (cfr. LIVERANI 2023). Inoltre, oltre al contributo di Liverani, si segnala l'intero testo *Filosofia e istituti tecnici*, in cui si approfondiscono la possibilità e la fattibilità dell'insegnamento della filosofia in quegli istituti secondari di secondo grado in cui questa, appunto, non è prevista dall'ordinamento ministeriale.

²⁰ VANNI ROVIGHI 2022, p. 148.

un giudizio, ciò che ne muta il significato sembrerebbero solo il contesto e la finalità con cui la si introduce.

Sicuramente la valutazione come verifica – il riferimento è quindi qui al primo senso con cui la si intende – è particolarmente rilevante in ambito scolastico in quanto mira a stabilire se un determinato agire didattico o più in generale educativo abbia o meno apportato un cambiamento di qualsiasi genere, in termini di apprendimento o modifica di atteggiamenti, convinzioni personali o visioni del mondo. In tal senso, Giannandrea e Maccario sottolineano che, per un insegnante, valutare è una componente fondamentale della professionalità e significa sempre attribuire un valore, basandosi su scelte e interpretazioni che possono svilupparsi in diverse dimensioni, da quella assiologica a quella epistemologica e fenomenologica.²¹ È indubbio che le pratiche filosofiche, oggetto proprio della presente mappatura, rimandino tutte a una concezione o, se si vuole, a una modalità di *fare filosofia* lontana dalla didattica tradizionale del *corpus* disciplinare, il cui insegnamento nei licei viene ancora condotto – nella maggior parte dei casi e per diverse motivazioni su cui non ci si soffermerà in questa sede – attraverso la lezione, frontale o talvolta laboratoriale, e l'uso del manuale. A questi momenti segue una verifica, appunto, dell'avvenuto apprendimento tramite test e prove più o meno strutturate. Quindi – in continuità con tale *distanza* – sembra comprensibile e ammissibile che una parte del mondo delle pratiche filosofiche non intenda prevedere la valutazione in questo primo senso quale fase del proprio percorso, né nei confronti dei consultanti né nei confronti della pratica filosofica stessa e delle eventuali modificazioni che questa possa aver apportato in termini di apprendimento.

Da un altro punto di vista, si è detto, la valutazione è il punto finale del ragionamento morale e quindi è particolarmente significativa in etica. Bisogna stabilire se lo sia altrettanto per il mondo delle pratiche filosofiche. Per farlo, è necessario chiarire, innanzitutto, se vi è un legame tra pratiche filosofiche ed etica, per poi considerare se e come debba essere presente il momento valutativo quale step ultimo di un ragionamento filosofico sull'esperienza, laddove per esperienza si intenda «il luogo esistenziale in cui si fonde il vissuto e il saputo, cioè quanto appare alla coscienza dell'io».²² Con lo scopo di cogliere l'eventuale nesso tra pratiche filosofiche ed etica, si ritiene importante indagare in primis la natura del *modus operandi* della filosofia che si fa pratica. A tal fine, è interessante il pensiero di Scarazzato, la quale, nel saggio che descrive la propria esperienza di pratica filosofica in una scuola di seconda opportunità,²³ afferma come le pratiche filosofiche mostrino tutta la loro potenzialità di trasformazione dell'esistente solo quando si fanno riflessione critica sul presente coniugandosi inscindibilmente, come ha testimoniato Foucault, con l'impegno etico e l'azione politica.²⁴ È proprio la presenza dell'aggettivo *filosofiche*, sembrerebbe, a rendere necessario che il pensiero con esse esercitato si faccia critico. Pollastri, tra i primi ad aver portato la consulenza filosofica in Italia, si domanda che cosa renda legittimo l'uso di questo termine - 'filosofica' - per la consulenza e ne parla proprio in termini di «tutto ciò che viene sottoposto al processo del filosofare, che viene cioè messo alla prova in una critica radicale, di cui vengono posti in questione fondamenti e validità».²⁵ La *postura critica*

²¹ GIANNANDREA, MACCARIO 2022, p. 287.

²² PESSINA 2023, p. 11.

²³ Le scuole di seconda opportunità o di seconda occasione sono state istituite grazie all'attenzione di amministratori locali, associazioni e uffici territoriali del ministero della Pubblica Istruzione. Questi percorsi erano praticabili in gran parte della penisola, all'interno delle stesse scuole pubbliche che avevano attivato i corsi. Si trattava, quindi, di uno strumento interno agli stessi istituti e non di scuole alternative o di classi facilitate. Con la sinergia di docenti, psicologi e genitori, le scuole della seconda occasione rappresentavano uno spazio pubblico dove sperimentare diverse modalità di relazione e recupero, con lo scopo di prevenire l'abbandono scolastico e promuovere il successo formativo. Ad oggi, sono state sostituite dalle misure previste dal DM 170 del 24 giugno 2022, illustrate nel documento MIUR "Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica. Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole".

²⁴ SCARAZZATO 2011.

²⁵ POLLASTRI 2006, p. 170.

appare da queste due prospettive quale tratto essenziale e imprescindibile della filosofia praticata, aspetto questo che in realtà accomuna moltissime riflessioni sulla natura della filosofia in generale. Per Fabbrichesi, infatti, chiunque si accosti alla filosofia lo fa proprio per l'attitudine critica che essa manifesta.²⁶ Ora, c'è da chiedersi se l'esercizio del pensiero critico sia l'unica attività auspicabile nel momento in cui l'oggetto della riflessione sia l'esperienza di vita, in particolare la *propria* esperienza di vita, che viene messa in discussione, sminuzzata, resa oggetto di un rapporto professionale con un filosofo. Ciò appare insufficiente, per esempio, al consulente filosofico Ran Lahav, secondo il quale la pratica filosofica non dovrebbe occuparsi solo di 'insegnare' il pensiero critico, che in realtà viene utilizzato da moltissime discipline, ma dovrebbe proprio tendere all'autoformazione della persona, la quale mette al vaglio le proprie esperienze significative, per arrivare a elaborare una 'visione dell'esistenza' profonda e ben strutturata.²⁷ Ora, arrivare ad elaborare una visione della propria esistenza profonda e ben strutturata è sicuramente un obiettivo alto, che probabilmente può essere posto e raggiunto grazie a un'attività di consulenza filosofica, in forza della quale possono essere discusse in modalità individuale più esperienze della propria esistenza, in un tempo lungo. Tuttavia, non solo la consulenza, ma tutte le pratiche filosofiche – come si è inizialmente dichiarato – si ritiene si sostanzino in riflessioni sulla propria o altrui esperienza, anche qualora queste si realizzino in gruppi che non siano riconducibili alle sole classi scolastiche, ad esempio attraverso Caffè filosofici o la *Philosophy for community*. Pertanto, per le pratiche filosofiche il risvolto etico e quindi il legame con questa parte della filosofia sembra imprescindibile, anche qualora non venga esplicitamente ammesso. L'*ethos*, infatti, se seguiamo Max Scheler e la sua fenomenologia, è l'insieme di tutte le cose che si amano, che si odiano e a cui si è indifferenti, ossia quel sistema che condiziona la concezione del mondo, gli atti e le azioni del soggetto.²⁸ Si noti che vi è una grande affinità tra questa concezione e l'idea di 'visione del mondo' che la consulenza filosofica dovrebbe mirare a strutturare, secondo Ran Lahav. Resta da chiarire allora l'ultimo passaggio, ossia l'eventuale legame tra pratiche filosofiche e valutazione. Per Musio, se ci si pone in una prospettiva filosofico-morale l'*ethos* – ossia l'insieme dei costumi umani che, di volta in volta, viene messo in campo con le proprie azioni e parole – deve essere sempre non solo descritto, ma anche valutato.²⁹ Ossia in una prospettiva etica matura, il soggetto non può o comunque non dovrebbe esimersi dall'effettuare un attento esame di ciò che dice o tace, ma anche dei gesti mancati o compiuti, possibilmente prima di metterli in atto in modo spontaneo. Quello che un percorso di pratica filosofica può fare nella forma consulenziale o di gruppo, è sostenere questo processo, incrementando la consapevolezza proprio sul ragionamento che anticipa le scelte, come d'altronde auspica lo stesso Achenbach.³⁰ Ciò non può che avvenire (anche) attraverso la *valutazione* che dovrebbe effettuare il consultante, ma che sicuramente dovrebbe mettere in campo il consulente, nei confronti dei giudizi espressi dal proprio 'ospite' o dai membri del gruppo che facilita, ma anche di ciò che si mette in gioco con la pratica filosofica stessa. In questo secondo senso, allora, si ritiene che chi si occupa di consulenza filosofica o pratiche filosofiche comunitarie non possa esimersi dal prevedere la valutazione morale quale momento fondamentale della propria attività, in quanto insita in essa.

Come è possibile osservare dai dati emersi, tuttavia, quasi la metà dei consulenti filosofici che ha liberamente scelto di aderire all'indagine, non prevede la valutazione quale momento del proprio operato. Come prima cosa, si è infatti chiesto se si abbia avuto modo di effettuare un'attività valutativa di qualunque genere ed è emerso come nel 58% dei casi ciò sia stato fatto almeno una volta (73 rispondenti), mentre nel 42% dei casi (52 rispondenti) non viene/non è mai

²⁶ FABBRICHESI 2017, p.15.

²⁷ LAHAV, p. 25.

²⁸ SCHELER 2008, p. 50.

²⁹ MUSIO 2017, p. 25.

³⁰ Cfr. ACHENBACH 2008, p. 109.

stato fatto. Solo chi ha risposto sì, quindi, ha potuto proseguire con le successive domande del questionario.

La modalità con cui si sono raccolte informazioni per valutare la propria attività di pratica è l'oggetto della successiva domanda, che prevede una serie di item prestabiliti, i quali rimandano tutti alla prima concezione di valutazione esposta poc'anzi. Anche in questo caso le risposte ricevute sono state molteplici. Utilizzano griglie di osservazione 12 praticanti filosofi; in 9 predispongono questionari che sono compilati da loro stessi, mentre 6 persone li lasciano compilare agli insegnanti. La maggioranza, 27 rispondenti, predispongono questionari che siano compilabili dagli alunni stessi, in un'ottica di autovalutazione. Vi sono poi state 32 persone che dicono di utilizzare 'Altre' modalità di valutazione della propria attività, che sono specificate nella risposta aperta successiva ma che qui si omettono.

È stato, poi, chiesto di esplicitare gli eventuali criteri utilizzati nell'attività di valutazione, selezionando una o più voci e lasciando aperta la possibilità di precisarne di ulteriori rispetto a quelli proposti dal questionario. I praticanti filosofi hanno potuto quindi selezionare più di una risposta e dettagliare nella successiva domanda eventuali criteri altri. Tra le risposte indicate, la *partecipazione* dei partecipanti al dialogo filosofico viene segnalata da 19 persone (18%) come uno dei criteri da osservare per la valutazione del percorso. Quindi, *l'ascolto reciproco e il rispetto dei turni* di parola sono importanti per 17 praticanti filosofi (17%). Il *livello di approfondimento delle questioni* filosofiche trattate è un criterio da considerare per 8 rispondenti. La maggioranza ha segnato come *Tutti* e tre gli indicatori precedenti siano in realtà da loro considerati nella fase valutativa (53 risposte, pari al 51% del totale). La voce *Altro* è stata infine spuntata da 9 persone; tuttavia, molti aspetti oggetto di valutazione sono stati segnalati liberamente da parte dei consulenti filosofici che avevano già fornito anche altre risposte e che hanno quindi ritenuto opportuno specificarle in modo più personale. Si riportano di seguito gli aspetti oggetto di valutazione che sono stati segnalati e che possono far riflettere, praticanti filosofi e docenti, in merito:³¹

- Oltre ai punti indicati, considero la capacità di aggiornare i temi filosofici e di utilizzarli per la comprensione della realtà e di sé stessi, nonché l'interazione dialogica.
- Ragiono e appunto quanto accaduto.
- Crescita del gruppo nelle capacità dialogiche, zetetiche e logico-argomentative.
- Potenziamento delle attitudini al cambiamento.
- Entusiasmo, interesse e livello di noia.³²
- Quanto è cambiata la presenza del pensiero filosofico nella quotidianità da quando ha cominciato il percorso di pratica filosofica.
- Considero il piano socio-emotivo, relazionale e la valutazione da parte del gruppo dell'azione del facilitatore.³³

³¹ Si segnala che le risposte sono state modificate nella forma dall'autrice, cercando di lasciare inalterato il contenuto riportato dai consulenti.

³² Entusiasmo, interesse e livello di noia possono essere considerate reazioni emotive per le tematiche trattate e/o l'approccio utilizzato. Ci si chiede se queste siano considerabili quali indicatori sufficienti per valutare la buona riuscita o meno di una consulenza individuale o di una pratica filosofica di gruppo, laddove la filosofia sia il tratto peculiare di tali esperienze.

³³ Anche in questo caso sono stati riportati aspetti prettamente emotivi e relazionali. In particolare, se è vero che tra facilitatore e gruppo deve potersi instaurare un buon clima di collaborazione e una buona sintonizzazione, sono questi elementi sufficienti per valutare la riuscita di una pratica filosofica? Non lo sono forse di una qualsiasi altra relazione formativa o terapeutica, senza che la filosofia apporti un contributo decisivo, come invece in tali pratiche dovrebbe essere? Ran Lahav, tra i consulenti filosofici più noti nel mondo, sottolinea che di fatto la psicologia lavora con la psiche, si occupa di processi o meccanismi nella vita degli individui che modellano le loro emozioni, i pensieri, i comportamenti e gli atteggiamenti; "per contro, la filosofia lavora essenzialmente con le idee" (Cfr. LAHAV 2017, p. 27).

- Il criterio è soggettivo perché ognuno ha un suo approccio. Anche laddove la valutazione non sia positiva per via di considerazioni negative, considero questa ultima uno spunto di riflessioni importanti con cui riformulare le prossime pratiche.
- Spesso il tema è deciso precedentemente dai ragazzi stessi, oppure può capitare che nasca una da una situazione quotidiana e ciò è sicuramente più complesso da valutare. Di solito mi attengo ad una lista di argomenti e per votazione democratica decidiamo di affrontare quello con più richiesta.³⁴
- Più che valutare l'impatto (che non so in che maniera sia valutabile) cerco di valutare il gradimento e la possibilità da parte degli stessi di utilizzare gli strumenti di riflessione offerti, nella quotidianità e nella relazione con i loro figli.
- Sviluppo della capacità di comprensione della realtà dell'ospite e suo rapporto con la sua interazione con il mondo.
- Partecipazione attiva e livello di coinvolgimento.
- In quanto pratica filosofica di gruppo i criteri elencati devono essere tenuti tutti in considerazione: senza ascolto reciproco, non ci sarebbe partecipazione e quindi approfondimento.
- L'incremento della consapevolezza e del benessere e la focalizzazione sulle risorse anziché sui limiti invalicabili.
- Competenze filosofiche, critiche e dialogiche.
- Il criterio più importante che valuto è il cambiamento di prospettiva avvenuto nei partecipanti dopo aver sperimentato le pratiche filosofiche.

Conclusioni

Per concludere non si può non riconoscere che, per la stesura di questo report e più in generale per l'intera raccolta dati effettuata, è stato fondamentale il contributo di ogni singolo praticante filosofo che ha condiviso il proprio operato e le convinzioni che lo muovono, rispondendo ai diversi quesiti predisposti e non tralasciando di esprimere approfondimenti, punti di vista, ma anche vere e proprie perplessità nelle domande aperte che lo prevedevano. Il numero delle risposte raccolte è stato consistente e i dati raccolti possono essere considerati statisticamente rilevanti. Inoltre, hanno fornito moltissimi spunti, dimostrando a chi scrive quanto il mondo delle pratiche filosofiche sia ricco e interessante da approfondire. Le risposte al questionario, infatti, hanno permesso di abbozzare diverse piste di riflessione che riguardano alcune tra le controversie presenti nella letteratura sulle pratiche filosofiche, sia in ambito italiano che internazionale. In particolare, in tale articolo si è discusso di due temi che toccano da vicino la pratica filosofica e la didattica della filosofia: la necessità o meno di avere un *metodo* con cui procedere e la *valutazione* della pratica stessa, con le questioni etiche che essa comporta.

Sicuramente non si ha la pretesa di dire che ciò che è emerso sia una rappresentazione esaustiva e fedele di tutto l'esistente: alcune risposte avrebbero meritato ulteriori chiarimenti, che con un questionario è impossibile sciogliere; altre rappresentano una buona occasione per effettuare ulteriori affondi più profondi, magari con approcci di ricerca qualitativi. Tuttavia, si ritiene che quanto fatto possa essere considerato un primo tentativo per studiare il fenomeno da una prospettiva empirica, con uno sguardo ampio, che integri la prospettiva filosofica con quella pedagogica. Le pratiche filosofiche coinvolgono infatti, non vi è dubbio, la filosofia, seppur a diverso titolo, facendo dell'*essere filosofo* una professione 'nuova', distante sia dal ricercatore e/o docente universitario sia dall'insegnante (i due esiti lavorativi che potrebbero dirsi

³⁴ Questa risposta sembra fare riferimento più all'approccio utilizzato che ai criteri di valutazione con cui si valuti l'impatto della pratica filosofica su consultante e/o membri del gruppo cui ci si rivolge.

tradizionali per chi vuole continuare a frequentare la filosofia dopo gli anni di studio). Tuttavia, le stesse pratiche filosofiche – in particolare nella loro versione di *Philosophy for Children* o riconducibili, in alternativa, alle diverse elaborazioni di Filosofia con i bambini che sono state declinate dai diversi professionisti – possono indubbiamente trovare, come dimostrato dai dati emersi, un loro ampio campo di applicazione nei contesti scolastici, integrate nella didattica dai docenti stessi o attraverso percorsi paralleli all’attività curricolare.

La strada da percorrere per un riconoscimento sociale e professionale delle pratiche filosofiche e, di conseguenza, per una loro diffusione sul territorio italiano è ancora lunga. Da un lato, la pratica filosofica non può che continuare a essere praticata, appunto, e quindi una via di diffusione sarà proprio data dal ‘fare’ dei singoli consulenti e facilitatori i quali, con il proprio bagaglio teorico ed esperienziale, potranno arricchirla e consolidarla. D’altro lato, è auspicabile che a tale pratica ‘sul campo’ si accompagni sempre una riflessione teorica, fatta di approfondimenti, confronti e sguardi critici che i diversi professionisti e le associazioni cui aderiscono possono contribuire ad alimentare,³⁵ senza chiudere le porte a priori alle più tradizionali vie con cui si fa filosofia, la ricerca accademica in primis. Solo così le fondamenta di questa disciplina potranno dirsi solide e, di conseguenza, anche l’operato dei singoli professionisti – qualunque sia il proprio ambito specifico di lavoro, se la consulenza individuale o l’attività con le classi scolastiche – potrà essere maggiormente riconosciuto e valorizzato.

Bibliografia

- ACHENBACH 2008: Gerd B. Achenbach., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita*, trad. it. di Soldani R., Feltrinelli editore Milano, 2008, p. 67 e p. 109.
- COSENTINO OLIVERIO 2011: Antonio Cosentino, Stefano Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori editore, Napoli 2011.
- FABBRICHESI 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?* Raffaello Cortina editore, Milano 2017.
- FREGA 2006: Roberto Frega, *Che cos’è l’epistemologia delle pratiche* in Brentari C., Madera R., Natoli S. e Vero Tarca L. (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Bruno Mondadori Editori, Milano 2006.
- GIANNANDREA, MACCARIO 2022: Lorella Giannandrea, Patrizia Maccario, *La valutazione. Significato e paradigmi* in Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Scholè, Editrice Morcelliana, Brescia 2022, p. 287.
- LAHAV 2017: Ran Lahav, *Uscire dalla caverna di Platone*, trad. it. di Quintabà V. Lovey Books, Vermont 2017, p. 27.
- LIPMAN 2003: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, trad. it. di Leghi A., Vita e Pensiero, Milano 2003.
- LIVERANI 2023: Enrico Liverani, *Dall’esperienza di ‘INVENTIO’. Il dialogo filosofico nei tecnici e nei professionali* in Caputo A. (a cura di), *Filosofia e istituti tecnici*, Mimesis edizioni, Milano-Udine, 2023.
- MADERA, VERO TARCA 2003: Romano Madera, Luigi Vero Tarca, *La filosofia come stile di vita*, Bruno Mondadori editore, Milano 2003.
- MARTENS 2007: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un’introduzione alla filosofia*, trad. it. di Tetamo E., Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- MUSIO 2017: Alessio Musio, *Chiaroscuri. Figure dell’ethos*, Vita e pensiero, Milano 2017, p. 25.
- PESSINA 2023: Adriano Pessina, *L’essere altrove. L’esperienza umana nell’epoca dell’intelligenza artificiale*, Mimesis edizioni, Milano-Udine 2023, p. 11.

³⁵ Un buon esempio in tal senso è stato, ad esempio, il confronto nato all’interno dell’Osservatorio critico sulle pratiche filosofiche, che ha preso vita presso il Dipartimento di Filosofia dell’Università di Trieste nel 2006 e la cui esperienza si è, ad oggi, interrotta. Per un approfondimento, è possibile consultare il seguente testo: ROVATTI (a cura di) 2009.

- POLLASTRI 2005: Neri Pollastri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche* Editore Apogeo, Milano 2005.
- POLLASTRI 2006: Brentari C., Madera R., Natoli S. e Vero Tarca L. (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Bruno Mondadori Editori, Milano 2006, p. 170.
- RAABE 2006: Peter Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio*, trad. it. di Pollastri N., Edizioni Apogeo, Milano 2006.
- RIVOLTELLA 2018: Pier Cesare Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Editrice Morcelliana, Brescia 2018 pp. 71-74.
- ROVATTI (a cura di) 2009: Pier Aldo Rovatti (a cura di), *Consulente e filosofo. Osservatorio critico sulle pratiche filosofiche*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2009.
- SANTI 2011: Marina Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori editore, Napoli 2011.
- SCARAZZATO 2011: Francesca Scarazzato, *Filosofia ai margini. Un'esperienza di pratica filosofica in una "scuola di seconda opportunità"* in Galimberti U., Perissinotto L., Rossi A. (cura di) *Tra il dire e il fare. Saggi e testimonianze sulla consulenza filosofica*, Edizioni Mimesis, Milano-Udine 2011
- SCHELER 2008: Max Scheler, *Ordo amoris*, trad. it. di Simonotti E., Editrice Morcelliana, Brescia 2008, p. 50.
- VANNI ROVIGHI 2022: Sofia Vanni Rovighi, *Elementi di filosofia. Vol. 3 La natura e l'uomo*, Scholè, Editrice Morcelliana, (prima edizione 1963) Brescia 2022, p. 148.
- VOLPONE 2022: Alessandro Volpone, *Pratiche filosofiche comunitarie. Scritti epistemologici 1999-2009*, Algraeditore, Catania 2022.

L'attenzione in classe. Insegnare con Maria Zambrano

Alessandra Pantano

Abstract

Attention is every teacher's dilemma. The teacher worries about the students' attention, but in truth he is also worried about his own, while he explains a topic, while he observes the students, while he keeps an eye on the minutes that pass and the program that never ends. A dilemma that has probably always been there at school and which, in the words of philosophy, asks to be questioned differently.

Keywords

Attention, Discipleship, Master, Fascination, Passivity.

L'attenzione è il dilemma di ogni insegnante. L'insegnante si preoccupa dell'attenzione degli studenti, ma in fondo è preoccupato anche della sua, mentre spiega un argomento, mentre osserva gli studenti, mentre getta un occhio ai minuti che passano e al programma che non finisce. Sempre considerata da chi si occupa di didattica come una questione imprescindibile, l'attenzione è diventata, oggi più che mai, «una sfida epocale»¹ anche per l'economia, l'industria, il marketing.² Un dilemma che probabilmente a scuola c'è sempre stato e che, con le parole della filosofia, chiede di essere interrogato diversamente.

Nel 1964, in seguito a un contratto con il Dipartimento di Istruzione Pubblica di Puerto Rico, Maria Zambrano scrive una serie di testi, anche se non tutti pubblicati, sull'insegnamento, sull'educazione e sulla figura del maestro. Due testi di questi sono dedicati all'attenzione, l'attenzione in classe: il primo testo, «L'attenzione», scritto nel novembre 1964; il secondo, «Essenza e forma dell'attenzione», scritto un mese dopo.³

Obiettivo della nostra riflessione è trattare la questione dell'insegnamento della filosofia a partire da concetti ed esperienze di una filosofa, come Maria Zambrano, che ha fatto della sua esperienza, di allieva prima e di insegnante poi, una riflessione filosofica. Tale obiettivo ha orientato così la nostra scelta di lavorare sul concetto di attenzione che, anche se non rientra tra i

¹ Cfr. Pantano, Solla 2023, p. 69. Secondo la lettura di Gianluca Solla, relativa alla questione dell'attenzione nel mondo della scuola, è presente oggi più che mai un filo sottile che unisce attenzione e mancanza per cui «la questione dell'attenzione viene per lo più declinata nel senso della sua perdita o di una mancanza cronica», *ivi*, p. 70.

² Se ne è occupato il filosofo Bernard Stiegler, ponendosi il problema nel sistema scolastico ed educativo. Cfr. Stiegler 2014, pp. 117-185. La tesi del filosofo Bernard Stiegler è allarmistica perché ritiene che le tecniche, le psicotecniche, messe a punto dalle scienze cognitive per captare e formare l'attenzione la stanno gradualmente distruggendo (*ivi*, p. 120). Esiste oggi un colossale deficit d'attenzione. La studiosa americana Katherine Hayles, di cui Stiegler riprende le ricerche, afferma che ci troviamo nel mezzo di una mutazione generazionale in materia di comportamenti cognitivi.

³ Zambrano 2008, pp. 51-57. «La atención» del novembre 1964 è rimasto inedito; «Esencia y forma de la atención», del dicembre 1964 è stato pubblicato nella rivista «Educación» qualche anno più tardi.

concetti chiave che attraversano l'opera zambranaiana, è presente, esplicitamente, in questi lavori sull'educazione e sull'insegnamento.

Tornando alla questione centrale della nostra riflessione, ci chiediamo perché il docente si preoccupa dell'attenzione. Non credo che, a lezione, l'insegnante sia preoccupato del "colossale deficit di attenzione" delle nuove generazioni. Che cosa allora lo preoccupa quando l'attenzione va e viene in classe? L'insegnante che chiede agli studenti l'attenzione, l'ascolto, lo sguardo, sa che con quell'attenzione le sue parole hanno valore. Quell'ascolto fa sentire all'insegnante il valore delle sue parole. Lo stesso fa l'insegnante quando ascolta lo studente: lo studente avverte che le sue parole acquistano significato nel momento in cui sono ascoltate dall'insegnante, sono quindi oggetto della sua attenzione.

Tornando alla questione centrale della nostra riflessione, ci chiediamo perché il docente si preoccupa dell'attenzione. Non credo che, a lezione, l'insegnante sia preoccupato del "colossale deficit di attenzione" delle nuove generazioni. Che cosa allora lo preoccupa quando l'attenzione va e viene in classe? L'insegnante che chiede agli studenti l'attenzione, l'ascolto, lo sguardo, sa che con quell'attenzione le sue parole hanno valore. Quell'ascolto fa sentire all'insegnante il valore delle sue parole. Lo stesso fa l'insegnante quando ascolta lo studente: lo studente avverte che le sue parole acquistano significato nel momento in cui sono ascoltate dall'insegnante, sono quindi oggetto della sua attenzione.

Si avverte però, in questa richiesta del tutto legittima di attenzione, un pericoloso rapporto duale o intersoggettivo in cui l'uno e l'altro, docente e studente, si intrappolano a vicenda, o rischiano di farlo. L'attenzione fa sentire bene chi la riceve. Per questo motivo, l'insegnante, ad un certo punto, la pretende. Esige attenzione. La sua richiesta diventa imperativa. L'insegnante pretende attenzione perché l'attenzione diventa la *conditio sine qua non* del suo dire, del suo significativo dire. L'insegnante ripone lì, nell'attenzione dello studente, nel suo sguardo fisso, nel suo silenzio, le condizioni di validità del suo insegnamento. Chiede uno sguardo che dia significato alle sue parole. È, nel momento in cui parla, alla ricerca di una sponda per un ritorno, per un riverbero, per un sentire.

In questi sguardi che corrispondono e che combaciano si viene a creare una relazione a due, intersoggettiva, che potrebbe nuocere alla lezione. L'attenzione diventa un vincolo: lo studente si sente vincolato dalla richiesta di attenzione del docente; allo stesso modo l'insegnante si sente vincolato dall'attenzione dello studente, senza la quale comincia a dubitare delle sue stesse parole. Entrambi sono vincolati l'uno dall'altro: sia chi chiede l'attenzione sia chi la presta. Ma l'attenzione è qualcosa che eccede questo rapporto duale in cui le parole non circolano liberamente. Anche se la vediamo in quei corpi che stanno l'uno di fronte all'altro, l'attenzione ha un'altra origine, impercettibile in sé ma percettibile nei suoi effetti. Solo una filosofa come Maria Zambrano, sensibile ad una verità che trasforma chi la cerca,⁴ poteva intuire che nel rapporto tra docente e studente c'è in gioco una presenza, che, pur eccedendo tale rapporto, lo comprende.

Chi si occupa di attenzione spesso finisce per redigere un elenco dei diversi tipi di attenzione: esiste un'attenzione selettiva, divisa, sostenuta; un'attenzione profonda e iper, come riferisce la studiosa americana Katherine Hayle citata da Bernard Stiegler;⁵ esiste anche l'attenzione matematica o filosofica o scientifica, come invece scriveva Simone Weil,⁶ prendere in esame l'attenzione andando alla ricerca delle sue diverse specie potrebbe risultare alla fine controproducente perché la divisione moltiplica le forme di attenzione senza mai arrivare ad essa. Si ha quasi la

⁴ Cfr. Buttarelli 2004, p. 11. Altri studi sottolineano questo aspetto peculiare della filosofia di Zambrano. Cfr. Mortari 2019, p. 91. Cfr. anche Prezzo 2006.

⁵ Stiegler 2014, pp. 142-151.

⁶ Cfr. Weil 2008, pp. 191-201.

sensazione che, dividendola per analizzarla e per comprenderla, in realtà ci allontaniamo da essa. Anche Maria Zambrano rileva due tipi di attenzione, spontanea e volontaria, ma nei suoi scritti la filosofa propone, più che delle specie di attenzione, delle immagini molto suggestive.

E sono proprio le immagini presenti nei testi di Zambrano ad aprire un'indagine filosofica molto interessante. La scrittura di Zambrano è nota per la ricchezza delle immagini perché, nel fascino che esse esercitano in chi legge, sono generative di pensiero: «un campo della chiarezza, dell'illuminazione»,⁷ una ferita sempre aperta,⁸ una «cavità vivente».⁹ Sono immagini che non aiutano solo a comprendere la natura dell'attenzione, ma anche il suo agire: come una calamita che attrae e che è attratta; come un fascio di luce illumina e ha una direzione da... verso; come «una tensione, uno sforzo», «una fonte, forse la più considerevole, di fatica».¹⁰

Le immagini evocano molti aspetti dell'attenzione: la ricettività, l'attrazione, la concentrazione, la direzione. Sicuramente il lato passivo e attivo dell'attenzione, potremmo anche dire il lato concavo e convesso.

Il testo del novembre 1964, per la sua densità, offre degli elementi da districare. Inizia con una definizione di attenzione che richiede un'approfondita analisi: «L'attenzione non è altro che la ricettività portata all'estremo, diretta verso un determinato campo della percezione o del pensiero, ovvero diretta verso un mondo esterno o verso il mondo proprio, in modo riflessivo».¹¹ Nella definizione viene fatta valere l'idea che l'attenzione corrisponda a un paradosso: la ricettività quando viene portata all'estremo diventa attenzione, come dire che il concavo portato all'estremo diventa convesso, il quadrato un cerchio. La figura del paradosso non ci fa pensare che i due opposti siano continui ma che passino dall'uno all'altro, senza confusione ma in un'unità.

Anche il secondo testo ritorna alle stesse caratteristiche, il lato passivo e attivo, concavo e convesso dell'attenzione. Zambrano evidenzia il lato ricettivo, scrivendo che «l'attenzione è l'apertura dell'essere umano a ciò che lo circonda e, nondimeno, a ciò che trova dentro di sé».¹² È un'apertura, una disposizione, una chiamata a ciò che è dentro e fuori di sé. «L'attenzione è come una ferita sempre aperta e della ferita possiede la passività, l'essere piaga, impronta del reale, lo stare come una cavità vivente conformata per ricevere la realtà e per lasciarla passare oltre sé stessa».¹³

C'è poi il lato attivo dell'attenzione, quello con cui solitamente la identifichiamo. La definizione del lato attivo è ben scritta quando si legge che «l'essenza dell'attenzione è captare»,¹⁴ gesto, il captare, che riferiamo essenzialmente all'attenzione. L'attenzione capta, cattura, prende al volo. In fin dei conti l'insegnante si propone, con tecniche più o meno personali, di captare l'attenzione degli studenti per orientarne i processi di analisi e di comprensione, insomma per orientare il loro studio.

Sia che l'attenzione si mostri come ricettività o come attività, ogni suo apparire oltrepassa sé stessa: captare, per esempio, equivale a «assorbire, perdere possesso avvicinandosi a questo immenso, illimitato continente che è la realtà».¹⁵ L'attenzione è un captare e allo stesso tempo è un essere captati. L'attenzione non ingabbia l'oggetto, non lo domina, non se ne appropria come talvolta rischia di fare l'insegnante attento a ciò che insegna. Molte volte infatti il docente,

⁷ Zambrano 2008, p. 51.

⁸ Cfr. *ivi*, p. 54.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ivi*, p. 51.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ivi*, p. 54.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ivi*, p. 56.

¹⁵ *Ibidem*.

riferendosi ai percorsi filosofici della tradizione, se ne appropria come se fossero di suo possesso. Viene alla luce il lato attivo-volontario dell'attenzione. È attento chi si concentra deliberatamente con tutti i poteri di comprensione che ha a disposizione. Ma, l'attenzione di cui parla Zambrano non si riduce a questo lato, perché ne ha un altro che fa perdere il possesso. In tal senso captare è anche essere captato. L'attività è anche passività. L'attenzione non denota un possesso. L'argomento di una conoscenza attenta attraversa chi lo conosce senza mai diventare una proprietà. Alla fine, la filosofa chiarisce meglio questi modi dell'attenzione, affermando che essa «così come è attratta e chiamata, essa attrae e chiama».¹⁶

Da ciò si capisce come un'altra filosofa, come Simone Weil, abbia definito la formazione dell'attenzione «il vero obiettivo e l'interesse pressoché unico degli studi»:¹⁷ l'attenzione non è rilevante per soddisfare il successo scolastico quanto è decisiva per la vita. Ogni volta che un essere umano compie uno sforzo di attenzione, anche con il solo desiderio di diventare un essere capace di verità, acquisisce questa attitudine. Il desiderio che è nell'attenzione è capace di trasformare la vita e il suo rapporto con il mondo, rendendola capace di ascolto, di sguardo, di parola. Simone Weil sottolinea quel che l'attenzione, una volta formata in un'aula scolastica con un qualsiasi oggetto culturale, può fare al di fuori, nella relazione tra sé e sé e tra sé e l'altro. Se gli studi liceali si limitassero ad accumulare conoscenze, allora tradirebbero quel che di valoroso producono, l'attenzione. A tutte le sue allieve Weil consigliava lo studio delle scienze, della matematica e della geometria. Le diverse forme di attenzione che derivano dai diversi saperi non servono a tenere in allenamento la memoria, ma offrono occasioni fondamentali perché l'attenzione, che accompagna sempre il desiderio, possa sentire, esserci, intensificarsi, farci entusiasmare. Anche la filosofia ne trae beneficio se non vuole essere mera erudizione.¹⁸

Differentemente Zambrano volge il suo interesse a descrivere che cos'è l'attenzione e soprattutto a quel che c'è nell'attenzione, a quel che in essa c'è di vitale, generatore, trasformatore. In poche pagine di *Dell'Aurora*, scritte in parte negli anni sessanta, Zambrano riprende la questione dell'attenzione, affermando che l'Aurora è una «presenza che nasce da una attenzione ineludibile, da uno sguardo sostenuto: una conoscenza sostenuta unicamente dall'attenzione».¹⁹ Allora dall'attenzione, intesa come uno sguardo sostenuto, nasce l'Aurora, l'apparizione di qualcosa che libera il soggetto dalla situazione in cui è rigidamente intrappolato perché essa è il momento in cui vita e conoscenza si intrecciano indissolubilmente: l'attenzione allora è capace di farsi campo per un'esperienza così viva e aurorale.

Quando nel dicembre 1964, Zambrano prosegue la sua riflessione, scrivendo il secondo testo, il titolo è scritto a mano: «Essenza e forma dell'attenzione». Un titolo che forse non aveva ancora definito, dato che, come riportano i curatori dell'opera, nel manoscritto compare, alcune linee più sotto, l'ipotesi di un altro titolo: «I piani dell'attenzione». È evidente la differenza tra i due titoli. In uno compare il concetto di "essenza" e nell'altro "i piani", in uno l'uno e nell'altro i molti. In qualunque modo lo si voglia interpretare, mi pare che i due titoli, tenuti entrambi nell'indecisione, riportino a un in sé al cui interno si possano distinguere dei piani.

È a questo punto del testo che occorre procedere. A fronte dei piani, diversi, probabilmente a tratti opposti, è possibile intendere la loro complicità. L'attenzione è qualcosa che non li somma ma li eccede. È qualcosa che, proprio perché passa da un piano all'altro, proprio perché si mostra in modi diversi senza esaurirsi in nessuno di essi, deve essere qualcosa che li eccede.

¹⁶ Ivi, p. 55.

¹⁷ Weil 2008, p. 191.

¹⁸ La geometria, per esempio, richiede una forma di attenzione diversa da quella che si sviluppa con la traduzione di un testo latino o greco. Con gli esercizi di geometria si fa esperienza di rigore e di precisione, con la traduzione di un testo ci si esercita con il ritmo della lingua. Passando dai diversi esercizi scolastici, si affinano le diverse forme dell'attenzione che vanno dall'intervenire con precisione al procedere con ritmo.

¹⁹ Zambrano 2000b, p. 31.

C'è da chiedersi, allora, se con l'attenzione non si tocchi la cifra della didattica. Per quanto ci si impegni a trovare le strategie per attivarla, per tenerla, per gestirla mi chiedo, a fronte di quanto appena detto anche da Zambrano, se qui stiamo toccando una questione filosofica che non si risolve né con l'empirico né con lo psicologico. Abbiamo invece a che fare con quel che si potrebbe chiamare, filosoficamente, l'enigma dell'insegnamento.

Nello stesso anno, 1964, in un libro pubblicato in Italia nella traduzione di Francesco Tentori, la filosofa dedica un lavoro al maestro Ortega y Gasset. È passato del tempo da quando era una giovane allieva di Ortega e solo ora riesce a vedere, nella solitudine, l'azione del pensiero del maestro sulla discepola. Zambrano chiamerà tale azione «discepolato».²⁰ È interessante quel che emerge da una filosofa che non ha mai detto di sé di essere maestra di se stessa quanto invece di essere allieva, proprio perché riconosce di aver iniziato a pensare a partire dai pensieri del maestro, a partire dall'ordine e dalla chiarezza che l'esperto maestro ha lasciato in lei e di cui la giovane studentessa aveva bisogno. Quando Zambrano scrive che «ogni forma di grazia, e l'autenticità è tale, esige una disposizione per essere ricevuta», tocca il senso dell'attenzione, nel suo lato ricettivo e attivo. Riconosce quindi di aver avuto dal maestro la «disposizione» ad accogliere il pensiero; detto diversamente, Ortega ha insegnato l'attenzione: non l'ha pretesa, ma l'ha insegnata. L'ha segnata in lei.

Il gesto del maestro appare prevalentemente distruttivo: abbatte sottilmente le pareti che isolano i pensieri, pareti che convertono i pensieri in ossessioni, pareti che fanno di ogni idea un ostacolo. Il pensiero del maestro abbatte le rigidità interne alla giovane mente della discepola, fino ad abbattere il muro che nell'adolescente separa l'intelligenza dall'anima.

Ciò che ci cattura, affascinandoci, può renderci ciechi e impedirci l'attenzione. Anche nei testi sull'attenzione Zambrano torna a pensare agli ostacoli che interferiscono sulle strade del pensiero e che per questa ragione vanno tolti. Non basta quindi raccogliere l'attenzione, come si è soliti credere: l'attenzione richiede un togliere. La prima azione dell'attenzione, intesa come concentrazione, viene chiamata «una specie di inibizione, paradossalmente, una ritirata del soggetto».²¹ L'essere della realtà a cui siamo avvolti, l'essere Non possiamo certo allontanarci dalla realtà, ritirandoci da essa, ma possiamo trovare un modo, vale a dire un'attenzione, che ci permetta di stare nella realtà ritirando invece tutte quelle barriere che possono compromettere la sua comprensione. Fa parte dell'attenzione una sorta di pulizia della mente e dell'animo per impedire all'immaginazione e al sapere di intralciare le strade del pensiero. L'attenzione «deve portare la concentrazione del soggetto fino al limite dell'ignoranza, per non dire dell'innocenza».²²

Zambrano non visualizza solo i piani dell'attenzione, attivo e passivo, concavo e convesso, ma anche il suo essere processo di soggettivazione. L'attenzione, infatti, non esiste di per sé ma esiste in quanto attributo della sostanza psichica di qualcuno. L'attenzione è un movimento diffuso, sciolto, vago. Impercettibile. Va sempre in cerca di qualcosa. È una avida ricerca. Non è un vagare indifferente ma un vagare che cerca.

Ad un certo punto qualcosa attrae l'attenzione. Qualcosa la fissa. L'attenzione allora si ferma. Se prima si muoveva, ora, all'incontro di qualcosa, si arresta. È un risveglio che non avviene senza l'incontro con qualcosa.

«Gli educatori non devono mai dimenticarlo»,²³ scrive Maria Zambrano nel 1964. È un punto importante questo. È il punto in cui la filosofa si rivolge agli insegnanti, educatori, che non devono dimenticare che l'attenzione si ferma solo quando trova qualcosa che la attrae.

²⁰ Zambrano 2004, p. 96.

²¹ Zambrano 2008, p. 52.

²² *Ibidem*.

²³ *Ivi*, p. 54.

L'attenzione girovaga, va in cerca di qualcosa, è avida e famelica finché si risveglia a qualcosa. Continua a vagare libera e in modo impercettibile: quanto più il suo percorso è errabondo, tanto più si può affermare che sta perseguendo qualcosa, che, per riprendere Solla, tenuto in viva considerazione «esiste prima della sua stessa esistenza».²⁴ Quello che gli educatori non devono dimenticare è che ci accorgiamo dell'attenzione solo quando si ferma. Solo quando si fissa su qualcosa che la attrae. Quanto più è ampio il suo percorso che sembra errante e vago, tanto più ampio sarà anche il suo tema, il suo centro.

«Una persona distratta può essere in realtà una persona profondamente attenta, una persona assorbita da un'attenzione alla ricerca del suo tema».²⁵ Credo che questa affermazione possa essere utile per scoprire le caratteristiche dell'attenzione e del nostro modo di coglierla. O forse del nostro modo di non coglierla dal momento che continua a muoversi in maniera impercettibile. L'attenzione è un campo che sta, muovendosi, sotto i nostri occhi e non la percepiamo. Un movimento diffuso, vago, libero, senza ordine. Un movimento che si arresta nel momento in cui qualcosa la attrae.

Pagine molto belle tratte dai *Pensieri* di Pascal, dedicate a «La distrazione» che in francese suona diversamente, *le divertissement*, ci mostrano uno dei motivi per cui l'immobilità dell'attenzione è tanto temuta. C'è infatti una difficoltà che porta il distratto a distrarsi. Si tratta della difficoltà di fermarsi: la nostra natura è movimento, il riposo assoluto è la morte. Fermarsi a pensare, che altro non è se non l'attenzione, è insopportabile all'uomo: sente la sua nullità, la sua impotenza, il suo vuoto. Si faccia una prova, scrive Pascal: si lasci un re completamente solo, libero di pensare a sé a suo agio; si vedrà un uomo pieno di miserie perché chiunque, lasciato solo all'attenzione di sé stesso, farebbe fatica a tollerare quel momento.²⁶ Facciamo fatica a fare attenzione perché temiamo l'immobilità, ciò che sta fermo come un morto.

Rimproveriamo allora gli studenti perché la loro attenzione è vaga e non si ferma a prestare attenzione a quel che diciamo a lezione. Ma li rimproveriamo anche quando la loro attenzione si fissa, si ferma, si sofferma, si posa su qualcosa. Per un motivo o per l'altro, si rischia di impedire allo studente di sentire, di ascoltare, di andare in profondità. Si impedisce alla sua attenzione di vagare, di ricercare, di stare in agguato; e quando si ferma, la si impedisce di soffermarsi e di interrogarsi.

La filosofa conosceva bene il momento in cui l'attenzione si fissa su un punto. In *Delirio e destino* ricorda un episodio, l'episodio di un'attenzione, e del modo in cui il padre, resosi conto della situazione in cui Zambrano si trovava, l'ha chiamata; il padre «la chiamava e la ridestava dai suoi incantamenti, che dovevano essere continui, dato che tutti i momenti che ricordava erano così: lei che guardava qualcosa nel cielo, come dei segni neri - le rondini -, "guarda le rondini!", egli le disse - in realtà lei non guardava le rondini -, non guardava nemmeno, poiché era tutt'uno, né vicino né lontano; se ne stavano così, immobili, ferme come lei rimaneva ferma, e la voce del padre e la sua presenza la facevano muovere interiormente, smettere di star ferma, tutt'uno con quell'immagine, iscritta nel cielo».²⁷ Continua Zambrano: «Quello non era uno sguardo, ma un essere tutt'uno, catturata, come se fosse appena distinta da ciò che era guardato e il padre la chiamava, la distingueva da tutto questo e le faceva sentire che era diversa, la stranezza di essere qualcosa».²⁸

Nella volta celeste delle parole del docente gli studenti sono avvolti; sono circondati da parole e immagini che il docente porta a lezione quando insegna. C'è del silenzio attorno a lui.

²⁴ Pantano, Solla 2023, p. 80.

²⁵ Zambrano 2008, p. 55.

²⁶ Cfr. Pascal 1962, p. 162.

²⁷ Zambrano 2000a, p. 25.

²⁸ *Ibidem*.

L'insegnante se ne accorge. Si accorge di quel loro incanto, rapimento, ipnosi: i loro occhi sono fermi, le immagini sono ferme. Gli studenti sono un tutt'uno con quel che pensano.

Poi, l'insegnante rompe l'incanto quando li invita a guardare ciò che stanno pensando. Allo stesso modo il padre rompe l'incanto di Zambrano quando alla figlia dice di guardare le rondini; il guardare implica lo staccarsi da quel che si stava contemplando. In tal modo, il guardare ha generato nella contemplazione una distanza; essere presso qualcosa ed essere nella distanza da quella stessa cosa sono due movimenti dell'attenzione.

Non è questione della tolleranza di un docente che si mostra comprensivo o buono perché lascia passare la distrazione di uno studente. Qui la questione è diversa.

Zambrano aveva una grande passione per la presenza della realtà che esercitava in lei una forza d'attrazione che talvolta però oscurava il suo pensare. Per questo, la filosofa passava dall'attrazione per la realtà a una resistenza; una modalità ambigua, quella che ci presenta Zambrano. Un'attenzione che è essenzialmente ambigua, perché in essa si forma una tensione tra l'immediatezza e la resistenza, tra prossimità e distanza. Per questo l'attenzione è un campo di forze.

Ci si ferma all'incontro di qualcosa che ci ha colpiti. È qualcosa che si fa sentire a lezione, che nasce nell'«atmosfera» di una lezione,²⁹ come descrive puntualmente Silvia Vizzardelli nel suo tentativo di capire filosoficamente quel che accade in classe con la materia che si insegna. Un quid che fa di quel momento qualcosa di unico e irripetibile, una singolarità inconfondibile. Questo quid è lo spirito della lezione.

«Come forse tutto ciò che fa parte della psiche e della persona umana, anche l'attenzione si dà in cerchi concentrici».³⁰ Tra le immagini presenti nella riflessione filosofica di Zambrano, quella dei cerchi concentrici mi ha parlato di più. L'attenzione è un cerchio all'interno del quale ci sono altri cerchi. È un complesso di cerchi, uno dentro l'altro.

L'attenzione si forma quando qualcosa si muove in quella circolarità. Il cerchio che tiene gli altri al suo interno si dissolve. Si avvicina al confine dell'orizzonte. Lì ci si perde. Un dissolvimento ambiguo: da un lato esso coincide con il concentrarsi di tanti centri; dall'altro esso coincide con l'assorbimento di sé. Il cerchio si dissolve. «L'attenzione, dunque, si dà in cerchi che descrivono una differente ampiezza. Se l'attenzione potesse materializzarsi, si potrebbe vedere come in alcuni casi esplora un ampio orizzonte, come in altri si avvicina fino al confine stesso dell'orizzonte, nel momento in cui sembra ormai non averlo più, e ci si perde. In altri casi circonda un brandello, un punto della realtà come se si trattasse di farsi spazio in una piazzaforte. E, in verità, è proprio così».³¹

Lo spirito della lezione è ciò che tiene l'attenzione ed è anche ciò che la fa assumere diverse forme. È qualcosa che tiene perché l'attenzione, per sua natura, si sfilaccia, si deforma, deborda, si disperde.

È un quid con cui l'attenzione contiene, come fosse una cavità, e allo stesso tempo è ciò con cui l'attenzione è contenuta, attraversata, lasciata passare oltre sé stessa. Tenere, contenere, orientare. L'attenzione può fungere da orientamento. L'attenzione orienta la lezione ed è a sua volta orientata. La lezione tiene e lancia l'attenzione allo stesso modo in cui l'attenzione tiene e rilancia alcuni punti della lezione.

Tuttavia, non è sempre così. Quel tenere potrebbe significare controllare, governare, bloccare, impedire, chiudere. Basta poco perché il contenimento diventi un restringimento; basta

²⁹ Pantano, Solla 2023, pp. 96-122.

³⁰ Zambrano 2008, p. 55.

³¹ Ivi, p. 56.

sempre poco perché l'orientamento diventi una violenza; alla fine tenere potrebbe significare mettersi al riparo per rifiutare l'inaspettato. Ma ciò che sta a cuore a questa nostra riflessione è molto vicino a quanto scritto da Gert J. J. Biesta, il quale si proponeva di riscoprire l'insegnamento in un gesto diverso da quello «finalizzato al controllo, all'esercizio del potere e all'instaurazione di un ordine per cui lo studente può esistere solo come oggetto»;³² piuttosto lo considera come evento che richiama la soggettività non solo dello studente ma anche del docente. La presenza che si forma a scuola, in aula e a lezione è fondamentale perché, con il risveglio dall'immersione della contemplazione, gli studenti provano la «stranezza di essere qualcosa»,³³ come diceva Zambrano. Di essere una soggettività, di essere un io. Sappiamo con quale imbarazzo la filosofa ha usato il pronome io, mai veramente fatto proprio³⁴ perché non dava conto del suo essere processo di soggettivazione, mai concluso.

All'interno del discorso che costruiscono, le parole dell'insegnante aprono a qualcosa, un quid non rappresentabile e non nominabile grazie al quale l'argomento, in questo caso di filosofia, prende vita. La sua forza di rigenerarsi nelle conoscenze che si trasmettono non cessa al di fuori delle aule scolastiche. A lezione è un generatore di attenzioni: l'attenzione, per esempio, di chi guarda negli occhi il docente, quella che non alza lo sguardo dal proprio quaderno, quella che fa ruotare gli occhi da un oggetto all'altro. Sono tutte attenzioni che, accompagnate da un'irresistibile ricerca, si fermano all'incontro di qualcosa. L'insegnante quando parla a lezione segue tutte quelle forme di attenzione, volendosi avvicinare a ciò che le ha messe in circolo. Da lì si formano tutte le diverse attenzioni, non solo quelle degli studenti ma anche la sua, di insegnante. Da lì prende corpo la lezione ed è con quello spirito che si insegna la filosofia.

Riferimenti bibliografici

- BIESTA 2022: Gert J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, tr. it. di V. Santarcangelo, a cura di F. Cappa e P. Landri, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- BUTTARELLI 2004: Annarosa Buttarelli, *Una filosofia innamorata. Maria Zambrano e i suoi insegnamenti*, Bruni Mondadori, Milano 2004.
- MORTARI 2019: Luigina Mortari, *Maria Zambrano. Respirare la vita*, Feltrinelli, Milano 2019.
- PANTANO, SOLLA 2023: Alessandra Pantano, Gianluca Solla (a cura di), *Scuola. Filosofia di un mondo*, a cura di A. Pantano e G. Solla, Cronopio, Napoli 2023.
- PASCAL 1962: Blaise Pascal, *Pensieri*, tr. it. di P. Serini, Einaudi, Torino 1962.
- PREZZO 2006: Prezzo Rossella, *Pensare in un'altra luce*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- STIEGLER 2014: Bernard Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, tr. it. e cura di P. Vignola, Orthotes, Napoli-Salerno 2014.
- WEIL 2008: Simone Weil, «Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio», in Id., *L'attesa di Dio*, a cura di M.C. Sala, Adelphi, Milano 2008.
- ZAMBRANO 1997: Maria Zambrano, *Quasi un'autobiografia*, in AA. VV., *Maria Zambrano. Pensatrice in esilio*, «aut aut», n. 279, maggio-giugno 1997.
- ZAMBRANO 2000a: Maria Zambrano, *Delirio e destino*, tr. it. di R. Prezzo e S. Marcelli, Raffaello Cortina Editore 2000.
- ZAMBRANO 2000b: Maria Zambrano, *Dell'Aurora*, tr. it. di E. Laurenzi, Marietti, Genova 2000.
- ZAMBRANO 2004: Maria Zambrano, *Spagna. Pensiero, poesia e una città*, tr. it. di F. Tentori, Città aperta, Troina, 2004.
- ZAMBRANO 2006: Francisco José Martín, «Nota all'edizione e Storia bibliografica dei testi» in Maria Zambrano, *Per abitare l'esilio. Scritti italiani*, a cura di Francisco José Martín, Le Lettere, Firenze 2006.

³² Biesta 2022, p. 76.

³³ Zambrano 2000a, p. 25.

³⁴ Cfr. Zambrano 1997, p. 128.

- ZAMBRANO 2008: *Maria Zambrano, Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, tr. it. di L. M. Durante, a cura di A. Buttarelli, introd. di Ángel Casado e Juana Sánchez-Gey, Marietti 1820, Genova 2008.

Cartesio complottista redento?

Daniele Silvestri

Abstract

In this paper I am going to compare Descartes method of doubt with the conspiracy way of thinking. Through the analysis of the salient features of the latter we are going to highlight what in Descartes method can't be assimilated to it and consequently what makes of the Cartesian doubt a fruitful research procedure while the conspiracy thought is not.

Keyword

Descartes, doubt, conspiracy theories, epistemic trust.

"I want to believe"
"The truth is out there"
X-Files

Introduzione

La forma di pensiero che siamo soliti definire complottista è stata per ragioni molto pratiche assai discussa negli ultimi anni, soprattutto per la diffusione che opinioni così etichettabili hanno avuto grazie alla cassa di risonanza offerta dai vari media basati su Internet. Anzi, ci sono state anche varie voci che hanno affermato che non c'è davvero niente nelle attuali teorie del complotto che le differenzi, quanto a numero o a fantasiosità di ideazione, rispetto a forme analoghe di pensiero dei secoli passati se non la rapidità di diffusione e la capillarità che esse hanno proprio grazie alla Rete.¹

In generale, queste letture più normalizzatrici riconducono le varie teorie complottistiche a forme di pensiero che sarebbero, secondo alcuni, addirittura parte della nostra psicologia più profonda, quella che fin dall'origine dell'umanità ci sarebbe stata evolutivamente utile a preservarci e a moltiplicarci in un ambiente naturale ostile che richiedeva ai nostri progenitori una continua vigilanza, una continua "euristica del sospetto", necessaria a difendersi dalle varie minacce che mettevano in pericolo la loro sopravvivenza. In questa linea di analisi, il problema starebbe nel mutamento ambientale e sociale che rende il sospetto generalizzato non inutile ma senz'altro meno vantaggioso di quanto esso fosse in epoche passate.

Un'altra opinione che si ricollega a questa linea ma che la declina in termini leggermente differenti è quella che vede nelle teorie del complotto una sopravvivenza di modi di pensiero pre-moderni legati a visioni del mondo di tipo magico-religioso in cui gli eventi vengono spiegati con modelli semplici di causalità lineare e dove agli eventi si attribuisce una qualità di tipo etico

¹ Due politologi, Joe Uscinsky e Joseph Parent hanno studiato le lettere al direttore del New York Times inviate fra il 1890 e il 2010 senza che fosse possibile riscontrare un aumento nel numero di quelle di matrice complottista per quanto riguarda l'epoca attuale. L'unica variazione storica che i due studiosi hanno riscontrato è relativa alle tematiche dei supposti complotti denunciati in esse. Ricerca citata in Brotherton (2017) e Cassam (2019).

ricollegandoli alla volontà malvagia di individui o gruppi che starebbero dietro a ogni sviluppo nel nostro mondo, in una sorta di doppio negativo delle visioni di tipo provvidenzialistico.

La linea che invece sta alla base del mio scritto è che il pensiero complottista è piuttosto un pensiero decisamente moderno nel senso che accoglie alcune caratteristiche dell'approccio del pensiero posteriore all'epoca classico-medievale e lo sviluppa in un senso decisamente coerente, potremmo dire paranoicamente coerente, perché manca di una componente essenziale di ogni forma di pensiero che non voglia avvitarci su se stessa e cioè quella che potremmo chiamare "fiducia epistemica" di cui cercheremo di delineare alcuni tratti nelle nostre conclusioni.

Proverò a esporre questa interpretazione ripercorrendo l'itinerario degli scritti di Cartesio per ritrovare in essi la possibilità del pensiero complottista e la causa di una sorta di redenzione da esso operata dal filosofo francese sulla base di una mossa teoretica cruciale nella sua epistemologia.

L'utilità didattica di questa riflessione ritengo possa essere quella di aggiornare la preoccupazione epistemologica di Cartesio mostrando come la metodologia del dubbio iperbolico, per quanto possa sembrare ai limiti del surreale per il nostro senso comune, possa essere ritrovata, ovviamente con tutte le necessarie distinzioni, in forme di pensiero che sono sì "strane" ma che, ciò nonostante, o forse proprio per questo, sono piuttosto diffuse nella sfera comunicativa contemporanea. Sono proprio queste distinzioni che dovrebbero essere espresse e analizzate nel lavoro in classe per mostrare la distanza nei presupposti e negli obiettivi che esiste fra Cartesio e un rettiliano il che dovrebbe condurre a saper distinguere fra forme di dubbio e di pensiero critico feconde e quelle che invece generano forme di pensiero non produttive e, al limite, nocive per la discussione pubblica.

Con queste righe non ho nessuna pretesa di produrre né una diagnosi definitiva sul complottismo né tantomeno di indicarne una qualche cura ma, molto più semplicemente, di dare un contributo alla comprensione di questo fenomeno, il che potrebbe fornire anche qualche suggestione su come arginarne le forme più virulente e potenzialmente pericolose.

Identikit del complottismo

Quali sono le caratteristiche che fanno di una teoria, magari solo un po' contorta, una teoria complottista?

Se consultiamo due testi usciti negli ultimi anni su questo argomento (la produzione è molto ampia, soprattutto nel mondo anglosassone) possiamo trovare, in ciascuno di essi, un elenco di caratteristiche che gli autori ritengono essere una sorta di DNA di una teoria complottista. Questi testi sono *Menti sospettose* di Rob Brotherton² e *Conspiracy Theories* di Quassim Cassam.³ Fra i vari testi disponibili sull'argomento ho scelto questi due per la differenza del loro approccio, di psicologia cognitiva per il libro di Brotherton ed eminentemente politico per quello di Cassam, differenza di approccio che porta ad analisi, che pur in qualche misura simili, hanno anche differenze interessanti.

Se partiamo da Brotherton, le caratteristiche che identificano una teoria del complotto sono da lui riassunte così:

(...) sarà bene ricapitolare gli elementi essenziali del quadro che abbiamo dato di una teoria del complotto. Il prototipo della teoria del complotto è una domanda a cui non è stata data risposta; essa presuppone che nulla è come sembra; ritrae i cospiratori come persone dotate di competenze fuori dal comune, e

² Rob Brotherton, *Menti sospettose*, Bollati Boringhieri, Torino 2017 (ed. originale 2015).

³ Quassim Cassam, *Conspiracy Theories*, Polity Press, Cambridge 2019.

straordinariamente malvagie; si basa su una ricerca serrata dell'anomalia; ed è, in ultima analisi, inconfutabile.⁴

Una teoria complottista parte da una risposta non data o ritenuta insufficiente a una richiesta di spiegazione e colloca questa carenza cognitiva in un mondo che sembra essere un mix fra la mitologia pre-moderna e un immaginario supereroistico (anche se i protagonisti di questo immaginario sembrano essere solo dei super-cattivi). Questa realtà viene scrutata in modo estremamente pignolo alla ricerca di incongruenze che vengono utilizzate per formulare teorie che non ammettono confutazione perché anche le eventuali prove contrarie vengono ritenute come parte integrante del complotto. Come dice argutamente Brotherton:

Ogni accusa dissacrante rivolta alla teoria può essere interpretata come un'abile opera di disinformazione, ideata per mettere in difficoltà i cercatori della verità, mentre il fatto che i teorici del complotto persistano nei loro fallimenti e non riescano a scoperciare il complotto testimonia soltanto quanto sia potente il loro nemico (e quanto grande la credulità delle masse). Le teorie del complotto non sono semplicemente immuni da qualsiasi confutazione: esse prosperano su di essa. Se sembra un complotto, significa che era un complotto. Se non sembra un complotto, era sicuramente un complotto. Le prove contro la teoria del complotto diventano prove del complotto.⁵

La caratterizzazione delle teorie del complotto fornita da Cassam è in parte simile a quella di Brotherton e in parte differente. Ecco la lista sintetica che troviamo verso la fine del libro:

I said in chapter 1 that Conspiracy Theories have a number of special features that distinguish them from more mundane theories about conspiracies: they are speculative, contrarian, esoteric, amateurish and premodern. To this list it's now necessary to add another feature: Conspiracy Theories are self-sealing.⁶

La lista di Cassam mette maggiormente in evidenza elementi in qualche misura legati a una valutazione sulla mentalità e il "metodo" messo in opera dai complottisti mentre Brotherton si rifà anche a elementi di contenuto ma tre elementi sono comuni a entrambi gli identikit: la prima è che la visione complottista sarebbe una visione ancorata a una visione arcaica del mondo (definita pre-moderna da Cassam e descritta attraverso il ruolo determinante di persone quasi onnipotenti e malvage da Brotherton);⁷ la seconda è che la teoria è una negazione del senso comune inteso come credenza che ciò che appare è anche vero, la terza è la struttura a tenuta stagna delle teorie complottistiche che le rende immuni a eventuali prove contrarie e critiche.

Sarà su queste tre caratteristiche comuni alle due liste che ci concentreremo: sulla prima per contestarla e sulla seconda e sulla terza per provare a leggerle in termini epistemologicamente più raffinati facendoci aiutare da Cartesio. Nell'ultima parte di questo scritto, proveremo a sviluppare il fattore che, secondo me, fa di Cartesio un complottista mancato, potremmo dire redento, e che ci aiuta a capire meglio le attuali correnti complottistiche.

⁴ BROTHERTON (2017), p.91.

⁵ BROTHERTON (2017), p.88.

⁶ CASSAM (2019), p.90.

⁷ Capostipite di questa visione è Karl Popper che in *La società aperta e i suoi nemici vol.2* e in *Congestture e confutazioni* paragona quella che lui chiama la "teoria sociale della cospirazione" alla visione del mondo e della storia di Omero: "Chiamerò questa la teoria sociale della cospirazione. Detta teoria, più primitiva di molte forme di teismo, è simile a quella rilevabile in Omero. Questi concepiva il potere degli dei in modo che tutto ciò che accadeva nella pianura davanti a Troia costituiva soltanto un riflesso delle molteplici cospirazioni tramate nell'Olimpo. La teoria sociale della cospirazione in effetti una versione di questo teismo, della credenza; cioè in divinità i cui capricci o voleri reggono ogni cosa." K.R. POPPER (1972), *Congestture e confutazioni*,

Il complottismo è davvero pre-moderno?

Per provare a dare una risposta a questa domanda che, nel senso comune, sembra ammettere una risposta assai chiara, partirò da un testo molto stimolante, *Modern Conspiracy. The Importance of Being Paranoid*⁸ di Emma A. Jane e Chris Fleming pubblicato nel 2014 che affronta il problema del cospirazionismo in modo sotto questo aspetto innovativo. Invece di paragonare come fa Popper il cospirazionismo a Omero, gli autori trovano le origini di esso in Cartesio e nell'Illuminismo, più precisamente in alcune esigenze epistemiche che hanno avuto origine in questa corrente di pensiero che esalta la razionalità⁹ e che risultano però impraticabili in un contesto, quale quello attuale, caratterizzato di una quantità ingestibile di conoscenze e di informazioni a cui è possibile accedere soltanto attraverso una serie di mediazioni epistemologiche che il cospirazionista rifiuta provocando una serie di cortocircuiti cognitivi.

Il complottismo potrebbe quindi essere interpretato come un esempio di disintermediazione rispetto all'onnipresente necessità di affidarsi a dei mediatori cognitivi, la cui affidabilità dovrebbe essere di volta in volta verificata, per accedere alle conoscenze necessarie a orientarsi nel mondo contemporaneo.

Questo atteggiamento viene dagli autori paragonato al rifiuto dell'autorità portato avanti da Cartesio e all'ideale del pensare autonomamente, che nella formulazione kantiana, è divenuto uno degli emblemi dell'Illuminismo. Cerchiamo di capire questa prospettiva interpretativa nelle loro stesse parole:

There is a constitutive paradox here, where the conspiracist partakes fully in a characteristic modern scene. The adoption of misanthropic – and highly questionable – sociopolitical viewpoints involve no uncertain refusal of 'authority', of deference to authority, but only at a certain level. It does not imply, of course, no recourse to authority per se. Rather, authority is displaced to the self, as the individual subject as the arbiter and final court of all knowledge claims. But putting it in these terms is apt to mislead; this orientation is itself part of a tradition – one beginning with René Descartes and continuing through Immanuel Kant through to the present day. At its least self-reflective, modern suspicions about authorities sometimes show a general unawareness of this attitude as itself part of a well-established philosophical and cultural tradition in the West.¹⁰

Il primo passaggio qui evidenziato, e ricollegato alla tradizione razionalistico-illuminista, è quello relativo al centro di gravità dell'autorevolezza epistemica che è spostato da loci esterni di tipo sociale e politico ritenuti autorevoli per essere ricollocato invece in un locus interno al soggetto che si deve fare carico di certificare le proprie stesse certezze. Questo ovviamente non avviene per un semplice atto di volontà ma ha bisogno di un atteggiamento e di un metodo (!) che possano costituire la fonte di queste assicurazioni e questo metodo è ricalcato su quanto una persona fuori dall'ambito della ricerca professionale può percepire essere un metodo "scientifico" come, per esempio, quello di fornire riferimenti documentati a sostegno di quanto si afferma:

Apposite here is Peter Berger's discussion of 'plausibility structures', by which he means the sociocultural contexts in which particular utterances are given their meaning and from which they derive their putative legitimacy (1967, 45–51; 123–70).⁸ The Internet itself gives rise to particular plausibility structures that borrow from earlier forms. A notable – perhaps even footnote-able – example concerns the academic convention of referencing. The open-source online encyclopedia Wikipedia requires that reliable, verifiable sources be cited via inline citations and academic-style endnotes in order to 'improve the credibility of Wikipedia' ('When and why to cite sources'). But Wikipedia's relatively strict rules on what is and is not

⁸ C. FLEMING, E. JANE (2014).

⁹ A onor del vero, anche la citazione popperiana sopra riportata veniva attribuita dal filosofo austriaco a un complesso di credenze da lui definite razionalistiche che professano un forte determinismo.

¹⁰ FLEMING, JANE (2014), pp.47-48.

a reliable source ('Sources that are usually not reliable') are not necessarily shared by other Internet users.¹¹

o quello di citare presunti esperti ritenuti imparziali e neutrali:

In addition to murderous footnotes, a common conspiracist move when attempting to establish academic credibility involves the citing of ostensibly objective outside 'experts', many of whom turn out to have credentials or viewpoints which are dubious to say the least.

In breve, utilizzando le parole di Richard Hofstadter, nel suo influente saggio *Lo stile paranoico nella politica americana*, citato dagli stessi Fleming e Jane:

La procedura tipica della migliore pubblicistica paranoide è cominciare da assunti difendibili e da un accorto accumulo di fatti, o per lo meno di ciò che può sembrare un fatto, e poi guidare questi fatti verso una «prova» schiacciante della specifica cospirazione da dimostrare. È assolutamente coerente: anzi, la mentalità paranoide è molto più coerente del mondo reale, visto che non lascia spazio agli errori, ai fallimenti o alle ambiguità. Ed è, se non del tutto razionale, quantomeno molto razionalistica; crede infatti di trovarsi a fronteggiare un nemico infallibile nella sua lucidità e assolutamente malvagio, e cerca di eguagliare la competenza assoluta che gli attribuisce con la propria, non lasciando niente di inspiegato e comprendendo tutta la realtà in un'unica, esagerata, ma coerente, teoria. La plausibilità che lo stile paranoide ha per quanti lo trovano plausibile risiede, in buona misura, nel suo mostrarsi cauto, coscienzioso e apparentemente coerente nell'attenzione al dettaglio, nel laborioso accumulo di ciò che può essere preso come prova convincente delle più fantasiose conclusioni, nell'attenta preparazione al grande balzo dall'inconfutabile all'incredibile.¹²

Se il riferimento a cui possiamo associare il pensiero complottista è una certa forma di razionalismo, proviamo ora a esaminare da questa specifica prospettiva, il pensiero di Cartesio.

Cartesio complottista?

È un luogo comune della storiografia filosofica che con Cartesio si produce una svolta che fa da porta di ingresso alla riflessione filosofica moderna e il fatto che questo sia un luogo comune non lo destituisce di una buona parte di verità. Questa svolta è presente, almeno in qualche misura, nella stessa consapevolezza del filosofo stesso nel momento in cui, nel *Discorso sul metodo*, si pone esplicitamente in una posizione di critica e di totale revisione del sapere da lui ricevuto, sapere che aveva nella religione cristiana e nella sua traduzione teoretica e cioè la filosofia e la teologia scolastiche la sua componente centrale e strutturante. Questa critica alla formazione culturale da lui ricevuta è portata avanti in vista di quale obiettivo?

Ci sono due linee interpretative che si intrecciano fra di loro: la prima, esposta con grande rigore da Bernard Williams,¹³ è che lo scopo della riflessione cartesiana sarebbe il raggiungimento di alcuni fondamenti di tipo metafisico indispensabili per un'adeguata scienza del mondo fisico. La caratteristica che però distingue l'approccio di Cartesio rispetto a precedenti visioni metafisiche che avevano lo stesso scopo è la condizione ulteriore che queste conoscenze non devono essere semplicemente vere bensì certe. Questo passaggio può sembrare non così rilevante ma rivela, secondo Williams, un'evoluzione notevole sia rispetto al senso comune sia rispetto alle visioni filosofiche precedenti: la certezza viene da Cartesio definita in termini negativi e cioè come impossibilità di dubitare rispetto a una certa proposizione P e questa indubitabilità è il risultato di un processo metodico di cui il filosofo offre i passaggi principali nel *Discorso sul metodo* e che sviluppa in modo concreto, oltre che in quest'opera, anche nelle *Meditazioni*

¹¹ FLEMING, JANE (2014), pp.44.

¹² R. HOFSTADTER (2021).

¹³ Bernard Williams (1978).

metafisiche. Ma perché Cartesio sente il bisogno di compiere questo passaggio? Qui ci ricollegiamo alla seconda linea interpretativa che è quella del rapporto tra Cartesio e lo scetticismo del suo tempo, linea che è stata approfonditamente sviluppata da Richard Popkin¹⁴. Secondo questo autore, Cartesio era cresciuto in un ambiente culturale che fronteggiava quella che Popkin definisce una “crisi pirroniana”, provocata dallo scontro religioso scaturito dalla Riforma protestante e dalla conseguente reazione della Controriforma, e cioè una crescente atmosfera di incertezza riguardo alla conoscenza religiosa che sconfinava in un vero e proprio scetticismo metodico basato sulla messa in discussione delle autorità tradizionali per sostituirle con un senso soggettivo di convinzione della correttezza della propria visione religiosa. Cartesio era ben consapevole di questo clima e dei rischi a esso connessi per la costruzione di una solida scienza del mondo e nelle sue opere cerca di affrontarlo proprio attraverso il dubbio metodico, tentando di battere lo scetticismo del suo tempo sul suo stesso terreno; anzi, secondo Popkin, con l’ipotesi del genio maligno, Cartesio si era spinto fino a un livello di messa in discussione delle conoscenze umane a cui nessuno scettico era mai arrivato. Queste due linee non sono fra loro alternative bensì complementari perché il raggiungimento della conoscenza perfetta è possibile solo dopo che si è messa ciascuna affermazione alla prova del dubbio, non importa quanto iperbolico.

Quali parallelismi possiamo trovare fra il percorso cartesiano e il modo in cui nascono le teorie complottiste?

Prima di tutto vorrei sottolineare l’assunto di partenza: si ritiene che una verità riguardo a determinati aspetti della realtà ci sia e sia raggiungibile: il complottista non è uno scettico, è piuttosto una persona che avverte l’inadeguatezza delle visioni del mondo più diffuse perché trova in esse delle incongruenze, delle incoerenze che lungi dallo scoraggiarlo lo spingono a cercare più a fondo. È interessante proprio il fatto che lo stesso Cartesio accusi gli scettici del suo tempo di pigrizia mentale,¹⁵ quasi come se il loro atteggiamento fosse solo una posa intellettuale un po’ blasée, mentre il suo dubbio metodico è finalizzato proprio al raggiungimento di quella verità indubitabile che può fare da fondamento a un rinnovato edificio conoscitivo. Ovviamente la visione complottista non ha questo orizzonte così ampio ma sicuramente l’obiettivo del complottista è quello di raggiungere una visione veritiera della realtà, una visione che non lasci spazio a incertezze e ambiguità e in cui tutti i tasselli si incastrano perfettamente, almeno ai suoi occhi, fra di loro.

Una seconda caratteristica di somiglianza fra Cartesio e la mentalità complottista è il ritenere che la verità possa essere raggiunta non adeguandosi a una qualche autorità riconosciuta ma come risultato di un percorso di ricerca del tutto autonomo condotto con la convinzione, tutta cartesiana, che si deve mettere tutto in discussione e con la fiducia di poter ricostruire un’immagine del mondo più soddisfacente di quella comunemente accettata, una fiducia che può diventare eccessiva sicurezza a causa dell’illusione, indotta da Internet, che l’inesauribile oceano di informazioni che i moderni strumenti digitali mettono a portata di mano per chiunque sia sufficiente a chi è capace di “unire i punti” per trovare verità nascoste non semplicemente per limiti epistemici ma precisamente dalla volontà malvagia di chi è dietro alla cospirazione di cui si vuole che tutti siano all’oscuro.

Altra somiglianza che vorrei sottolineare è il partire dall’esperire incongruità nella visione comune del mondo:¹⁶ incongruità “fisiologiche” nel caso di Cartesio che usa l’esempio delle illusioni ottiche per mettere in dubbio l’affidabilità dell’esperienza sensibile, incongruità di tipo storico nel caso del complottismo che si focalizza sugli aspetti per l’appunto incongrui delle spiegazioni ufficiali date a determinati eventi ma ancora più colpisce il modo con cui dall’individuare

¹⁴ Richard Popkin (2000). Abbastanza ironicamente, Popkin credeva a una teoria complottista sull’assassinio del presidente Kennedy da lui esposta in un articolo intitolato *The second Oswald*, pubblicato nel 1968.

¹⁵ CARTESIO (2003) *Ricerca della verità* p.113 e *Discorso sul metodo* p.310.

¹⁶ Cfr sopra le caratteristiche che accomunano i vari complottismi.

incongruenze si passi in modo decisamente radicale a ipotesi decisamente più estreme come in Cartesio la possibilità della confusione sogno/realtà e, soprattutto, il genio maligno così come nei vari complottismi si passa immediatamente a pressoché ogni cosa sia possibile immaginare: dal complotto giudaico mondiale agli alieni rettiliani presenti fra noi sotto apparenze umane. E l'impressione di spiazzamento che si prova di fronte alle ipotesi cartesiane, dovuta al ritenerle decisamente eccessive (provate a spiegarle a una normale classe liceale e cercate di leggere le espressioni sul volto di chi ascolta questa escalation cartesiana del dubbio, se essa non viene adeguatamente giustificata nel quadro del progetto filosofico cartesiano!) può senz'altro assomigliare a quella che si prova di fronte alla fantasmagoria delle spiegazioni complottiste.

Va qui però sottolineata anche un'essenziale differenza tra Cartesio e il complottismo e cioè la fiducia che si ripone in queste ipotesi: mentre per Cartesio esse sono logicamente possibili ma ritenute non vere e il loro obiettivo è quello di servire da setaccio per raggiungere una o più verità indubitabili, per il complottista esse sono non ipotesi ma spiegazioni ritenute perfettamente vere. È su questa differenza e sulle cause che la producono che ci concentreremo successivamente perché credo che stia proprio nell'analisi di questa differenza fondamentale che possiamo trovare il perché Cartesio non possa essere definito un complottista ante-litteram.

Un altro aspetto di somiglianza fra il percorso cartesiano e il complottismo che vorrei sottolineare è che l'ipotesi estrema del percorso del dubbio secondo il filosofo sfocia nell'ipotesi di una volontà malvagia, quella del demone ingannatore, tanto potente quanto pervasiva che si diletta nel farci apparire indubitabilmente vere idee che, nonostante la loro chiarezza e distinzione rispetto alla nostra mente, vere non sono. Anche nel complottismo tutto culmina in una qualche volontà malvagia: sia quella del gruppo Bilderberg sia quella degli alieni che dominano in modo nascosto la terra, il contrasto tra quanto ufficialmente si ritiene vero e quanto il complottista pensa come autentico è ricondotto a una volontà universalmente malvagia e ingannatrice. Ed è interessante notare come anche nello stesso Cartesio, la spiegazione dell'errore conoscitivo sviluppata nella quarta Meditazione venga espressa sostanzialmente negli stessi termini (la volontà che trasgredisce i limiti imposti da una conoscenza certa) con cui tradizionalmente si spiega il peccato quasi a dire che non ci sono errori di distrazione, inconsapevoli e incolpevoli, ma che ogni giudizio sbagliato è sempre, almeno in una certa misura, colpevole. È interessante evidenziare ciò perché di fronte alle inevitabili incongruenze con cui si cerca di spiegare fenomeni ed eventi complessi, il pensiero complottista non prende neppure in considerazione la possibilità dell'errore involontario dovuto alla complessità dell'*explanandum* e alla limitazione della mente umana ma la causa è sempre quella di una malvagità originaria, di uno scopo inconfessabile che non è stato perfettamente celato.

Ancora un altro punto di convergenza è la binarietà dicotomica epistemologica (e per Cartesio anche ontologica) dove si contempla soltanto la possibilità del vero e del falso ma non quella del probabile. Anche questo è un effetto di una visione della mente umana come perfettamente capace, in ogni situazione, di conoscere la verità senza residui: non è possibile restare nel "crepuscolo della probabilità", per dirla con Locke: o la luce della verità o la tenebra (non solo cognitiva ma, come abbiamo visto, in qualche misura anche morale) della falsità. Va detto però che Cartesio ragiona pienamente in questi termini antinomici quando si tratta della conoscenza teoretica mentre per la vita pratica, come si esprime nelle Risposte, è sufficiente una certezza morale che è comunque definibile come una fortissima probabilità. Queste sfumature sono invece estranee al pensiero complottista che invece applica la dicotomia vero/falso a ogni ambito della vita umana.

Concludendo, possiamo definire il pensiero cartesiano come a rischio di complottismo, un rischio che viene però scongiurato per alcuni fattori che svilupperemo nel prossimo paragrafo e, altresì, potremmo definire il pensiero complottista, riprendendo l'ipotesi interpretativa di Fleming e Jane, come un cartesianesimo non temperato, radicalizzato, addirittura impazzito.

Cosa redime Cartesio dal complottismo

Come abbiamo già accennato nel paragrafo precedente, c'è qualcosa nel percorso operato da Cartesio che lo protegge da quella deriva che farebbe di lui un complottista ante litteram e questo qualcosa è il diverso valore dato alle ipotesi che costituiscono il percorso del dubbio: mentre il sogno indistinguibile dalla realtà e il Dio maligno sono possibilità logiche che servono al filosofo per trovare una verità che sia indubitabile, i rettiliani o i Savi di Sion sono per il complottista ipotesi del tutto realistiche e non solo logicamente possibili.¹⁷

Il percorso cartesiano si differenzia quindi da un percorso complottista per il diverso valore di possibilità che si attribuisce in esso alle ipotesi a partire dalle quali si dubita dell'opinione comune.¹⁸ Ma perché questo diverso statuto ontologico delle ipotesi su cui Cartesio fonda il suo dubbio rispetto a quello delle teorie complottiste? Credo che al fondo della riflessione cartesiana esista un tipo di fiducia che si traduce poi in fiducia epistemica che nasce da una fiducia ontologica che ha radici religiose e da una fiducia che nasce dal porsi all'interno di una tradizione di riflessione teologica e filosofica a cui si attribuisce un valore. È precisamente questo aspetto che vorrei sviluppare qui.

Come sappiamo, il percorso del dubbio metodico e iperbolico si arresta alla constatazione, mediata dal concetto di Cogito, che per quanto il genio maligno si sforzi di ingannare la mente di colui che sta riflettendo riguardo al mondo esterno o alle verità della matematica e della logica, su un aspetto non può ingannarlo e cioè sull'esistenza del soggetto stesso che risulta la precondizione necessaria all'essere ingannato; viene raggiunta quindi quella verità indubitabile di cui Cartesio era alla ricerca. Questa verità risulta però in sé sterile perché non è di grande utilità sapere di esistere per la mente che medita e riflette se questa esistenza non può essere riconnessa all'esistenza di qualcosa di esterno ad essa. Ma come ri-creare questa connessione quando l'unico dato disponibile è l'intuizione della propria esistenza? Cartesio parte mostrando attraverso il celebre esperimento mentale della cera come la conoscenza attraverso il pensiero sia più agevole e più certa di quella ottenuta direttamente o indirettamente attraverso i sensi e quindi della sensazione e dell'immaginazione per poi basarsi sui pensieri particolari del Cogito, le idee, per ricostruire la necessaria connessione tra lo e mondo. Queste idee, se prese per se stesse senza essere incluse in un giudizio, sono indubitabili quanto il Cogito; non sappiamo, è vero, se a esse corrisponda qualcosa ma che esse esistono nella mente questo lo sappiamo con assoluta certezza. Siccome è l'ipotesi del Dio maligno a impedire al soggetto di prestare fede alle idee che appaiono alla mente come chiare e distinte, se, utilizzando solo quanto è attualmente a disposizione del soggetto e cioè l'esistenza del Cogito e le idee in esso contenute, possiamo disinnescare la possibilità di un Dio malvagio che ci inganni continuamente o che ci abbia creato strutturalmente incapaci di conoscenze affidabili, avremo riguadagnato, con la mediazione di questa certezza, anche l'esistenza di quel mondo precedentemente messo in dubbio. Infatti, fra le idee presenti alla mente del soggetto, oltre a quelle attinenti alla logica e alla matematica, ci sono anche quelle concernenti l'esistenza del mondo materiale. Ma Cartesio riesce davvero a trarre tali conclusioni solo partendo da queste scarse risorse conoscitive?

In realtà no, perché la concezione cartesiana di Dio, quella che gli permette di contrastare l'ipotesi del genio maligno, non nasce dal nulla bensì è una rielaborazione, per quanto innovativa sotto diversi punti di vista, di concezioni che egli eredita dalla Scolastica e ancor prima dalla filosofia e teologia agostiniane. Ed è qui, credo, dove possiamo trovare il definitivo punto di separazione fra il pensiero di Cartesio e le teorie complottistiche, punto di separazione i cui presupposti vado ora a esaminare.

¹⁷ Non prendo qui in considerazione spiegazioni di tipo psicologico per questo tipo di credenze. Mi limito ad affrontarle da un punto di vista teorico.

¹⁸ Per la reale consistenza ontologica delle ipotesi scettiche cartesiane cfr. p.es. *Principi della filosofia* I, §5

Senza volerne fare una teoria in senso stretto ma usando il termine solo in senso ideal-tipico, mi sentirei di affermare che le teorie complottistiche sono una sorta di riedizione della gnosi, movimento religioso nato a cavallo fra tarda età ellenistica ed era cristiana, e dello gnosticismo mi sembra di ritrovare alcune caratteristiche: la prima è il valore salvifico della conoscenza di cui la teoria si sostanzia. È interessante notare come i vari aderenti a questa o quella teoria complottistica non si lasciano quasi mai muovere a qualche tipo di azione organizzata dalla conoscenza che ritengono di avere di questo o quel complotto. Nella stragrande maggioranza dei casi queste teorie si limitano a circolare in ambienti di “credenti” che, anche quando sono in numero rilevante non fanno niente. Il “conoscere la verità” è ritenuto sufficiente: mette a parte rispetto alla massa, mette (non sempre) in comunicazione con altri che la pensano come noi e tanto basta. La seconda caratteristica che mi sembra avvicini complottismo e antica gnosi è la fantasmagoria mitologizzante che contraddistingue molte delle teorie cospirazioniste che sono spesso così complesse e fantasiose da rendere incomprensibile il perché esse vengano così ferreamente preferite alle versioni comunemente ritenute la spiegazione di avvenimenti importanti. La terza caratteristica e, nell’economia del mio discorso, la più significativa è quella di un pessimismo di fondo nei confronti della realtà che sconfina spesso in un vero e proprio a-cosmismo e cioè quella negazione di radice etica del mondo materiale, del mondo dell’esperienza comune, ritenuto creazione di un dio inferiore e malvagio che era la caratteristica prima dello gnosticismo antico¹⁹ e questo mi sembra ricordare decisamente la caratteristica del complottismo sopra descritta del ricondurre la storia essenzialmente a una volontà malvagia. C’è una tendenza negli studi sullo gnosticismo a spiegare questo atteggiamento negativo come una reazione al rapido mutamento che il mondo mediterraneo subì nel periodo in cui lo gnosticismo si sviluppò, spiegazione che potrebbe costituire un ulteriore motivo di vicinanza con le moderne teorie complottiste che sono spesso, in prospettiva psico-sociale, messe in relazione con la difficoltà a gestire la crescente complessità della società contemporanea.

Se andiamo ad analizzare dalla prospettiva data dalla dicotomia pessimismo/ottimismo la filosofia cartesiana cosa ne possiamo ricavare?

Direi che è proprio la concezione cartesiana di Dio che ci permette di farci un’idea più precisa a questo riguardo.

Secondo l’approfondita analisi di Jean Luc Marion in *Sur le prisme métaphysique de Descartes. Constitution et limites de l’onto-théo-logie cartésienne* nel capitolo dedicato all’idea cartesiana di Dio, si possono individuare tre prospettive principali che costituiscono l’ossatura della concezione metafisica di Dio, prospettive di cui Marion individua le ascendenze filosofico-teologiche nelle concezioni della Scolastica. Queste tre prospettive sono Dio concepito come infinito, come sommamente perfetto e come potenza assoluta che viene sintetizzata nel concetto tutto cartesiano di *Causa Sui*.²⁰

È interessante il fatto che nell’analizzare il collegamento fra la prospettiva dell’infinità e quella dell’assoluta perfezione, Marion afferma che non solo questo collegamento secondo l’*ordo rationum* della filosofia cartesiana non c’è ma addirittura si constata una vera e propria contraddizione in quanto l’infinità divina è vista all’insegna dell’incomprensibilità mentre la perfezione è vista come il risultato di una costruzione metodica, tutta opera della mente umana, del concetto di Dio come essere assolutamente perfetto attraverso un lavoro di estensione ed estremizzazione delle perfezioni umane che sono ovviamente comprensibili al soggetto conoscente.

¹⁹ Su questo punto sono d’accordo analisi sia ormai classiche che contemporanee dello gnosticismo. Solo per citarne alcune: Hans Jonas, Giovanni Filoramo, Kurt Rudolph.

²⁰ È questo l’unico concetto di cui Marion ha dei dubbi nel ritrovare un’ascendenza scolastica assecondandosi su un possibile collegamento con Suarez di cui però lo stesso Marion non è perfettamente convinto.

Ma, se è vero che, se ci limitiamo a un orizzonte puramente filosofico, non c'è un legame necessario tra infinità e perfezione - una perfezione che Cartesio non considera solo un attributo ontologico ma anche morale²¹ in quanto è l'attributo che permette al filosofo di dire che Dio né ci inganna né ci può aver creato in modo deliberatamente "guasto" così da farci sistematicamente sbagliare rispetto alle rappresentazioni mentali che ci appaiono chiare e distinte - qual è allora la ragione per cui egli non solo usa in modo così strategico per il suo percorso epistemologico questo concetto di perfezione divina ma ribatte con forza alle critiche dei teologi che sulla base di un'interpretazione letterale della Bibbia, gli oppongono l'obiezione che Dio potrebbe anche ingannarci?²²

La mia tesi è che quanto la deduzione logica di un concetto dall'altro non poteva fare, lo fa una fiducia ontologica di Cartesio nella bontà essenziale dell'essere e una fiducia psicologica nell'affidabilità, almeno sotto questo aspetto, della tradizione scolastica.²³ È quindi questa fiducia a far sì che l'immagine divina, che il solo concetto di infinità lascerebbe nell'indeterminatezza, si precisi in quella più familiare del Dio cristiano ancorché "trasfigurato" in modo metafisico.

È qui, a mio giudizio, che si mostra la differenza definitiva fra lo scetticismo metodologico cartesiano in cui il dubbio è solo strumento per una certezza più solidamente fondata sulla capacità del lume naturale di arrivare a delle certezze basate sull'evidenza e l'atteggiamento del complottista tipico in cui il dubbio verso ogni versione del mondo normalmente accettata, per quanto basata su evidenze se non metafisicamente indubitabili, indubitabili almeno moralmente, questo atteggiamento è l'espressione di una sfiducia globale verso la realtà sociale,²⁴ incarnazione attuale di un vero e proprio acosmismo di tipo gnostico che, da profano di sociologia, posso solo dire che è motivato da un disagio più generale di fronte alla complessità del mondo senza però poter andare più in profondità di così.²⁵ Niente di tutto ciò in Cartesio che è invece mosso da un generale ottimismo epistemologico²⁶ e morale che è fondato da un ancor più generale ottimismo metafisico.

Conclusioni

Il problema del complottismo probabilmente ha radici profonde nella struttura psicologica della persona²⁷ e quindi una storia tanto lunga quanto quella della nostra specie. Non ci sono quindi ricette che lo possano risolvere in maniera definitiva. Né, d'altro canto, è possibile, per evitare una eccessiva diffusione di queste idee pensare a censure generalizzate o ritorni all'indietro a differenti infrastrutture comunicative al fine di impedire la diffusione di teorie complottiste di varia natura. Un'azione che però può limitare l'effetto deleterio sull'opinione pubblica di queste teorie è senz'altro quello di lavorare perché il livello sociale di fiducia epistemica sia tenuto alto limitando quel pessimismo sfociante nell'acosmismo che ritengo essere il terreno di cultura più fertile per il pensiero complottista. È vero che Cartesio critica l'impostazione della formazione filosofica che lui ha ricevuto ma non perché ritiene che sia impossibile fornire una

²¹ Cfr. *Principi della filosofia* I, §22.

²² Cfr. il quarto punto delle *Risposte alle seconde obiezioni*, Cartesio (1999).

²³ Per il lungo percorso di riflessione all'interno della Scolastica che conduce a queste caratteristiche del concetto cartesiano di Dio come evidenziato soprattutto dalle obiezioni formulate dal teologo Caterus e dalle risposte cartesiane a esse, cfr. AGOSTINI (2008).

²⁴ Su quanto, nell'attuale epistemologia, sia importante il contesto sociale per una concezione accettabile della verità, cfr. la prima meditazione di Veca (2006).

²⁵ Per analisi sociologicamente più provvedute sul rapporto fra fiducia e teorie cospirative, cfr. AUPERS (2012); MARI et al. (2022); van Prooijen, Spadaro, Wang (2022).

²⁶ Non si può non ricordare l'*incipit* del Discorso sul metodo che, al di là del tono vagamente ironico dell'espressione usata dal filosofo, rispecchia una fiducia nell'intelletto dell'umanità in generale che non ha niente a che fare con l'elitismo cognitivo del complottista.

²⁷ È la tesi di fondo di Brotherton (2017).

visione del mondo vera e irradiante certezza ma proprio per il motivo opposto: troppi dubbi accessibili anche alla persona comune non erano stati risolti dalla filosofia scolastica da lui appresa e c'è dunque bisogno di una filosofia che riesca a dare risposte più certe e che questa filosofia sia raggiungibile è proprio ciò che motiva Cartesio alla sua ricerca.

La comunicazione intellettuale che ha segnato in modo molto forte la vita di Cartesio attraverso il suo esteso epistolario in cui si rivolge anche a donne, cosa infrequente nella sua epoca, una comunicazione intellettuale che passa anche attraverso il mettere alla prova le sue teorie dando a leggere a persone del mondo culturale a lui contemporaneo le Meditazioni metafisiche, lo stesso utilizzo, per quanto critico di termini e argomentazioni tratti dal dibattito filosofico e teologico del suo tempo ci fanno capire che la fiducia cartesiana nella ragione e nella spinta alla verità che la caratterizza è stata la molla fondamentale che ha fatto sì che il suo pensiero non si avviasse in uno scetticismo chiuso su se stesso ma producesse piuttosto una rielaborazione della filosofia e della scienza che potesse incarnare quel "buon senso" di cui riteneva provvista l'umanità intera.

Il dibattito, dunque, sottratto a principi di autorità ormai improponibili e permeato di quella stessa fiducia nella ragione umana, può essere il modo per sgonfiare almeno in parte la bolla complottista in cui una parte consistente dell'opinione pubblica sembra cercare rifugio di fronte alla sfida della complessità del mondo in cui viviamo.

Bibliografia

- AGOSTINI (2008): Igor Agostini, *L'infinità di Dio. Il dibattito da Suárez a Caterus (1597-1641)*, Editori Riuniti University Press, Roma 2008.
- AUPERS (2012): Stef Aupers, *'Trust no one': Modernization, paranoia and conspiracy culture* «European Journal of Communication» 2012 27: 22.
- BROTHERTON (2017): Rob Brotherton, *Menti sospettose*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.
- CARTESIO (1999): Cartesio, *Opere filosofiche* vol.2, Laterza, Roma 1999.
- CARTESIO (2000): Cartesio, *Opere filosofiche* vol.3, Laterza, Roma 2000.
- CARTESIO (2003): Cartesio, *Opere filosofiche* vol.1, Laterza, Roma 2003.
- CASSAM (2019): Quassim Cassam, *Conspiracy Theories*, Polity Press, Cambridge 2019.
- FILORAMO (1983): Giovanni Filoramo *L'attesa della fine Storia della gnosi*, Laterza, Roma 1983.
- FLEMING, JANE (2014): Chris Fleming, Emma Jane, *Modern Conspiracy: The Importance of Being Paranoid*, Bloomsbury, New York 2014.
- HOFSTADTER (2021): Richard Hofstadter, *Lo stile paranoide nella politica americana*, Adelphi, Milano 2021.
- JONAS (2002): Hans Jonas, *Lo gnosticismo*, SEI, Torino 2002.
- MARI ET AL. (2022): Silvia Mari et al., *Conspiracy Theories and Institutional Trust: Examining the Role of Uncertainty Avoidance and Active Social Media Use* «Political Psychology», Vol. 43, No. 2, 2022.
- POPKIN (2008): Richard H. Popkin, *Storia dello scetticismo*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- POPPER (1972), Karl R. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma 1972.
- POPPER (2009): Karl R. Popper, *Congetture e confutazioni Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, Il Mulino, Bologna 2009.
- RUDOLPH (2000): Kurt Rudolph, *La gnosi. Natura e storia di una religione tardoantica*, Paideia, Brescia 2000.
- VAN PROOIJEN, SPADARO, WANG (2022): Willem van Prooijen, Giuliana Spadaro and Haiyan Wang, *Suspicion of institutions: How distrust and conspiracy theories deteriorate social relationships* «Current Opinion in Psychology» 2022, 43:65–69.
- VECA (2006): Salvatore Veca, *Dell'incertezza Tre meditazioni*, Feltrinelli, Milano 2006.
- WILLIAMS (2015): Bernard Williams, *Descartes: The Project of Pure Enquiry*, Routledge, New York 2015.

Dal Campo semantico alle trasformazioni interdisciplinari Un incontro possibile: dalla Fisica alla Letteratura

Gennaro Capriati, Alberto Maiale

Abstract

This contribution intends to present the result of an educational experiment, which consisted in the conception and implementation of a class seminar in collaboration between the Philosophy teacher and the Physics teacher. The peculiarity of the experiment is given by the choice to conduct the seminar during curricular time, and not, as usual, after normal lessons. This choice was motivated by the desire to innovate teaching with methodologies usually used in the extra-curricular context, without however giving up the possibility of using the hours dedicated to the project within the programming of the disciplines involved and as a moment of valorization of skills and students' abilities.

Keywords

Philosophy, Physics, Teaching, Seminar, High School.

1. Premessa: l'inestricabile intreccio dei saperi

La scuola italiana ci ha abituato, ormai da un secolo, a vedere le discipline come separate tra loro: ogni suono di campanella segna il passaggio da una materia ad un'altra costringendoci a vedere i relativi ambiti di pensiero come del tutto non connessi. Si sa bene, però, che nella vita non ci sono suoni di campane che separano i vari contesti disciplinari, ma questi si presentano contemporaneamente rendendo i problemi più complessi di come vengono presentati a scuola, problemi che richiedono, dunque, strategie risolutive a cui non si è abituati. Pertanto, lo sviluppo del pensiero all'interno di ogni disciplina non può essere considerato una evoluzione intrinseca alla disciplina stessa, ma un processo che si lega in modo inestricabile al generale contesto culturale.

Quello che segue è il risultato dell'interazione e del confronto su tali temi tra un docente di Matematica e Fisica (G. Capriati) e uno di Storia e Filosofia (A. Maiale), interazione che ha prodotto l'idea di un seminario - che viene proposto all'interno del progetto "AbCD, Abecedario della cittadinanza democratica"¹ che coinvolge gli studenti della classe quarta, in comune tra i

¹ Il progetto *AbCD – Abecedario della cittadinanza democratica*, vincitore del bando competitivo *Horizon Europe Seeds, Ricerche interdisciplinari e pratiche partecipative* [An ABC of Democratic Citizenship. "Community-Based Participatory Research" through Sciences & Humanities], ha vinto il Bando competitivo di Ateneo (Uniba) denominato *Horizon Europe Seeds* ed è finanziato dal Fondo per la promozione e lo sviluppo delle politiche del Programma Nazionale per la Ricerca (PNR) assegnato all'Ateneo, per "Iniziativa di ricerca interdisciplinare che esplorino temi di rilievo trasversale per il PNR. Si tratta di una mappatura di termini e pratiche finalizzata a avviare processi di cittadinanza attiva

due, con l'obiettivo di tradurre, e quindi in qualche misura *trasformare*, il rapporto tra i saperi in materia viva, da manipolare liberamente da e tra gli studenti, per avviare un processo di sapere democratico nel quale si attivino competenze ed abilità che, per solito, non sono considerate all'interno delle scuole di secondo grado.

Il concetto che ha fatto da elemento ispiratore del percorso è stato quello di "campo"; la speranza è che siano gli stessi studenti a continuare questo solco e che, in modo rizomatico, "trasformino" i saperi in modo vivo e creativo, abbattendo steccati inutili se non dannosi, vivendo cioè il sapere come senso democratico e civile alto.

2. Introduzione: dalla Filosofia alla Fisica; l'archè come campo energetico primordiale

Com'è noto, a cavallo tra il VII e il VI secolo a.C. nasce un nuovo modo di interpretare il mondo: la molteplicità dei fenomeni non è più vista dipendere direttamente dal sacro, ma dalla natura stessa, si ritiene, cioè, che tutti i fenomeni derivino da un principio primo, l'ἀρχή, da cercare, mediante un'attenta osservazione degli stessi fenomeni, all'interno della natura. Solitamente questo momento di discontinuità nella storia del modo di rapportarsi dell'"Homo Sapiens" con il mondo viene caratterizzato come "emancipazione dal sacro". Tuttavia, si potrebbe leggere il fenomeno in un altro modo: ovvero come espressione di un nuovo modo di pensare il rapporto tra il sacro e il cosmo, un rapporto che si caratterizza per una sorta di libero arbitrio, che il sacro avrebbe offerto al cosmo donandogli la creatività, la capacità di auto-generarsi; l'ἀρχή sarebbe dunque un principio di autopoiesi presente all'interno del cosmo.

Qualunque sia il modo in cui si voglia interpretare questo momento di rottura con la modalità mitica di rapportarsi col mondo, come detto, si ricerca nella natura stessa il principio generatore del tutto, l'ἀρχή appunto, mediante una acuta osservazione dei fenomeni. Con un linguaggio più moderno, ma dal sapore esoterico, potremmo chiamare tale principio generatore "campo energetico primordiale"; si tratterebbe di quel "vuoto quantistico" di cui parlano i fisici teorici quando applicano la fisica quantistica nel tentativo di comprendere le origini del cosmo.

3. Tre fenomeni naturali le cui osservazioni condurranno al concetto di campo

Si è detto che l'ἀρχή viene cercato mediante un'attenta osservazione dei fenomeni; qui si considerano solo tre: il moto diurno degli astri, la proprietà di bacchette di vetro e di ambra di attrarsi o respingersi dopo essere state strofinate, l'analoga proprietà presentata da alcuni minerali estratti da Magnesia, una regione costiera dell'antica Grecia.

Sebbene questi fenomeni fossero tutti noti all'epoca in cui si verifica quella discontinuità alla quale si è fatto cenno, solo il moto diurno degli astri riceve particolare attenzione. Probabilmente la causa di questa scelta è da ricercare nelle considerazioni di uno dei massimi pensatori dell'epoca classica, Aristotele (384 a.C.-322 a.C.): nella sua *Metafisica* distingue la realtà sensibile in due parti tra loro separate:

- da un lato il mondo sublunare, costituito da quattro sostanze trasformabili l'una nell'altra (terra, aria, acqua e fuoco), dove l'unico movimento naturale possibile è quello rettilineo (aria e fuoco verso l'alto, acqua e terra verso il basso);
- dall'altro il mondo sopralunare o celeste, costituito da una sostanza incorruttibile sempre uguale a sé stessa, dove l'unico movimento naturale possibile è quello circolare; tale sostanza fu infatti chiamata "etere" (dal greco antico αἰθήρ che significa "correre sempre",

[Democracy]; promuovere una valorizzazione congiunta dei beni naturali e culturali [Heritage and Culture]; collegare in modo innovativo istruzione e apprendimento permanente, in connessione con le politiche UE [Social and Economic Transformation].

confluito in latino come “*aether*”), sinonimo di “*quintessenza*” (dal latino medievale “*quinta essentia*”, a sua volta variazione del termine greco “*pémpton stoichêion*” che significa “quinto elemento”).

La suddivisione aristotelica del cosmo in mondo sublunare corruttibile e mondo celeste incorruttibile e perfetto, sposta gli sforzi dei pensatori verso il secondo e rende la geometria lo strumento utilizzato per la descrizione dei cieli: la scoperta degli irrazionali, cioè di numeri rappresentabili geometricamente ma non mediante il simbolismo tipico dei numeri², fa considerare la geometria perfetta, a differenza della aritmetica, e la sola idonea, dunque, a descrivere il mondo celeste, perfetto perché di natura divina.

3a. Il moto diurno degli astri

Com'è noto, questi sforzi raggiungono il loro coronamento con il modello cosmologico geocentrico elaborato da Tolomeo d'Alessandria nel II secolo d.C. e presentato nell'opera “*Mathematikè Syntaxis*” (“Trattato Matematico”), passato alla storia col nome di “*Almagesto*”; si tratta di un modello matematico, come dice il titolo, un modello capace di predire la posizione degli astri nel cielo, non un modello realistico, quale era invece considerato il modello a sfere omocentriche elaborato da Eudosso di Cnido nella prima metà del quarto secolo a.C., coerente col pensiero aristotelico, ma difficile da trattare matematicamente.

Verso la fine del medio evo si verifica un nuovo cambio paradigmatico: per il concorso di numerosi elementi, la visione teocentrica del mondo viene sostituita da una antropocentrica: se il divino ha inserito nel cosmo un principio di creatività, un principio generatore di novità, l'uomo viene visto come un destinatario privilegiato di tale creatività e capace dunque di libero arbitrio. Nell'intreccio di fattori che concorrono a questa nuova concezione antropologica si evidenziano, relativamente al percorso che qui si sta ritagliando, un intenso sviluppo della tecnica, una ripresa, con intento analitico, dei fenomeni relativi all'elettricità e al magnetismo (ai quali si farà cenno nei prossimi due paragrafi), lo sviluppo dell'algebra e, successivamente, l'utilizzo di questa nella descrizione matematica dei fenomeni naturali (utilizzo reso ormai obbligatorio dalle considerazioni che il pisano G. Galilei (1564-1642) fa in una sua opera del 1623, *Il saggiatore*).

Per esempio, nel settore dell'astronomia, il miglioramento delle tecniche di osservazione ad occhio nudo degli astri da parte dell'astronomo danese Tycho Brahe (1546-1601) conduce a scoprire che le comete descrivono traiettorie ovali, scoperta che manda a gambe all'aria due capisaldi della cosmologia classica:

- le comete, pur essendo corpi celesti non sono dotati del moto che si addice agli oggetti di natura divina del mondo sopralunare, cioè il moto circolare uniforme;
- inoltre, le loro traiettorie, essendo ovali, dovrebbero scontrarsi con le sfere di cristallo del modello a sfere omocentriche di Eudosso causando cataclismi che nessuno, però, ha mai osservato.

Lo sviluppo della tecnica conduce, inoltre, ad un salto epistemologico: Galilei inizia ad osservare il cielo non più ad occhio nudo, ma mediante l'impiego di uno strumento di recente invenzione, il cannocchiale, scoprendo

- la rugosità della superficie lunare e le macchie solari, elementi che dimostrano che nel cielo non ci sono corpi perfetti,
- le fasi di Venere, spiegabili solo nell'ambito del sistema eliocentrico proposto decenni prima dall'astronomo polacco Copernico (1473-1503),

² Per esempio, il numero che elevato al quadrato dà come risultato il numero 2 non è esprimibile né come intero, né come rapporto tra interi; tuttavia esso esiste, ma ha solo una rappresentazione geometrica: è la lunghezza della diagonale di un quadrato il cui lato misura 1.

- i satelliti di Giove, un sistema di corpi ruotanti attorno a Giove, dunque un sistema gioviano dentro il sistema solare.

L'apice di questo percorso di abolizione della separazione sostanziale tra cielo e terra, visti non più come due entità dalla diversa natura, ma come un'unica realtà, è rappresentato dall'opera di Newton (1643-1723), più precisamente dalla sua teoria della Gravitazione Universale: due oggetti qualunque si attirano con una forza che si trasmette istantaneamente lungo la congiungente i due corpi ed è direttamente proporzionale al prodotto tra le masse degli stessi e inversamente proporzionale al quadrato della loro distanza. E questa forza presenta un enorme potere euristico in quanto si mostra in grado di spiegare il moto dei pianeti, il moto degli oggetti che cadono sulla terra, le maree, eccetera.

3b. Elettricità

Nel settore della elettricità, dopo i lavori pionieristici dell'inglese W. Gilbert (1544-1603) e dello statunitense B. Franklin (1706-1790), il francese Coulomb (1736-1806), visto il successo del formalismo matematico che regola la gravitazione, tenta di descrivere anche l'interazione elettrica con lo stesso formalismo. Introduce dunque una nuova grandezza fisica, la carica elettrica, e prova che tra oggetti dotati di carica elettrica esiste una forza direttamente proporzionale al prodotto delle stesse e inversamente proporzionale al quadrato della distanza tra i due corpi, forza che, come quella gravitazionale, si trasmette istantaneamente lungo la congiungente i due corpi.

3c. Magnetismo

Lo stesso tentativo fallisce, invece, con il magnetismo: non si riesce a definire una sorgente della forza magnetica così da esprimere questa come direttamente proporzionale al prodotto delle sorgenti e inversamente proporzionale al quadrato della loro distanza. Il fallimento è dovuto ad una particolare proprietà del magnetismo, la inseparabilità dei poli magnetici.

Tuttavia il francese A.M. Ampere (1775-1836), colpito dalle scoperte sperimentali del danese H.C. Oersted (1777-1851) riguardanti le azioni magnetiche causate dalle correnti elettriche - riguardanti cioè il fatto che anche le correnti elettriche producono magnetismo in quanto sono in grado di agire a distanza su aghi di bussole o su piccoli oggetti di ferro - riuscì anch'egli ad esprimere la forza magnetica tra fili percorsi da corrente elettrica come una forza direttamente proporzionale al prodotto delle sorgenti (in questo caso le intensità di corrente nei due fili) e inversamente proporzionale alla distanza tra gli stessi, forza che anche in questo caso, come in quello dell'elettricità, si manifesta come attrazione o repulsione istantanea a distanza quando i fili sono tra loro paralleli.

4. Il mistero di una forza che si trasmette senza contatto e istantaneamente

Agli inizi del XIX secolo i tre fenomeni appena considerati (gravitazione, elettricità, magnetismo) hanno ormai la loro rappresentazione matematica: tra due oggetti dotati di massa, o di carica elettrica, o attraversati da corrente elettrica agisce una forza che dipende dalle sorgenti (massa gravitazionale per la gravitazione, carica elettrica per l'elettricità, corrente elettrica per il magnetismo) e dalla distanza tra i corpi, forza che si trasmette senza contatto e istantaneamente: per la gravitazione, per l'elettricità, per il magnetismo.

A questo punto si pone un problema sostanziale sulla natura di tali forze: come è possibile che esistano forze che agiscono senza contatto e istantaneamente? Occorre nuovamente immaginare "spiritelli" che realizzano tale contatto muovendo dunque gli oggetti? Occorre ritornare ad una concezione animistica del mondo e vedere nuovamente la natura mossa da entità personali ma non corporee? Tutto ciò, però, significherebbe negare l'idea fondamentale che muove le riflessioni dei pensatori ormai da oltre duemila anni, l'esistenza cioè di un principio di auto-

organizzazione interno al mondo e che ne determina i processi. Lo stesso Newton, che è all'origine dell'idea di una forza che si trasmette senza contatto e istantaneamente, quando fa il filosofo naturalista non inserisce nelle sue argomentazioni i suoi studi di teologia, alchimia, eccetera, e sulla natura della sua forza gravitazionale conclude *"non invento ipotesi"*: esiste, dunque, un'influenza di un corpo su un altro che si manifesta come reciproca induzione di una accelerazione diretta verso la congiungente i due corpi, la cui causa, coerentemente con quanto esposto in precedenza nella sua opera più celebre, la si può chiamare forza, che si trasmette istantaneamente, ma non è una forza fisica, non si concretizza mediante contatto. Newton la chiama "forza matematica". Si potrebbe dunque asserire che per Newton la forza gravitazionale esiste, ma è una forza matematica, una sorta di espediente matematico che però possiede un forte potere euristico in quanto capace di descrivere fenomeni celesti e fenomeni terrestri. Si potrebbe azzardare l'ipotesi che Newton consideri la sua legge della Gravitazione Universale alla stessa stregua di come millecinquecento anni prima Tolomeo d'Alessandria considerasse il suo modello cosmologico, uno strumento matematico; non è un caso, forse, l'esistenza di una analogia nei titoli delle principali opere dei due studiosi:

- *"Mathematiké Syntaxis"*, "Trattato Matematico", l'opera di Tolomeo,
- *"Philosophiae Naturalis Principia Mathematica"*, "Principi Matematici di Filosofia Naturale", l'opera di Newton;

in entrambi i casi l'enfasi è posta sulla matematica.

Un tentativo di risolvere il problema della azione a distanza proviene dal pensiero del fondatore della filosofia moderna, il francese Cartesio (1596-1650). L'identità che questi pone tra materia ed estensione spaziale gli rende impossibile concepire una estensione spaziale priva di materia, ossia uno spazio vuoto. Ritiene, pertanto, che l'intero universo sia pieno di una qualche sostanza che riempie tutti gli spazi interstellari; riprende, quindi, e riafferma con vigore il concetto di etere. Qualche decennio dopo il figlio di un amico di Cartesio, C. Huygens (1629-1695) tenta di spiegare l'interazione gravitazionale newtoniana in termini di vortici all'interno dell'etere, non accettando l'idea di una azione a distanza senza la mediazione di un mezzo materiale, ma il suo tentativo fallisce per le insormontabili difficoltà matematiche.

5. Dall'azione a distanza al concetto di campo

Pressoché contemporaneo di Ampere è l'inglese M. Faraday (1791-1867). Così come Copernico aveva ritenuto (per ragioni teologiche) che non potessero esistere due modelli cosmologici, quello realistico di Eudosso di Cnido e quello strumentale di Tolomeo d'Alessandria, ma un unico modello che ad un tempo fosse matematicamente trattabile e facesse capire come realmente stesse il cosmo, così Faraday non si accontenta di modelli matematici della realtà, ma vuole in primo luogo osservare i fenomeni e darne una descrizione organicamente connessa agli stessi. Ritiene dunque che sia possibile una spiegazione unitaria delle tre forze, intese però non come misteriose azioni a distanza di cui ci si accontenta di una descrizione matematica e del relativo potere euristico; ritiene invece che ci debba essere qualcosa che avviene nella materia, nella sostanza in cui le due sorgenti sono immerse, e questo qualcosa lo vede evidente nelle linee di forza. Insomma, Faraday, vedendo coinvolta la materia nella reciproca azione tra corpi per mezzo delle linee di forza, di fatto introduce il concetto di campo inteso come uno stato perturbato della materia quando in questa viene introdotta una massa, o una carica elettrica, o una corrente elettrica, e questo diverso stato della materia è reso evidente dalle linee di campo lungo le quali si trasmettono le forze.

6. La matematizzazione del concetto di campo

La matematizzazione delle idee di Faraday avviene ad opera dello scozzese Maxwell (1831-1879). Questi assume l'etere come sede del campo elettromagnetico, e conclude che tale campo

consiste di un'unica realtà, sperimentato come campo elettrico o come campo magnetico in relazione al tipo di esperimento. Maxwell, tuttavia, pur creando un quadro interpretativo che consente di interpretare nell'ambito di un unico sistema concettuale fenomeni che fino a quel momento avevano originato filoni di ricerca tra loro diversi, quelli dell'elettricità, del magnetismo e dell'ottica; tuttavia, lascia fuori da questa trattazione l'interazione gravitazionale che presenta problemi insormontabili. Nella sua opera del 1865, "*A Dynamical Theory of the electromagnetic Field*", Maxwell presenta l'elettromagnetismo come una teoria di campo in cui le forze elettromagnetiche non sono forze che agiscono a distanza e istantaneamente, ma sono perturbazioni dell'etere che si propagano in questo a velocità finita, circa trecentomila chilometri al secondo.

7. Lo spazio della TRASFORMAZIONE: il ruolo della Filosofia come *dialogante* tra i saperi

L'intervento della Filosofia all'interno di questo seminario ha mirato a definire il concetto di campo non solo in una prospettiva storico-scientifica, ma anche ermeneutica. Questa operazione è stata compiuta attraverso un breve excursus di Storia della Scienza circa il problema del metodo-scientifico, e poi con una fase teoretica, attraverso la prospettiva ermeneutica, relativa alla definizione del campo comune alle discipline scientifiche, siano esse fisiche (o dure) che umanistiche, affinché fosse dimostrata l'idea di campo semantico comune a tutte le forme di sapere umano, comprese quelle relative agli aspetti del mistico e del sacro. Nel dettaglio, sono state affrontate le tematiche, che, oltre ad intersecarsi con le attività svolte dal collega di Matematica e Fisica, hanno avuto anche valenza per la caratterizzazione della classe (indirizzo Bio-tech):

- le avventure del metodo-scientifico tra Medioevo ed età Moderna (Bacon, Galilei, Descartes, Newton);
- epistemologia ed ermeneutica: pensatori a difesa dell'unicità del metodo-scientifico (Whewell, von Liebig, Bernard, Murri, Colozza);
- il deduttivismo: la posizione di Albert Einstein nella lettura di Induzione e deduzione nella Fisica (25 dicembre 1919);
- biologia e medicina tra congetture e confutazioni;
- il sacro e la scienza: il caso del mistero di San Gennaro a Napoli;
- il metodo scientifico nella linguistica e nella letteratura: tradurre è riprodurre? (Popper e Gadamer). La costruzione di un campo (tedesco: *grunde*) semantico comune.

Un contributo quindi non solo in termini di contenuti, ma soprattutto di metodo, individuato nell'ermeneutica che, in un contesto prettamente seminariale, si è ben prestata a favorire il coinvolgimento attivo degli studenti.

Come detto in premessa, l'intervento diretto degli studenti, suscitare la meraviglia e, parimenti, la capacità di osare e alzare l'asticella del sapere, rappresentavano gli obiettivi e al contempo le sfide di questa proposta didattica. Una sfida che possiamo ritenere accolta dai ragazzi e dalle ragazze, in modo via via più convinto, vincendo in modo progressivo (il seminario ha avuto una durata di dieci ore alle quali si sono sommate quelle dedicate alla partecipazione al progetto AbCD ed il lavoro a casa dei gruppi di studio) le normali reticenze che un lavoro di questo tipo propone loro.

Doverosa, inoltre, una riflessione circa il contributo degli scriventi, un momento di autovalutazione sul lavoro fatto che si vuole riproporre, in futuro, per valorizzare i punti di forza emersi (l'autostima generale degli studenti, le competenze di cittadinanza culturale, la abilità messe in opera, dal lavoro di gruppo al *public speaking*), ma anche per correggere il tiro circa la proposta didattica, i materiali offerti, le tempistiche implementate e, possibilmente, un allargamento del coinvolgimento di altre discipline.

8. Conclusioni: il concetto di campo tra atomismo e continuismo

A cavallo tra il VII e il VI secolo a.C. si verifica il passaggio da una concezione del cosmo che vede questo dipendente direttamente dal sacro, ad una che lo vede più libero di agire autonomamente, una sorta di dipendenza indiretta dal sacro, una dipendenza mediata da un principio di auto-generazione. Questo principio viene visto da taluni come un principio che permea il cosmo senza soluzione di continuità (l'iniziatore di questa linea di pensiero è Talete di Mileto che identifica l'archè nello "ὕδωρ", l'acqua), da altri come una realtà granulare (l'iniziatore di questa linea di pensiero potrebbe ritenersi Pitagora che identifica l'archè nell'"ἄριθμός", il numero). Da allora queste due visioni, che potrebbero essere denominate "continuista" la prima, "atomista" la seconda, si sono sempre date battaglia, anche se l'atomismo è risultato perdente abbastanza presto, forse per una sua contraddizione interna: se il principio generatore ha natura granulare, cosa c'è tra i vari granuli? Non è contraddittorio affermare che tra granuli ci sia il nulla? Non sarebbe come affermare che il "non è, è"? Questa contraddizione determina la nascita del cosiddetto "horror vacui", l'idea che la natura rifugga il vuoto, idea che si fa risalire ad Aristotele proprio in contrasto con la filosofia atomista pitagorica.

Una delle forme assunte dalla millenaria battaglia tra atomismo e continuismo potrebbe essere proprio il contrasto tra l'idea di una forza senza contatto e quella di campo, e il passaggio dalla prima alla seconda un'altra delle forme assunte dal prevalere dell'horror vacui. In effetti il concetto di campo si è poi affermato definitivamente tra i fisici: basti ricordare che due pilastri della odierna fisica teorica sono:

- la Teoria della Relatività Generale, che è una teoria del campo gravitazionale in cui lo spazio-tempo è soltanto un modo di strutturarsi del campo gravitazionale,
- il Modello Standard che mette insieme tre teorie di campo:
 - la QED (Elettrodinamica Quantistica, teoria di campo che descrive l'elettromagnetismo),
 - la teoria di campo della forza nucleare debole (quella responsabile dei decadimenti radioattivi),
 - fuse, queste due, nella Teoria Elettrodebole,
 - la QCD (Cromodinamica Quantistica, teoria di campo che descrive la forza nucleare forte).

Va anche sottolineato che tutta le tecnologie nelle quali siamo immersi (dal G.P.S. agli strumenti per le comunicazioni, dalle applicazioni mediche all'intelligenza artificiale, eccetera) sono applicazioni delle suddette teorie di campo, unitamente a tutti i problemi relativi all'ambiente, alla salute degli esseri umani, nonché etici che queste tecnologie comportano.

9. Le valutazioni degli Studenti e delle Studentesse

Quelle che seguono sono le brevi considerazioni degli studenti dalla classe 4a sez. E, ad indirizzo bio-tecnologico, espresse al termine del percorso seminariale e dell'esperienza di condivisione e dialogo fatta con la partecipazione al progetto "AbCD - Abbecedario della Cittadinanza democratica" coordinato dalla prof.ssa Annalisa Caputo, vincitore del bando competitivo "Horizon Europe Seeds".

Francesca Cascella

il seminario sul concetto di campo è stato per me un'occasione di crescita e arricchimento personale. Sono soddisfatto, in primo luogo, perché mi ha permesso di uscire dalle dinamiche della lezione frontale, concedendo a noi studenti la possibilità di esprimere le nostre opinioni e i nostri interessi in completa libertà. In secondo luogo, ho trovato stimolante il confronto con gli esperti del settore, che mi ha portato a riflettere sul modo di agire che ho adottato finora e su come poterlo cambiare in meglio. Mi piacerebbe, infine, ringraziare i relatori e tutti coloro che

hanno contribuito alla realizzazione del progetto e spero di poter partecipare ad iniziative simili in futuro.

Antonio Pio Carulli

Questo seminario ha significato molto per me, perché mi ha fatto incontrare degli esperti che mi hanno permesso di ampliare le mie conoscenze e in altri casi di confutarle. Inoltre, credo che sia stato molto proficuo il confronto con altri studenti miei coetanei. Infine, mi è piaciuto molto il dibattito finale, in quanto ha permesso un diretto raffronto con gli esperti.

Luca Nitti

L'esperienza all'università è stata, a parer mio, stimolante: negli elaborati sono stati affrontati temi molto vasti, quali, la libertà, l'inconoscibilità del mondo e la limitatezza del soggetto conoscente; tuttavia, la discussione che si è generata a riguardo, a partire da persone più esperte, li ha affrontati sinteticamente, per cui in uno studente interessato, ma al tempo stesso meno colto, si sarebbe potuto generare un certo desiderio di conoscenza. Ad esempio, ci sono state molte citazioni di autori importanti, tra cui Foucault, Freud e Fromm. Personalmente avrei preferito che si fosse instaurato un confronto di idee fra gli studenti partecipanti, in modo che la discussione si basasse su una preparazione, in linee generali, identica, mentre in questo caso, gli esperti hanno condotto quasi una lezione che ha comportato anche la ricerca di un'opinione personale a riguardo.

Sergio Rubino

Il seminario è stato un progetto molto utile per noi studenti: attraverso esso siamo riusciti non solo ad esplorare in modo più approfondito il concetto di campo, ma ci ha anche resi consapevoli dell'interdisciplinarietà del sapere. Non sono solo le nostre conoscenze ad essere state ampliate, ma anche la nostra capacità di esporre una presentazione, in quanto ci siamo trovati di fronte ad un pubblico più numeroso del solito e sconosciuto. Non è inoltre da ignorare l'importanza del dibattito avvenuto dopo le presentazioni: esso non solo è funto da punto di slancio per riflessioni future, ma è stato anche utile per confrontarci con coetanei ed esperti.

Aurora Mazzone

Questo seminario per me è stato molto stimolante, innanzitutto perché ho avuto l'opportunità di approfondire argomenti di cui spesso non si parla, ma soprattutto è stato un'occasione di crescita personale, in quanto mi ha permesso di comprendere l'interdisciplinarietà che sussiste tra le materie. nonostante la scuola ci imponga di studiarle separatamente; il fattore di crescita al quale attribuisco grande importanza comprende anche la sede in cui ci siamo trovati, in quanto stiamo iniziando a interfacciarci con il mondo universitario. Infine, il dibattito finale è stato molto utile in quanto ci ha permesso di avere un confronto diretto con gli esperti.

Roberto Cirone

L'evento organizzato dall'Università di Bari è stato per me una nuova e stimolante esperienza vissuta all'insegna dell'apprendimento, del confronto e della condivisione delle nostre idee, frutto del lavoro realizzato a scuola, togliendo ore a materie di studio quotidiano. La prima parte dell'esperienza, quella realizzata tra le mura della nostra aula è avvenuta sotto forma di seminario e non come la così detta "lezione frontale", durante la quale il professore seduto dietro la cattedra spiega ad alunni posti d'innanzi a lui. Infatti, abbiamo avuto la possibilità di poter esporre i nostri dubbi, idee e suggerimenti diventando, in alcuni casi, noi i professori, illustrando all'intera classe dei power point nati dall'idea di base di questo seminario: il concetto di campo. Infine, ringrazierei i docenti che ci hanno seguito in questo percorso, condividendo con noi alcune delle molteplici sfumature di significato che la parola campo può assumere e grazie alla

quale ho scoperto un mondo vastissimo ed affascinante che mi ha permesso di comprendere come vari “campi”, apparentemente diversi, possano collegarsi.

Aurora Sophie Nuzzo

Questo seminario ci ha permesso di scoprire l’interconnessione tra le varie discipline, anche tra quelle apparentemente distanti come la Fisica e la Filosofia, guidandoci lungo un percorso che da soli probabilmente non avremmo mai intrapreso. Ci ha stimolato ad esplorare nuovi interessi, conducendoci alla ricerca e all’approfondimento del concetto di “campo”. Inoltre, ci ha permesso di confrontarci col mondo universitario e dei seminari, offrendoci preziose prospettive per il nostro futuro.

Francesco Teofilo

“L’ABBECEDEARIO DELLA CITTADINANZA DEMOCRATICA”, il nome del progetto a cui ho partecipato da alunno, è stata un’esperienza formativa. In particolare, la giornata conclusiva nella quale era previsto un dibattito, dal quale si poteva quindi desumere l’obiettivo del progetto, infatti è solo il risultato, quello che davvero fa comprendere il significato: il fine di tutto è il processo. Infatti, come nell’ultima giornata, tutte le volte che ascoltavamo un prodotto dei nostri compagni, seguiva una discussione e un dibattito che spaziava e spesso si sviluppava in ambiti diversi. Questo è quello che mi è piaciuto, cercare di far passare il messaggio secondo cui la cultura, le conoscenze vanno connesse e sono collegate fra loro con conseguente stimolazione della riflessione sull’istruzione, che dovrebbe consistere nello spronare i giovani, i miei coetanei a realizzare progetti simili, cercando di comprendere la bellezza della cultura e dell’interdisciplinarietà.

Jasmine Mastromauro

Ho apprezzato molto questo seminario, poiché ci ha consentito di apprendere le informazioni in modo diverso rispetto alle solite lezioni. È stato anche molto interessante perché ci ha permesso di vedere sotto una diversa prospettiva gli argomenti, permettendo, così, di renderci conto dell’effettivo collegamento interdisciplinare. Nel momento in cui siamo stati noi a doverci occupare delle ricerche (sempre inerenti al concetto di campo), non limitandoci solo ad ascoltare le lezioni dei professori, il seminario si è rivelato ancora più interessante. Questo poiché abbiamo potuto approfondire argomenti di nostro interesse, rimanendo sempre concentrati sul tema, che però permetteva di fare collegamenti di vario genere. Anche l’esperienza all’università è stata molto interessante, poiché ci ha permesso di metterci alla prova presentando il progetto e di confrontarci con altri studenti e docenti dell’università.

Chiara Josephine Ghiottone

Solitamente tendiamo a percepire lo studio come un insieme di discipline e conoscenze diverse tra loro. Con questo seminario abbiamo appurato che non è così, attraverso quest’esperienza ritengo infatti di aver sviluppato un’idea ben più precisa di quello che è il reale rapporto interdisciplinare. Il tutto è stato inoltre molto stimolante grazie anche al coinvolgimento degli esperti, i quali ci hanno aiutato molto soprattutto facendoci riflettere sul nostro modo di agire e pensare e su come eventualmente migliorarlo.

Genny Pantaleo

Questo seminario è stato per me un’esperienza alquanto stimolante. Partendo dal concetto di campo abbiamo affrontato numerosi temi e problematiche, approfondendo una serie di argomenti che hanno contribuito ad ampliare le mie conoscenze in questo ambito. L’elaborazione personale di elaborati multimediali ci ha permesso di poter esprimere anche quelli che erano i nostri pensieri riguardo i temi trattati durante il seminario. È stata un’esperienza formativa ma soprattutto coinvolgente che spero venga riproposta anche in seguito.

Angela Pappagallo

Non mi aspettavo che questo seminario mi coinvolgesse così tanto, sembrava un classico progetto di scuola in cui più professionisti insegnano e gli alunni apprendono. Invece per questa volta abbiamo provato ad insegnare noi ai docenti, abbiamo mostrato loro argomenti su cui eravamo appassionati, o che abbiamo approfondito a partire da input che loro stessi ci avevano fornito. È stata una bella esperienza, un momento di confronto, di discussione, che ha unito tutta la classe.

Claudio Vischio

Questo seminario mi ha dato la possibilità di partecipare a un'esperienza intrigante e colma di utili informazioni. Esso ha dato spazio a tematiche usualmente non trattate, suscitando curiosità nell'uditorio, che ha provveduto nel fare interventi coerenti e di visibile interesse. È stata indubbiamente un'esperienza formativa, ma soprattutto coinvolgente e spero che venga presentato nuovamente in futuro.

Matteo Giuseppe Iacobellis

La partecipazione al seminario tenutosi all'Università è stata un'esperienza unica. Confrontandoci con i maestri del sapere siamo stati in grado di approfondire temi tanto importanti quanto vasti: i concetti di campo e libertà. A parer mio, questa esperienza è stata fondamentale nella nostra formazione, in quanto non solo ha permesso a noi studenti di perfezionare le nostre abilità oratorie, ma, affrontando il tema della decompartmentazione del sapere, ci ha anche insegnato che per comprendere a pieno qualsiasi concetto è opportuno, se non imperativo, conoscerlo da diversi punti di vista. È sicuramente un progetto da ripetere in futuro.

Arianna Capiello

Questo seminario sul concetto di campo è stato molto interessante per diversi motivi, sia per quanto riguarda le tematiche trattate, sia per la modalità con cui è stato portato avanti. Ma sicuramente ciò che mi è piaciuto di più è stato confrontarci con un ambiente diverso da quello scolastico, ovvero quello universitario, che inevitabilmente ci ha indotto a esporre il nostro elaborato e a presentarlo in modo ad esempio diverso da come facciamo in classe. Credo inoltre che frequentare l'ambiente universitario anche quando siamo ancora alle superiori sia fondamentale per iniziare ad "ambientarci" di più, rendendo così meno brusco il passaggio scuola-università. Mi è anche piaciuto molto il dibattito che si è creato in seguito alle nostre presentazioni, interessante e stimolante, che ci ha permesso di confrontarci "faccia a faccia" con degli esperti. Mi piacerebbe rifare questa esperienza sia per i motivi sopracitati, sia perché ha messo in risalto quanto le materie che di solito tendiamo a catalogare e dividere, in realtà, si intreccino armoniosamente tra di loro.

Antonio Ursi

Ritengo che l'esperienza vissuta da noi alunni riguardante la creazione di un lavoro interdisciplinare che avesse come fulcro la parola campo, sia stata incredibilmente interessante e più affascinante di quanto mi potessi aspettare inizialmente. Infatti, ci ha permesso non solo di verificare le nostre conoscenze contenutistiche circa le varie discipline e il bagaglio culturale accumulato in questi anni di studio, ma soprattutto ci ha sfidato circa le nostre capacità di elaborazione critica dei contenuti volta alla ricerca di un filo conduttore che potesse esplicitare in maniera esatta, il pilastro su cui si è fondato il nostro seminario, ovvero guardare il mondo attraverso varie lenti e punti di vista. Tuttavia, è proprio il concetto del poliprospektivismo dello scibile umano che ha suscitato in me maggiore curiosità in quanto, considero fondamentale e "bello" nell'accezione più profonda di questo termine, che le materie affrontate a scuola non vengano trattate come frammenti della conoscenza autonomi e scollegati fra di loro, bensì come dei processi di scoperta che hanno portato l'uomo ad autoconoscersi ed a trovare delle risposte circa

la sua origine e ruolo in questo mondo. Inoltre, questo lavoro ha permesso di addentrarci nel temuto mondo dell'università, completamente sconosciuto a noi studenti e ritengo che tale opportunità fornita dai prof. Maiale e Capriati, ci ritornerà molto utile per il futuro poiché ha fatto emergere tratti della nostra personalità che prima magari non conoscevamo e ha messo a nudo le nostre abilità argomentative durante l'esposizione di un concetto ad una platea.

Mario Dell'Oglio

Il seminario è stato un evento abbastanza formativo per me e mi ha incoraggiato a riesaminare le mie idee e il mio modo di conoscere il mondo. La diversità della specializzazione dei vari esperti che hanno partecipato a questo evento ha dato l'idea di una molteplicità dei punti di vista, con i quali è stato possibile avere un dibattito piacevole e allo stesso tempo fecondo, lontano da una prospettiva univoca e limitata a una determinata materia. È riuscito l'intento di fare cadere le barriere che normalmente con il nostro sistema scolastico si formano tra una materia e l'altra.

Mattia Nitti

Il seminario ha dimostrato come il dialogo e la discussione non siano solo vitali per l'evoluzione del pensiero, ma essenziali per affrontare le complesse questioni della nostra epoca. Attraverso il confronto di idee diverse, abbiamo esplorato insieme nuove prospettive, sfidando le nostre convinzioni e ampliando la comprensione collettiva. L'importanza di questi momenti risiede nella capacità di stimolare un pensiero critico e inclusivo, fondamentale per adattarsi e rispondere alle rapide trasformazioni della società. Le varie discussioni che si sono susseguite hanno evidenziato come, solo attraverso un dialogo aperto e costruttivo, possiamo sperare di raggiungere soluzioni condivise ed efficaci alle questioni più pressanti.

Martina Pavia

Partecipare a questo seminario mi ha aiutata sotto molti aspetti. In primo luogo, esporre il nostro elaborato mi ha permesso di superare la vergogna che spesso provo nel parlare di fronte ad un pubblico, acquistando così più sicurezza in me stessa. In secondo luogo, mi ha direzionata verso uno studio che non ha come obiettivo esclusivamente il voto, bensì quello di conoscere sempre di più in modo tale da agire consapevolmente in qualsiasi ambito. Ho trovato molto interessante gli interventi effettuati dagli esperti e, in particolare modo, il dibattito che è successivamente nato tra questi ultimi e noi alunni, in quanto siamo giunti a conclusioni molto interessanti sull'idea di campo e di libertà.

Salvatore Maria Troisi

Il seminario è stata un'esperienza non facile: gli argomenti sul quale in classe abbiamo ragionato non sono sicuramente alla portata di tutti e le conclusioni alle quali siamo arrivati sono frutto di un aiuto reciproco delle nostre idee. Grazie ai docenti abbiamo lavorato su ciò che più ci incuriosiva senza avere la preoccupazione di andare fuori traccia, perché qualsiasi idea proposta è risultata utile ed ha contribuito ad un ottimo lavoro finale, che è stato molto apprezzato da chi ci ha ascoltato. Il momento di dibattito all'Ateneo di Bari è stato molto formativo, perché sostenere pensieri su determinati temi e avere una voce autorevole che espone il suo punto di vista consente di aprire maggiormente gli occhi e la mente.

Virginia Woolf e Simone de Beauvoir: femministe e attiviste oltre il tempo

Rosalia Bandiera e Belinda Giannessi

Abstract

Our research is a comparative analysis of Virginia Woolf's *Three Guineas* and Simone de Beauvoir's *The Second Sex*, focusing primarily on the social mechanisms that both works deconstructed and challenged. The research also aims to highlight the energy and strength that unite these scholars in their investigation of the female condition, but also in their personal and social life experiences.

Keywords

Three Guineas, *The Second Sex*, Activism, Equality, Emancipation.

La professione docente, spogliata dalla burocrazia e dall'aridità delle scadenze, consente un confronto continuo con i giovani e con i tempi a cui bisogna sempre guardare con occhio vigile. Questo lavoro nasce dall'esigenza di due colleghe che confrontandosi hanno ritenuto importante evidenziare la continuità tra discipline, momenti storici e tematiche solo apparentemente distanti e che risultano ancora oggi attuali. L'argomento che abbiamo affrontato con i nostri studenti vede una profonda relazione tra la letteratura inglese con la figura di Virginia Woolf e la filosofia di Simone De Beauvoir. Due donne di tempi diversi, ma con un progetto in comune: l'emancipazione femminile.

1. Introduzione

Il Femminismo – inteso sia come movimento politico che come analisi teorica della condizione sociale della donna – ha spesso trovato nella produzione letteraria la possibilità di esprimere un pensiero "altro". Basti pensare al femminismo della seconda ondata (anni 60 e 70) che attiva una vera e propria rete letteraria in cui i nomi di Mary Wollstonecraft (1759-1797), Olympe de Gouges (1748-1793) ma soprattutto, Simone de Beauvoir (1908-1986) e Virginia Woolf (1882-1941) costituiscono differenti, ma costanti punti di riferimento. Si definisce una nuova prospettiva in cui la malleabilità dell'interpretazione letteraria emerge come pratica della scoperta del sé e della relazione sociopolitica che va oltre l'*hic et nunc* individuale e nazionale. Il discorso femminista non resta un insieme di parole vuote, ma si intreccia con la produzione letteraria che colpisce l'animo dei contemporanei fino ai nostri giorni. Non è una pioggia sparpagliata di piccolissime particelle, ma il racconto in divenire della sua natura molteplice che si intreccia in relazioni inaspettate. Ma qui oggi vogliamo tracciare il cammino compiuto da due donne, Simone de Beauvoir con il *Secondo Sesso* (1949), che verrà abbreviato con *dS*, e le *Three Guineas* (1938) di Virginia Woolf, indicato con *3Gs*, che, provenendo da contesti, luoghi e culture diverse hanno sorprendenti affinità di pensiero, stili di vita e analisi dei meccanismi sociali.

2. Vita Attiva

Lo studio della biografia delle due studiose ha fatto subito emergere quanto entrambe abbiano affrontato in prima linea le ingiustizie sociali.

Lo spirito civile di Virginia Woolf inizia a formarsi durante gli anni del *King's College* (1897-1901), la cui direttrice riformista, Lilian Faithfull, la avvicina ai movimenti per i diritti delle donne. Alcuni anni dopo, nel 1910, è membro, seppur brevemente, dell'associazione *People's Suffrage Federation* (P.S.F.), fondata nel 1909, che ha come scopo la promozione del suffragio universale. Il suo interesse verso l'emancipazione femminile la porta ad avvicinarsi e a stringere amicizia con donne attiviste quali la politica e femminista Ray Strachey (a sua volta amica dell'attivista Millicent Garrett Fawcett) e, nel 1930, anche con la compositrice Ethel Smyth – ex membro della *Women's Social and Political Union* (WSPU), fondata da Emmeline Pankhurst – il cui attivismo viene ricordato dalla Woolf proprio in *3Gs* attraverso la figura mitologica di Antigone, emblema dell'opposizione al patriarcato e martire delle leggi arcaiche.

Nel 1932, la Woolf diventa membro della *Women's Service Library* fondata dalla *London Society for Women's Suffrage* (poi *Fawcett Society*) che poi diventerà la *Women's Library*. È qui che conosce un'altra attivista pioniera per i diritti delle donne, Philippa Strachey, con la quale stringerà una forte amicizia. La biblioteca costituisce un costante punto di riferimento per la stesura di *3Gs*. Infatti, è proprio qui che riesce a recuperare i documenti storici, le biografie e i quotidiani, «the only evidence available to an outsider»,¹ che costituiscono la base teorica della sua ricerca. L'importanza di questa biblioteca porta la Woolf, nel 1938, a partecipare attivamente alla raccolta fondi per poterne sostenere l'attività – diventando firmataria autorevole della campagna pubblicitaria promossa, anche donando denaro e libri personali. La biblioteca rappresenta per lei un luogo privilegiato dove leggere e scrivere la storia, vero e proprio ambiente neutro di formazione e di libertà femminile.

Allo stesso modo anche la de Beauvoir, per scrivere il suo *dS*, sente la necessità di rifugiarsi per molto tempo in biblioteca, consultare voracemente tutti i libri che possono essere utili per costruire l'ossatura della sua opera, fare una cernita certosina e infine maneggiare filosoficamente quelle pagine che, con sapiente cura, sono state scelte per comprendere a fondo la figura della donna nel vasto spettro delle sue profonde sfaccettature. La de Beauvoir, così, si pone in cammino sulla strada della riflessione ontologica della donna, inaugurando un nuovo approccio femminista.

Tornando alla Woolf, il suo attivismo matura proprio negli anni Trenta e, con esso, anche il suo crescente pacifismo che la porta a collaborare con la *Women's Co-operative Guild* – un'associazione nata nel 1883 per sostenere le lavoratrici usando modalità meno estreme rispetto al movimento WSPU o *Suffragettes*.² La studiosa infatti si sente più affine a donne femministe del secolo precedente quali Josephine Butler, Sophia Jex-Blake e Gertrude Bell – le quali hanno «forced open the doors of the private house».³ La Woolf è sempre più convinta che l'equità⁴ di genere passi da una società che ripudia la guerra e pertanto, nel 1935, firmerà una lettera a sostegno della libertà intellettuale degli scrittori – pubblicata nella rivista politica e culturale *New Statesman and Nation* dell'11 maggio di quell'anno⁵ e a vendere nel 1939 il manoscritto di *3Gs*

¹ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 118.

² È la pace sociale e internazionale quella che l'associazione sostiene fino al 2016, quando termina la sua attività.

³ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 211.

⁴ Oltre due secoli prima, Mary Wollstonecraft già affermava che «the more equality there is established among men, the more virtue and happiness will reign in society». E oltre aggiunge: «I do not wish them to have power over men; but over themselves». Mary Wollstonecraft, *A Vindication Of The Rights Of Woman*, p. 15.

⁵ La lettera era stata in realtà pensata dal marito e alla stessa si riferisce proprio nelle *3Gs*, all'inizio della terza parte quando elenca le possibili strategie che si possono adottare per prevenire la guerra: «[t]hese are, it appears, that we should sign a manifesto, pledging ourselves "to protect culture and intellectual liberty"», p. 165.

allo scopo di raccogliere fondi per i rifugiati della guerra civile spagnola, durante la quale era caduto anche il nipote Julian Bell.⁶ In questo percorso tortuoso, caratterizzato dal timore degli eventi storici che si stanno delineando, la porterà a fare del pacifismo il legame femminista per eccellenza non è però sola. Lo stesso Leonard Woolf, suo marito, pubblica nel 1940 il testo *The War for Peace* nel quale sostiene la necessità di avere delle leggi internazionali, di cooperazione e di difesa collettiva che tutelino i singoli stati dalle aggressioni internazionali.

Anche la de Beauvoir è un'attivista convinta. Sono molte le cause per cui si impegna, non soltanto perché gli intellettuali al termine della Seconda guerra mondiale erano naturalmente predisposti all'impegno civile e politico, ma anche per il fortissimo senso di giustizia che la animava. Tale impegno si manifesta sì attraverso i suoi libri ed i suoi articoli su "Les temples modernes", ma soprattutto partecipando ad attività, manifestazioni e proteste nel mondo per ottenere diritti, equità e libertà. Si pensi alle proteste giovanili durante il maggio francese del '68, al suo ruolo importante nelle battaglie di Gisèle Halimi e Elisabeth Badinter affinché fossero riconosciute torture e violenze sulle donne durante la guerra d'Algeria; firma la prefazione del libro *Divorce en France* di Claire Cayon, contestando la legge spudoratamente squilibrata per la donna. Una delle battaglie più importanti resta sicuramente la sua partecipazione a *Les manifestes des 343* pubblicato il 5 aprile del 1971 sulla rivista *Le Nouvel Observateur*. 343 erano le donne che dichiaravano di aver abortito in una Francia che considerava reato l'interruzione di gravidanza.⁷ Ancora negli anni '70 presiede l'associazione *Choisir* che si occupava di difendere in modo gratuito chi veniva accusato di aborto o di complicità con la pratica. L'8 marzo 1974 nasce la Lega per i diritti delle donne, che presiede, e che attraverso l'*SOS Femmes*, aiuta le donne vittime di violenze sessuali e di altro genere, fornendo supporto e consigli legali. Infine, con l'istituzione di un *Tribunale Internazionale dei crimini contro le donne*, nel 1975 porta avanti il diritto di poter lottare contro insulti sessisti discriminazione, diffamazione e sfruttamento.

3. Lo stile: una comunione di pensiero

Le due autrici hanno maturato uno stile letterario che avvicina la scrittura saggistica a quella del romanzo per prendere per mano il lettore e condurlo alla riflessione dei meccanismi socio-culturali della loro epoca. La forma, apparentemente meno densa della prosa, richiede al lettore una partecipazione attiva. La comunione delle due forme non costituisce solo una libertà stilistica, ma una tecnica linguistica per scardinare il discorso patriarcale. L'interesse per la condizione femminile della Woolf e della de Beauvoir non si riduce al solo campo letterario e teorico. Le loro ricerche sulla condizione della donna sono il punto di partenza per realizzare una pace duratura – per la prima – e una giustizia sociale – per la seconda. In pieno spirito esistenzialista la de Beauvoir vede nella libertà e nella scelta dell'individuo una chiave di volta per il cambiamento sociale, pensiero che anche la Woolf condivide pur essendo vissuta in epoca e luogo differenti. Infatti, la responsabilità della scelta individuale e l'auto-determinazione sono concetti essenziali in *3Gs* e, alcuni anni dopo, la de Beauvoir formulerà un'idea di morale che non è universale, ma "ambigua".

3.1 *Le Tre Ghinee*

In *3Gs* si crea una continuità tra la Woolf, l'io narrativo, tutte le voci storiche alle quali è riuscita a dar voce (dopo averle faticosamente portate in superficie) e chi legge (non più colonna al femminile che si sostiene e si esorta – come in *A Room* – ma un passato quasi invisibile che

⁶ Nel 1935, alla conferenza del Labour Party, i sostenitori di una risoluzione pacifica internazionale – il cui capo politico era George Lansbury, sostenitore del suffragio femminile – furono sconfitti da coloro che erano a favore del riarmo sostenuto dal politico Ernest Bevin.

⁷ Il ricorso all'aborto è garantito nel diritto francese dalla legge Simone Veil, approvata nel 1975, che consente alle donne di interrompere la gravidanza fino alla fine della 14a settimana o per motivi medici durante tutta la gravidanza.

dialoga con il presente). Così si è spettatori e attori nel percorso storico e culturale di 3Gs (che va indicativamente dal IV secolo dopo Cristo per soffermarsi e approfondire il XIX secolo e l'età sua contemporanea) per poi essere improvvisamente catapultati nella mente della Woolf. Ci avviciniamo così ai suoi dubbi, ai tentativi di capire le origini del patriarcato, per fermarci, a riflettere e tornare indietro se il ragionamento intrapreso è debole – segnalato visibilmente da puntini di sospensione. E quando il percorso si fa particolarmente complesso la scrittura si semplifica grazie alle numerose immagini presenti nel testo, immagini che celebrano lo spirito patriarcale che, a poco a poco, viene decostruito.

3.2 Il Secondo Sesso

Lo stile diretto, privo di censure e tabù, si snoda con sapiente armonia tessendo le fila della storia, dell'antropologia, della filosofia, della psicologia e, soprattutto, dell'esperienza vissuta. Quest'ultima è talmente importante da conferire il titolo del libro secondo che la de Beauvoir scrive attraverso testimonianze di donne appartenenti alle varie fasce d'età. In questa sezione l'io femminile, spogliato da costrutti sociali e libero di potersi esprimere, deflagra in tutta la sua spontaneità procurando un terremoto emotivo nel lettore. Leggere di prostituzione, omosessualità, verginità, narcisismo e altri temi scottanti attraverso le storie personali – e senza dimenticare gli anni in cui è stato pubblicato – trascina oltre le pagine del saggio proiettandoci in una dimensione spazio-temporale di empatia con le testimonie.

3.3 De Beauvoir e Virginia Woolf: un legame oltre il tempo

La filosofa ammira profondamente Virginia Woolf, considerandola una delle più grandi scrittrici di sempre. Era così affascinata da *Mrs Dalloway* da recarsi a Londra in tre diverse occasioni (1933, 1947, 1951) per ripercorrere proprio le strade descritte nel romanzo che, secondo lo studioso Eric Levéel, influenzerà fortemente la scrittrice francese il cui stile era ancora in formazione. «I love walking in London» diventa molto più di un pensiero di Mrs Dalloway, costituisce sia per la de Beauvoir sia per la Woolf l'affermazione del proprio essere donna fuori dalle dinamiche patriarcali che la riducevano al proprio corpo.⁸

Della Woolf, Simone de Beauvoir apprezza, seppur limitatamente, anche la saggistica e di *A Room of One's Own* dice in un'intervista che: «It's a short essay, but it hits the nail on the head. She explains very well why women can't write. Virginia Woolf is one of the women writers who have interested me most».⁹ L'influenza di questo saggio nel suo *dS* è ulteriormente confermata anche dalla tecnica narrativa usata – la presenza di voci di scrittrici, di un susseguirsi di domande che costruiscono il suo ragionamento (si rivolge al lettore? O siamo nella sua mente?), nonché immagini che aiutano a seguire il suo percorso di ricerca, come la seguente, che molto ricorda la famosissima Judith Shakespeare:

Van Gogh, avrebbe potuto nascere donna? Una donna non sarebbe inviata in missione nel Borinage, non avrebbe sentito la miseria degli uomini come colpa propria, non avrebbe cercato una redenzione; perciò, non avrebbe mai potuto dipingere i girasoli di Van Gogh. Senza contare che il genere di vita del pittore – la solitudine di Arles, il frequentare i caffè, i bordelli, tutto ciò che alimentava l'arte di Van Gogh alimentando la sua sensibilità – le è sempre stato proibito. Una donna non avrebbe mai potuto diventare Kafka: nei suoi dubbi e nelle sue incertezze non potrebbe riconoscere l'angoscia dell'uomo schiacciato dal

⁸ Annabel Abbs nel suo articolo «Walking with Simone de Beauvoir» ripercorre l'importanza di camminare della de Beauvoir nell'arco di tutta la sua vita. La filosofa, due volte a settimana, camminava per ore allo scopo di ripensarsi e perché « [w]alking through spaces usually possessed by men was proof of her own physical presence, proof of her autonomy and resilience». Anche Virginia Woolf nel suo essay «Street Haunting» (1927) passeggiare nelle strade di Londra è solo il punto di partenza per riflessioni sull'identità pubblica e privata. Passeggiare per lei diventerà una sorta di rito e di abitudine per circa un ventennio, fino agli anni 30.

⁹ Margaret Gobeil, <https://www.theparisreview.org/interviews/4444/the-art-of-fiction-no-35-simone-de-beauvoir>.

paradiso. Santa Teresa è forse l'unica che abbia vissuto per suo conto, in totale abbandono, la condizione umana.¹⁰

Il saggio *3Gs*, invece, non è citato nell'opera della de Beauvoir, che potrebbe anche non averlo letto. Il successo letterario di Virginia Woolf, infatti, ha avuto un percorso diverso rispetto al suo riconoscimento come pensatrice politica.

4. Origine delle opere

Il *Secondo Sesso*, inizialmente, avrebbe dovuto intitolarsi *L'Altra* (fu l'amico, a cui dedicherà poi il saggio, Jacques Bost che suggerisce il titolo definitivo), perché la filosofa voleva evidenziare il ruolo subordinato della figura femminile all'Uno che è l'uomo. La donna, infatti, non viene definita in sé, ma in base alla relazione con la figura maschile; la donna essendo l'Altro, rappresenta qualcosa di diverso, inferiore o complementare. Tale considerazione influisce profondamente sul senso di identità della donna stessa e sulla sua posizione all'interno della società. Una sorta di concretizzazione dell'osservazione di Sartre secondo cui lo sguardo degli altri ci pietrifica relegandoci ad un ruolo dal quale non possiamo evadere.

Emerge, quindi, da parte della de Beauvoir la necessità di evidenziare sì un'alterità, ma paritetica che elimini i pregiudizi cristallizzati attraverso i secoli e che hanno condotto la donna a un livello subalterno e silente.

In pieno spirito esistenzialista, la de Beauvoir abbraccia la tesi di matrice sartriana, secondo cui l'esistenza precede l'essenza. La donna, esattamente come l'uomo, deve assumere significato secondo il proprio progetto di vita il cui svolgimento deve snodarsi attraverso quella libertà che rappresenta al contempo una condanna e una responsabilità per tutti.

Idea ispiratrice di *3Gs* è il discorso «Professions for Women» (21 gennaio 1931) presentato alla *National Society for Women's Service* di Londra. La Woolf è invitata, insieme alla compositrice Ethel Smyth, a parlare di *Music and Literature* e l'occasione le porta subito a immaginare un nuovo testo: il *sequel* di *A Room of One's Own* (1929).¹¹ L'opera, alla quale lavora dall'11 ottobre del 1932 è inizialmente progettata come un *novel-essay* e si intitola *The Pargiters*. Già nel febbraio del 1933 la Woolf preferisce però dividere le parti di fiction – dedicate ad una famiglia dell'XIX secolo e che intollererà *The Years* (1937), da quelle di saggio. E così nel 1935, dopo aver finito una prima bozza del romanzo, pensa ad un saggio intitolato *On Being Despised*¹² e che poi diventerà un saggio-dibattito, *Three Guineas* (1938) appunto, che l'autrice scrive in risposta a una lettera ricevuta da un anonimo avvocato tesoriere di un'associazione che condanna la guerra che le chiede «How in your opinion are we to prevent war?»¹³ La risposta, però, non è così semplice. Quindi prima di trattare la questione della guerra, la Woolf decide di soffermarsi su altre due lettere che le erano state inviate precedentemente. La prima è da parte della tesoriere di un college femminile che le chiede fondi per la ricostruzione del suo istituto, mentre la seconda le è stata inviata da un'organizzazione che sostiene l'ingresso delle donne nel mondo delle professioni. Rispondere a tutte e tre le lettere significa indagare i motivi storico-sociali e psicologici dei meccanismi patriarcali e degli effetti negativi sulla società derivanti dall'esclusione delle donne dall'istruzione universitaria, dalle professioni e dai ruoli sociali – laici e religiosi – che sono letteralmente privilegi del mondo maschile. La Woolf dimostra, quindi, che solo

¹⁰ Simone de Beauvoir, *Il Secondo Sesso*, p. 684.

¹¹ La sera prima di parlare, la Woolf scrive nel suo diario: "I have this moment, while having my bath, conceived an entire new book—a sequel to *A Room of One's Own*—about the sexual life of women: to be called *Professions for Women* perhaps—Lord how exciting!" (in Robert Higney).

¹² Inizialmente il testo era stato concepito come risposta al rifiuto della commissione della *London Library* di ammettere donne al suo interno. La proposta era stata fatta da un suo famoso membro, E. M Forster.

¹³ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 89.

l'uomo ha accesso alla migliore istruzione, esercita professioni di grande responsabilità, sia nel pubblico impiego sia nel campo religioso, e in questo modo accresce il suo individualismo secondo i valori capitalistici di superiorità – intellettuale, economica e fisica – e di dominio sull'Altro. La spirale gerarchica che si costruisce, attiva sentimenti di gelosia e odio che portano ("naturalmente" e istintivamente) l'uomo a difendere la patria – valore portante – e a sostenere la guerra intesa anche come principale espressione della sua virilità.

La Woolf decide alla fine della sua analisi, simbolicamente, di donare alle tre associazioni una ghinea ciascuna affinché promuovano la giustizia sociale. La scelta della moneta è particolarmente significativa e ha molteplici connotazioni – generali e personali. Da una parte la ghinea unisce la tratta degli schiavi – la supremazia dell'uomo bianco – alla condizione della donna, dall'altra può riferirsi alla spesa sostenuta dalla famiglia della Woolf per far frequentare Virginia e la sorella Vanessa il *King's Ladies Department* in Kensington (1897-1901), visto che una ghinea corrispondeva alla somma pagata per ogni trimestre di studi.¹⁴

Le Tre Ghinee è generalmente considerata espressione politica del pacifismo della Woolf, la quale non si limita ad analizzare le radici della storia a lei contemporanea, ma delinea e definisce anche il ruolo fondamentale delle donne, la cui condizione di *outsiders* permette loro di vedere chiaramente e in modo critico tali legami e, di conseguenza, di agire per disinnescare i meccanismi sociali che portano alla guerra.

Stessa attenzione pone la de Beauvoir nella sua accurata analisi del mondo femminile che indagherà dal punto di vista biologico, psicoanalitico, del materialismo storico, mitologico e dell'esperienza vissuta, diventando quindi una pioniera dello studio della condizione della donna osservata come soltanto una filosofa può fare.

Il progetto di scrittura de *Il Secondo Sesso* nasce dalla voglia della de Beauvoir di raccontare di sé stessa e, parlando col suo compagno storico Sartre, le viene suggerito di tenere conto di essere una donna. Si rende conto, allora, che c'è una domanda fondamentale da cui partire: che significato ha essere donna? La de Beauvoir chiarisce di non aver mai avuto complessi di inferiorità, che la femminilità non le ha mai dato fastidio, ma alla soglia dei quarant'anni sente l'esigenza di comprendere a fondo i motivi per cui la condizione della donna è ancora subordinata in seno ad una società che affonda le sue radici in un maschilismo evidente e ghezzante. Inizia a consultare una moltitudine di libri che classificherà minuziosamente per concentrarsi su quelli più utili. Il materiale che usa è tantissimo, scrive più di 700 pagine nell'edizione italiana, più di mille in quella francese che esce in due volumi, dopo aver pubblicato degli estratti su «*Les Temps Modernes*» nel maggio del 1949. In una sola settimana il saggio vende più di ventimila copie, ma al contempo causa indignazione e scandalo nella gente "per bene" che l'apostroferà con epiteti facilmente immaginabili. Un libro talmente immorale da essere inserito nell'indice dei libri proibiti dal Sant'Uffizio.

Similmente, quando Virginia Woolf inizia a scrivere le *3Gs* è già un'artista affermata – ha pubblicato con la sua Hogarth Press romanzi come *Mrs Dalloway* (1925), *To the Lighthouse* (1927), *Orlando* (1928), solo per citarne alcuni dei più noti. È una voce significativa del *Bloomsbury Group* (1905-1930),¹⁵ i cui membri – scrittori, artisti e intellettuali (tra i quali sono Maynard Keynes, E. M. Forster e Roger Fry) – discutono di questioni filosofiche, di pace e progresso, e i cui scritti ancora oggi costituiscono importanti riferimenti per gli artisti contemporanei. Anche

¹⁴ La spesa è significativamente inferiore rispetto a quella sostenuta per la formazione dei loro fratelli ai quali fu permesso di studiare all'università di Cambridge. Al college, che ha potuto frequentare perché vicino casa, la Woolf ha studiato tedesco, storia, latino e greco.

¹⁵ La sede del gruppo era Gordon Square, 46, Bloomsbury, residenza di Vanessa Bell e Virginia Woolf, non ancora sposate.

la pubblicazione di *3Gs* (1938, 2 giugno)¹⁶ – dopo circa dieci anni di ricerche personali documentate in tre taccuini con ritagli e citazioni – si inserisce in un momento particolarmente prolifico della Woolf. La scrittrice lavora infatti nello stesso periodo anche alla biografia dell'amico e critico d'arte Roger Fry – scomparso quattro anni prima – e sta al contempo progettando il suo ultimo romanzo *Between the Acts* (pubblicato postumo nel 1941).

È infine importante ricordare che la Hogarth Press – fondata insieme al marito Leonard Bloom nel 1917 – non è solo simbolo della libertà di espressione della scrittrice ma dà voce anche ad autori quali T. S. Eliot, Katherine Mansfield e i *War Poets*, oltre a pubblicare traduzioni di opere della letteratura russa e di studi di psicoanalisi.

5. La biologia

La tesi di fondo della de Beauvoir, esposta nel libro primo «I fatti e i miti», parte prima – Destino, inizia con la necessaria dichiarazione per una donna di esplicitare il proprio sesso, cosa che per l'uomo non è affatto indispensabile. Il corpo della donna rappresenta un ostacolo, una prigioniera, una mancanza; quello dell'uomo, invece, è *una relazione diretta e normale con il mondo*.¹⁷ La de Beauvoir non nasconde il profondo malessere che le hanno procurato frasi come «dici così perché sei una donna», sintomo dell'ingerenza del corpo femminile nel modo di pensare. L'analisi della filosofa prosegue sul concetto di alterità e si rende conto che per le donne, al contrario di proletari e neri, non esiste un "noi". Finché le donne non si riconosceranno come tali non riusciranno a diventare un soggetto e, pertanto, non potranno mai riscattare il proprio ruolo. Fino al momento in cui viene scritto il saggio, secondo la de Beauvoir la donna ha ottenuto soltanto ciò che l'uomo le ha concesso. I proletari possono lottare contro i capitalisti, i neri possono lottare contro i bianchi, le donne non potranno mai sterminare i maschi, perché il loro legame non rappresenta una parentesi storica, bensì un'indissolubile unità che rende uno indispensabile all'altra nella società. Tale dualismo, però, al contrario degli altri che presto o tardi sfociano in conflitto, seppur con risultati alterni, da sempre ha fatto pendere il piatto della bilancia dal lato maschile. Come mai? La donna, l'altro assoluto, è esclusa dalla dialettica di stampo hegeliano servo-padrone. Manca il riconoscimento di una delle due parti, per cui non può affermarsi. Scrive la de Beauvoir:

Ma questo rapporto si distingue dal rapporto di oppressione, in quanto la donna riconosce e ambisce i medesimi valori che sono concretamente raggiunti dai maschi; è l'uomo che apre l'avvenire verso il quale anche la donna si trascende; in realtà le donne non hanno mai opposto ai valori maschili dei valori femminili: sono stati gli uomini desiderosi di mantenere le prerogative maschili a inventare questa divisione; hanno voluto creare un regno femminile – regno della vita, dell'immanenza – solo per rinchiudere la donna; ma l'esistente cerca la giustificazione nel moto della sua trascendenza, al di là di ogni specificazione sessuale: la sottomissione stessa delle donne ne è la prova. Oggi esse vogliono venire considerate come "esistenti" alla medesima stregua degli uomini e non sottomettere l'esistenza alla vita, l'uomo alla sua animalità".¹⁸

Il mito dell'eterno femminile contribuisce a creare questa disparità: la donna deve prima di tutto essere di gradevole aspetto, deve piacere e per raggiungere tale obiettivo, sin dalla più tenera età si presta molta attenzione all'apparenza. Ma se questo mito è di impronta maschile, secondo la filosofa le donne sono complici nel portarlo avanti: diventano ciò che il mondo maschile vuole che siano...lo *sguardo dell'altro* è implacabile.

¹⁶ Una versione del testo fu pubblicata nella rivista «Atlantic Monthly» (vol 161, n. 5) con il titolo *Women Must Weep* nel maggio del 1938.

¹⁷ Simone de Beauvoir, *Il Secondo Sesso*, p. 21.

¹⁸ Simone de Beauvoir, *Il Secondo Sesso*, p. 84.

La donna? è semplicissimo - dice chi ama le formule semplici: è una matrice, un'ovaia; è una femmina: ciò basta a definirla. In bocca all'uomo, la parola "femmina" suona come un insulto; eppure, l'uomo non si vergogna della propria animalità, anzi è orgoglioso se si dice di lui: "È un maschio!"¹⁹

Con questa frase ha inizio la sezione dedicata ai dati della biologia con cui ci viene spiegato come la parola femmina rimandi ad un ovulo tondo, materia passiva come la descriveva Aristotele, che non vede l'ora di catturare l'agile spermatozoo.

Dal punto di vista biologico si può dire soltanto che le donne sono diverse dall'uomo, ma la diversità non è sinonimo di inferiorità. L'umanità per la de Beauvoir è un concetto anni luce lontano da quello di specie, non si può erigere la gabbia delle donne attraverso il concetto di riproduzione che è diventato, nel corso dei secoli, il pretesto per isolarla e opprimerla. La donna, quindi, non può essere limitata soltanto perché diversa dall'uomo; la biologia non spiega le motivazioni della sudditanza, visto che si tratta di un costrutto da indagare socialmente e storicamente.

La Woolf parte proprio dall'assunto biologico condiviso della donna non come individuo unico e diverso dall'uomo ma come «mezzo-uomo» per chiedersi quale significato possa mai avere il termine «patria». Infatti, dalla prospettiva della donna, il mondo stesso non ha confini perché ovunque si ripete la sua condizione di diversa ed emarginata. Esiste pertanto un solo mondo, con identica condizione sociale, senza confini e quindi senza guerra:

Our country...throughout the greater part of history has treated me as a slave: it has denied me education or any share in its possessions. "Our" country still ceases to be mine if I marry a foreigner [...] In fact, as a woman, I have no country. As a woman I want no country. As a woman my country is the whole world.²⁰

Essere donna condiziona anche l'accesso alle professioni pubbliche visto che le commissioni esaminatrici, formate esclusivamente da uomini, alla parola "Miss" associano immediatamente il genere femminile e con esso il fardello dei pregiudizi costruiti nei secoli:

"Miss" transmits sex; and sex may carry it with an aroma. "Miss" may carry with it the swish of petticoats, the savour of scent [...]. What charms and consoles in the private house may distract and acerbate in the public office. [...] Miss is a woman; Miss is not educated at Eton or Christ Church. Since Miss is a woman, Miss is not a son or a nephew.²¹

La stessa Woolf esperisce quotidianamente la complessità dell'essere donna. Allo stesso tempo si sente definita dalla sua professione, dal suo ruolo sociale (*daughter of an educated man*), dalla sua vita socialmente attiva e dal suo stesso corpo. Tutte queste "donne" sono interrelate e a loro volta connesse con le immagini misogine della società patriarcale. Riuscire ad esprimersi completamente ed essere sé stesse significa prima di tutto affrontare la narrativa legata ad ogni aspetto della propria vita. Per esempio, come la Woolf spiega in *Professions for Women*, prima di esprimersi come scrittrice deve innanzitutto affrontare due ostacoli: l'immagine della donna come angelo della casa – che ha risolto – e il racconto delle proprie esperienze personali come corpo, ancora difficile da mettere in parole.

Infine, la studiosa spiega che affrontare queste diverse condizioni dell'essere donna è fondamentale per superare il pensiero dicotomico, ostacolo al dialogo, e rompere quindi le strutture della sfera privata e di quella pubblica, sfaldare i ruoli sociali in cui la donna, subordinata

¹⁹ *Ibid.* p. 35.

²⁰ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 185.

²¹ *Ibid.* p. 133.

all'uomo, da sempre è stata educata alla vita matrimoniale: «[m]arriage was the only profession open to her».²²

Per questo la Woolf fa della condizione di esclusa e del diverso modo di pensare della donna la forza del cambiamento sociale. La *Society of Outsiders*²³ è la risposta attiva e concreta non solo alla sua società patriarcale ma anche alla crescente militarizzazione e all'ascesa dei regimi fascista e nazista.

6. La psicoanalisi

Un'altra importante sezione di Ds è dedicata al punto di vista psicoanalitico. Freud ha raffigurato la donna come un uomo mutilato, l'invidia del pene caratterizza la bambina dal momento in cui si riconosce diversa dal maschietto e, durante la fase che denomina complesso di Elettra, si identifica con la madre e cerca di sedurre il padre. Come lo stesso Freud scrive:

L'attaccamento affettuoso al padre, la necessità di eliminare la madre come superflua e prenderne il posto è una civetteria che mette già in opera i mezzi della futura femminilità, contribuiscono a dare della bambina un quadro incantevole che ci fa dimenticare il lato serio e le possibili gravi conseguenze che giacciono dietro questa situazione infantile.²⁴

Da queste parole è evidente quanto diversamente venga trattata questa fase a seconda che si riferisca a un maschio o a una femmina. Quest'ultima, infatti, sviluppa la caratteristica che le è più congeniale per stare al mondo: la civetteria, elemento essenziale per acquistare un posto accanto al padre prima e a un marito in seguito.

In un primo tempo Freud ha descritto la storia della bambina in modo perfettamente simmetrico; in seguito, ha dato alla forma che il complesso infantile prende nella donna il nome di «complesso di Elettra»; ma è evidente la sua subordinazione all'analoga figura maschile. Riconosce tuttavia tra i due complessi una differenza di gran peso: la bambina ha dapprincipio una fissazione materna, mentre il maschio non è mai attratto sessualmente dal padre; tale fissazione è uno strascico della fase orale; a questo punto la bambina si identifica col padre, ma verso i cinque anni scopre la differenza anatomica dei sessi e reagisce all'assenza del pene con un complesso di castrazione: s'immagina di essere stata mutilata e ne soffre; deve rinunciare ad ogni pretesa virile, identificarsi con la madre e cercare di sedurre il padre.²⁵

Per la de Beauvoir, inoltre, Freud ha considerato la libido una prerogativa maschile rifiutando di considerare quella femminile nella sua originalità. Freud non spiega il motivo per il quale l'uomo debba prevalere sulla donna; rimane indefinito e vago. È quindi evidente per la filosofa quanto anche la teoria psicoanalitica sia fallimentare, non solo perché è un punto di vista

²² *Ibid.* p. 122.

²³ La *Society of Outsiders* non ha alcuna organizzazione gerarchica, non ha fondi, segreteria, cerimonie o riunioni, o un apprendimento organizzato secondo valutazioni ed esami e lo stesso nome non ha niente di altisonante ma mette in parole la storia. Deve essere anonima (non visibile) ed elastica e il suo scopo è di realizzare la pace con diversi metodi: il primo è di non combattere con le armi. Il secondo di rifiutarsi di fabbricare munizioni o di soccorrere i feriti. L'ultimo è quello di usare l'"indifferenza" verso l'istinto maschile al combattimento (né sostenerlo né dissuaderlo). Infatti, sembra che sia più difficile prendere un'iniziativa se si è circondati da indifferenza. La Woolf ricorda che la vita delle *outsiders* è positivamente cambiata da soli 20 anni (per la conquista del diritto al voto e alle professioni). La Woolf si sofferma anche sul ruolo della donna lavoratrice per il cambiamento sociale. Oltre a praticare la propria professione con la massima esperienza e conoscenza, le donne dovrebbero far emergere ogni forma di tirannia, praticando la loro professione fuori da ogni competizione se non nell'unico interesse della ricerca e dell'amore verso di essa (quando hanno guadagnato abbastanza per vivere). Ovviamente qualsiasi professione svolta deve rispettare la libertà e l'altro (fuori da ogni istituzione patriarcale).

²⁴ Nicola Abbagnano e Giovanni Fornero, *La Ricerca del Pensiero*, p. 472.

²⁵ Simone de Beauvoir, *Il Secondo Sesso*, p. 63.

esclusivamente maschile, ma anche perché considera femminile il comportamento che tende verso l'alienazione e virile quello che pone la propria trascendenza.

Viene rigettata anche l'interpretazione di Adler secondo cui l'invidia del pene rappresenta la gelosia da parte della donna di un ruolo sociale più elevato, concesso soltanto agli uomini.

Nella sua indagine sull'ingiustizia sociale, anche la Woolf decide di rivolgersi al mondo della psicoanalisi e individua l'origine del patriarcato nella paura ancestrale dell'uomo della perdita di potere (che chiama «*infantile fixation*»),²⁶ paura che si attiva nella relazione del bambino con un soggetto altro e che viene mascherata con l'accettazione socio-culturale della dominanza maschile e dell'inferiorità femminile.²⁷ A sua volta, inoltre, la società patriarcale rafforza la propria struttura appellandosi alla Scienza, alla Natura²⁸ e alla Legge, tutte narrative create dall'uomo per supportare gli stessi concetti su cui si basa la società:

If they [the men] wished that their daughter should stay at home, society agreed that they were right. If the daughter protested, then nature came to their help. A daughter who left her father was an unnatural daughter; her womanhood was suspect. Should she persist further, then law came to his help. A daughter who left her father had no means of supporting herself. There can be no question – the infantile fixation was powerful, even when a mother is infected.²⁹

Quindi, anche se esistono uomini che sono riusciti a superare tale paura e nuove leggi che garantiscono su carta la possibilità di un'emancipazione femminile (dal diritto di voto a nuove possibilità professionali e di formazione), nell'immaginario sociale “donna”, o “mezzo-uomo”, significa principalmente essere *the angel in the house*. La sfera privata è il suo unico ambiente soprattutto per la mentalità vittoriana e quella a lei contemporanea:

And if, Sir, pausing in England now, we turn on the wireless of daily press we shall hear what answer the fathers who are infected with infantile fixation now are making to those questions now. “Homes are the real places of the women. Let them go back to their homes.....The Government should give work to men....A strong protest is to be made by the Ministry of Labour...Women must not rule over men....There are two worlds, one for women, the other for men...Let them cook our dinners...Women have failed....They have failed...They have failed....”³⁰

7. Il materialismo storico

Engels ne *L'Origine della Famiglia, della Proprietà Privata e dello Stato* spiega la storia femminile attraverso l'evoluzione della tecnica. Nel mondo primitivo, quando la terra era in comune e gli strumenti erano rudimentali, la forza delle donne era sufficiente per il lavoro; si poteva parlare di uguaglianza, anche perché l'universo femminile si occupava contestualmente della vita domestica, mentre l'uomo cacciava e pescava. In epoche successive, con la rivoluzione agricola e quella metallurgica era necessaria maggiore manodopera maschile: iniziano sfruttamento e schiavitù, ma soprattutto nasce la proprietà privata che investe non soltanto il mondo lavorativo, ma anche quello casalingo. L'uomo diventa padrone della donna e tale potere viene trasmesso di padre in figlio. Con l'avvento, infine, della rivoluzione industriale l'uomo possiede i

²⁶ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 200.

²⁷ La Woolf non esclude che ci siano stati uomini che abbiano superato questa paura (fa infatti riferimento ad un uomo colto, Leigh Smith, che ha permesso alle figlie di studiare) ma la storia raccontata dalla società patriarcale lo ha completamente dimenticato.

²⁸ de Beauvoir nel *dS* spiega che non è la natura che definisce la donna ma è lei che si definisce rielaborando in sé la natura.

²⁹ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 208.

³⁰ *Ibid.*, p. 213.

mezzi di produzione, mentre la donna svolge un ruolo improduttivo; pertanto, è l'uomo a detenere il comando e gli annessi privilegi. Dice Engels:

La caduta del diritto materno fu la sconfitta storico-mondiale del sesso femminile. L'uomo afferrò il timone anche nella casa, la donna fu avvilita, asservita, resa schiava delle sue voglie e divenne un semplice strumento di riproduzione.³¹

La famiglia diventa così, ma soltanto per la donna, monogamica, concetto che nulla a che a vedere con l'amore o l'affetto, anzi in essa si vivono i medesimi conflitti già presenti nella società gerarchicamente fondata su oppressione e disuguaglianza. Engels ritiene che il riavvicinamento della donna ai processi di produzione possa contribuire a liberarla, in quanto il lavoro la proietta in spazi nuovi abitati da altre donne. La de Beauvoir critica fortemente quest'analisi affermando che non risulta affatto chiaro come sia avvenuto il passaggio dalla comunità alla proprietà, né perché la proprietà avrebbe come conseguenza diretta la sottomissione delle donne.

Engels, d'altra parte, non spiega il carattere particolare di questa oppressione. Ha cercato di ridurre l'opposizione tra i sessi a un conflitto di classe: l'ha fatto del resto senza troppa convinzione; la tesi non è sostenibile. È vero che la divisione del lavoro secondo il sesso e l'oppressione che ne risulta evocano in qualche modo la divisione in classi: ma non è possibile confonderle; nella scissione tra le classi non c'è fondamento biologico; nel lavoro lo schiavo prende coscienza di sé contro il padrone; il proletario ha sempre sperimentato la sua condizione nella rivolta, tornando così all'essenziale, costituendo una minaccia per i suoi sfruttatori; e mira a sparire come classe.³²

Ciò che si dovrebbe fare per la filosofa è tornare ad una divisione del lavoro in cui il lavoro svolto da entrambi i sessi venga valutato con equità. Quel che Engels ha fatto, secondo la de Beauvoir, è stato confondere il binomio uomo-donna con la lotta di classe. Ma questa sovrapposizione è improponibile: i proletari possono ribellarsi ai capitalisti in quanto vogliono abolire la loro condizione; la donna non vuole abolire il proprio sesso, desidera soltanto che questo non diventi il pretesto, da parte degli uomini, per essere limitata nel suo agire.

La Woolf ritiene che l'esclusione graduale delle donne dalla sfera pubblica – a partire dalla gerarchizzazione dei ruoli religiosi – e l'avvento del capitalismo, nonché la fase della crescita "deviata" del fanciullo, siano le radici del sistema patriarcale. Ovviamente la narrativa maschile e la conoscenza maschilista da essa generata, è creata dall'uomo stesso dopo averne definito i criteri di oggettività sui quali basare il proprio sapere e, di conseguenza, il potere. La donna, relegata a essere inferiore all'uomo e il cui pensiero è modellato su tale convinzione, supporta paradossalmente la stessa società che poi la esclude.

Consciously, it is obvious, she was forced to use whatever influence she possessed to bolster up the system which provided her with maids; with carriages; with fine clothes; with fine parties – it was by these means that she achieved marriage; Consciously she must use whatever charm or beauty she possessed to flatter and cajole the busy men, the soldiers, the lawyers, the ambassadors, the cabinet ministers who wanted recreation after their day's work. [...] But her unconscious influence was even more strongly perhaps in favour of war.³³

La donna sostiene l'istruzione degli uomini, sostituisce quelli che sono in guerra, fabbrica armi per loro. La storia futura però può essere cambiata, ma solo al di fuori delle strutture patriarcali, visto che esse possono solo dar vita ad una società iniqua.³⁴ Essere donna allarga gli

³¹ Friedrich Engels, *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*, p. 42.

³² Simone de Beauvoir, *Il Secondo Sesso*, p. 76.

³³ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 133.

³⁴ Per esempio, anche l'istruzione per le donne deve essere diversa da quella degli uomini perché in quest'ultima si trovano le radici dell'istinto alla guerra. La Woolf immagina una nuova formazione che si rifà alla «unpaid-for

orizzonti, annulla le diversità e si proietta verso un tempo e uno spazio che devono ancora essere organizzati in un'auspicata società priva di rigidità, ma con un desiderio incondizionato di capire l'altro e la totale "indifferenza" verso qualsiasi ambizione di dominio e prevaricazione.

8. L'emancipazione

L'esito di analisi e riflessioni della de Beauvoir si può racchiudere nella frase più celebre de *Il Secondo Sesso*: «Donne non si nasce, lo si diventa. Nessun destino biologico, psichico, economico definisce l'aspetto che riveste in seno alla società la femmina dell'uomo; è l'insieme della storia e della civiltà a elaborare quel prodotto intermedio tra il maschio e il castrato che chiamiamo donna».³⁵

La donna, come l'uomo, nasce libera e, seguendo il filone esistenzialista, crea la sua vita progettandola sulla strada della trascendenza. L'immanenza e l'accettazione passiva della realtà vanno demolite, in quanto soffocano le aspirazioni e la possibilità di essere libere. Simone de Beauvoir, madre del femminismo moderno, chiude il saggio spronando le donne ad emanciparsi soprattutto attraverso la complicità che deve nascere tra loro e ad una lotta che deve essere esclusivamente di donne. Avere tra le mani una tessera elettorale non è sufficiente, l'emancipazione passa da due punti fondamentali: prendere consapevolezza di sé stesse e fare parte di un collettivo; essere femminista significa, infatti, non lottare nel quadro delle organizzazioni maschili, ma in maniera autonoma. È questo il caso, ad esempio, del movimento di liberazione della donna a cui la filosofa dà un grande contributo. Non ultimo considera il ruolo del lavoro e dell'indipendenza economica che garantisce alle donne una libertà concreta.

Al ritorno da un viaggio negli USA, la de Beauvoir riflette sul fatto che le donne americane sono più emancipate rispetto alle europee, ma tale emancipazione risulta frenata dalla paura di perdere la propria femminilità, parola vuota e priva di significato, in quanto costruzione sociale spinta da quello che la filosofa definisce eterno femminino, ossia una maschera che descrive le donne secondo degli stereotipi: educate, tranquille, piacenti, oggetti d'amore, in ogni caso *Altro*.

In un'intervista del 1977 per la rivista «Signs» la de Beauvoir afferma che:

c'è il problema del lavoro domestico, che rappresenta milioni e milioni di ore lavorative non pagate e sul quale è saldamente fondata la società maschile. Porre fine a tutto questo significherebbe mandare a gambe all'aria l'attuale sistema capitalista. Però non possiamo farcela da sole; bisogna che ci siano altri tipi di attacchi al sistema. Così, una certa alleanza con movimenti rivoluzionari è necessaria, anche se sono maschili. Ma questo è molto difficile, perché in Francia molte donne sono arrivate al femminismo dopo il '68, cioè dopo aver sperimentato l'ipocrisia nei movimenti di sinistra. Le donne si accorsero che anche lì, dove tutti pensavano di poter realizzare la vera uguaglianza, la fraternità fra uomini e donne, e di poter combattere insieme contro questa società marcia, anche lì i compagni, i militanti, le tenevano "al loro posto": le donne facevano il caffè mentre gli altri facevano i discorsi; erano quelle che battevano a macchina.³⁶

La Woolf sostiene che lo stato dovrebbe dare uno stipendio alle donne che sono mogli e madri, perché questo permetterebbe loro di avere una indipendenza economica e, pertanto di

education» ovvero a quella formazione, da sempre riservata alle donne, che ha come insegnanti la povertà, la castità, la derisione e la libertà dalle lealtà fittizie. Nel nuovo spazio educativo, anche queste quattro insegnanti acquistano un nuovo significato. Così la Woolf definisce la povertà come mancanza di desiderio di accumulare ricchezze – guadagnare quanto basta per vivere dignitosamente; la castità diviene il rifiuto di vendere la propria mente per denaro; la derisione invece consiste nel preferire l'oscurità e la disapprovazione alla notorietà e alla lode; infine sottolinea come sia fondamentale la libertà da legami fittizi quali quelli di fedeltà alla propria scuola, alla propria università, alla propria chiesa, al proprio paese (pp 169-151).

³⁵ Simone de Beauvoir, *Il Secondo Sesso*, p. 271.

³⁶ Alice Jardine, <https://efferivistafemminista.it/2014/11/a-colloquio-con-simone-de-beauvoir/>.

pensiero, che porterebbe beneficio all'intera società, al momento basata sulla sopraffazione dell'altro. Infine, sebbene l'esistenza di una società libera³⁷ sia ancora distante, la scrittrice, come già detto, ne auspica un'altra che si articola sulla condizione di emarginata della donna e rifiuta la tradizione e le istituzioni che l'hanno sistematicamente condannata ad essere l'Altro e il Diverso. Tuttavia, poiché, come dice la Woolf il sogno ricorrente dell'umanità è quello della pace e della libertà, negato dal suono delle armi e da una guerra che si sta avvicinando, scopo principale della società è di affermare «the rights of all – men and women – to the respect of their persons of the great principles of Justice and Equality and Liberty».³⁸

9. Conclusioni

Da quanto analizzato le due autrici non hanno soltanto sorprendenti affinità, ma rappresentano anche un punto di riferimento per la società di oggi che, seppur progredita rispetto ai loro tempi, tra femminicidi e leggi ben scritte, ma poco applicate, continua a tenere la donna in una condizione di inferiorità, paura e violenze.

Due donne coraggiose, controcorrente che non hanno avuto paura di manifestare il loro pensiero e la loro morale, per questo, ancora oggi, costituiscono colonne portanti, non soltanto nella letteratura femminista, ma nelle vite delle donne che cercano di combattere un sistema che gioca ancora la sua partita tenendo la regina sotto scacco.

Una lezione di vita per tutti noi, ma soprattutto per le nostre studentesse e i nostri studenti. Non c'è cesura fra cultura ed esistenza, «non c'è divorzio tra filosofia e vita».³⁹

Bibliografia

- Abbagnano Nicola e Giovanni Fornero 2012, *La Ricerca del Pensiero*, Paravia, 2017.
- Abbs Annabel 2021, *Walking with Simone de Beauvoir*, The Paris Review, September 3, 2021, <https://www.theparisreview.org/blog/2021/09/03/walking-with-simone-de-beauvoir/>, ultimo accesso 10 gennaio 2024.
- Engels Friedrich 1884, *L'Origine della Famiglia, della Proprietà Privata e dello Stato*, Passerino ebook.
- Ericl Levéel 2022, online webinar, *Virginia Woolf and Simone de Beauvoir: Intersections and Resonances*, Sorbonne Nouvelle, 27th September 2022, «“I love walking in London”: Simone de Beauvoir sur le traces of Virginia Woolf».
- Federica Giardini 2013, *Simone de Beauvoir, Sui rapporti tra vita, scrittura, saperi* in *Lo Sguardo*. Rivista di filosofia, n. 11, 2013.
- Gobeil Margaret 1965, *Simone de Beauvoir, “The Art of Fiction”*, The Paris Review, vol 34, Spring Summer 1965, <https://www.theparisreview.org/interviews/4444/the-art-of-fiction-no-35-simone-de-beauvoir>, ultimo accesso 23 agosto 2023.
- Heyes Duncan 2016 The Hogarth Press, <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/the-hogarth-press>, 25 May 2016, ultimo accesso 31 Ottobre 2023.
- <https://efferivistafemminista.it/2014/11/a-colloquio-con-simone-de-beauvoir/>.
- Leaska Mitchell A. 2016, About, <https://genius.com/Virginia-woolf-professions-for-women-annotated>, ultimo accesso 1 novembre 2023.

³⁷ La Woolf intende libera una società in cui a «*daughter of an educated man*» possa donare denaro da lei guadagnato senza porre nessuna condizione, perché la pace, la democrazia, i diritti e l'uguaglianza di genere costituiscono uno stato di fatto e il femminismo una parola obsoleta.

³⁸ Virginia Woolf, *Three Guineas*, p. 216.

³⁹ Federica Giardini, «Simone de Beauvoir, Sui rapporti tra vita, scrittura, saperi» in «Lo Sguardo» - Rivista di filosofia - n. 11, 2013.

- Robert Higney, *The Pargiters*, <https://campuspress.yale.edu/modernismlab/the-pargiters/>, ultimo accesso 29 marzo 2024.
- Rossi Alice S. 1973, *The Feminist papers: from Adams to de Beauvoir*, New York, Columbia University Press, page 374, <https://archive.org/details/feministpapersfr00ross/page/676/mode/2up>.
- Simone De Beauvoir 1949, *Il Secondo Sesso*, traduzione di Roberto Cantini e Marion Andreose, il Saggiatore, 2012.
- Toril Moi 2009, *What Can Literature Do? Simone de Beauvoir as a Literary Theorist*, PMLA, Vol. 124, No. 1, Modern Language Association, Jan. 2009, pp. 189-198.
- Woolf Virginia 1925, *How Should One Read a Book*, Renard Press, 2021.
- Woolf Virginia 1927, *Street Haunting*, disponibile online <https://apilgriminnarnia.com/2020/06/11/street-haunting/>, ultimo accesso 5 agosto 2023.
- Woolf Virginia 1929 e 1938, *A Room of One's Own and Three Guineas*, a cura di Anna Snaith, Oxford University Press, 2015.
- Woolf Virginia 1931, *Professions for Women*, disponibile online <https://www.literaturecambridge.co.uk/news/professions-women>, ultimo accesso 4 aprile 2024.
- Wollstonecraft Mary 1792, *A Vindication Of The Rights Of Woman*, disponibile online <https://pinkmonkey.com/dl/library1/vindicat.pdf>, ultimo accesso in data 4 aprile 2024.

Una biopsia del lavoro. Una sperimentazione didattica di filosofia e cittadinanza

Gabriella Putignano

Finché non sarà garantito a tutti il lavoro, non sarà garantita a tutti la libertà;
finché non vi sarà sicurezza sociale, non vi sarà veramente democrazia politica:
o noi realizzeremo intensamente questa Costituzione,
o noi non avremo realizzata la democrazia in Italia.

Lelio Basso, 06 Marzo 1947

Abstract

In this paper the author develops an educational path bridging philosophy and civic education. She conducts a thorough analysis of labor and compares industrial capitalism with cognitive capitalism. Ultimately, the author provides an educational table for teachers.

Keywords

Job, Capitalism, Factory, Fast fashion, Gig Economy.

Premessa

Il percorso, che qui presento, è il frutto di una sperimentazione didattica effettuata nell'anno scolastico in corso in due classi Quinte – V AL e V BL - del Liceo linguistico "Giulio Cesare" di Bari. L'intento è stato quello di compiere una sorta di *screening* del lavoro a partire, e grazie, alla filosofia di Karl Marx, base ermeneutica imprescindibile per cogliere le pieghe complesse e opache dell'argomento in questione. Così il modulo si è via via arricchito non solo di stimoli - *ça va sans dire* – filosofici, ma anche storici, civici, letterari, musicali, riassunti nella scheda didattica finale, in un circolo costante e virtuoso dal passato al presente.

Un'iniziale, disincantata impressione aleggiava, dunque, fra le pareti delle mie aule scolastiche: parlare di questo tema implica (anche oggi) toccare una carne purulenta, che sanguina sfruttamento, sotto-salario, nodi irrisolti. È veramente così? E qual è il tessuto produttivistico marxiano e post-marxiano? Le ore susseguenti lo avrebbero chiarito.

1. Fabbricare, fabbricare, fabbricare, preferisco il rumore del mare¹

Questa prima parte è stata introdotta in modalità *flipped classroom* con la poesia *Mi chiedi cosa vuol dire*² di Giovanni Giudici. Gli studenti l'hanno dovuta leggere e interpretare in maniera

¹Cfr. CAMPANA 1973, p. 392: «Fabbricare, fabbricare, fabbricare/preferisco il rumore del mare/che dice fabbricare fare disfare/fare e disfare è tutto un lavorare/ecco quello che so fare».

² Vd. GIUDICI 2000, p. 35: «Mi chiedo cosa vuol dire/la parola alienazione:/da quando nasci è morire/per vivere in un padrone/che ti vende – è consegnare/ciò che porti – forza, amore,/odio intero – per trovare/sexo, vino,

autonoma per poi passare al confronto, al dibattito e all'analisi condivisa insieme in classe. Il testo poetico summenzionato ha permesso di entrare subito nel cuore di una parola-chiave, *alienazione*, e di rapportarla al Marx dei *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Difatti, le ore successive sono state prevalentemente dedicate alla comprensione del capitalismo industriale in cui l'operaio, ridotto ai più elementari bisogni della vita, è alienato e il lavoro diviene uno spento e insulso lavoro. La premura è stata quella di chiarire subito termini, protagonisti e caratteristiche precipue del contesto produttivistico marxiano. Un capitalismo industriale che si fonda quantomeno su tre aspetti essenziali: - la fabbrica quale posto di lavoro privilegiato; - il proletariato come classe sociale oppressa, sottoposto a una rigida disciplina organizzativa e le cui mansioni - specie con la successiva applicazione della catena di montaggio - sono parcellizzate tra un operaio e un altro; - una distinzione netta e rigorosa fra tempo del lavoro e tempo della vita.

L'analisi di un brano del Marx dei *Manoscritti*, preceduta non solo dalla lettura di Giudici ma pure dalla visione del celebre spezzone di *Tempi moderni* di Chaplin sull'ingranaggio di fabbrica, ha illuminato pienamente il senso di un'esistenza alienante ove, evidentemente, il lavoro smette d'essere *Bildung*, tensione creativa ed etica e si degrada a disumanizzante mortificazione di sé, a logorante travaglio. Tanto l'azione (l'atto stesso del lavorare compreso nel suo dinamismo) quanto l'esito finale (il prodotto colto nella sua pietrificante staticità) risultano intaccati, macchiati dal contrasto antitetico fra produzione e pensiero, corpo e animo, dall'annullamento della singolarità insostituibile del soggetto, considerato piuttosto intercambiabile pezzo (*Stück*) all'interno di un processo incomprensibile e titanico.

Una volta afferrati appieno tali contenuti, si è ritornati, in una prima parte, alla (ri)lettura della poesia di Giovanni Giudici, compiendo ora una comparazione, critica e ragionata, fra questa e il brano di Marx esaminato; in una seconda, si è dato avvio al percorso di Educazione civica, nonché al circolo ermeneutico "passato *versus* presente", mediante una serie di domande-stimolo: possiamo considerare oggi morto il capitalismo industriale, con le sue dinamiche di sfruttamento e alienazione? «*Sappiamo ascoltare il grido senza voce nascosto negli oggetti che [oggi] riempiono le nostre vite?*».³

1.1. Il caso Xu Lizhi

La storia non si ripete ma fa le rime, diceva Mark Twain, e questa vicenda sembra, ahinoi, dargli una tragica conferma. Dal XIX al XXI secolo, quindi, mentre le rime suonano note gravi e agghiaccianti. È questa la storia della fabbrica Foxconn, una delle più importanti multinazionali da cui ci giungono gran parte dei nostri apparecchi elettronici, e del giovane operaio-poeta Xu Lizhi (1990-2014), che lavorava nella sede di Shenzhen. Con la testa ancora piena delle parole di Marx, gli studenti sono stati "catapultati" nella lettura di tre sue poesie, incluse nella raccolta *Mangime per le macchine*. Il titolo dell'opera mostra subito un facile parallelismo: la fabbrica riduce a mangime, e l'operaio come tale si percepisce, pronto a pagare lo scotto delle nostre comodità con ritmi estenuanti, ad accettare il sogno cinese della produttività, elevata a feticcio, con un'esistenza da incubo. Gli operai della Foxconn lavorano più di 12 ore al giorno all'interno di un inferno concentrazionario per poi far ritorno in dormitori-tuguri di 10 mq, ristretti, umidi, bui⁴. Le poesie esaminate sono state, dunque, le seguenti: *L'ultimo cimitero*, *Mi addormento*,

crepacuore./Vuol dire fuori di te/già essere mentre credi/in te abitare perché/ti scalza il vento a cui cedi./Puoi resistere, ma un giorno/è un secolo a consumarti:/ciò che dai non fa ritorno/al te stesso da cui parte./È un'altra vita aspettare./ma un altro tempo non c'è:/il tempo che sei scompare,/ciò che resta non sei te».

³ SAVIANO 2020, p. 382.

⁴ Vd. LIZHI 2016, p. 30: «Uno spazio di dieci metri quadri/ ristretto e umido, mai luce del sole tutto l'anno/Qui mangio, dormo, caco e penso/tossisco, ho mal di testa, invecchio,/mi ammalò ma ancora non riesco a morire/Di nuovo con occhi sbarrati e sguardo assente/sotto la cupa luce giallognola, ridacchiando come un/idiota,/cammino avanti e

proprio così, in piedi, Una vite è caduta a terra. Un trittico che raggiunge un'intensità crescente fino ad esplodere in un climax finale disilluso e sconcertante. Gli alunni hanno dovuto, naturalmente, confrontare i tre testi con la filosofia di Marx, trovare, per l'appunto, le rime ricorrenti. Il primo testo⁵ ribadisce quanto l'alienazione conduca allo «straniarsi dell'uomo dall'uomo»: «l'amore è, infatti, seppellito, il sentimento si sgretola e non c'è tempo per esprimersi, neppure di versare una goccia di lacrima nel vortice del fabbricare-fabbricare-fabbricare. Con *Mi addormento, proprio così, in piedi*⁷ ritorna il sistema della catena di montaggio, la docilità assurda a stilistica esistenziale oppressi dal ricatto della sopravvivenza, la sconnesione eclatante fra *res cogitans* e *res extensa* (continuare a lavorare, a compiere lo stesso, veloce, monotono gesto, pur addormentandosi in piedi), sigillo terribile dell'esser divenuti un automa, una vite. E nulla più. Ed ecco emergere la terza poesia, *Una vite è caduta a terra*:⁸ la vite è simbolo di una vita non più tale, che non attira più l'attenzione, che può anche cadere per terra ma a nessuno importa. È così emblema, per dirla con Simone Weil, di una diffusa *lebbra dell'anima* ovvero del male estremo in cui «le cose fanno la parte degli uomini, e gli uomini quella delle cose»⁹, in cui dall'insostituibilità del volto si passa all'intercambiabilità del pezzo. E, sei solo un pezzo, puoi pure decidere di toglierti di mezzo, di uscire dalla scena del mondo, con la consapevolezza che tanto a nessuno importerà. Xu Lizhi, mentre noi giochiamo con la nostra PlayStation, leggiamo sui nostri MacBook, tocchiamo i nostri iPhone, fu trafitto da questa annichilente convinzione il 1° ottobre 2014, lanciandosi dal diciassettesimo piano.

1.2 Dove muoiono gli sfruttati in casa nostra

Nelle ore successive si è continuato con lo studio sistematico di Marx e la spiegazione di concetti cardine quali feticismo delle merci, pluslavoro, plusvalore assoluto e plusvalore relativo. In particolare, quest'ultimi concetti hanno costituito il trampolino di lancio per il contestuale prosieguo del percorso di cittadinanza. Le contraddizioni insite nell'eccedenza di lavoro prestata, non retribuita, che genera, a sua volta, plusvalore assoluto, ha permesso di calarci dentro la complessità sfaccettata degli incidenti (forse ben poco accidentali) sul lavoro. Quali, infatti, le conseguenze di un allungamento indebito ed esasperato della giornata lavorativa? Non solo - come facilmente comprensibile - la possibilità di una ribellione e rivendicazione collettiva operaia, ma anche - ed è quello che più in questa fase ci importava - la perdita di lucidità, di fermezza, di "nervi saldi", indispensabili in un lavoro manuale. Abbiamo preso come spunto

indietro/canticchio, leggo, scrivo poesie/Ogni volta che apro la finestra o il cancello di vimini/ somiglio a un uomo morto che lentamente/tenta di sollevare il coperchio di una bara».

⁵ Ivi, p. 26: «Persino la macchina ciondola il capo/Officine sigillate ammassano acciaio ammalato/Salari negati con vari pretesti/come l'amore, che i giovani operai seppelliscono/nel fondo dei cuori/Senza il tempo per esprimersi, il sentimento si/sgretola in polvere/Hanno stomaci forgiati nel ferro/pieni di acido denso, solforico e nitrico/La fabbrica cattura le loro lacrime/prima che abbiano la possibilità di cadere/Il tempo scorre, le loro teste perdute nella nebbia/lo sfruttamento li invecchia/il dolore fa gli straordinari giorno e notte/Nelle loro vite lo stordimento precoce è in agguato/la piallatrice scortica la pelle/e mentre lo fa li ricopre di uno strato d'alluminio/Qualcuno resiste ancora, mentre altri sono ghermiti/dalla malattia/Sonnacchio tra loro facendo la guardia/all'ultimo cimitero della nostra giovinezza».

⁶ MARX 1976, p. 304.

⁷ LIZHI, Ivi, p. 22: «La carta davanti ai miei occhi ingiallisce/Con un pennino d'acciaio la incido di un nero irregolare/piena di parole come officina, catena di montaggio,/macchina, libretto di lavoro, straordinari, salari.../Mi hanno addestrato ad essere docile/Non so come gridare o ribellarmi/Come lamentarmi o denunciare/So solo sfinirmi in silenzio/Quando ho messo piede la prima volta/in questo posto/speravo solo che la grigia busta paga,/il dieci d'ogni mese,/potesse donarmi un po' di conforto/Per questo ho dovuto smussare gli angoli/e le mie parole/Rifiutare di saltare il lavoro,/Rifiutare le assenze per malattia,/Rifiutare il permesso per questioni private/Rifiutare di arrivare in ritardo,/Rifiutare di andar via prima/Alla catena di montaggio rigido come il ferro,/le mani che volano/Quanti giorni, quante notti/È proprio così che mi sono addormentato in piedi?».

⁸ Ivi, p. 24: «In questa notte oscura di straordinario/cadendo in verticale, tintinnando leggermente/ una vite è caduta a terra/Non attirerà l'attenzione di nessuno/Proprio come l'ultima volta/in cui in una notte come questa/qualcuno crollò a terra».

⁹ WEIL 1994, p. 266.

interdisciplinare e paradigma letterario il cosiddetto “caso Jackson” narrato da Jack London nel suo *Il tallone di ferro* (1907). Una letteratura sconfinante qui tanto, troppo con i numerosi titoli di giornale di cui oggi si legge: *ucciso da una pressa Killer, decapitato da una trebbiatrice, impigliata e stritolata da un ordito*. Ancora una volta, la storia non si ripete, ma fa le rime. Le conseguenze potrebbero migliorare con il plusvalore relativo? La giornata lavorativa, in tal caso, non viene infatti protratta, eppure il feticismo per il dio-profitto spinge molti padroni a risparmiare sulla manutenzione e revisione delle macchine. La sicurezza dei lavoratori viene, insomma, sempre dopo il guadagno. Un breve legame interdisciplinare è stato qui operato con il mondo della letteratura e il romanzo *Cristo fra i muratori* (1937) di Pietro Di Donato, con la descrizione della morte di Geremia e la lettura della seguente pagina del libro:

I palchi non sono sicuri, perché il boss deve guadagnare di più. Gli uomini sono incalzati senza tregua perché devono vivere, e alla perdita del lavoro preferiscono gli infortuni, persino la morte. Lavorare e morire. Oggi non sono morto. Oggi mi è stato concesso di vivere e devo esser grato di poter tornare domani al lavoro...forse per morire. Basta un attimo di disattenzione per perdere l'equilibrio, basta un difetto della carrucola d'un cavo o la caduta d'un masso o d'un mattone dal palco sovrastante per travolgermi. No, oggi il lavoro mi ha soffocato, ma mi ha ancora permesso di vivere. Domani, morirò. Morirà senza poter rialzare la testa e lanciare l'ultima sfida...le dita rigide distese, la bocca chiusa per sempre.¹⁰

La storia continua a fare le rime anche, e maledettamente, in questo caso: *schacciato da un macchinario, maciullato da un tornio*. Rime non provenienti da un continente lontano, bensì dalla quotidianità nazionale e che sentiamo clamorosamente stridere con la nostra Costituzione. Il passaggio obbligato è stato, quindi, procedere alla lettura di una parte degli articoli della Costituzione della Repubblica italiana in merito. Si è, *in primis*, riflettuto sui valori morali alla base del testo costituzionale, inquadrandolo storicamente; in seconda istanza, si sono letti ed esaminati i seguenti articoli: il numero 1, il numero 4, il numero 35 e il numero 36. È esaltata l'idea del lavoro quale *attività formatrice*, es-pressione - non già re-pressione - della personalità in una prospettiva costantemente comunitaria, è rivendicata - in modo netto - l'idea che il lavoro dovrebbe assicurare un'esistenza *libera e dignitosa*. Parole, quest'ultime, magnificamente incisive, spesso sospese per aria, disattese cioè nella realtà giornaliera, che prestano, da un lato, il fianco all'ardente invito di Piero Calamandrei, allorché ci esortava a considerare la Costituzione non uno statico pezzo di carta ma bisognosa del nostro “combustibile”, della nostra accorta vigilanza a mantenere fede a quelle promesse; dall'altro, alle amare considerazioni del 1950 di Lelio Basso secondo cui «la Repubblica Italiana è rimasta purtroppo una repubblica fondata non sul lavoro, ma sullo sfruttamento del lavoro, o peggio ancora, sulla disoccupazione e sulla miseria».¹¹ Se Lelio Basso menzionava i lavoratori uccisi in un tragico rosario che si sgranava da Melissa a Celano, noi siamo ritornati allo scottante presente attraverso la visione del bel servizio *Non solo Luana: dove muoiono gli sfruttati*, tratto dalla trasmissione PiazzaPulita. Qui il caso di cronaca è quello di Luana D'Orazio e dell'industria tessile di Prato, ma non solo. È un reportage che riporta al centro i concetti di pluslavoro, plusvalore assoluto e relativo e consente di entrare nel sangue di contraddizioni irrisolte, nella carne di esperienze vissute, citate. E poi, programmaticamente, dimenticate.

2. Il sangue e la sporcizia del fabbricare, fabbricare, fabbricare

Il prosieguo del modulo di Filosofia ci ha condotto a riflettere su un pensiero del Marx de *Il capitale*, ove si legge: «[...] il *capitale*, dalla testa ai piedi, viene al mondo grondante sangue e sudiciume da tutti i pori».¹² Cosa si intende? È qui in ballo il concetto di soggiogamento non solo

¹⁰ Di DONATO 1957, [File PDF], p. 170.

¹¹ BASSO 1950, <https://www.leliobasso.it/documento.aspx?id=9474aa729a56606352c0d6292fa28015>.

¹² MARX 2010, p. 547.

in “casa nostra” (lo sfruttamento del lavoro operaio), ma anche e soprattutto a scapito delle periferie del pianeta, dei dannati della terra di fanoniana memoria. Un sangue e una sporcizia che, all’epoca di Marx, corrispondeva all’imperialismo, alla sua logica perversa e disumanizzante di cui l’Europa, nonostante i valori dell’umanesimo e dell’illuminismo, si faceva portavoce. Un capitale, un profitto occidentale acquisito, dunque, sul terreno della ruberia, della mattanza, dell’odio razziale, al punto tale da far dire al già citato Fanon che l’Europa (cioè il suo benessere magnifico) sarebbe letteralmente la creazione del Terzo Mondo.¹³

Orbene, questo sistema di disuguaglianza mondiale, di non-immacolata globalizzazione continua ancora oggi? Il “caso Xu Lizhi” ci aveva, in realtà, già fornito proficui squarci di luce, ma ciò che adesso ci apprestavamo ad affrontare in Cittadinanza avrebbe fornito un quadro di sicuro più ampio e maturo. Si tratta della piaga spinosa del *fast fashion*, della moda a basso costo in cui sono coinvolti brand famosissimi come H&M, Shein, Bershka. Ma, dietro quel basso costo, s’innalza da noi un fatuo edonismo consumistico, una malsana logica usa-e-getta, e si cela a distanza (Bangladesh, Cina, Filippine, Taiwan) la voragine di uno sfruttamento quasi schiavistico, un impatto ambientale devastante. Quest’ultimo aspetto lo abbiamo approfondito attraverso la visione di un servizio tratto dalla trasmissione Le lene, dal titolo *Fast fashion: il lato oscuro dei vestiti che indossiamo*. Il primo grazie a un monologo di Stefano Massini, *Se il lavoro vale 10 centesimi*, in cui il drammaturgo ben riassume la più grande strage (evitabilissima) avvenuta sul posto di lavoro: il crollo, nel 2013, dell’edificio Rana Plaza, a Dacca, con la morte di 1138 persone, impiegate a tagliare e a cucire per noi capi grondanti sangue e sporcizia. Un crollo che tanto ci ricorda l’incendio del 1911 all’interno della fabbrica Triangle Shirtwaist durante il quale rimasero intrappolate, senza riuscire a scappare, 146 operaie. La storia fa le rime. Ancora una volta. E questa volta le sue rime sono persino più cruento.

3. Oltre il fabbricare, fabbricare, fabbricare (sempre nel sangue e nella sporcizia)

Al termine dell’unità su Marx, ho voluto concludere con alcune domande: il capitalismo del XXI secolo è, dunque, lo stesso del XIX e XX secolo? I soggetti lavorativi coinvolti sono identici a quelli descritti dal filosofo di Treviri? La risposta avrebbe potuto essere affermativa in virtù di quanto spiegato fino a quel momento, eppure la situazione - soprattutto nel contesto occidentale - è assai più sfaccettata e complessa. Se è vero che esistono ancora tante, troppe “Luana”, senz’altro riconducibili a un assetto produttivistico da capitalismo industriale, è altrettanto vero che, a partire dagli anni ‘80 del Novecento, siamo entrati dentro un sistema postfordista, con diverse caratteristiche e peculiarità rispetto a quelle otto-novecentesche. Così, in quest’ultima parte del percorso di cittadinanza, sono state schematicamente poste in risalto le differenze tra fordismo e postfordismo, introdotte dalla visione e dall’ascolto del monologo iniziale del film *Generazione mille euro* di Massimo Venier. Le elenco qui di seguito: - Quarto Stato quale unica/omogenea classe sociale oppressa (fordismo) *versus* Quinto Stato come una pluralità eterogenea-trasversale di lavoratori (postfordismo), spesso anche intellettualmente qualificata, accomunata dalla precarietà, dal sotto-salario e dal lavoro occasionale (ci si è aiutati leggendo alcuni passaggi di Roberto Ciccarelli e Giuseppe Allegri nel loro *Il Quinto Stato*); - contratti di lavoro subordinati e stabili (fordismo) *versus* contratti di lavoro a termine o a progetto (postfordismo) («La vita diventa l’esercizio di adeguamento all’offerta occasionale di lavori pagati sempre peggio e limitati ai cicli economici sempre più brevi in cui l’occupazione è la scelta tra un “lavoro spazzatura” e un “lavoro stronzata”»,¹⁴ per dirla sempre con Ciccarelli); - radicamento

¹³ Cfr. FANON 2007, [File PDF], p. 85: «L’Europa si è gonfiata smisuratamente dell’oro e delle materie prime dei paesi coloniali: America Latina, Cina, Africa. Da tutti quei continenti, di fronte ai quali l’Europa oggi erge la sua torre opulenta, partono da secoli in direzione di quella stessa Europa i diamanti e il petrolio, la seta e il cotone, i legnami e i prodotti esotici. L’Europa è letteralmente la creazione del Terzo Mondo».

¹⁴ CICCARELLI 2018, p. 76.

territoriale (fordismo) *versus* mobilitazione permanente (postfordismo); - distinzione netta fra tempo del lavoro e tempo della vita (fordismo) *versus* costante reperibilità, con conseguente fenomeno del *blurring* (postfordismo). Infine, gli ultimi, che scavano di più nei sentieri dell'esistenza e dei suoi aspetti psicologici: - coscienza di classe (fordismo) *versus* perdita della coscienza di classe (postfordismo) in cui, cavalcando l'onda thatcheriana-reaganiana, ci si percepisce come soggetti isolati, irrelati, fino a considerare l'altro da sé solo e soltanto quale potenziale nemico; - sussunzione reale (fordismo) *versus* sussunzione vitale (postfordismo). Sono state le parole, com'è ovvio, maggiormente difficili per i ragazzi. Da un lato, un sistema, in cui vige una chiara dialettica servo-signore e i rapporti di forza sono facilmente, fisicamente riconoscibili; dall'altro, un sistema in cui i capi diventano aleatori, finanche delle app digitali e virtuali, e si inculca nella mente del lavoratore l'idea che debba diventare l'imprenditore di se stesso, che debba sempre saper mettersi in gioco all'interno di una gara performativa nella quale è chiamato ad essere il "number one". E così l'ultima distinzione, questa appunto dal sapore psicologico, delineata: - docilità del corpo (fordismo), in cui, cioè, è soprattutto il fisico a dover essere addomesticato ed eventualmente represso, con consequenziale esplosione di patologie nevrotiche *versus* infarti psichici (postfordismo), ove l'imperativo predominante della competizione e della *performance* sbalotta l'esistenza fra il polo del panico e quello della depressione. In tal caso - e considerato il contenuto particolarmente essenziale anche per il programma successivo da sviluppare - non solo si sono ascoltate e si è dibattuto sulle parole di Sarah nella serie *Questo mondo non mi renderà cattivo* di Zerocalcare¹⁵, ma si è altresì letto e commentato insieme il capitolo *Oltre la società disciplinare*, in *La società della stanchezza*, di Byung-Chul Han.

A questo punto, nell'ultima ora di lezione, ho voluto prendere in esame un lavoratore emblematico dell'era postfordista, che assomma in sé gran parte delle storture della *gig economy*: il *riders*. Attraverso la visione del cortometraggio *Distanza zero* di Pier Glionna e l'ascolto della parodia *Brividi* dei PanPers, sono stati gli studenti stessi a ricavare analogie e differenze fra passato e presente. Risultano evidenti i temi della sussunzione vitale, della perenne reperibilità, della polverizzazione del datore di lavoro, risucchiato in una app digitale o da un misterico algoritmo. Dissonante in confronto al passato è pure il sistema di "rating", dato dalle nostre recensioni al cicofattorino di turno e che forma una società a punti in cui «le impressioni si trasformano in dati, i dati generati diventano punteggi, i punteggi compongono le classifiche, le classifiche hanno ripercussioni». ¹⁶ E hanno ripercussioni anzitutto per il *riders* che, a seconda del punteggio, potrà ricevere più o meno consegne, ma anche per noi, protocollati e profilati nel frullatore dei *big data*. Aspetti, questi, che Marx non poteva diagnosticare e che, per dirla con una fortunata espressione di Shoshana Zuboff, fanno del nostro un capitalismo della sorveglianza. Diverso, sì, rispetto al XIX secolo, eppure – nonostante termini altisonanti ed edulcorati (si indossa un abbigliamento *brandizzato*, non un'uniforme, ci si *logga*, non si attacca a lavorare, si è *disattivati*, non licenziati, si lavora *con* la piattaforma, non *per* la piattaforma, per citarne alcuni) – le dinamiche non si discostano, per molti versi, da modelli ottocenteschi: il pagamento a cottimo, l'assenza di assicurazione su se stessi, la mancanza di tutele in caso di malattia, l'inesistenza di ferie sono tutti meccanismi che, purtroppo, fanno le rime col passato (in particolare con la realtà bracciantile ottocentesca) e che, per fortuna, gli alunni sono riusciti a riconoscere.

È che ci sarebbe assoluto bisogno - direbbe il nostrano Berardi Bifo - di superare il *pregiudizio protestante* che legittima aprioristicamente qualunque forma di lavoro e acquisire una postura etica ed estetica in grado di immaginare e sognare orizzonti alternativi al di là dell'accumulazione compulsiva, bulimica e astratta di plusvalore, in grado di ridisegnare la cognizione teoretica di ricchezza quale *tempo liberato*, *godimento interpersonale*, *libertà solidale*. Da questo punto di vista, la chiave di volta è ancora una volta contenuta nella nostra Costituzione. È qui infatti che

¹⁵ Cfr. Sarah spiega a Zerocalcare perché si sente una fallita: https://www.youtube.com/watch?v=X_qbfYUA0v4.

¹⁶ ALOISI-DE STEFANO 2020, [File PDF], p. 75.

viene esaltata l'idea di una libertà nient'affatto monadica, bensì colorata di reciprocità, collaborazione, giustizia sociale.¹⁷ Pertanto, come in un viaggio ad anello, in questo lungo percorso di cittadinanza, si è ritornati alla lettura della Costituzione, arricchendola con le rivendicazioni elaborate dai *riders* di Bologna nel 2018 nella loro Carta dei diritti fondamentali del lavoro digitale nel contesto urbano. Abbiamo letto alcuni di questi articoli, che i nostri padri e le nostre madri costituenti non avrebbero potuto prevedere, ma che riportano in auge un obiettivo identico a distanza di settant'anni: il lavoro come *medium* per l'assicurazione di un'esistenza sicura, libera, dignitosa, e l'esistenza come un percorso di corale e fraterna umanizzazione, entrambi da viverli sul piano di un'immanente prassi sociale. Dalla Costituzione alla Carta dei diritti fondamentali del lavoro digitale nel contesto urbano, dunque. La storia, ancora una volta, fa le rime. Lo si è ribadito di frequente in questa sede, ma proprio i padri e le madri costituenti, i *riders* di Bologna ci insegnano che non siamo condannati a riviverla, che possiamo defatalizzarla e rivoltarla. «La storia siamo noi, nessuno si senta escluso», canta Francesco De Gregori. E questa è la prima consapevolezza che occorre maturare per poter poi impadronirci della forza dell'immaginazione, del *pathos* del riscatto e del sogno trasformativo. Senza di questa, il pericolo di essere sopraffatti dall'analogo scoramento di Xu Lizhi è sempre tragicamente incombente.

Scheda didattica

Attività: *Lavorare ieri, lavorare oggi*.

Descrizione: Elaborazione di un percorso in grado di intrecciare Filosofia con Educazione civica al fine di comprendere l'evoluzione filosofica, storica, giuridica del lavoro, anche nei suoi scenari globali.

Classe di riferimento: Quinta classe di liceo.

Tempi: 9 ore.

Spazi: Aula.

Fase iniziale (Tempi 2 h): - Spiegazione del concetto di alienazione, in particolare di quella materiale-lavorativa e delle sue varie sfaccettature. Lettura (prima in modalità *flipped classroom*) della poesia *Mi chiedi cosa vuol dire* di G. Giudici.

- Analisi guidata del brano di Marx, tratto dai *Manoscritti economici-filosofici del 1844*, antologizzato anche nel libro in adozione, *La meraviglia delle idee*, di Domenico Massaro. Ritorno alla poesia di Giudici e confronto con il testo di Marx.
- Dialogo guidato e dibattito, peraltro arricchito da uno spezzone di *Tempi moderni* di Chaplin, sì da comprendere l'evoluzione del capitalismo industriale, e dall'ascolto della canzone *L'ingranaggio* di Gaber.

Fase centrale (Tempi 3 h): Dal passato al presente. Inizio del modulo di Educazione civica. Approfondimento sulla multinazionale Foxconn e lettura delle poesie di Xu Lizhi. Confronto fra questi testi poetici e la filosofia di Marx.

- Spiegazione e comprensione dei seguenti contenuti marxiani: pluslavoro, plusvalore assoluto e relativo e brevi confronti interdisciplinari con i libri, già citati, di Jack London e Pietro Di Donato.
- Proseguo del modulo di Educazione civica. Il tema del lavoro nella Costituzione italiana e il suo tradimento nella quotidianità. Visione, in classe, del reportage. *Non solo Luana: dove muoiono gli sfruttati* dal quale gli studenti dovranno ricavare punti in comune tra il contesto marxiano del XIX secolo, e le dinamiche analizzate dal filosofo, e quello odierno. Dibattito a seguire.

¹⁷ Cfr. CALAMANDREI 2016.

A questo punto, saranno costituiti i primi due gruppi di studio per la cui spiegazione rimando alla voce successiva.

Fase conclusiva e prodotto finale (Tempi 4 h):

- Spiegazione della critica marxiana all'economia liberista. Lettura comune per l'intera classe di un brano tratto da *Il capitalismo spiegato a mia nipote* di Jean Ziegler e di uno di Guido Maria Brera da *Dimmi cosa vedi tu da lì*. Entrambi i brani ci permettono non solo di comprendere meglio i contenuti filosofici di Marx, ma anche di proseguire con il modulo di Educazione Civica.
- Spiegazione del *fast fashion*. Visione del video *Fast fashion: il lato oscuro dei vestiti che indossiamo*, tratto dalla trasmissione *Le iene*, e ascolto del monologo di Stefano Massini *Se il lavoro vale 10 centesimi*. In sincrono, i ragazzi dovranno scrivere un breve commento in merito alle parole ascoltate.

Sarà, adesso, costituito il terzo gruppo.

- Approfondimento su postfordismo e *gig economy*. Spiegazione di nuovi contenuti filosofici: susunzione, algoritmo, *big data*, infarti psichici. Lettura comune per intera classe del capitolo *Oltre la società disciplinare* di Han, tratto da *La società della stanchezza*.
- Termine del modulo di Educazione civica con studio della figura sociale del *rider*. Visione cortometraggio *Distanza zero* e ascolto guidato della parodia *Brividi*. Confronto, compiuto dagli studenti, fra passato e presente. Analisi della Carta dei diritti fondamentali del lavoro digitale nel contesto urbano. Costituzione del quarto gruppo di studio.

La classe, nel corso delle ore di lezione, sarà dunque divisa in quattro gruppi, ciascuno dei quali dovrà approfondire maggiormente uno degli aspetti affrontati. Questi i gruppi con il materiale dato loro:

- Gruppo 1: "Il capitalismo industriale nel contesto asiatico. Dai *Manoscritti economico-filosofici* di Marx alle poesie di Xu Lizhi": ▪ lettura capitolo 25 *Solo una vite che cade a terra*, in *Gridalo*, di Roberto Saviano. ▪ Visione video *Xu Lizhi – Così lontano, così vicino*, di Andrea e Marco Nasuto. ▪ Ascolto canzone *Factory* di Bruce Springsteen.
- Gruppo 2: "Dove muoiono gli sfruttati in casa nostra": ▪ lettura brano tratto dal libro III, capitolo quinto, paragrafo *Economia nelle condizioni di lavoro a spese degli operai*, de *Il capitale* di Karl Marx (lettura comune per l'intera classe). ▪ Lettura articolo di Simona Baldanzi, *La ribellione delle macchine*, dal numero di dicembre 2021 della rivista «Jacobin Italia». ▪ Visione servizio (comune per l'intera classe) *Non solo Luana: dove muoiono gli sfruttati*. ▪ Ascolto canzone *Povera vita mia* dei 99Posse. ▪ Visione facoltativa del film *La classe operaia va in paradiso* o del film *7 minuti*. Si è data ampia libertà ai ragazzi di compiere ulteriori ricerche su incidenti lavorativi, avvenuti sul suolo italiano, oltre al caso di Luana D'Orazio.
- Gruppo 3: "Il capitale nasce grondante di sangue e sporczia da tutti i pori, dalla testa ai piedi. Il sangue e la sporczia 156 anni dopo: il fenomeno del *fast fashion*": ▪ lettura di pagine scelte da Maxine Bédard, *Il lato oscuro della moda. Viaggio negli abusi ambientali (e non solo) del fast fashion*. ▪ Lettura (comune per l'intera classe) di un brano tratto da *Il capitalismo spiegato a mia nipote* di Jean Ziegler e di uno tratto da *Dimmi tu cosa vedi da lì* di Guido Maria Brera. ▪ Visione (comune per l'intera classe) del servizio tratto da *Le iene*, *Fast fashion. Il lato oscuro dei vestiti che indossiamo*. ▪ Ascolto (comune per l'intera classe) del monologo di Stefano Massini, *Se il lavoro vale 10 centesimi*. ▪ Ascolto della canzone *Muere en paz* dei Def Con Dos. ▪ Visione facoltativa dell'intero documentario *The true cost*.
- Gruppo 4: "Oltre il fabbricare, fabbricare, fabbricare. Postfordismo, *gig economy* e *riders*": ▪ lettura pagine scelte da *Il tuo capo è un algoritmo. Contro il lavoro disumano*, di Antonio Aloisi e Valerio De Stefani. ▪ Lettura (comune per l'intera classe) del capitolo *Oltre la società disciplinare* di Han. ▪ Visione (comune per l'intera classe) del cortometraggio *Distanza zero* di Glionna. ▪ Ascolto (comune per l'intera classe) della parodia *Brividi* dei PanPers. ▪ Ascolto canzone *Tempo rubato* di Marco Rovelli. ▪ Visione facoltativa del film *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*.

Tutti gli studenti sono, pertanto, in possesso degli strumenti adeguati a comprendere ciò che i singoli gruppi di ricerca hanno approfondito. Si è concesso loro circa un mese e mezzo di tempo per l'elaborazione del prodotto finale di natura multimediale. Si è data possibilità di scelta ai ragazzi di optare, tenuto conto anche delle competenze che la mia scuola sta implementando

(in particolare, radio e podcast), fra ▪ simulazione di una puntata radio (ed ecco perché sono state indicate, a mo' di suggerimento, alcune canzoni per ciascun gruppo). ▪ Un podcast. ▪ Un video. ▪ Un cortometraggio. I criteri di valutazione sono stati, soprattutto, i seguenti: ▪ chiarezza dei contenuti. ▪ Grado d'approfondimento degli argomenti trattati. ▪ Originalità del lavoro prodotto.

Diverse le abilità e le competenze che mi sono proposte di far maturare negli alunni con questa sperimentazione didattica: ▪ capacità di sviluppare un pensiero complesso e un sapere interdisciplinare; ▪ capacità di lavorare in gruppo, di compiere autonome ricerche e di raggiungere un risultato condiviso; ▪ a partire dalla comprensione storico-filosofica delle sfaccettate dinamiche lavorative e dallo studio morale della nostra Costituzione, maturare una coscienza reattiva nel presente in grado di non cedere né ad alcun fatalismo rassegnato né ad alcuna adattativa naturalizzazione di processi storici e temporali.

Principali riferimenti bibliografici

- ALOISI-DE STEFANO 2020: Antonio Aloisi-Valerio De Stefano, *Il tuo capo è un algoritmo. Contro il lavoro disumano*, Laterza, Roma-Bari 2020.
- BALDANZI 2021: Simona Baldanzi, *La ribellione delle macchine*, in «Jacobin Italia», numero 13.
- BÉDAT 2022: Maxine Bédat, *Il lato oscuro della moda. Viaggio negli abusi ambientali (e non solo) del fast fashion*, Post Editori, Padova 2022.
- BRERA 2022: Guido Maria Brera, *Dimmi cosa vedi tu da lì. Un romanzo keynesiano*, Solferino, Milano 2022.
- CALAMANDREI 2016: Piero Calamandrei, *Lo Stato siamo noi*, Chiarelettere, Milano 2016.
- CAMPANA 1973: Dino Campana, *Opere e contributi*, Vallecchi, Firenze 1973.
- CICCARELLI-ALLEGRI 2013: Roberto Ciccarelli-Giuseppe Allegri, *Il Quinto Stato. Perché il lavoro indipendente è il nostro futuro. Precari, autonomi, free lance per una nuova società*, Ponte delle Grazie, Firenze 2013.
- CICCARELLI 2018: Roberto Ciccarelli, *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro*, Manifestolibri, Castel San Pietro Romano, 2018.
- DI DONATO 1957: Pietro Di Donato, *Cristo fra i muratori*, Mondadori, Milano 1957.
- FANON 2007: Frantz Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 2007.
- GIUDICI 2000: Giovanni Giudici, *I versi della vita*, Mondadori, Milano 2000.
- HAN 2012: Byung-Chul Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2012.
- LIZHI 2016: Xu Lizhi, *Mangime per le macchine*, Istituto Onorato Damen, Catanzaro 2016.
- MARX 1976: Karl Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- MARX 1967: Karl Marx, *Lavoro salariato e capitale*, Editori Riuniti, Roma 1967.
- MARX 2010: Karl Marx, *Il Capitale*, Newton Compton Editori, Roma 2010.
- MUSTO 2018: Marcello Musto (a cura di), *Scritti sull'alienazione. Per la critica della società capitalistica*, Donzelli Editore, Roma 2018.
- SAVIANO 2020: Roberto Saviano, *Gridalo*, Bompiani, Milano 2020.
- WEIL 1994: Simone Weil, *Esperienze della vita di fabbrica*, in *La condizione operaia*, SE, Milano 1994.
- ZIEGLER 2021: Jean Ziegler, *Il capitalismo spiegato a mia nipote. Nella speranza che ne vedrà la fine*, Meltemi, Milano 2021.

Women's studies vanno a scuola, un'opportunità felice

Francesca Brezzi

Abstract

Starting from the current state of philosophical research, the essay analyses the strand of the philosophy of difference, in particular women's studies, whose great fruitfulness in the educational field is noted. In fact, these studies - now recognized and of high quality - although scarcely present in textbooks and universities, can offer an "undisciplined" view of the various fields of knowledge, allow for unprecedented reunifications, while answering the classical questions of philosophy. In particular, the problem of reason and the adventure of the Cogito are explored, with the aim of redefining the universal from a gender perspective.

Keywords

Philosophy of difference, Women's studies, Crisis of reason, Subject's Crisis.

Introduzione

La filosofia del 900 ha espresso in diverse modalità la crisi che l'ha percorsa proprio in vista della soluzione del problema centrale, quello del senso del filosofare, problema apertosi drammaticamente dopo la fine dei grandi sistemi; tuttavia, *krinein* - come è noto - palesa l'esaminare, l'indagare una situazione di transito e di mutamenti in cui si svelano significati profondi di uomini e cose.

Riteniamo, pertanto, che la crisi sia salutare per abbattere una serie di stereotipi e rispondere alle sfide che si presentano con urgenza soprattutto nella scuola, dove la filosofia può assumere un ruolo decisivo nella ricerca di senso.

Quali queste sfide? Quale può essere la scuola nei nostri inquieti tempi? Come trovare lo spazio della filosofia, della riflessione, che non sia una sua musealizzazione? Come evitare la marginalizzazione?¹

Innanzitutto - lasciando sullo sfondo l'irrompere della Intelligenza artificiale (argomento enorme che non affrontiamo) - è da considerare che la scuola si trova di fronte i nativi digitali, cioè una generazione cresciuta tra social network e wikipedia, giovani che sperimentano nuove modalità di apprendimento, mostrano una "inedita attenzione", e altresì un aumento dei codici comunicativi, una "partnership informale", ma soprattutto la messa in discussione della verità e centralità dell'autore e del soggetto.

¹ Nussbaum 2011; l'autrice cerca di rispondere ai suddetti interrogativi: di contro al tecnologicismo imperante presente nelle nostre scuole, sottolinea l'importanza della cultura classica e tale consapevolezza l'ha condotta a farsi interprete dei valori civici della romanità, rinvenibili nello stoicismo greco e romano, per riprendere da quell'antica saggezza il significato positivo del cosmopolitismo e di altre virtù.

Una seconda sfida può essere intravista nel combattere lo stereotipo che mostra la ricerca filosofica unicamente in termini astratti e intellettualistici (filosofia dei fantasmi dichiarava Simone Weil), laddove va fatto riemergere il potenziale iniziale di una riflessione che si è sviluppata anche nelle piazze, una filosofia che è scesa con Socrate nell'*agorà*.

È urgente aprire un dibattito e un confronto finalizzato a ripensare l'educazione, cioè, cogliere il ruolo della filosofia nei processi educativi e nei nostri tempi smarriti, iniziando proprio dalla caratteristica di questi tempi.

Se è vero, come io credo, che l'itinerario della filosofia non si svolge lontano dal cammino degli uomini, ma lungo il loro stesso sentiero, come riteneva Parmenide, che quindi i filosofi non vivono in un mondo privato, né in un empireo astratto, possiamo affermare che la filosofia riceve dal contesto sociale, culturale e storico in cui viviamo molti significativi segnali e alcune cifre del suo essere stesso. In particolare, da un lato, la soluzione alle sfide che provengono dalle scienze non può trovarsi nel rifugio in irrazionalismi o fondamentalismi teoretici o in un supplemento di ragione, pedine tutte di una scacchiera disgregata e distruttiva; dall'altro, la filosofia può rispondere nel combattere il nemico comune ovvero la perdita di senso, senza innalzare barriere difensive contro i paradossi ineliminabili e di fronte alle difficoltà della nostra epoca, o peggio ancora arrendersi ad esse, o rifugiarsi in settarismi incomprensibili.

La filosofia stessa deve rispondere a questi confronti, quindi attraversare «il ruscello di fuoco» di tali sfide, assumendosi il fardello di portare nella scuola i segni contraddittori della realtà, recependo - e poi inserendolo nella prassi educativa- il tema *della* e *delle* differenze, che personalmente vedo caratterizzare il nostro tempo, tema che diventa in tal modo oggetto delle sue indagini, come delle altre scienze umane e dei mezzi reali o virtuali di comunicazione.

In tal modo la ricerca filosofica si incammina sulla strada di un *pensiero altro*, di un *pensare altrimenti* di cui parlano molti filosofi contemporanei, che per comodità accomuno sotto il segno di "pensiero della differenza", di cui tra poco, o pensiero ponte,² o "pensiero di cresta", secondo Amin Maalouf.³

In questo itinerario, la filosofia contemporanea non si presenta quale costruzione sistematica, né marcia trionfante, ma itinerario costituito di avanzamenti e di stasi, fragile e inquieto, lacerato e conflittuale, lontano da enfatizzazioni ed esaltazioni emotive, che corre *il bel rischio* di cui parlava già Platone, discorso condotto anche in solitudine tra luci ed ombre, che tenta di uscire dalla crisi di senso che oggi viviamo dopo la stagione del nihilismo gnoseologico e non, che abbiamo attraversato.

Cammino errante, sotto il segno del *quaerere* più che dell'*affirmare*.

1. Women's studies: fuori o dentro?

Un tema strettamente intrecciato con le riflessioni sopra esposte è relativo alla caduta del soggetto monolitico e all'irrompere dell'alterità o della pluralità nel cuore del sé,⁴ continente vastissimo all'interno del quale seguiamo l'itinerario del pensiero della differenza sessuale, o filosofia di genere, che emerge con autorevolezza e che riteniamo di grande fecondità educativa, se affrontato.

Prima di approfondire i nodi più rilevanti di questa tematica si deve definire il terreno nel quale si svolge la ricerca, terreno ampio ed articolato non facilmente circoscrivibile; *women's studies*, infatti, rinvia a *gender studies*, *studi delle donne*, *pensiero della differenza sessuale*, se

² Vd. "Reset", settembre-ottobre 2006, n.97, dedicato a un "viaggio nel pensiero ponte alla scoperta delle differenze.

³ Maalouf 1999; Maalouf 2024.

⁴ Vd. scheda su *L'avventura del Cogito*.

tali definizioni non sono sinonimiche (*gender* fa riferimento alla differenza di ruoli sociali, politici, economici e familiari, *sex* alla differenza naturale, ontologica), tuttavia sono usati molto spesso in tal senso e così dicendo connotiamo subito la ricchezza, ma insieme la problematicità dell'ambito cui facciamo riferimento.

Considerati gli anni Sessanta, con molta generalizzazione, il momento di irruzione ed esplosione degli *women's studies*, oggi possiamo senza fatica cogliere non solo il grande sviluppo, qualitativamente e quantitativamente di crescita, ma l'emergere di un altopiano molto frastagliato, caratterizzato da affinità diversamente relazionate, e riconducibile al «prisma dell'appartenenza sessuale» come lo definisce Susan Moller Okin.⁵

Quindi non è più necessario chiedersi se esiste una filosofia femminile o femminista, o quale sia il contributo delle donne alla storia della filosofia e quasi giustificarne l'esistenza; può essere più interessante mostrare se e come il pensiero femminista abbia lasciato un'impronta particolare, sia rispetto alle scelte dei temi, sia al modo di analizzarli e svolgerli e offrire quindi una testimonianza del vantaggio che deriva alla storia della filosofia ed alla cultura tutta, dall'elaborazione delle massime questioni da parte delle donne.

Iniziale e splendida caratterizzazione di tale pensiero nella metafora significativa di Hannah Arendt, *il pensiero senza ringhiera*,⁶ un viaggio, che delinea il mondo in cui ci troviamo a vivere; non si può nascondere – d'altro lato- la problematicità inscritta negli WS, problematicità che si dipana in una serie di difficoltà, e richiede una ulteriore riflessione, esprimibile sotto forma di interrogativi, interessanti per i/le docenti: quale è la collocazione oggi di questa riflessione nell'ambito disciplinare? E quasi di conseguenza quale idea di cultura, di società e di scuola può derivare da questa irruzione? Domande che si riassumono in: fuori o dentro? espressione che si può coniugare in molti modi, ma in questa sede mi limito alla scuola, e quindi al sapere istituzionalizzato, rilevando le caratteristiche della situazione italiana in quanto il problema, ovviamente, non è topografico, ma contenutistico e dice la difficile introduzione della riflessione femminile e femminista nella cultura alta (scuola e nell'Università), in special modo per quanto riguarda l'Italia, in relazione a quella che è stata definita «la imperfetta cittadinanza» delle studiose nel mondo scientifico. (Vd. scheda)

Alla prima domanda si può rispondere definendo i WS come "indisciplinati", in quanto nascono con il proposito di destrutturare le divisioni disciplinari consuete, ma insieme offrire approcci diversi, procedimenti specifici che possono consentire anche riunificazioni delle discipline in maniera nuova, adottando la forma della trasversalità dei saperi; significativo il loro occupare zone di confine, ma insieme l'originalità, la possibilità di esplorare territori nuovi, le formulazioni di inedite domande, l'introduzione di metodologie e categorie inaspettate, con lo scopo di ridefinire l'universale da una prospettiva di genere.

La seconda domanda scaturisce ancora da quanto affermato, dopo aver colto le modalità degli WS: quale il loro contenuto? Difficile rispondere in maniera esauriente, possiamo offrire alcune indicazioni: innanzi tutto gli WS rinviano a due genealogie, una elaborazione teorica e un agire politico, ovvero il movimento di liberazione della donna degli anni 60-70 in Nord America e poi in Europa, da cui se deriva la possibilità o meno di coniugarle insieme, ne consegue la ineliminabile dimensione critica, "eversiva", ma anche creativa e quella difficoltà di inserimento nell'accademia.

⁵ Moller Okin 1989; in generale godiamo di una ricca produzione bibliografica, ed anche con un arcipelago di posizioni, appunto un prisma, di grande originalità e forza che può confrontarsi paritariamente con la tradizione filosofica. Vd. riferimenti bibliografici.

⁶ «Ho una metafora che non ho mai pubblicato, ma conservato per me stessa, la chiamo pensare senza ringhiera. Si va su e giù per le scale, si è sempre trattenuti dalla ringhiera, così non si può cadere. Ma noi abbiamo perduto la ringhiera. Questo mi sono detta. Ed è quello che cerco di fare.», Arendt 1979, p.336.

Definiamo gli WS quali forme di rappresentazione delle esperienze femminili che conferiscano dignità e potere ai contributi delle donne nello sviluppo culturale, sociale etc., non solo ma anche quale pensiero pensato da donne che fanno del loro essere donne il punto di partenza della loro esperienza pratica e teoretica; pertanto, si ritiene che la differenza di genere, mai problematizzata e considerata un accidente, determini una specificità femminile del pensiero stesso. Vorremmo pertanto sottolineare come il pensiero femminista non esprima una definizione di donna solo in senso biologico, né si riferisca alle donne come categoria sociale, che richiede particolari tutele o specifici spazi, ma esso dia conto di quelle azioni e di quelle riflessioni che assumono la differenza sessuale come un fatto simbolicamente significativo, come vedremo.

Attualmente gli WS sono un punto di riferimento consolidato nell'ambito delle scienze umane (storia, letteratura, filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia), quindi alla domanda iniziale: siamo dentro o fuori? risponderemo siamo ai limiti o alle frontiere, senza poter affrontare compiutamente questo tema.

Rileviamo con determinazione come questi studi e tale ampia produzione siano di notevole fecondità educativa: il pensiero femminista, femminile o della differenza rappresenta uno dei possibili percorsi nell'odierno pluralismo filosofico e culturale, dal momento che afferma una parola nuova e significativa, non solo, ma tali ricerche si possano presentare come laboratorio per rielaborare gli scopi e la funzione dell'alta formazione, quindi impersonare una riflessione critica sul soggetto conoscente e sul suo posto nel contesto istituzionale contemporaneo.

2. Crisi della ragione e del soggetto: la proposta della riflessione femminile

Pensiero femminile quale cammino nella filosofia contemporanea, si è detto e si può affrontare seguendo il metodo cronologico e delinearne, almeno nelle sue grandi linee, diacronicamente, quindi come un viaggio storico segnato da tappe significative e dalle autrici interessanti, Hannah Arendt, Simon Weil, Edith Stein, Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Maria Zambrano.

Un'altra possibilità, non in contrasto con la prima, e ugualmente feconda per la didattica è un percorso tematico, come scavo all'interno di certi nodi specifici a cui ricondurre le varie tesi di quelle stesse autrici. Mi avventuro a disegnare, pur essendo io cartografa inesperta, le mappe dei temi più significativi, con lo scopo di mostrare che se i problemi sono quelli eterni, le soluzioni sono altre (femminili?). Percorsi intrecciati, comunque, ma qui rinviando ad alcune possibili mappe, lasciando sullo sfondo il quadro storico: disegno etico-politico, la crisi della ragione e la crisi del soggetto (temi che hanno segnato l'irrompere della riflessione femminile), o ancora la filosofia analitica femminista, il pensiero politico-giuridico, l'economia femminista e infine la riflessione teologica femminista.

In questo contesto scegliamo due temi: la crisi della ragione e la crisi del soggetto, da cui l'antropologia duale, nelle quali il pensiero femminile si inserisce autorevolmente, problematizza che per la loro plurivocità, si offrono alla discussione e al dibattito.

La significatività teoretica dei nostri anni è rappresentata da una scoperta giustamente giudicata da alcuni studiosi di grande portata (e quasi paragonabile a quella dell'inconscio freudiano o al concetto di classe in Marx), cioè considerare il genere come fattore imprescindibile di interpretazione o, per dirla altrimenti, si ritiene che la differenza di genere, mai problematizzata e considerata un accidente, determini una specificità femminile del pensiero stesso, quindi la differenza diventa un criterio di lettura e interpretazione della realtà.

Scoperta, d'altra parte, che si inserisce nel particolare clima della speculazione occidentale contemporanea, in cui si è assistito al crollo delle filosofie sistematiche, alla caduta delle "visioni del mondo", al rifiuto dei saperi universali e della stessa ragione che di quelli era lo strumento, e si è già parlato all'inizio. Con «l'esplosione del pensiero femminista» si sono venute

configurando teorie che sono cifre di questa stessa crisi, espressioni dell'allontanamento da quei modelli di razionalità che hanno dominato nella tradizione filosofica occidentale».⁷

Non possiamo soffermarci sullo sfondo teorico del pensiero novecentesco: il problema dell'identità e differenza in Heidegger, il riconoscimento dell'alterità in Lévinas, e poi le riflessioni di Ricoeur, ma anche di Derrida, Deleuze, Foucault; accanto a questi autori, con uguale autorevolezza, il pensiero femminista della differenza sessuale che ha portato in primo piano la dualità di genere come fattore imprescindibile di interpretazione del sé, del mondo, della storia.

Non solo ma proprio queste tematiche (in molte pensatrici femministe, e non unicamente) hanno determinato la necessità di comprendere, direi di più di attuare una pratica, una *etica* che tenga conto delle *differenze* di cultura, di etnia, di lingua e di religione. Se da quegli autori e autrici abbiamo ereditato l'interrogazione su identità e differenza, il cammino è continuato dal momento che si è avuta l'irruzione dell'altro nel rassicurante spazio del medesimo: anticipando, con acuta preveggenza, le odierne tematiche relative al multiculturalismo, i filosofi e le filosofe citati/e, dal rifiuto del primato dell'io sostenuto da una ragione univoca ed universale, focalizzano "l'altro", volgendo lo sguardo concreto alla storia; ne emerge una filosofia che si connota quale etica prima, come politica poi, disegnando un'identità relazionale, o (mutuando da Lévinas), progettando un umanesimo dell'altro/a.

Riteniamo che il pensiero femminista, femminile o della differenza sessuale possa affermare una parola nuova e significativa, soprattutto possa contribuire al compito, per dirla con Martha Nussbaum, di *coltivare l'umanità*, cioè a formare cittadini di un mondo complesso e interrelato.

2.1 Irigaray e la crisi della ragione

Se il tema della critica alla *ratio* occidentale corre più o meno sotterraneo nella filosofia del novecento (p.e Emmanuel Lévinas) qui focalizziamo Luce Irigaray, filosofa e psicoanalista belga, presente nella cultura francese, una delle capostipiti del pensiero della differenza sessuale, che scava più a fondo nella tradizione metafisica dell'occidente - che anche Heidegger ha disegnato in termini nichilisti- e ne smaschera il carattere sessuato maschile che si nasconde sotto la pretesa neutralità, e pone altre domande: come dire l'altro (il femminile) senza sottomettersi all'uno? e perché il femminile non si è ancora dato un linguaggio pur essendo «riserva di senso e follia del discorso»?⁸ La studiosa partendo dalla critica al linguaggio e al metodo della scienza, che hanno generato un regno senza soggetto, si propone di recuperare il soggetto dimenticato, - in questo caso il femminile - dietro lo *speculum* teoretico che per millenni lo ha nascosto, all'interno del quale finora si sono annullate le differenze e l'approdo sarà un dire diverso, un linguaggio altro sostanziato di categorie nuove od originarie che sono le passioni dell'anima.

Dura la requisitoria della filosofa nei confronti delle scienze, e non solo quelle esatte, ma anche le scienze umane, quali la psicologia e la psicoanalisi,⁹ che pure erano sorte come scienze del soggetto e invece hanno contribuito alla perdita di quello, rinchiudendolo in una gabbia, (Irigaray parla di una rete), quella dell'universalità, spogliandolo della propria identità, inghiottendolo nella ripetitività di formule neutre o morte. A suo parere il soggetto di cui trattano le scienze si pone dinanzi al mondo dimentico del suo essere anche dentro al mondo.

⁷ «Il post-moderno rappresenta il congedo definitivo da ogni desiderio di unità e dagli aspetti oppressivi di questo desiderio...esso è una radicalizzazione del pluralismo del moderno, nel senso di una sua trasformazione in "radicale pluralità"» Bonacchi1989, pp. 133-142.

⁸ Irigaray 1984, p.11

⁹ «(La psicoanalisi) mantiene o conferma l'uomo nel suo destino, nel suo discorso di sempre. Essa non arriva al punto di mettere in discussione la sessuazione del discorso stesso, del teorico in generale. Teoria della sessualità essa misconosce le determinazioni sessuali della sua stessa teoria. In ciò è ingenuamente metafisica... indifferente al sesso: Verità». (Ivi, p. 285).

Ne segue la proposta: se si ritiene e si accetta che la differenza di genere, come si è detto, determini una specificità femminile del pensiero stesso, diverso sarà il pensiero e diversa sarà l'identità del soggetto e i due ambiti, o mappe, sono profondamente intrecciate, dal momento che, le pensatrici, ognuna con propri percorsi, cercano la via per uscire dall'egocentrismo e dal logocentrismo della tradizione occidentale, chiedendosi con urgenza chi sono io? chi sei tu? da dove veniamo? a chi parliamo? e infine come il soggetto può ritrovare se stesso quando è espatriato nel discorso?¹⁰ E sottolineiamo tali domande per ribadire che il legame tra filosofia e pensiero femminile è robusto e che tale pensiero quindi non può essere emarginato nella poesia o nella follia.

Si apre lo scenario su un terreno nuovo ed emerge una ragione frammentaria, balbettante, critica e discontinua, da sempre trattenuta nei silenzi o nelle pieghe nascoste del Sapere, ma presente nel mito e nella tragedia, nella metafora e nella fantasia, ragione che parla delle donne e pone inquietanti domande.

Di fronte alla caduta della filosofia sistematica, proclamata ormai da gran parte del pensiero novecentesco, rifiutando la fundamentalità dell'ontologia, non ci si deve attardare, da archeologi, tra splendide rovine, ma, quasi ricordando Virginia Woolf e l'uso delle tre ghinee, fare un gran falò e tentare nuove strade e inedite costruzioni. O meglio, al di là di ogni retorica, si può guardare oltre la cortina fumogena di un pensiero universale ed astratto, di fatto espressione di un genere preciso quello maschile,¹¹ per proporre in un primo momento una differente "teoria", e delineare poi una diversa identità soggettiva.

Luce Irigaray nel suo apporto teoretico ha affrontato questo tema per smascherare il carattere sessuato che si nasconde sotto la pretesa neutralità, sconfiggere la metafisica e proporre quella da lei definita un'etica nuova, l'etica della differenza sessuale; è questo il problema della nostra epoca, per dirla con Heidegger, ciò che è rimasto di non pensato nella metafisica occidentale, impensato da cui forse può venire la salvezza.¹²

La filosofa, specie nei primi scritti, sottolinea la forza alternativa del pensiero femminista: una creatività inattesa e una inconsueta poetica che ella chiama etica contro l'ontologia,¹³ - immediato può essere il confronto con Lévinas- etica che determinerà rapporti diversi tra i soggetti e tra il soggetto e il mondo.

L'impresa non è facile perché si tratta di scuotere dalle fondamenta il nostro pensare per tentare di costruire una inedita architettura di pensiero, si tratta di rifiutare con radicalità un patrimonio di millenni, la tradizione filosofica che ci costituisce; tuttavia, è impresa indilazionabile e insieme compito filosofico, al di là dei vari tentativi di marginalizzazione teoretica, messi in atto dal pensiero sistematico.

Si deve pertanto sollevare quella sorta di velo di Maya (Irigaray parla di specchio come vedremo) rappresentato dall'universale, che nasconde un a priori arbitrario, radicale punto cieco, l'assunzione cioè della prospettiva dell'uomo a rappresentazione del genere umano, in quanto si è determinata una grande " dimenticanza", il femminile, a favore della verità dell'uomo; ma questa è la dimensione visibile della verità dell'uno, della logica dell'identità, che condanna ogni tentativo di mutare questa costruzione monadica, compatta, maschile, tacciandola di eversività, di disturbo, ed infine emargina ogni diversità nei comportamenti devianti.

Squarciare il velo di Maya forse non è ancora sufficiente, Irigaray ritiene necessario «riattraversare lo specchio» (*speculum*) che sottende ad ogni speculazione, specchio cieco, che

¹⁰ Irigaray 1984, p.11; Ead., 1985, p.62.

¹¹ Cfr. Diotima 1987

¹² Irigaray 1984, p.11.

¹³ Ivi, p.12.

nasconde, nel quale finora si sono annullate le differenze e le contraddizioni, per far riapparire il rimosso, per consentire quindi alla donna di ritrovare il luogo della sua autoaffezione.

Da Platone tutta la tradizione occidentale ha recepito una sorta di struttura eidetica come struttura di funzionamento della verità: l'universale domina e sottomette ogni approccio singolare, che può essere accettato solo se ricondotto ad un generale, il discorsivo categoriale guida ed annulla l'immediato sensibile, la "natura" e il corpo sono dimenticati, quando non aboliti.¹⁴ E le categorie guidate dalla logica dell'identità, ripete Irigaray con il pensiero post heideggeriano, logica mascolina o logica della scienza (termini sinonimi per l'autrice), definite ironicamente equilibrate, misurate, armoniche, solide e docilmente gerarchizzate hanno interpretato il mondo e la realtà.

Colto quello che considera il vizio di origine, Irigaray si propone di intraprendere la ricostruzione annunciata: dall'impossibilità del maschile di dare senso al suo stesso inizio naturale, che è distacco dalla madre natura, quindi incapacità di esprimere la differenza, rifugiandosi nella garanzia del principio di identità, la pensatrice delinea il femminile che ha la possibilità di esprimere diversamente questo legame con la natura, dal momento che è con essa in rapporto tutto particolare, simpatetico: secondo la filosofa senza perdere la sua identità sessuale, (la donna) entra altrimenti nell'universo del dire, elaborando una parola ancora inedita.

Quale verità allora emergerà, quale enigmatica parola se l'identità non ha più senso? quando l'alba di un dire nuovo? Si tratta di compiere una rivoluzione copernicana e deve essere ancora kantianamente il soggetto a compierla, rifiutando la logica binaria, gravata dalle opposizioni complementari di materia e forma, uomo e donna, logica in cui il femminile è sempre apparso come carenza, non uomo, polo di una mancanza che deve continuamente tendere al modello valido, Dio o uomo.

Rivoluzione che scuoterà l'apparente sicurezza e immobilità per lasciare spazio non solo ad un dire nuovo, ma un pensare diverso: questa è la proposta che con difficoltà, non senza equivoci od oscurità Irigaray porta avanti, consapevole di avviarsi su un terreno difficile, in quanto non può utilizzare il già dato e conosciuto.

Assunzione di parola e soprattutto di parola singolare ed insostituibile, che a differenza del *logos* astratto nasce dal vissuto, è radicata nell'esistenza carnale, concreta e corporale, di questo mondo e come tale è uscita dalla solitudine della ragione una. Da qui nasce la tematica del linguaggio delle passioni, problematica che Irigaray ha affrontato tra le prime e che oggi è diventato un sentire comune.

3.1 La crisi del soggetto e l'identità femminile: dall'uguaglianza alla differenza

La seconda mappa, si è detto scaturisce dalla precedente e investe la ricerca del soggetto dimenticato, da parte della riflessione femminile, e va sottolineato come il pensiero femminile, affrontando questa tematica, recepisca inquietudini e difficoltà del pensare tutto, quale l'avventura del cogito. (Scheda su avventura del cogito)

Anche in questo contesto ritroviamo nella loro identità e nelle loro differenze varie pensatrici, accomunate, a mio parere, dalla sensibilità esistenziale e quindi dall'attenzione all'essere umano concreto, costituito di corpo, spirito e anima, tripartizione indicata nel sottotitolo di un'opera di Edith Stein, *Struttura ontica della persona e sua problematica epistemologica*.

Molte voci autorevoli di filosofe sono presenti in tale riflessione, che prosegue l'indagine nel labirinto dell'identità, ma proprio su questo tema nelle elaborazioni femministe si è verificata

¹⁴Pressanti sono le domande che Irigaray rivolge alla filosofia: «che ne è della natura in questo modo di funzionare del discorso? Quale resto di silenzio resiste a queste forme? Cosa dice e fa dell'immediatezza sensibile la verità? e il logos?» (Irigaray 1984, p.283).

una frattura, o quantomeno si propone un'alternativa (natura o cultura); in altre parole ci si chiede se riguardo alla soggettività femminile si sia verificata una ontologizzazione di manifestazioni storiche o, invece, esiste una differenza naturale tra maschio e femmina. Volendo esemplificare, dal momento che sono argomenti molto noti, si possono cogliere vari itinerari di pensiero al riguardo: una prima corrente ritiene che le differenze sessuali di personalità, di funzioni e di poteri sono determinazioni culturali, poiché alla nascita vi è una neutralità psicosessuale, e di conseguenza si considera il genere femminile quale dato plasmabile mediante la socializzazione; non esistono pertanto tratti maschili e femminili già definiti, secondo la celeberrima affermazione di Simone de Beauvoir: «donne non si nasce si diventa».

Un secondo percorso può essere individuato in Luce Irigaray in Francia e in Italia, il gruppo di Diotima tra altri:¹⁵ la studiosa francese ritiene che i fattori biologici determinino le differenziazioni psicologiche, ne scaturisce tuttavia una radicalizzazione della questione, con l'affermazione della differenza sessuale e quindi dell'identità di genere femminile come valore ontologico primario, fondante la soggettività. In tale corrente e da parte di alcune pensatrici si manifesta una forte critica (e aggressività) contro il pensare maschile, che è sempre stato un pensare a partire dall'uno e in vista dell'unità. Secondo queste filosofe, il pensare non è neutro, ma sessuato, come detto, ne deriva una soggettività caratterizzata da complessa dualità, che deve agire non solo nell'ambito conoscitivo, ma anche nell'etica, nella politica, nel diritto, nella scienza.

Sempre lungo questa linea dell'interrogazione sul soggetto, vanno ricordati i contributi femministi degli ultimi anni, specie in area statunitense, in cui troviamo una produzione trasgressiva ed innovativa: le autrici più significative al riguardo sono Donna Haraway, Teresa de Lauretis, Judith Butler, cui si può aggiungere Rosi Braidotti,¹⁶ docente a Utrecht; studiose che possiamo accomunare intorno alla domanda: cos'è una donna? Esse rifiutano risposte sostanzialistiche mostrando come lo stesso concetto di donna debba essere decostruito a favore di ruoli che ogni essere umano recita o interpreta; ne deriva un soggetto come farsi e non come fatto, intreccio di identità e differenza, e per questo molte studiose parlano, in termini teatrali, della necessità di uscire da certe 'parti', nelle quali le donne sono state obbligate ad entrare, per recitarne di nuove, e/o addentrarsi nel mondo del travestimento. Haraway, come è noto, dall'impossibilità di definire l'identità femminile passa a termini affini e parla di *cyborg*; se la donna è sempre stata costruita come oggetto del desiderio, con Baudrillard si può affermare che i *cyborg* sono copie senza originali, cioè simulacri, e la pensatrice invita le donne a non aver paura dello sviluppo tecnologico anzi a sfruttarlo nel lato positivo. Anche Teresa de Lauretis opera una demolizione teorica di concetti di genere e identità sessuale, tutti di provenienza maschile ed esamina, con l'ausilio delle suggestioni letterarie e teatrali, il tema delle identità da costruire e decostruire, ogni identità è una parodia dell'altra, simulacro di ciò che non c'è. Rosi Braidotti, a sua volta, dialoga con il pensiero poststrutturalista francese e utilizza il concetto di nomadismo per sottolineare questa mutevolezza e mutabilità delle identità e delle soggettività. Più recentemente Braidotti ha approfondito il rapporto femminismo e post-umanesimo.

Mi soffermo su Judith Butler, recentemente esponente di spicco del femminismo queer, che in *Gender trouble (Scambi di genere)*¹⁷ già sosteneva il rifiuto di ogni teoria fondazionistica,

¹⁵ Molto chiare le parole stesse di Luce Irigaray: "Qual' è la donna che non ha letto *Il secondo sesso*? Che non ne è stata illuminata? che dopo la lettura non è magari diventata femminista? Simone de Beauvoir è stata fra le prime, in questo secolo, a puntare il dito sullo sfruttamento delle donne... Pur essendo stata tra le lettrici de *Il secondo sesso*, non sono stata vicina a Simone de Beauvoir... La mia riflessione si è sviluppata lungo una dimensione che non è la ricerca dell'uguaglianza fra i sessi... la cosa importante, invece, è definire valori di appartenenza a un genere per ciascuno dei due sessi. È indispensabile elaborare una cultura del sessuale, che ancora non esiste, nel rispetto dei due generi" (Irigaray 1992).

¹⁶ Haraway 1995, Eadem 2019; De Lauretis 1999; Braidotti 1994, Eadem 2002. la casa editrice Castelvecchi sta pubblicando tutte le opere di Braidotti, qui indichiamo la prima edizione.

¹⁷ Butler, 2004.

«contro la favola fondazionista, contro la metafisica della sostanza», filo teorico che tiene insieme tutto il testo con continui riferimenti polemici e no. In particolare, la filosofa contro il concetto di identità naturale come sostanza monolitica, soggetto identico, afferma che donne è un termine problematico, fonte di inquietudine; pertanto, è necessario un radicale ripensamento delle condizioni ontologiche dell'identità per dar vita a una rappresentazione del femminismo su altri terreni. Collegato con quanto ora detto è la tesi più nota di Butler, che riprende Foucault: anche il sesso e non solo il genere, è una costruzione culturale per cui donna è il termine di un processo, di un divenire, di una costruzione, senza origine e fine vera e propria, aperto alla risignificazione.

Da qui la teoria queer di cui si parla in un altro articolo di questo numero.

Interessante altresì quando la filosofa si chiede come contrastare la violenza perpetrata dalle norme, interrogandosi ancora su cosa è naturale, richiamandosi ancora a Foucault e alla genealogia da lui elaborata, molto nota, secondo cui le categorie di identità non sono origine e causa, ma effetti delle istituzioni, delle pratiche, dei discorsi, in particolare di due istituzioni: il fallogocentrismo e l'eterosessualità obbligatoria.

Per tutte queste filosofe, conclusivamente, si può dire che il soggetto appare multiplo o plurimo e senza centro, entità fluttuante e non unitaria, tale da inventare continuamente la propria identità e questo frequentemente con forte accentuazione eversiva.¹⁸

La difficoltà di mantenere in equilibrio queste opposte tensioni è la storia della coscienza occidentale, una sorta di fenomenologia dello spirito, che ancora non è terminata, e di cui la ricerca dell'identità femminile è una ulteriore testimonianza.

Tuttavia, la ricchezza di posizioni invita a un *pensiero altro* nella visione del femminile raggiungibile non solo con la riflessione filosofica, ma con metodi psicoanalitici e con l'aiuto di strumenti antropologici, sociologici e letterari, seguendo anche alcune suggestioni junghiane: si può evidenziare la complessità di interazione di caratteri (fisici e psichici) femminili e maschili, presenti in ogni sesso e insieme l'interazione di fattori biologici e socioculturali. (si veda scheda)

Pensiero altro che si può svolgere (e si è svolto), a nostro parere, lungo due direzioni, che possono essere riprese nel percorso didattico: la prima, facilmente rinvenibile, mostra un cammino concreto intorno al "mondo umano", per riscoprire le voci nascoste o emarginate, come il parlare e l'esistere di donne, presenti nella letteratura o nella filosofia, che dicono una verità altra, ma anche per riattivare concezioni "trascurate", espresse da uomini, come l'analisi della cura di sé di Foucault o le ardite metafore di Meister Eckhart, o ancora le *Confessioni* di Agostino.

Dall'altra parte, ma insieme, (e si tratta del secondo percorso) attraverso queste figure il pensiero femminista si inserisce nella dibattuta tematica di una elaborazione teorica (non solo femminile) e si pone interrogativi forti: non più *ti estin* (cosa è?), ossessione della metafisica, ma *tis esti* (chi è?), chi sono io? chi sei tu? e l'impertinenza rivolta al discorso filosofico: chi dice questo?¹⁹

Le risposte si avranno solo disegnando (nuovamente) una inedita mappa, che reagisce al silenzio della memoria e della storia, mappa composita e polisemica, in quanto se le filosofe ritengono di non poter eludere la questione del soggetto, ognuna secondo i propri percorsi delinea né un antropocentrismo, né una filosofia del Cogito di tipo cartesiano, ma un soggetto inteso come momento focale di convergenza delle linee di sviluppo della natura e luogo di apertura verso una totalità, sia essa una comunità, o uno stato, o la Trascendenza, quindi essere umano in relazione con l'altro da sé.

¹⁸ Cfr., Cavarero, 2002, pp.155-56.

¹⁹ Cfr., Bartolomei, 1997.

Il percorso suggerito da alcune filosofe, ognuna con propria autonomia, è quello di dipanare una grossa matassa, prendendo il filo del **partire da sé**, filo composito e non facile che racchiude precarietà esistenziale e rischio, sicurezza e fragilità, possibili mascheramenti (occorre ricordare l'etimologia di persona che rinvia a maschera?) di fronte alla nudità, cioè alla consapevolezza dell'illusione, per evitare la rete o ragnatela del relativismo soggettivo e gnoseologico, ma anche la gabbia della verità assoluta.²⁰

Non potendo seguire in particolare il disfare di questa matassa, focalizziamo solo come partire da sé dice un vissuto esperienziale (fecondo e valido per uomini e donne), non già un crogiolarsi nell'interiorità, nell'introspezione tanto criticata da Simone Weil e Hannah Arendt, bensì una via "sperimentale" come interpretazione dell'*Erlebnisse* personale, quale modo di darsi del mondo. Ma dice anche una modifica di sé ed insieme si mostra senza dubbi ermeneutici un esserci al femminile, cioè un pensare, agire, lavorare, soffrire da donne, che non teme di rivolgere anche precise critiche al femminismo stesso.

Infine, partire dal sé consente il passaggio dall'io soggetto al me, complemento oggetto, la mediazione riflessiva sé sulla posizione immediata dell'Ego Cogito e quindi la esistenziale (ed essenziale) relazionalità che lo costituisce.

Nella conquista della propria identità il soggetto compie un cammino di autorelizzazione in cui afferma continuamente il proprio *idem*, ma anche la propria diversità, *ipse* (Ricoeur).

Se l'io come soggetto di fronte all'irruzione dell'alterità nel rassicurante spazio dell'identico si è mostrato incapace strutturalmente di riconoscere l'altro, come ha sottolineato Rosi Braidotti, il partire da sé è riflessione che vuole e deve comprendere l'altro in me e fuori di me, in quanto l'enigma dell'esistenza nel suo farsi trova l'altro nel cuore del sé, cioè l'identità come dualità antropologica, la differenza di genere.

Conclusioni

Se riflettiamo sui valori educativi che il pensiero femminista propone, chiediamoci: possiamo costruire una scuola dove la differenza rappresenti una occasione di crescita sia del pensiero che di un soggetto autonomo? È immaginabile gestire relazioni che partendo dalla parzialità fondino l'opportunità di comprendere la molteplicità? Superando gli spazi formalizzati è possibile promuovere una cultura del fare scuola come cura dei rapporti e come ascolto della differenza?

Credo che questo sia un lavoro in corso, che rifiuta sia autoritarismi, sia *maternage*, sia indifferenza, lavoro in corso non facile né lineare, ma emozionante che alternerà empatia e distanza, empatia per comprendere le differenze dei giovani e le nostre, distanza per elaborare, la necessaria asimmetria, rielaborando il nostro modo di rappresentarci autorità e potere.

Vorrei aggiungere come il rapporto con le nuove generazioni rappresenti per noi docenti un ineludibile momento di verifica sull'attualità, e sull'adeguatezza del nostro impegno; si tratta di capire sempre di più se e come ragazze e ragazzi vivono il superamento di vecchi e nuovi stereotipi, come avvertono le asimmetrie presenti nei luoghi di lavoro in rapporto alla differenza dei sessi etc.

Ne deriverà una educazione plurivoca e prismatica che dialoga e forma un pensiero critico come un'importante occasione di crescita civile per la società.

²⁰ Cfr. Diotima 1996, p.155.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *History of Women Philosophers*, Kluwer, Dordrecht 1989-1995.
- AA.VV., *Il filo(sofare) di Arianna*, a cura di Angela Ales Bello e Francesca Brezzi, Mimesis, Milano, 2001.
- ALES BELLO 2017: Angela Ales Bello, *Tutta colpa di Eva. Antropologia e religione dal femminismo alla gender theory*, Castelvecchi, Roma 2017.
- ARENDT 1979: Hannah Arendt, *Political Thinking without a Bannister*, in *On Hannah Arendt the Recovery of the public world*, ed.by M. Hill, NewYork 1979.
- ARENDT 2006: Hannah Arendt, *L'umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- BARTOLOMEI 1997: M. Cristina Bartolomei, *Alétheia? Tra Lete ed Eunoè: il soggetto e l'origine, in La filosofia come vocazione*, Annuario Filosofico 1997, L. Mondadori, Milano 1997.
- BONACCHI 1989: Gabriella Bonacchi, *Della parola femminile e del suo spirito*, in "Reti", n.3-4,1989, Editori Riuniti, Roma.
- BRAIDOTTI 1994: Rosy Braidotti, *Dissonanze, le donne e la filosofia contemporanea*, La Tartaruga Milano 1994
- BRAIDOTTI 2002: Rosy Braidotti *Nuovi soggetti nomadi*, Luca Sossella editore, Milano 2002.
- BREZZI 2005: Francesca Brezzi, *Antigone e la philia. Le passioni tra etica e politica*, Franco Angeli, Milano 2005 (2 ed.).
- BREZZI 2010: Francesca Brezzi *Etty Hillesum, an "Atypical Mystic*, in «*Spirituality in the Writings of Etty Hillesum*», Ed. By K.Smelik, R. van den Brandt and M. G.S. Coetsier, Brill, Leiden-Boston 2010, pp.173-190.
- BREZZI 2012: Francesca Brezzi, *Piccolo manuale di Etica*, Donzelli editore, Roma 2012.
- BREZZI 2024: Francesca Brezzi, *Il Cammino di Sofia*, NemaPress, Roma 2024.
- BUTLER 2003: Judith Butler, *La rivendicazione di Antigone*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- BUTLER 2004: Judith Butler, *Scambi di genere*, (ed.or.1990) Sansoni Milano 2004.
- BUTLER 2004: Judith Butler, *Vite Precarie*, Meltemi, Roma 2004.
- DE LAURETIS 1999: Teresa De Lauretis, *Soggetti eccentrici*, Feltrinelli, Milano 1999.
- DIOTIMA 1987: Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987.
- DIOTIMA 1996: Diotima, *La sapienza di partire da sé*, a cura di Chiara Zamboni, Liguori, Napoli 1996.
- HARAWAY 1995: Donna Haraway, *Manifesto cyborg*, Feltrinelli Milano 1995.
- HARAWAY 2019: Donna Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, Nero, Roma 2019.
- IRIGARAY 1974 : Luce Irigaray, *Speculum. De l'autre femme*, Minuit, Paris 1974 (tr. it., Milano, Feltrinelli, 1975).
- IRIGARAY 1980: Luce Irigaray, *Amante Marine. De Friedrich Nietzsche*, Minuit, Paris 1980 (tr. it. Feltrinelli, Milano 1981, n.e. Luca Sossella Editore, Roma 2003.).
- IRIGARAY 1982: Luce Irigaray, *Passions elementaires*, Minuit, Paris 1982 (tr. it. Milano, Feltrinelli, 1983).
- IRIGARAY 1983: Luce Irigaray, *L'oubli de l'air chez Martin Heidegger*, Minuit, Paris 1983(tr.it. Bollati Boringhieri Torino 1996).
- IRIGARAY 1984: Luce Irigaray, *Parler n'est jamais neutre*, du Minuit, Paris 1984, p.11 (tr. it., Roma: Editori Riuniti, 1991).
- IRIGARAY 1984: Luce Irigaray, *Etique de la différence sexuelle*, Minuit, Paris 1984(tr. it., Milano: Feltrinelli, 1985).
- IRIGARAY 1992: Luce Irigaray, *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- IRIGARAY 1994: Luce Irigaray, *Essere due*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.
- IRIGARAY 1997: Luce Irigaray, *Tra Oriente e Occidente. Dalla singolarità alla comunità*, manifesto libri Roma 1997.
- IRIGARAY 2007: Luce Irigaray, *Oltre i propri confini*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2007.
- IRIGARAY 2010: Luce Irigaray, *Il mistero di Maria*, Paoline editoriale, Milano 2010.
- MAALOUF 1999: Amin Maalouf, *L'identità*, Bompiani Milano 1999.
- MAALOUF 2024: Amin Maalouf, *Il labirinto degli smarriti*, La nave di Teseo, Milano 2024.
- MOLLER OKIN 1989: Susan Moller Okin, *Justice, Gender and Family*, Basic Books, New York 1989.

- NUSSBAUM 2011: Martha Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- NUSSBAUM 1999: Martha Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999.
- F. RESTAINO-ADRIANA CAVARERO 2002: Franco Restaino-Adriana Cavarero, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- STEIN 1950: Edith Stein, *Essere finito essere eterno*, Città Nuova Roma 1950.
- STEIN 1987: Edith Stein, *La donna. il suo compito secondo la natura e la grazia*, Città Nuova Roma 1987.
- ZAMBRANO 1991: Maria Zambrano, *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano 1991.
- ZAMBRANO 1995: Maria Zambrano, *La tomba di Antigone. Diotima di Mantinea*, La Tartaruga, Milano 1995.
- ZAMBRANO 1999: Maria Zambrano, *L'agonia dell'Europa*, Marsilio, Venezia 1999.
- ZAMBRANO 2003: Maria Zambrano, *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003.

Schede didattiche allegare

Francesca Brezzi

Si offrono tre semplici schede didattiche fruibili dai docenti per laboratori, lavori di gruppo, ricerche singole e di gruppo sui vari temi e sui/le autori/trici.

Scheda didattica: L'avventura del cogito, ovvero il problema dell'identità

Per la filosofia l'identità costituisce un luogo privilegiato di aporie, ma questo non vuol dire che la questione sia vuota, bensì che possa restare senza risposta. Anche ad uno sguardo panoramico infatti si mostra l'enorme complessità e insieme contraddittorietà del contesto filosofico, politico, sociale contemporaneo in relazione al tema: per un verso una sorta di caduta del concetto di identità nella speculazione degli ultimi decenni, sia sul versante analitico che su quello continentale, nel quale in particolare, abbandonati i paradigmi tradizionali, si è giunti alla 'decostruzione' dell'identità, fino al punto da revocare in dubbio la possibilità di riferirsi ad una identità personale (Derek Parfit o Judith Butler). Per un altro verso, i conflitti etnici, politici, religiosi, cifra drammatica ed inquietante della nostra epoca, sembrano tutti rivendicare un'identità, anche mediante la violenza.

Il momento genetico della questione identitaria può essere indicato nei 'maestri del sospetto', Nietzsche, Marx e Freud, che hanno dato inizio proprio ad un'*avventura del cogito* non ancora terminata: tali pensatori, portato il dubbio nella fortezza cartesiana stessa, nell'io, non accettato più come verità prima, centro fondante della razionalità e hanno mostrato come esso sia falsa coscienza. Il cammino della dissoluzione del soggetto sembra giungere ad un punto di non ritorno con l'amara constatazione di Foucault (ne *Le parole e le cose*), secondo il quale l'uomo non costituisce né il più antico, né il più assillante problema che la coscienza umana abbia dovuto affrontare... l'uomo è un'invenzione dell'archeologia del nostro pensiero... esso sarà cancellato come una figura di sabbia sulla riva del mare."¹

Dall'io penso alla angosciosa domanda: chi sono io? Domanda di cui il pensiero contemporaneo si è fatto carico; pertanto, la riflessione ha intrapreso la strada dello scavo ancora nell'enigma dell'identità e la soluzione si avrà solo al termine di un lungo itinerario, quello che disegna un *pensiero altro*, un *pensare altrimenti* di cui parlano molti filosofi contemporanei, che per comodità si possono accomunare sotto il segno di pensiero della differenza (Heidegger, Levinas, Ricoeur, Deleuze, Derrida, Irigaray). Si tratta di intraprendere un viaggio, quello dell'odierno smascheramento, il cui punto di arrivo sarà un io diverso, non l'io "sfera vuota di vetro dal vuoto della quale parla una voce estranea", come affermava Schopenhauer, ma il soggetto altro, una identità mobile e fluida, plasmabile, portata anche ad esperienze dissipative, aleatorie, o in trasloco ininterrotto, come sostiene una psicoanalista italiana, Priscilla Artom.

Un soggetto caratterizzato, marchiato quasi, dalla finitudine, - della quale, tuttavia, si dà una lettura positiva -, ma altresì aperto a, relazione e non sostanza. Soggetto come farsi e non come

¹ M. Foucault, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1967, p.396.

fatto che nella conquista della propria identità tenta un percorso di autorealizzazione in cui l'affermazione del proprio *idem* è strettamente intrecciata con la consapevole propria diversità. *Idem* e *ipse* secondo Paul Ricoeur: da un lato, infatti, identità rinvia a “medesimezza” (*memeté*) cioè identificazione, uguaglianza con se stesso e con altri, appartenenza a gruppi o categorie; dall'altro identità rinvia a individuazione (*ipseité*), singolarità personale ed irripetibile, differenza.

Abbandonato l'io monade si intravede un'identità nomade, questa è la lezione del pensiero contemporaneo, nel quale l'identità collettiva frantumata dà luogo anche a identità singole rinnovate, nel senso di una dinamicità e trasformazione della realtà tutta.

Nella ricostruzione dell'identità, pertanto, emerge una riflessione filosofica quale un prisma concettuale, che non vuole interrompere il dialogo millenario con le scienze (matematiche, fisiche naturali o umane in senso stretto), pena la sua stessa fine.

Scheda didattica: L' imperfetta cittadinanza delle studiose

Confermando che la riflessione femminista sia cifra paradigmatica della crisi del sapere del Novecento, accenniamo brevemente al tema della “imperfetta cittadinanza” delle studiose del femminismo nel mondo universitario, nella scuola, etc.

Mentre tali ambiti di ricerca si presentano molto fiorenti nel mondo anglosassone, ed altresì in Francia e Germania, paesi nei quali -come è noto - gli studi sulle donne hanno conquistato dignità scientifica e statuto ben definito, in Italia questi temi sono ancora oggi scarsamente trattati nei manuali, e quel poco solo se inseriti in discipline tradizionali, legati al ‘momentaneo’ interesse del/della docente, sostanzialmente marginali o sommersi, e anche nell'Università sono molto scarse le cattedre riconducibili agli *Women's Studies*.

Tale situazione è stata determinata anche, a mio parere, dalle caratteristiche del femminismo italiano, movimento politico e teorico, affermatosi sotto il segno della separazione, della distanza, talvolta in una posizione di totale scontro nei confronti della tradizione “maschile”, (diversa è la posizione delle filosofe nei nostri tempi).

L' indifferenza nei confronti delle istituzioni (partiti, università, etc.) ha comportato uno sviluppo e una crescita legittimata fuori da tali contesti, in quella università senza mura, di cui parla Virginia Woolf ne *Le tre ghinee*, in cui prevalente era la prassi; le elaborazioni teoriche, pertanto, hanno generato un sapere diffuso altrove, in biblioteche, librerie, centri culturali, case editrici, raggiungendo tuttavia un vasto pubblico e soprattutto una grande rilevanza scientifica. Esempio su tutti la comunità filosofica veronese Diotima, che esprime proprio un *dentro-fuori*, di cui parliamo nel testo.

Lo sguardo storico tuttavia coglie segni di progressivo mutamento: negli anni '90 sono nati raggruppamenti di donne, come la Società delle storiche (1989) e la Società delle letterate (1996), gruppi di sociologhe e scienziate, centri interuniversitari, inoltre hanno fatto irruzione giovani studiose che, pur non provenendo dal movimento, avevano incrociato il femminismo come universo di studi e problematiche da conoscere, ed anche docenti non femministe deluse da altre esperienze come i partiti.

Ne è derivato nei nostri tempi un quadro molto variopinto, come afferma Di Cori, abitato da Minerve dotate di lancia appuntita e ramoscello d'olivo, in altre parole si è avuto l'ingresso da **fuori a dentro** le mura della cittadella universitaria;² il risultato, oggi, può essere intravisto nella

² Paola di Cori ha parlato a questo proposito della nascita di Minerva dalla testa di Giove, per sottolineare come tale entrata tuttavia sia venuta dall'alto, improvvisa; Cfr. *Gli studi delle donne*, a.c. di P. di Cori e D. Barazzetti, Carocci, Roma 2001, pp. 15-44. Osservazioni interessanti anche in S. Cabibbo, *Evocando Minerva. Donne, Ricerca scientifica*,

benemerita irruzione anche nelle sedi “alte” di questa stessa cultura di temi, contenuti e metodologie nuove, nate fuori dai circuiti consueti- per esempio nel movimento delle donne-, ma necessariamente intrecciate con il pensiero –come l’interrogazione sull’identità di importanti psicologhe, come i rinnovamenti storiografici, etc.

Sempre storicamente occorre ricordare il primo femminismo (fine anni 60 -70), nato sulla grande spinta del movimento politico delle donne, in cui la produzione teorica si poneva in radicale alternativa e contrapposizione con la tradizione filosofica. Anche in questa temperie si manifestavano grandi divaricazioni, o prismaticità: si pensi solo alla tradizione francese (De Beauvoir prima, Irigaray e Cixous poi) e al trasformarsi di questi pensieri una volta trapiantati in area anglo americana.

Non solo, ma nuovi fermenti e nuove divaricazioni si sono verificate negli anni seguenti con il declino del movimento politico, e insieme con l’estensione di tematiche femministe nel sud del mondo, contrasti quindi tra donne bianche occidentali e le “emarginate” al movimento politico femminista; varie sono le questioni che dividono - maternità, prostituzione, etica e soprattutto il problema del rapporto multiculturalismo e femminismo con un tema di non facile soluzione, quello dei diritti umani. Un’ultima tappa poi è rappresentata dal movimento queer, che meriterebbe un saggio a parte.

Interessante l’osservazione di Franco Restaino, uno dei pochi filosofi attento alla produzione filosofica femminista, che nota come la filosofia “maschile” non ha dato e non dà, se non per poche eccezioni, risposte adeguate a tali nuove elaborazioni, “non sono pronti (non hanno studiato le posizioni del pensiero femminista) - afferma lo studioso-, né disposti/e- a quel confronto; rischiano pertanto di trovarsi in una posizione di spiazzamento rispetto al “punto di vista femminista” che non può più essere ignorato (“un’altra cosa, un altro mondo rispetto alla filosofia”) perché la sua irruzione nella filosofia ne ha messo in discussione, e augurabilmente svelato la obsolescenza, antiche o nuove nicchie o scuole o pratiche di pensiero e di ricerca.³

Scheda didattica Natura –cultura

Si è trattato nel saggio del contrasto natura-cultura e delle differenze e diversità di posizioni teoriche. Tuttavia la *ricchezza di opinioni* invita a un pensiero *altro* nella visione del femminile raggiungibile non solo con la riflessione filosofica ,ma con metodi psicoanalitici e con l’aiuto di strumenti antropologici, sociologici e letterari, seguendo anche alcune suggestioni junghiane: si può evidenziare la complessità di interazione di caratteri(fisici e psichici) femminili e maschili, presenti in ogni sesso e insieme l’interazione di fattori biologici e socioculturali,⁴ da ricordare molte studiose portatrici di queste argomentazioni.⁵

Personalmente proponiamo anche – ritenendolo più produttivo e fecondo- uno sguardo dia-
cronico, con cui spiegare il succedersi delle varie concezioni: in un primo momento, infatti,

trasmissione didattica, in *Spostando mattoni, a mani nude*, a. c. di F. Brezzi – G. Providenti, Franco Angeli, Milano 2003, pp..47-58.

³ Cfr. F. Restaino, *Femminismo e filosofia: contro, fuori o dentro*, in A. Cavarero-F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p.223, testo introduttivo fondamentale e ricco di una bibliografia di ampia portata.

⁴ Interessante a questo proposito l’affermazione del teologo L. Boff: «Invece di dire che uomo e donna sono mutualmente incompleti, preferiamo dire che sono relativamente completi. Ciascuno possiede tutto, ma non nella stessa proporzione. Per questo nessuno basta a sé stesso, né può isolarsi nella propria concrezione. Perché è relativamente completo, è dimensionato dalla relazione, dalla reciprocità e dal completamento con l’altro.» (L. Boff, *Il volto materno di Dio*, Queriniana, Brescia 1981, p.52).

⁵ Cfr. S. Kofman, *L’enigme de la femme*, tr.it. Bompiani, Milano 1982, interessante anche la prospettiva teologica in come M.T. van Lunen Chenu, autrice di *Donne, Femminismo e teologia*, in *Donne e teologia*, Queriniana, Brescia 1988 e in ambito tedesco U. Prokop, *Realtà e desiderio. L’ambivalenza femminile*, tr.it. Feltrinelli, Milano 1978, e G. Dietze, *Überwindung der Sprachlosigkeit*, Luchterhand, Darmstadt und Neuwied,1979.

riconoscendo che si è attribuito alla natura ciò che è prodotto della storia (dipendenza, sottomissione, debolezza), si è avuta la spinta all'uguaglianza, cioè il primo movimento delle donne negli anni 60, che ha raggiunto il traguardo dell'emancipazione (occupazione, scolarizzazione, rifiuto dei rapporti gerarchici nella famiglia, abbandono della morale tradizionale, etc.).

Ne è seguito, come noto, l'ingresso della donna in campi che prima erano esclusivo appannaggio maschile, e ciò in qualche modo alla pari, nel mondo del lavoro, delle professioni, della politica. L'emancipazione, tuttavia, molto spesso ha comportato per la donna l'assunzione di un doppio lavoro, un doppio peso, non solo, ma entrare in ambienti connotati al maschile ha generato un mascolinizzarsi (donne manager), o l'omologazione all'unico modello esistente. La donna ha avvertito che l'uguaglianza così imposta non era un valore, ma una difficoltà perché si percepiva diversa proprio nelle sue scelte lavorative e di vita, condizionata da fattori, da legami e relazioni che ne esprimevano l'identità.

La donna si chiede: uguale a chi? a cosa? a un modello non da lei creato, ma già esistente, per il quale, invece l'emergere dell'uguaglianza nei diritti era in realtà l'uguaglianza nei diritti che l'uomo già aveva.

Da qui l'irrompere del femminismo negli anni '80, che non vuole neanche più affermare una generica uguaglianza di natura, ma rivendica il valore della differenza, della non uguaglianza rispetto al maschio, come afferma Adriana Cavarero: «il pensiero della differenza sessuale denuncia e rifiuta la logica di assimilazione ed omologazione insita nell'universalizzarsi del soggetto maschile, e postula la necessità per le donne di produrre come soggetti attivi propri ambiti teorici di autocomprensione.»⁶ Ne sono derivati l'impulso verso l'individuazione, verso la diversità di esperienze e di cultura, finora nascoste o rimosse, l'accentuazione e rivalutazione di quei caratteri "femminili" una volta sinonimi di debolezza e inferiorità, ma anche i pericoli di una "tirannia" della differenza che può indurre a separatismi, chiusure e intolleranze.

Richiamandoci ancora a quanto affermato da Simone de Beauvoir sulla speranza che non vi sia solo il «riconoscimento della uguaglianza nella differenza, ma che siano legittimate anche le differenze nell'uguaglianza»,⁷ possiamo tuttavia affermare che il pensiero femminile odierno ha proseguito ancora su una difficile e inquieta via, quella che vive di una tensione irrisolta tra aspirazione all'uguaglianza e seduzioni della differenza, tensione tuttavia ineliminabile non appena si focalizzi il problema filosofico dell'identità.

⁶ A.Cavarero, *L'elaborazione filosofica della differenza sessuale*, in AA.VV., *La ricerca delle donne*, Rosenberg & Sellier, Torino, p.173.

⁷ S.de Beauvoir, *Il secondo sesso*, Milano 1979, pp.522.

L'oscurità del "queer" rispetto ad alcune riflessioni filosofiche

Nicla Vassallo

Title: The obscurity of "queer" compared to some philosophical reflections

Abstract

This essay attempts to clarify the "queer", comparing it briefly with some philosophical reflections, such as those on essentialism, homosexuality, sexual identity, giving priority to the personal identity - which is concisely clarified – on the problem of relationality, on definitions, on truth, on the need not to deconstruct the gender "woman", on the person. From such reflections, "queer" emerges ambiguous and obscure.

Parole chiave

Queer, essenzialismo, identità, relazioni sessuali, verità, decostruzionismo, persona.

Keywords

Queer, essentialism, identity, sexual relations, truth, deconstructionism, person.

Solitamente quando s'introduce un termine nuovo nel linguaggio, nel caso si tratti di un concetto, si ricercano le condizioni necessarie e sufficienti per la sua applicazione, o, comunque e più semplicemente, lo si definisce.

Vi sono eccezioni. Per esempio, Susan Sontag presenta la nuova categoria di "camp", che ha riscosso un notevole successo, rifiutandosi di definirla e connettendola, tuttavia, sia all'etica, sia più accesamente all'estetica, e rendendola protagonista del silenzio della comunicazione, un silenzio dovuto, al cospetto di taluni eventi drammatici, un silenzio però che parla, al pari di ogni altro silenzio.

Il termine queer non è recente. Alcuni lo riportano alla metà del XX secolo, per quanto io lo farei risalire a ben prima. In ogni caso, nella seconda edizione di un dizionario del 1963, pubblicato dalla Oxford University Press, con "queer" s'intende variegatamente: "strano", "inusitato", "bizzarro", "singolare", oppure "dubbio", "sospetto", "indisposto", "colpito da malessere", "avere molti debiti", "finocchio".

"Finocchio" indica "omosessuale", e ciò è prevalso nel corso del tempo, benché sia maschile e pertanto escluda le donne omosessuali dal poter risultare queer; l'impiego del termine queer è, in ogni caso, decaduto presto nella lingua italiana, per poi tornare con forza alla ribalta da poco, da quando una nota scrittrice lo ha insistentemente adoperato per indicare con queer la sua famiglia allargata. Non so però se in codesta famiglia fosse presente un solo omosessuale, o se con queer si intendesse soprattutto altro, ovvero quant'altro specificato nel suddetto dizionario; e rimango, comunque, della convinzione che chi, all'esterno delle mura accademiche, oggi pronuncia, magari per emulazione, il termine queer ne conosca ben poco l'impiego e le difficoltà in cui esso incorre.

Qui di seguito mi propongo di divagare sul queer, con concisi cenni al postmodernismo e al post-strutturalismo, sollevando parecchie domande, nonché condividendo una considerazione socratica, che ha attraversato l'intera storia della filosofia e si trova ben espressa in Immanuel Kant, quando richiede che, prima di valutare se una risposta è esatta, occorre valutare se la domanda è corretta.

Una prima domanda: quale principale difficoltà può patire la cosiddetta identità e sessualità lesbica e gay? Soffre di essenzialismo, per cui esistono universali e dualismi, inclusi la lesbica e il gay, cosicché, a seconda della categoria d'appartenenza, si finisce col doversi adeguare a stereotipi, che impediscono al singolo essere umano di sviluppare la propria identità personale, a favore di diverse tipologie di identità, le quali risultano costruzioni sociali, in grado di standardizzare gli individui, a seconda del tempo e della cultura in cui si ritrovano a vivere.

Per esempio, l'essenziamento, che concerne le donne, per cui la donna esiste, risulta tesi che si appella a una arcana essenza femminile, entro cui forzare, a ogni costo, le tante differenze tra donne, al fine di negarle o renderle inspiegabili – basti ricordare a come le donne nere, oltre che le donne omosessuali, e non solo, siano maggiormente discriminate rispetto alle donne bianche e alle donne eterosessuali. O si consideri a quanto una donna nera, omosessuale, disabile venga penalizzata rispetto a una donna bianca, eterosessuale, normodotata.

Una difficoltà più specifica la si afferra considerando la comune, ancorché semplicistica, delucidazione di donna omosessuale quale donna che ama donne. Soprattutto risulta oltremodo lecita la seguente domanda: le donne omosessuali sono donne? Monique Wittig lo nega: "Sarebbe scorretto dire che lesbiche si associano, fanno l'amore, vivono con le donne, perché 'donna' ha un significato solo nei sistemi eterosessuali di pensiero e nei sistemi economici eterosessuali. Le lesbiche non sono donne". Occorre sollevare la medesima domanda a proposito dei gay: i gay sono uomini? Seguendo Wittig, la risposta non può che risultare la seguente: "Sarebbe scorretto dire che i gay si associano, fanno l'amore, vivono con gli uomini, perché 'uomo' ha un significato solo nei sistemi eterosessuali di pensiero e nei sistemi economici eterosessuali. I gay non sono uomini". Assumendo il termine queer, si ottiene, che i queer, non siano socialmente uniformati a donne o a uomini: non sono in effetti né l'uno, né l'altro. Ciò potrebbe risultare qualcosa degno di riflessione.

Personalmente, ritengo ingiustificata la tesi secondo cui tutte le donne, nonché le donne omosessuali, presentino similarità essenziali. Essa serve a costringere le donne e le donne omosessuali a comportarsi in determinati modi, a legittimare determinate pratiche, a delegittimarne altre. Parecchie filosofe femministe lo hanno sottolineato e proseguono con l'insistere su questo punto.

Il patriarcato valorizza gli uomini, penalizzando le donne, e ciò viene preservato in gran parte dell'eterosessualità, cosicché si può giungere a una società migliore se ("se", ovvero condizione necessaria, ma insufficiente, altrimenti avrei scritto "se e solo se") alle donne viene concessa, tra l'altro, la libertà di sviluppare il proprio sé in tutta la propria unicità e originalità, tra cui l'eventualità, in cui si può amare altre donne.

Ad ogni modo, occorre non dimenticare che l'amore è sentimento – sempre che tale sia – complesso, per cui, per esempio, oltre a poter amare il proprio partner, si può amare sciare, si può amare il proprio gatto, si possono amare i propri familiari. Si tratta di tipologie d'amore diverse tra loro, che ognuno di noi intrattiene, al di là della sua preferenza sessuale.

Il migliore dei mondi possibili – non intendo appellarmi all'argomentazione di Gottfried Leibniz a favore di tale mondo, argomentazione che, come ci mostra Voltaire, non funziona – rimane per certi versi quello in cui le varie appartenenze, dal genere alla "razza" (tra virgolette poiché la razza non esiste), dalla classe sociale alla preferenza sessuale, alla religione, e via dicendo, non esistono, perché esse si edificano, comunque, su stereotipi, o magari, addirittura, li creano. E, nel caso della filosofia lesbica, essa non presuppone forse l'esistenza della lesbica?

L'essenzialismo è tesi che, in questo caso, penalizza quelle donne attratte emotivamente e/o sessualmente da altre donne, eppure che non rientrano nello stereotipo vigente di lesbica, nel presente spazio-tempo: gli stereotipi sono costruzioni socioculturali e variano, pertanto e per l'appunto, nello spazio e nel tempo. Inoltre, rimane pur sempre Wittig a ricordarci che le donne omosessuali non possono venir considerate donne entro un sistema eterosessuale quale il nostro.

Occorre sì considerare l'identità sessuale, dando però priorità a quella personale, per sollevare una domanda classica: è storica? Per quando concerne quella sessuale, che qui ci interessa, non lo è e non può esserlo. A ogni modo, si ricorre di solito ai volumi di Michel Foucault per l'approfondimento e l'analisi della storia della sessualità a partire dall'antica Grecia, al fine di mostrare quanto fortemente la sessualità muti attraverso lo spazio-tempo. Altri volumi possono risultare d'aiuto, per quanto coprono periodi più limitati e, a tratti, non si trovino tra loro allineati.

La tesi, secondo cui l'identità sessuale si attende una costruzione socioculturale, viene a costituire una delle basi su cui intende ergersi la teoria queer; teoria che, benché, come si è già accennato, a lungo inclusiva dell'omosessualità, è di recente incorsa nella convinzione che le difficoltà in cui si imbatte l'identità omosessuale rimangano insuperabili, a causa del suo abbracciare, o presupporre, l'essenzialismo.

In gran parte della letteratura primaria, viene sostenuto quanto segue: "queer" è termine puramente relazionale, un termine indefinito, che indica precisamente ciò che è fuori dalla norma, qualunque sia il significato del termine "norma".

Volendo cogliere qualcosa in ciò, parto dalla terminologia. Si prenda "relazionale". Una sua interpretazione immediata: gli esseri umani sono esseri sociali e, di conseguenza, in relazione l'uno con l'altro. In quanto esseri umani, ne segue che anche i queer lo sono. Tuttavia, questo non risulta in grado di distinguerli dai non-queer.

"Relazionale" può rimandare a John Locke che distingue le qualità primarie dalle qualità secondarie. Le prime sono "qualità *reali* perché esistono realmente in quei corpi. Ma la luce, il calore, la bianchezza o la freddezza non sono in essi con maggiore realtà di quanto la malattia o il dolore siano nella manna". Limitando l'attenzione alle qualità secondarie e osservando una mela gialla, possiamo concludere che il giallo è una qualità relazionale: esiste non di per sé, né è intrinseco alla mela; esiste in relazione a noi. Ovvero, qualcosa che ci appare giallo non è giallo in sé, bensì relazionalmente giallo: indipendentemente dalla relazione, non è di alcun colore.

Il mondo, considerato indipendentemente, dagli esseri umani non presenta alcuna qualità secondaria. Riguardo a certe proprietà dei corpi, le loro qualità primarie, sussiste, invece, un accordo tra apparenza e realtà, una sorta di corrispondenza: qualcosa che ci appare rettangolare, è rettangolare. Lo stesso non si può dire delle qualità secondarie. Occorre, pertanto, domandarsi se con "relazionale" la teoria queer intenda quanto appena specificato. Risulta arduo rispondere affermativamente, poiché tale teoria non contiene esplicitamente alcuna distinzione tra qualità primarie e secondarie che possano attribuirsi ai suoi componenti.

Venendo ora al termine "significato", nell'impiegarlo occorre aver presente una specifica teoria, sebbene e malauguratamente "teoria del significato" sia stata impiegata per indicare un gran numero di differenti entità. Tuttavia, non mi sembra che la possibile teoria del significato, di cui la teoria queer dovrebbe disporre, rientri in quelle che vengono attualmente giudicate le più plausibili: la teoria semantica, la quale assegna contenuti semantici alle espressioni del linguaggio, o la teoria fondazionale, per cui le espressioni semantiche hanno il contenuto semantico che esse hanno. Per la teoria queer, il significato sarebbe, almeno da quanto sopra riportato nella letteratura primaria, precisamente ciò che è fuori dalla norma, in qualsiasi modo il termine norma possa venir definito. Ora, se quest'ultimo termine viene variegatamente definito, come si riesce a comprendere cosa stia entro o al di fuori della categoria di norma?

Ci potrebbe soccorrere in proposito la definizione che David Halperlin fornisce di queer? “Queer è ... *qualsiasi cosa* che sia in disaccordo col normale, il legittimo, il dominante. Non c’è nulla in particolare a cui si riferisce necessariamente”. In proposito, occorre sollevare domande metafisiche quali “cos’è normale?”, “cos’è legittimo?”, “cos’è dominante?”, altrimenti risulta impossibile comprendere come queer sia *qualsiasi cosa* in disaccordo col normale, il legittimo, il dominante.

In ogni caso, si consideri, “non c’è nulla in particolare a cui [queer] si riferisce necessariamente”. Già, e, di conseguenza, occorre indagare cosa sia il riferimento. In termini generali, si può dire che sia una relazione che si dà tra certi esemplari di token rappresentazionali e oggetti. Per esempio, quando affermiamo che Wangari Maathai è la prima donna africana ad aver conseguito il Nobel, impieghiamo un particolare esemplare di token rappresentazionale, ovvero il nome “Wangari Maathai”, che si riferisce a uno specifico individuo: Wangari Maathai.

I token linguistici rimangono centrali per comprendere la natura del riferimento. Cos’è “queer”? Non è un token linguistico. Dovrebbe, ad ogni modo, possedere un riferimento, altrimenti quando lo impieghiamo, non comprendiamo di cosa si stia parlando. Certo, vi è Donald Davidson che propone di trattare il riferimento come un costrutto teorico, la cui unica funzione sarebbe quella di riuscire a stabilire una teoria della verità. Ma, se la teoria queer si rivolge a questa idea davidsoniana, si trova ancor più irretita in problemi inabile di affrontare, per esempio il problema della verità, cui si accennerà tra poco.

Si dovrebbe ragionare su ciò, quando si sostiene che “non c’è nulla in particolare a cui si riferisce necessariamente il termine queer”, domandandosi al contempo cosa s’intende con “necessariamente”. Non possiamo che appellarci alla modalità e alle sue varietà, per cui si dà per lo meno la necessità fisica, quella epistemica, quella logica, quella metafisica. Tuttavia, nessuna di queste si palesa nel queer.

Circa, invece, il “contrattare” della necessità, la possibilità, si prenda quella meno potente, la possibilità logica, per cui, detto semplicisticamente, ogni intellegibile è possibile, cosicché gli asini possono volare, la nostra gatta può godere dell’immortalità, una qualsiasi formula chimica può risultare falsa. I teorici del queer non farebbero forse meglio a ragionare in termini di possibilità logica circa la categoria che difendono? Se sì, però, dovrebbero riflettere pure sulla sua necessità.

Nel discorso queer è mossa piuttosto consueta, almeno da quanto risulta dalla letteratura finora disponibile, porre tra parentesi – anzi, meglio, eludere – i problemi della verità e della falsità. Tale mossa non si deve al fatto che esistono più teorie della verità, bensì a una riluttanza nei confronti della verità – meta, invece, della maggior parte delle teorie filosofiche e scientifiche. E di tale un’elusione non si realizzano le conseguenze. Cosa infatti risponderebbero i teorici del queer alla domanda: “La teoria queer è vera, oppure falsa”? “Oppure non è né vera, né falsa?” Oppure, precipitando nel relativismo: è vera per i teorici del queer, e falsa per tutti gli altri? Oppure si approssima alla verità? Oppure è anch’essa una costruzione socioculturale, che, come tale, vale in uno spazio, non in un altro, e in un tempo, non in un altro. Ma in quello spazio-tempo che valore di verità riesce ad assumere?

I teorici del queer fanno leva su una tesi, data da tempo per assodata: le categorie attraverso cui l’identità sessuale viene specificata sono costrutti socioculturali. Quanto, invece, al sesso, ritengo troppo semplicistico, o al limite dell’insensato, sostenere che sia del tutto socialmente costruito: non si tratta forse di una categoria prevalente biologica? Tuttavia, categorie quali l’intersessualità pongono in discussione la differenza tra sesso e genere, congiuntamente al suo essere incentrata su biologia versus cultura, come ci insegna Fausto-Sterling, la quale, tuttavia, non è una teorica del queer. E propenderei ad affermare che si rimane su un terreno solido, quando si riconoscono gli intersex: con tale riconoscimento, in effetti, si esce dall’ennesima trappola dualistica; nello specifico, si evita di ripartire i sessi solo in due, femmina e maschio.

Venendo ora a considerare le relazioni sessuali, se il queer finisce col non riguardare alcuno specifico status di attività sessuali, può risultare queer anche un individuo “straight”, come ammettono, del resto, i suoi teorici. Tuttavia, dubito che ciò si riporti alle relazioni sessuali, magari, piuttosto solo alla bizzarria nell’abbigliarsi o nel comportarsi.

Solitamente, i teorici del queer insistono anche con l’annoverare, tra gli smisurati vantaggi della categoria, quella di essere inclusiva, rispetto alle marginalità di pratiche sessuali quali il sadomasochismo, il feticismo, e parecchie altre attività sessuali “penalizzate”, nonché a ogni pratica sessuale subordinata al piacere distruttivo. Già, eppure viene inevitabilmente da interrogarsi fino a che punto tali attività risultino umanamente ammissibili.

Si consideri il BDSM. Stando ad alcune tesi, non risulterebbe qualcosa di estremo, dato che si distaccherebbe da altre prassi sadomaso, presentando alcune specifiche regole, riassumibili nella formula inglese SSC, *safe, sane, consensual*; in italiano “sicuro”, “sano”, “consensuale”. Occorrerebbe, ancora una volta, maggior ponderatezza nell’impiego dei termini, nonché chiarire perlomeno che cosa s’intenda indicare con “sano”, “sicuro” e “consensuale” – termine quest’ultimo, per inciso, abusato dai maschi-uomini quando violentano le femmine-donne, nel tentativo di scagionarsi dalle accuse, contro loro rivolte.

Ora, si immagini un caso non in cui gli individui non vengono marginalizzati, a causa delle loro preferenze sessuali, per esempio in un’attività straight di coppia, considerabile, come si è detto, quale queer, e si ipotizzi che né la donna né l’uomo siano portatori di malattie sessualmente trasmissibili: potrebbe apparire un’attività “sana”. Si supponga altresì che ci si trovi in un luogo considerato usualmente sicuro, quale la residenza, in cui abita la coppia in questione. Si dà però la circostanza in cui l’uomo eserciti sulla donna diverse violenze, a partire da quella psicologica, fino a quella fisica, tanto da poter giungere al femminicidio. Nasce, e non solo in questo caso, il problema del “consensuale”.

Ciò conduce alla convinzione che la categoria di genere “donna”, nonostante tutte le sue deficienze costrittive, vada non decostruita bensì conservata, fintanto che non si riesca a far fronte alle tante violenze subite da troppe donne quotidianamente, violenze che, ormai e purtroppo, occupano le pagine di cronaca nera. Uno dei problemi consiste nel fatto che, se abolissimo il genere “donna”, magari facendolo rientrare solamente nel queer, non si potrebbe più parlare, né condannare alcuna violenza contro le donne, poiché queste ultime non esisterebbero più in quanto donne.

Le relazioni sessuali, o il sesso, sollevano questioni complesse, specie quando viene esplorato il concetto di desiderio sessuale, chiedendoci che cosa sia e come lo possiamo conoscere, per le sue radici cultural-biologiche, nonché per la sua pervasività della nostra intenzionalità. Un desiderio diretto di frequente verso altri esseri umani, ma anche verso il proprio sé, un desiderio di autoerotismo laborioso, che va ben oltre l’accoppiamento, un desiderio intrecciato con potenti dolori, felicità, piaceri, tragedie.

Se, da una parte, non si comprende bene quanto la suddetta complessità sia presente nella teoria queer, dall’altra risulta che non si compiano validi tentativi di riflessione/argomentazione su di essa. Tra l’altro, mi pare che la teoria dovrebbe, in ogni caso, farsi carico del fatto che donne e uomini si differenziano, e per cui non riescono a essere queer nel medesimo modo, poiché sembrano desiderare e sperimentare la sessualità in modi differenti: per esempio, gli uomini, ben più delle donne, sono consumatori di pornografia, pedofili, violenti, fanno sesso con prostitute/i, frequentano locali di spogliarelliste/i, hanno interessi feticisti. Sul perché le cose stiano così, il dibattito è aperto, e vede diverse discipline, scientifiche e filosofiche, interessate nonché coinvolte, in quanto comprendere al meglio i dettagli, in cui tale dibattito è capace di sfociare, potrebbe risultare cruciale ai fini di circoscrivere i desideri sessuali umani, cosicché dal non ammettere che gli esseri umani precipitino nel disumano. E le ragioni per cui i teorici del queer sembrano non badarvi paiono oscure.

Se a contare, innanzitutto, non può che risultare la propria identità personale – non occorre forse un io, prima di poter essere donna o uomo eterosessuale, o donna o uomo omosessuale? – debbo chiarire, almeno a grandi linee – lo farò a breve –, cosa sia tale identità, altrimenti la mia tesi sarebbe del tutto vana, o addirittura dogmatica, e mi si potrebbe obiettare che non risulterebbe migliore dei teorici del queer, almeno per quanto riguarda l'evadere tematiche cruciali.

Un pregio della teoria queer può essere quello di aver, in un certo qual modo, ampliato, per prima, lo sguardo sulle attività sessuali, rispetto a quanto la filosofia non abbia fatto nel corso della sua storia. Brevemente su quest'ultima, le attività sessuali, anche sesso d'ora innanzi (non in senso d'appartenenza biologica) non ricevono grandi attenzioni e, quando le ricevono, esse si declinano in considerazioni ostili, non tanto con Platone secondo cui il sesso deve condurre a qualcosa di più alto o migliore, bensì a partire da Aristotele che lo menziona appena, e soprattutto da Agostino in avanti, secondo cui i suoi piaceri sono pericolosi, impedendoci di padroneggiare noi stessi, e l'unico scopo dell'attività sessuale consiste nella procreazione, e per Tommaso d'Aquino le cose non mutano: l'attività viene permessa in ambito coniugale ed esclusivamente a fini procreativi. Volendo fare un altro nome, Immanuel Kant valuta il sesso come l'unica inclinazione incapace di soddisfare l'imperativo categorico. Questa storia inizia a cambiare con Bertrand Russell, ma non del tutto: basti pensare che, per Jean-Paul Sartre, il desiderio sessuale ha lo scopo di catturare la libertà dell'altro.

Comunque, sto errando nell'affermare che un pregio della teoria queer sia quello di aver ampliato per prima lo sguardo sulle attività sessuali. Perlomeno, nel senso che il grande "cerimoniere" che esalta ogni tipo di attività sessuale, stupro incluso, è de Sade, il Divin Marchese, la cui opera, pur suscitando attrazione e repulsione, è stata letta quale precorritrice dell'esistenzialismo, del nichilismo, del surrealismo, negando in ogni caso i valori dell'illuminismo. Una tale caratura si attesta assente nella teoria queer.

Se a contare, come ritengo, deve essere, innanzitutto e ad ogni modo, la propria identità personale (mi ripeto parzialmente: non ci deve essere forse un io, prima di poter essere donna o uomo, lesbica o gay, povero o ricco, religioso, agonistico o ateo, normodotato o disabile, e via dicendo?), debbo accennare a cosa sia tale identità.

Una certa cultura, non solo filosofica, di matrice postmodernista e post-strutturalista, a cui le teorie queer si connettono, pone in discussione la trasparenza e l'autoevidenza della persona e della sua identità, insieme al "conosci te stesso", ovvero in discussione pilastri su cui molta filosofia si erge fino, più o meno, a Friedrich Nietzsche. La suddetta cultura lascia inevase pressanti questioni ontologiche, quali che cos'è l'io, che cos'è la persona, che cos'è l'identità personale.

Per essere maggiormente precisi, con Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Luce Irigaray, Julia Kristeva, e altri, pare venir meno la possibilità di esistere dell'essere umano, al di là delle condizioni esterne della sua realizzazione, ovvero al di là, soprattutto del linguaggio e delle condizioni storico-politico-sociali. Trasparenza e autoevidenza dell'io si dissolvono, al cospetto di un io complesso e problematico, situato in un costante confronto dialettico con le sfere del desiderio e della sessualità, sfere determinate più dall'esterno, che dall'interno, dell'individuo, dato che desideri e sessualità vengono precisati, tra l'altro, da quanto ci circonda e trovano in ciò realizzazioni o frustrazioni, felicità o dolori.

Non siamo più trasparenti e autoevidenti a noi stessi e agli altri, non nutriamo più chiare evidenze sul nostro io. Anche la letteratura lo cattura bene. Basti ricordare che Pirandello scrive nel *Fu Mattia Pascal*: «Ignoravo allora che cosa volesse dire il non sapere neppure questo, il non poter più rispondere, cioè come prima, all'occorrenza: 'Io mi chiamo Mattia Pascal'». O rileggere quel capolavoro, precursore, tra l'altro, di ogni tesi filosofica contro l'appartenenza sessuale e di genere, che è l'*Orlando* di Virginia Woolf: «...se ci sono, mettiamo, settantasei ritmi diversi che battono all'unisono nello spirito umano, quante diverse persone – Dio ci aiuti – non albergano in un momento o nell'altro nello spirito umano?».

Eppure, permane sempre il bisogno primario di domandarci “che cos’è l’io?”, “che cos’è la persona?”, “che cos’è l’identità personale?”, e un aiuto concreto a rintracciare una risposta articolata, capace di evitare fughe o tane dogmatiche, non può che giungerci da più riflessioni. Sarebbe, infatti, oltremodo restrittivo o riduttivo lasciare tale risposta solo in mani postmoderne e post-strutturaliste, anche perché rispetto al problema della propria identità, del proprio io e della propria persona, solo indifferenza, rassegnazione, superficialità potrebbero condurci a sposare due tendenze apparse sul panorama culturale, senza tentare altre vie.

Se non si rinuncia a esperire il proprio sé, pur nelle sue contraddizioni, se si aspira alla propria continuità attraverso lo spazio-tempo, se qualcosa ci conduce verso la dignità dell’unicità, dell’umanità, prima di desiderare altro (anche perché come altrimenti potremmo?), recepiamo la marcata esigenza di un costante ripensamento della nostra identità, identità che certo non rappresenta un aspetto secondario della nostra esistenza umana. Semmai è tra gli aspetti principali, se non il principale, sempre che non si cada preda della mediocre adesione di quanto richiedono diktat standardizzanti. Occorre, tra l’altro, non dimenticare il lato epistemico, ovvero la tensione che ci spinge a sapere chi si è realmente (inconscio permettendo), a conoscere se stessi. Se è vero che questi due lati motivano, o dovrebbero motivare, ogni essere umano in ogni epoca (altrimenti non si sarebbe umani), e, pertanto non si può affatto affermare che il problema dell’identità sia prettamente contemporaneo, è tuttavia pure vero che esso si fa più pressante in questo presente in cui il queer, cioè il bizzarro (traduzione letterale) può facilmente condurci a immergersi in varie contaminazioni, fluidificazioni (da fluid), nonché ibridazioni che ci disorientano.

Dato che prima di trattare, seppur molto sinteticamente, di identità personale, occorre capire cos’è l’identità, ricordiamo che essa, per esempio, è: per Aristotele unità di sostanza, per Leibniz sostituibilità o uguaglianza, per David Hume finzione, per Friedrich Waismann convenzione. Così l’identità viene catturata nelle maglie di tesi ontologico-metafisiche, logico-matematiche, linguistiche, nonché nella fiction. E queste tesi si possono rintracciare nelle varie concezioni di identità personale.

Fino a un certo punto, nella filosofia ci troviamo di fronte alla convinzione di un io primariamente pensante, che si trasforma, seppur parzialmente, e comunque si specifica meglio, per esempio, con Locke, il quale decreta che l’io si dà solo quando l’io presente è connesso all’io passato attraverso la memoria. Pur opponendosi alla possibilità di un’impressione pura dell’io, anche Hume ricorre alla nozione di memoria, al fine di porre in relazione le idee passate con quelle presenti. Scaturisce in tal modo la tesi, stando a cui sussiste una stretta, imprescindibile connessione tra l’identità personale e la memoria di sé, tesi che trova riscontro non solo nel comune modo di pensare, ma pure in alcune correnti psicologiche, per le quali la strutturazione dell’identità personale risulta strettamente correlata alla costruzione della memoria, cosicché la crisi d’identità viene ricondotta alla sua destrutturazione. Oggi, in campo filosofico, il criterio della memoria si situa nell’ambito del criterio psicologico: l’identità personale consiste nella, ed è garantita dalla, continuità psicologica, continuità che si concretizza sì nella memoria, ma pure nella conservazione di altre caratteristiche, quali le credenze, il carattere, i desideri, e così via.

In contrapposizione, si trova il criterio fisico: l’identità personale consiste nella, ed è garantita dalla continuità fisica, continuità che può essere corporea, in effetti, per lo più cerebrale, il che solleva la questione se un sé possa venir racchiuso in un mero cervello, privo di psiche.

Agli estremismi di queste due criteri rimedia il criterio misto: l’identità personale consiste nella, ed è garantita dalla continuità psico-fisica. È il criterio ritenuto più plausibile, in quanto bilanciato, se così si può dire, e con le migliori argomentazioni a suo favore, fatta eccezione per Derek Parfit, per il quale a contare non è tanto l’identità personale, quanto la sopravvivenza. Bilanciato, in quanto se perdiamo la memoria, o altro, possediamo ancora un’identità personale, e lo stesso vale se il nostro cervello subisce una lesione, a patto che non si verifichino entrambe le evenienze.

Il dibattito sull'identità personale è legato a quello sulla persona, a partire dalla domanda "che tipo di cosa sono io realmente?". Per saperlo occorre, tra l'altro, rintracciare un termine che si applica distintamente a me, e il termine più consono è "persona", o anche "essere umano", o forse meglio "essere animale umano".

Il fatto che il dibattito sulla persona sussista appare inverosimile: nell'esistenza quotidiana riconosciamo senza sforzo le persone e le distinguiamo agilmente dagli oggetti fisici. Sappiamo, ad esempio, che Nicola (un nome come un altro) è una persona, mentre il Colosseo non è una persona, e consideriamo ciò come una verità incontrovertibile. Ma cosa possiede Nicola che non ha il Colosseo? Non aiuta, in proposito, ricordare che il termine "persona" significa "maschera teatrale", per quanto possa essere vero che, come la maschera impone all'attore un ruolo fisso nella rappresentazione, così la persona permane identica a sé stessa. Non aiuta perché si può dire anche del Colosseo che permane identico a sé stesso. Tuttavia, le persone si modificano in modo molto più consistente e variabile, nello spazio-tempo, di quanto faccia il Colosseo. Cosicché, per inciso, è più facile conoscere il Colosseo, di quanto lo sia una persona.

Il termine persona è stato adottato dai giuristi romani, al fine di indicare il soggetto di diritti, da cui la netta opposizione tra persone (ad esclusione per un lungo periodo, non ancora terminato, degli schiavi) e cose: tra coloro che hanno diritti e coloro che non ne hanno. Si può rintracciare in ciò un'eco di origine aristotelica – l'essere umano è un'animale razionale – poiché solo chi è razionale si attesta in grado di decidere, e le sue decisioni, specie quando si trasformano in azioni, devono venir assicurate dal diritto, sia in termini approvativi, sia in termini punitivi. La posizione aristotelica viene ripresa, tra gli altri, da Tommaso, secondo il quale la persona è un individuo dotato di ragione. Da rilevare che, fino a un certo punto nella storia passata, e purtroppo ancor oggi, in qualche luogo, le donne non vengono considerate persone, pure da Aristotele e dai vari aristotelici, e non solo: gli uomini sarebbero razionali, mentre le donne irrazionali. Descartes con il suo «*lo sono, io esisto*» o il suo «*cogito ergo sum*» rimane nel solco di questa tradizione, con una differenza però, alquanto determinante: a cogitare sono anche le donne, e per questo egli dialoga, tra le altre, con Elisabetta di Boemia, che rivolge alle *Meditazioni metafisiche* un numero considerevole di obiezioni cogenti. Locke? Afferma che la persona è un essere intelligente e pensante, dotato di ragione e di riflessione.

Il tentativo di fare chiarezza sulle proprietà della persona, oltre ad avere valore in sé, possiede altre implicazioni. La connessione teoretica tra la persona e il diritto è oggi, non da sempre, un dato assodato perlomeno nel mondo occidentale: se fosse stato altrimenti, il diritto romano non avrebbe costituito una pietra miliare nella storia dell'umanità. Con ciò, non sto dimenticando il 539 a.C.: gli eserciti di Ciro il Grande, primo re dell'antica Persia, conquistano la città di Babilonia. Subito dopo, in una serie di decreti, Ciro libera gli schiavi, stabilisce l'uguaglianza tra le "razze", assicura a ognuno di diritto di scegliere la propria religione. Questi ed altri decreti vengono incisi su un cilindro di argilla cotta, in lingua accadica, con la scrittura cuneiforme.

Anche la connessione tra la persona e l'etica oggi è un dato perlopiù assodato, sul piano teorico, ma due secoli fa doveva essere diversamente, altrimenti avrebbe avuto poco senso l'esaltazione kantiana della persona, in quanto portatrice della legge morale e, di conseguenza, meritevole di rispetto, dotata di dignità e, al contrario delle cose, priva di un prezzo. E, ciò nonostante, ancor oggi, c'è chi non recepisce affatto la legge morale e vende persone, perlopiù donne o bambini, che vengono destinati a traffici aberranti, come fossero senza dignità alcuna. Occorre ammettere che sono proprio coloro che vendono persone a non comportarsi affatto quali persone, in quanto non portatrici, in alcun modo, della legge morale.

Accanto ai problemi etici sussistono quelli psicologici, che possono ora venire messi a fuoco in modi nuovi. Come è noto, nell'Ottocento la psicologia si distacca dalla filosofia per avanzare i suoi primi passi, al fine di mirare ad acquisire lo status di scienza. Il problema non è tanto rappresentato dalla persona in se stessa, quanto dai suoi turbamenti. Si parla dei disturbi della personalità. Tra questi vi è lo sdoppiamento, fenomeno particolarmente pregno di contenuti

filosofici, perché solleva il seguente interrogativo: una personalità sdoppiata (o una personalità multipla) possiede una, o più identità? Il problema, peraltro, non risulta prettamente ottocentesco: i filosofi medioevali lo avevano già trattato nel tentativo di spiegare il dogma della Trinità. Quando diviene pressante, a immortalarlo ci pensa Robert Louis Stevenson con il Dr. Jekyll e Mr. Hyde.

Sigmund Freud non mette in dubbio l'ontologia dominante e continua a ritenere che le persone siano entità immateriali, anime o menti, connesse contingentemente ai loro corpi, come teorizzano, meglio di altri, Platone, Descartes, e, più recentemente, Roderick Chisholm. Ci troviamo di fronte al cosiddetto dualismo mente-corpo e alla difficoltà di comprendere come due sostanze talmente diverse, mente e corpo per l'appunto – *res cogitans* e *res extensa* nella terminologia cartesiana – riescano ad interagire. Tale difficoltà viene considerata da alcuni secondaria o, addirittura, irrilevante rispetto ai meriti della teoria dell'immaterialità e alle sue promesse: perché, se la persona è immateriale, la morte del suo corpo non decreta la sua morte e, quindi, le si può prospettare un'altra vita – sia essa ultraterrena, o terrena per via della reincarnazione. Inoltre, la teoria consente di attribuire l'appellativo di persona a entità quali Dio, gli angeli e le anime.

Non si dà, invece, una vita dopo la morte del corpo, e Dio, gli angeli, le anime non sono persone, nel caso in cui queste ultime vengano intese quali entità esclusivamente materiali. È il fisicalismo a sostenere tale posizione. Uno dei suoi problemi consiste nello stabilire se le persone sono animali, o se possono esservi anche persone-robot, o persone bioniche: qui la questione consiste nel precisare che cosa sia il corpo, mentre se si adotta la teoria dualistica occorre specificare che cosa sia l'anima o la mente.

Rimane la nostra intuizione primaria: le persone non sono né solo immateriali, né solo materiali, né solo mente, né solo corpo. Così la soluzione più accettabile sotto il profilo intuitivo pare quella intermedia: le persone sono entità psicofisiche, o, se si preferisce, psiche incarnate.

Sussiste ancora un'altra prospettiva, quella riduzionista: a contare non sono tanto le persone nella loro totalità o completezza, dato che il loro status ontologico viene considerato secondario o derivato, quanto gli stati mentali o gli stati fisici, i quali sono giudicati gli elementi ontologici primari. Qui i problemi nascono, oltre che a causa delle nostre contro intuizioni, dal fatto che gli stati semplici fisici – l'averne, ad esempio, mal di stomaco – non possono darsi senza qualcuno che percepisca tale male: un soggetto, una persona, un io –; lo stesso vale per gli stati mentali intenzionali, espressi da enunciati quali: “desidero uno scooter”, “mi chiedo se piovierà”, “credo che la inviterò a cena”, e via dicendo.

Riprendendo, il tema da cui siamo partiti, che dire di uno stato fisico-mentale, sempre che lo si possa esplicitare – nel presente testo lo abbiamo per lo più negato – quale “io sono queer”? Non presuppone forse un'entità psicofisica, altrimenti come si potrebbe affermare “io sono queer”? Quanto, invece, alla disidentità, se ne può anche solo parlare – non dico sperimentarla – senza presupporre un'identità?

E cosa pensano precisamente i postmoderni e i post-strutturalisti sul queer? Non saprei. Ma quanto suppongo di sapere è che il queer, a causa della sua imprecisione, della sua genericità, della sua fuga rispetto alle domande filosofiche importanti, è davvero oscuro.

Riferimenti bibliografici¹

- ACQUINO T., *Somma contro i Gentili*, Collezione Classici delle religioni, Torino, UTET, 1975.
- ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, in: *Opere*, volume 7, Bari Laterza, I^a edizione, 1983.
- AGOSTINO, *La Città di Dio*, Torino, Einaudi, 1992.

¹ Mi scuso per i troppi riferimenti in lingua inglese, anche quando i testi menzionati sono disponibili in italiano.

- AGOSTINO, *Matrimonio e verginità*, Roma, Edizioni Città Nuova, 1978.
- CHISHOLM, R.M., (1976), *Person and Object: A Metaphysical Study*, La Salle, IL: Open Court, 1976.
- DESCARTES R., *Meditazioni Metafisiche*, Milano, Bompiani, 2001.
- DAVIDO D., “Reality Without Reference”, *Dialectica*, pp. 247-258, 1977.
- ELSTER J., ed. by, *The Multiple Self*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FAUSTO-STERLING A., *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*, New York: Basic Books, 2000.
- FOUCAULT M., *Le confessioni della carne*, Milano, Feltrinelli, 2019.
- FOUCAULT M., *L’uso dei piaceri*, Milano, Feltrinelli, 1984.
- FOUCAULT M., *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- FOUCAULT M., *La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- HALPERIN D.M., *One Hundred Years of Homosexuality: and Other Essays on Greek love*, New York: Routledge, 1990.
- HALPERIN D.M., *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography*, New York: Oxford University Press, 1995.
- HUME D., 1739-40, *A Treatise of Human Nature*, Oxford/New York: Oxford University Press, 2000.
- JAGOSE A., *Queer Theory: An Introduction*, New York: New York University Press, 1996.
- KANT. I., *Lezioni sull’etica*, Bari, Laterza, 1988.
- LEWIS D., *On the Plurality of Worlds*, Oxford: Blackwell, 1986.
- LOCKE J., 1690, *An Essay Concerning Human Understanding*, Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MALINOWITZ H., “Queer Theory: Whose Theory?” *Frontiers*, 13: 168–184, 1993.
- NUSSBAUM M., 1999, *Sex and Social Justice*, New York: Oxford University Press., 1999.
- PARFIT D., *Reasons and Persons*, Oxford: Clarendon Press, 1984.
- PIRANDELLO L., *Il fu Mattia Pascal*, Milano: Fratelli Treves, 1919.
- PLATONE, *Simposio*, Milano, Feltrinelli, 1995.
- RUSSELL B., 1929, *Marriage and Morals*, New York: Liverlight, 1970.
- SADE, the MARQUIS de, 1785, *120 Days of Sodom*, in *120 Days of Sodom and Other Writings*, A. Wainhouse and R. Seaver (trans.), New York: Grove Press, 1966.
- SADE, the MARQUIS de, 1791, *Justine, or Good Conduct Well Chastised*, in *Three Complete Novels: Justine, Philosophy in The Bedroom, Eugénie de Franval and Other Writings*, R. Seaver and A. Wainhouse (trans.), New York: Grove Press, 1965.
- SADE, the MARQUIS de, 1795, *Philosophy in the Bedroom*, in *Three Complete Novels: Justine, Philosophy in The Bedroom, Eugénie de Franval and Other Writings*, R. Seaver and A. Wainhouse (trans.), New York: Grove Press, 1965.
- SARTRE J-P., *L’essere e il Nulla*, Milano, Il Saggiatore, 2014.
- SOBLE, A.G., *The Philosophy of Sex and Love*, second edition, St. Paul, MN: Paragon House., 2008.
- SONTAG S., “Notes on “Camp””, in *Against Interpretation and Other Essays*, New York, Farrar, Straus & Giroux, 1966.
- STEVENSON, R.L., *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, London: Longmans, Green & Co., 1886.
- STRAWSON P.F., 1959, *Individuals*, London: Methuen, 1959.
- WAISMANN F., *The Principles of Linguistic Philosophy*, New York: St. Martin’s Press, 1965.
- WILLIAMS B., *Problems of the Self*, Cambridge: Cambridge University Press, 1973.
- WITTING M., 1992, *The Straight Mind and Other Essays*, Boston: Beacon Press, 1992.
- WOOLF V., *Orlando: A Biography*, London: Hogarth Press, 1928.

Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte III

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 third contribution is to offer further elements for the problematization of the starting assumption, taking into consideration some examples from the animal world.

Keywords

Not-human thought, Animal thinking, Forms of intelligence, Biosemiotics.

... come se il nostro respiro avesse qualcosa di diverso da quello degli altri animali.
Plinio il Vecchio

Colui che comprende il babuino contribuirà alla metafisica più di Locke.
Charles Darwin

Il presente contributo intende avviare a compimento la rassegna di una serie di studi, comparsi per la maggior parte negli ultimi decenni, che hanno posto seriamente in discussione l'attribuzione della facoltà di pensiero al solo genere umano. Due miei precedenti scritti, apparsi in questa rivista, si erano soffermati – in tal senso – nell'offrire esempi della capacità a elaborare strategie efficaci tanto in organismi unicellulari, come in particolare i batteri, che negli organismi vegetali.¹ Le conclusioni che si potevano trarre – anche a livello didattico – erano quelle di un necessario ripensamento del rapporto del sapere filosofico con altri ambiti del sapere, nonché di una doverosa nuova tematizzazione e di una risemantizzazione di quel *pensiero* che a lungo è sembrato costituire l'oggetto privilegiato dell'investigazione filosofica.

Queste esigenze emergevano anche alla luce del dibattito – sollecitato da alcune correnti dell'antropologia contemporanea – sull'attribuzione del vivere soggettivo, quale proprietà ontologica, anche ad altri esseri viventi (quali in particolare piante e animali) e non più esclusivamente all'essere umano. Sulla scorta di un ripensamento della riflessione teorica di Charles S.

¹ Rispettivamente Dagradi 2023a; Dagradi 2023b.

Peirce (1839-1914) e, in misura minore, di Jakob Von Uexküll (1864-1944),² si trattava di riconsiderare la semiotica del vivente: tutto il vivente era da intendersi come interpretante di segni, come esistente in quanto interpretante di segni, e pertanto come pensiero e – in conclusione – come Sé. Ogni vivente è *portatore di pensiero, comunicazione, utilizzo di segni*, in quanto ogni specie vivente interagisce con l'ambiente in maniera flessibile, elaborando conoscenze su di esso e applicando queste ultime con successo ai problemi che si trova ad affrontare.

Se queste conclusioni potevano apparire di difficile ricezione in relazione agli esempi forniti nei primi due scritti di questa serie,³ il presente contributo probabilmente ne renderà più agevole l'accoglimento, presentando infatti esempi tratti dal mondo animale, e attorno ai quali il dibattito in materia ha una tradizione, per così dire, già consolidata nel tempo.⁴ Proprio per l'abbondanza di tale materiale, risulterebbe impossibile passarlo in rassegna in modo esaustivo in questa sede. Si procederà, pertanto, per carotaggi, volti a offrire gli esempi più significativi sull'argomento, e accompagnando gli stessi con una ulteriore bibliografia di orientamento per successivi approfondimenti.

Inoltre, accogliendo l'accurata analisi antropologica di Claude Lévi-Strauss,⁵ secondo la quale l'uomo ha sempre strutturato la propria identità pensando e ordinando il mondo circostante attraverso una logica e una categorizzazione del reale necessariamente dicotomica, la presentazione di tali casi procederà anche mediante la problematizzazione di una delle massime esemplificazioni di tale pensiero dicotomico, quella tra natura umana e natura animale. Senza avere l'intenzione di cadere – di contro – nell'antropomorfizzazione del mondo animale,⁶ ma con l'obiettivo di decostruire l'anzidetta opposizione e favorire sia una diversa concettualizzazione dell'identità dell'essere umano (fluida e non più *essenzialista*),⁷ nonché un diverso rapporto con l'ambiente, le analisi condotte in questo lavoro cercheranno di fare riferimento proprio al superamento di alcune delle contrapposizioni che spesso sono state aprioristicamente assunte nella costituzione della natura dell'*essere umano*.

² Su questi autori rimando, quale prima lettura introduttiva, a Peirce 2021 (in part. pp. 3-282, con ulteriori indicazioni bibliografiche), a Uexküll 2001 e a Brentari 2011. Per una ricostruzione del pensiero di Uexküll in chiave viceversa ermeneutica cfr. Chang 2004.

³ Questo anche in considerazione di quanto notato da Roberto Marchesini circa un diffuso atteggiamento del modo di guardare al vivente in generale da parte dell'uomo: «[...] guardare il mondo animato dall'angolo visuale della nostra specie porta a misconoscere delle differenze tra gli altri esseri viventi e nello stesso tempo ad accrescere le distanze tra l'umano e il non-umano» (Marchesini 2002, p. 15).

⁴ Già alla fine dell'Ottocento Hippolyte Taine (Taine 1870) considerava il 'comportamento intelligente' non una caratteristica peculiare ed esclusiva della natura umana. Secondo lo stesso Taine, l'intelligenza umana sarebbe solamente un meccanismo e un automatismo associativo, ritrovabile in tutte le reazioni animali, solo *quantitativamente* (non *qualitativamente*) più complesso. Tradizionalmente si fa risalire allo studio comparativo di Charles Darwin sull'espressione delle emozioni negli uomini e negli animali il primo lavoro che imposta scientificamente lo studio del comportamento animale (Darwin 1872). Ulteriore riferimento dell'interesse tardo ottocentesco per l'intelligenza animale può essere il volume di George J. Romanes (Romanes 1882), sebbene a volte pervaso da una tendenza all'antropomorfizzazione eccessiva nella interpretazione offerta del comportamento animale. Di contro, Lloyd C. Morgan elaborò la legge che ne prende il nome proprio a partire dagli studi condotti sulla intelligenza degli animali (Morgan 1891). Per la legge dell'*economia* di Morgan, o *canone di Morgan*, infatti, non si deve interpretare un'azione come il prodotto di un processo psichico superiore quando la si può interpretare come il prodotto di un processo psichico inferiore. Come ricorda de Waal (2016, p. 61) lo stesso Morgan aggiunse, tuttavia, un'ulteriore clausola alla sua legge, per la quale «[...] non c'era niente di sbagliato in interpretazioni cognitive più complesse se la specie in questione aveva già mostrato di avere una grande intelligenza».

⁵ Cfr. Lévi-Strauss 1958.

⁶ Sebbene, come ricorda ancora Roberto Marchesini anche «la tendenza ad operare una divaricazione netta tra umano e non umano è [...] un antropomorfismo – sebbene per altri versi, ossia in una prospettiva di distanziamento, una sorta di calcio negativo [...]» (Marchesini 2002, p. 325).

⁷ Scrive François Laplantine: «il linguaggio dell'identità è un linguaggio metafisico [...]. È il linguaggio della filosofia scolastica che definisce l'*identitas* attraverso l'essere in sé, dotandolo di due proprietà: il *semper idem* (lo stesso per sempre, indenne alla temporalità) e il *semper unum* (l'uno per sempre, indifferente alla molteplicità)» (Laplantine 2004, p. 53).

Infine, a voler sottolineare la continuità di intenti di questo con i due precedenti contributi, si è deciso di mantenere la continuità nella numerazione dei paragrafi.

8. Cosa ci distingue dagli animali?

Come detto in precedenza, una costante del pensiero antropologico umano è stata a lungo il tentativo di definire la propria identità in termini dicotomici, rivolgendosi in particolare al mondo animale per istituire quelle categorie oppositive funzionali a tale scopo.

Vediamo, pertanto, alcuni dei tratti che nel corso del tempo sono stati via via individuati come definenti la nostra *specificità* umana. Sarà parallelamente compito della *etologia comparata* confutare puntualmente questi assunti, attraverso *in primis* il confronto con alcuni primati, per poterci poi aprire – su nuove basi – all’analisi delle variegata forme dell’intelligenza animale.⁸

Il primo carattere distintivo è stato a lungo considerato la *bipedia*, dimenticando che anche i bonobo ne sono capaci, senza evidentemente contare i circa venti tipi di specie ominidi fossili che ci hanno preceduto. Questo aspetto risulta per altro significativo perché a lungo connesso con la nostra capacità di produrre *utensili*, e dunque di misurare in un certo qual modo la nostra superiorità di pensiero: ebbene, come vedremo dettagliatamente tra poco, non sembra assolutamente necessario avere “la mani libere” per produrre utensili e padroneggiarne l’utilizzo. Moltissimi animali ne sono assolutamente capaci, obbligandoci a un ripensamento degli elementi sulla scorta dei quali valutare le capacità intellettive.

Anche rispetto alle modalità della *vita sociale*, spesso considerata un presupposto imprescindibile alla produzione e trasmissione di cultura, tanto i bonobo che gli scimpanzé si sono dimostrati capaci di una vita sociale di *fusione-fissione*: gli individui di tali specie mostrano la capacità di vivere associati, separandosi per svolgere alcune attività, per poi riunirsi nuovamente. Anche a livello di manifestazione dell’aggressività all’interno del gruppo, gli scimpanzé mostrerebbero comportamenti molto simili a quelli che gli umani presentano nel farsi la guerra. A forme di aggressività molto spinte, possono comunque seguire anche comportamenti di *riconciliazione* molto affettuosi, prossimi a quelli che si riteneva un tempo caratterizzare esclusivamente l’essere umano.

La capacità di una disciplinata vita sociale si mostra inoltre, in particolare per gli scimpanzé, nelle modalità di spartizione del cibo ricavato dalla caccia, che avviene secondo precise regole gerarchiche. E che dire, sotto questo aspetto, della capacità che hanno i bonobo di utilizzare la *sessualità* non solamente per fini riproduttivi, ma anche ricreativi, con lo scopo manifesto di ridurre le tensioni sociali all’interno del gruppo? Anche questo uso chiaramente strategico di un importante elemento del proprio comportamento associato non dovremmo tenerlo nella dovuta considerazione per valutare la capacità di pensiero di alcune specie animali?⁹

Anche riguardo alla *coscienza di sé*, le grandi scimmie mostrano chiaramente di essere capaci di empatia e simpatia, ovvero di potersi raffigurare lo stato dell’altro. Ridere e piangere sono, in tal senso, comportamenti conosciuti anche dagli scimpanzé, ad esempio, e sempre più la ricerca in campo psicologico è venuta mostrando il ruolo che negli esseri umani le emozioni hanno nel determinare le scelte anche cognitive, al punto da poter apertamente parlare di *intelligenza emotiva*.¹⁰

⁸ Seguiremo, in particolare, le indicazioni offerte da Picq 2003.

⁹ Questo sulla scorta dell’assunto – già evidenziato nei precedenti contributi – della differenza di fondo tra *programma* e *strategia* come carattere di differenziazione di un comportamento pensante. Si cfr. Morin 1993, p. 195.

¹⁰ Oramai classiche letture a riguardo di Damasio 1994 e Goleman 1995.

Il punto più controverso riguarda indubbiamente la *comunicazione simbolica*, correlata in buona parte con il problema della capacità di pensiero che caratterizzerebbe l'essere umano a differenza degli altri viventi, e che ha costituito lo specifico di questa serie di miei contributi. Alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, alcuni studi hanno appurato che le grandi scimmie possiedono strutture del cervello analoghe alle nostre, dove si localizzano le facoltà cognitive del linguaggio. Grandi scimmie sarebbero state in grado di apprendere la comunicazione dei segni come il linguaggio gestuale dei sordo muti, sebbene non in un modo produttivo simile all'uomo. È comunque indubbio che questo è il discrimine maggiore con le grandi scimmie e che si ripercuote nel nostro modo diverso di usare le capacità cognitive verso forme di pensiero simbolico astratto. Da questo punto di vista, occorre tener conto del fatto che la particolarità della gestazione umana fa sì che l'evoluzione e lo sviluppo del nostro cervello continui anche dopo la nascita. Inoltre, sembra che l'intelligenza umana da un lato lavori anche in assenza di informazioni complete, dall'altro sia *autopropellente*, generando da sé nuovi stimoli al cambiamento, che producono, appunto, un incremento dell'informazione, della conoscenza e dell'esperienza costanti nella storia dell'essere umano. Ma su questi aspetti occorrerà ritornare, discutendo nello specifico alcune delle acquisizioni raggiunte circa le capacità cognitive presenti nel mondo animale.

L'avvertenza preliminare – sulla scorta della suddetta necessità di un superamento della contrapposizione dicotomica tra umano e animale – è che per cogliere le prestazioni cognitive e le espressioni mentali degli animali è necessario liberarsi proprio dai pregiudizi antropocentrici che a lungo hanno istituito tale dicotomia. Al contempo, e come correlato alla precedente premessa, occorre non ritenere che sia possibile individuare un concetto onnicomprensivo, un modello unico di intelligenza animale, ma restare aperti al manifestarsi *plurale* delle loro capacità cognitive, correlate peraltro al contesto evolutivo di ogni specie. Detto altrimenti, è alquanto difficile, se non impossibile, fornire una definizione univoca di cosa sia l'intelligenza, presentandosi come nozione per certi versi troppo ampia e inadeguata, per altri vaga:¹¹ è pertanto possibile parlare di intelligenza, in particolare in riferimento al mondo animale, solamente ponendola in relazione contestuale alla peculiare evoluzione di ciascuna specie.¹²

9. Il variegato mondo dell'intelligenza animale.

Definiamo anzitutto *animale* un organismo pluricellulare eucariote, ovvero formato da cellule dotate di un nucleo; nonché eterotrofo, ossia che per sopravvivere abbisogna di nutrirsi di composti organici. Ora, che questo organismo pluricellulare eucariote *non* sia dotato di una qualche forma di intelligenza è oramai qualcosa che è sempre più difficile dimostrare, rispetto viceversa al riconoscerne la presenza: nella sua variegata e ampia articolazione, la nozione di intelligenza si mostra presente negli esseri animali in una puntuale relazione con il loro contesto evolutivo, evidenziato da una massa sempre più copiosa e nutrita di studi che hanno spazzato il campo da tutti i *bias* interpretativi appunto contrari.

In tal senso è anzitutto il concetto di *Umwelt* (assumibile, quale *ambiente semiotico, di significati*), elaborato da Jakob Von Uexküll, che offre un aiuto prezioso alla disamina degli esempi che andremo a proporre. L'*Umwelt* rappresenta

[...] i legami (gli input sensoriali, le categorie mentali, le appetenze cognitive e comunicative) che mettono ogni specie in rapporto col mondo in modo del tutto peculiare. Ogni specie vivente, uomo compreso, è letteralmente immerso in una realtà percettiva e cognitiva totalmente differente. Questa ricchezza di diversità rappresenta di certo una sfida all'antropocentrismo epistemologico, ovvero alla pretesa di unicità

¹¹ Sui problemi di vaghezza Paganini 2008; nonché Varzi 2009.

¹² In tal senso, il testo guida per un'analisi di questo tipo non può che essere de Waal 2016.

e di assolutezza delle nostre vocazioni percettive e interpretative della realtà. Da un punto di vista epistemologico possiamo tradurre la *Umwelt* con il concetto di dominio, ossia di spazio correlato alle esigenze conoscitive di una particolare specie. All'interno di questo dominio l'apparato di investigazione può essere considerato valido, ovvero permette quelle funzioni di orientamento per cui è stato selezionato.¹³

Esso è dunque da porre in relazione costitutiva con altri due concetti introdotti sempre da Von Uexküll, ossia quelli di *Innernwelt*, quale mondo semiotico interiore delle creature viventi, e di *Funktionskreis*, da intendere come il flusso di comunicazione tra il mondo semiotico interiore di una creatura vivente e il suo ambiente di segni (*circuito semiotico*). Ogni forma vivente – ed è questo l'elemento del contesto evolutivo al quale facevo precedentemente riferimento – avrebbe un proprio ambiente specifico, irriducibile a quello umano, ed entro il quale leggere i fenomeni di pertinenza di ciascuna specie. La conseguenza, sottolineata ad esempio da de Waal,¹⁴ è che gli esperimenti che pretendono di studiare l'intelligenza degli animali dovrebbero essere congrui con lo specifico *Umwelt* di questi ultimi. Proprio il crescere di questa consapevolezza tra i ricercatori ha determinato negli ultimi decenni un aumento esponenziale dei lavori a favore della dimostrazione dell'esistenza di forme di intelligenza diversificate e specie-specifiche, per così dire, nel mondo appunto animale.¹⁵ Vediamo alcuni degli esempi più significativi, raggruppandoli secondo alcune casistiche.

9.1. La produzione di strumenti.

Il dibattito sulla intelligenza animale si è spesso focalizzato sulla loro capacità a produrre strumenti, sulla scorta – evidentemente – della triangolazione che le teorie evoluzioniste attorno al processo di ominazione avevano a loro tempo posto tra bipedismo, libertà delle mani (dotate di pollice opponibile) e sviluppo delle capacità cognitive. Detto sinteticamente, il bipedismo avrebbe consentito all'*Homo* di utilizzare sempre più efficacemente le proprie mani nella creazione di utensili, con correlato sviluppo esponenziale della propria intelligenza. Conseguentemente, soprattutto in tempi passati, ci si era spesso soffermati a osservare la presenza o meno del pollice opponibile in altri animali per argomentare attorno alla possibilità, o meno, che anch'essi possedessero la capacità di costruire strumenti quale indice dello sviluppo delle loro capacità cognitive.

A prescindere che la presenza di un pollice opponibile, sufficientemente mobile per poter fare pressione sulle altre dita, non è presente solamente nell'uomo, come ad esempio nel *Castoreo di montagna* (*Aplodontia rufa*), dove gli è d'aiuto nella manipolazione del cibo, gli studi attuali di intelligenza animale hanno oramai superato questo orientamento di studio. In particolare, solamente un uso di strumenti che sembrano *innovazioni* comportamentali (e non mere *specializzazioni* comportamentali) si è ritenuto che dovrebbero essere considerati sintomi di intelligenza, poiché contraddistinti dalla *adattabilità* e dalla *creatività*. Altro aspetto considerato rilevante è stata ritenuta la gerarchizzazione della complessità dell'uso dello strumento stesso (la sua fabbricazione, l'uso correlato con altri strumenti, la combinazione di più innovazioni...), che mostrerebbero, anche in questo caso, *pianificazione* e *intenzionalità*. Ultimo aspetto che è stato valutato dagli studiosi è stato il loro uso regolare e non sporadico. In tal senso, ha assunto

¹³ Marchesini 2002, p. 147.

¹⁴ Cfr. de Waal, 2016, pp. 26-37.

¹⁵ Questo cambiamento di prospettiva da un punto di vista *epistemologico* si è accompagnato a un mutamento anche nell'atteggiamento *etico* nel condurre la sperimentazione, sempre più attento al rispetto dei soggetti animali coinvolti. Questa radicale inversione dell'atteggiamento *etico* nei confronti degli animali osservati vedremo sarà fondamentale per un più generale cambiamento culturale rispetto al nostro modo di rapportarci al mondo animale e all'ambiente, e all'emergenza della consapevolezza dell'essere questi stessi animali portatori di diritti.

una sempre maggior centralità e importanza l'analisi di una più generale capacità di manipolazione (a volte anche senza strumenti), ma secondo i parametri anzidetti.¹⁶

Mutando l'impostazione delle stesse ricerche, e adottando un approccio congruo, come detto, con lo specifico *Umwelt* di ciascuna specie, è chiaramente emerso che, se la produzione di strumenti sarebbe indice di capacità cognitive, anche numerose specie non dotate né di pollice opponibile, ma neppure di mani o addirittura di arti sono in grado di produrne e/o di utilizzarli: questo elenco potrebbe, per esempio, comprendere gli insetti,¹⁷ gli animali acquatici,¹⁸ gli uccelli,¹⁹ e in particolare i corvidi,²⁰ oltre ai mammiferi e ai più noti primati.²¹ L'utilizzo degli stessi strumenti si è inoltre manifestato con modalità assai sofisticate e particolari. Alcuni corvidi, per esempio, hanno mostrato la capacità di usare strumenti in sequenza;²² mentre il degu del Cile (*Octodon degus*) quella di scegliere il più adatto per procurarsi il cibo.²³

Tutto questo ha anche portato alla conclusione che non esiste prova che gli strumenti siano stati inventati dall'uomo, essendo oramai evidente come sia contestuale (*Umwelt*) anche la definizione stessa di cosa possa o meno ritenersi uno strumento.²⁴

9.2. La relazione tra intelligenza e linguaggio: le forme del pensiero simbolico e la capacità di comunicare.

Un secondo aspetto problematico nella definizione delle forme di intelligenza è il loro rapporto sia con una qualche forma di rappresentazione simbolica e, di conseguenza, di linguaggio, che la possibilità – tramite questo – di comunicare con altri soggetti della propria specie.

Sebbene Lev Vygotskij abbia sottolineato nei suoi studi come nell'uomo il pensiero e il linguaggio si sviluppino in modo parallelo, per Humberto Maturana, viceversa, il pensiero non sarebbe necessariamente legato al linguaggio. L'emisfero che non opera linguisticamente non possiamo ritenerlo non dotato di pensiero: semplicemente quella forma di pensiero non produce una forma linguistica dello stesso, come accade per il pensiero astratto umano.²⁵ In tal senso, gli esperimenti di Wolfgang Köhler sulle scimmie hanno evidenziato come negli animali sarebbe possibile una forma embrionale di intelligenza non collegabile ad alcuna forma di linguaggio verbale. La possibilità per le scimmie di risolvere i problemi era data dalla possibilità di vedere *simultaneamente* tutti gli elementi della situazione problematica, preferendo Köhler, in tal senso, il termine *Einsicht* (ossia, *visione* e, quindi, *intuizione*) al termine divenuto poi di uso comune nei casi di soluzione di problemi di *insight*.²⁶

Anche la semiosi degli animali risulta dipendente dalla situazione e legata al contesto evolutivo (*Umwelt*).

¹⁶ Su questi aspetti Brunon et al. 2014 e Pouydebat 2018, pp. 83-88.

¹⁷ Pierce 1986.

¹⁸ Mann, Patterson 2013.

¹⁹ Lefebvre, Nicolakakis, Boire 2002.

²⁰ Hunt 1996; Hunt, Gray 2004.

²¹ Per alcuni esempi recenti si rimanda a Chevalier-Skolnikoff, Liska 1993; Hart, Hart 1994; Van Schaik, Deaner, Merrill 1999; Masataka et al. 2009; Bauer 2011; Deecke 2012; Santos, Mahajan, Barnes 2015. A livello comparativo si veda McGrew 2013.

²² Wimpenny et. al. 2009; Taylor et. al. 2010.

²³ Okanoya et al. 2008.

²⁴ Per una ricostruzione del dibattito: Bentley-Condit, Smith 2009; Shumaker et al. 2011. Una possibile definizione proposta è «[...] un oggetto usato per alterare la posizione o la forma di un altro oggetto o individuo» (Pouydebat 2018, p. 35).

²⁵ Maturana 1970, p. 13. Su questo aspetto si cfr. anche de Waal 2016, pp. 134-135 e, per l'atteggiamento prudenziale che occorre nel valutare questo aspetto, pp. 138-148 (con ulteriore bibliografia).

²⁶ Köhler 1925. Sul *ragionamento inferenziale* negli scimpanzé cfr. Premack, Premack 1994.

Prendendo a modello la semiotica sviluppata da Peirce, un segno, come noto, è tale sempre in relazione a una coscienza (non esclusivamente umana) capace di leggere alcuni enti appunto come segni. Senza questo passaggio interpretativo un ente non può mai assurgere a segno, ma rimanere solamente un ente. È questo atto interpretativo che fa emergere lo *stare per* dell'ente in quanto segno. Tutto, da questo punto di vista, può essere assunto come segno. Si definisce allora una triangolazione tra: 1) un ente o *segno materiale* (o *significante*); 2) un suo *stare per* qualcos'altro o *significato*; 3) una coscienza interpretante che innalza l'ente a segno. Il processo segnico – o *semiosi* – emerge quindi come processo *cognitivo*, ossia di comprensione di qualcosa come qualcos'altro.²⁷

Utilizzando la teoria semiotica di Peirce, l'uso di forme di pensiero *simbolico* negli animali sembrerebbe dunque un tratto pertinente del mondo animale, essendo riscontrabili numerosi esempi della capacità degli stessi di rappresentarsi la realtà e di categorizzarla, di classificarla. Animali come polpi o ratti, per esempio, sarebbero capaci di classificare oggetti, o relazioni tra loro, secondo categorie astratte, soprattutto geometriche; diverse specie di mammiferi e tutti i primati sarebbero inoltre in grado di rappresentarsi cognitivamente anche le relazioni quantitative, nonché categoriali tra gli oggetti (tra cui ricordare la collocazione spaziale di oggetti, trovare nuove traiettorie per il movimento nello spazio, seguire i movimenti visibili e invisibili degli oggetti, categorizzare gli oggetti sulla scorta delle loro somiglianze a livello percettivo, confrontare insiemi di oggetti seppur numericamente ridotti, usare l'*insight*). Possono inoltre prevedere, sulla scorta degli indizi e dell'*insight*, i comportamenti dei conspecifici in diverse situazioni, al punto da poter anche cooperare con loro nella soluzione di problemi, o da impegnarsi in forme di apprendimento sociale, imparando da loro qualcosa di utile. I primati, in più, sarebbero in grado di cogliere le categorie relazionali sul piano sociale (di 'parentela') anche rispetto a situazioni relazionali nelle quali non sono direttamente coinvolti.²⁸ Dubbi permangono sulla piena capacità degli animali – anche di ordine superiore – di comprendere la realtà secondo le categorie di causalità, nonché di intenzionalità, pur essendo alcuni di essi, sicuramente i primati, esseri causali e intenzionali.²⁹

Ulteriori esempi di utilizzo del pensiero simbolico negli animali sono riscontrabili negli uccelli,³⁰ come in alcuni pappagalli,³¹ oltre che nei mammiferi, tra i quali delfini, babbuini e scimpanzé.³²

Il processo segnico, inoltre, sarebbe anche un processo *comunicativo*: secondo alcune posizioni, lo scambio comunicativo rappresenterebbe addirittura la funzione primaria di ogni lingua e di ogni linguaggio. Occorre in questo senso inserire anche un quarto aspetto nel processo segnico delineato in precedenza: qualcun altro con cui comunichiamo qualcosa mediante il segno. Anche in questo caso le coscienze coinvolte in questa attività cooperativa non sono necessariamente umane, poiché, come mostrato primariamente dagli studi raccolti da Thomas Sebeok negli anni Sessanta, anche nel mondo animale vi sarebbe la possibilità di individuare la capacità di una elaborazione e trasmissione in parallelo di informazioni, attraverso molteplici canali o modalità sensoriali.³³

²⁷ «Un *Segno* è qualsiasi cosa riferita a una Seconda cosa, il suo *Oggetto*, rispetto a una Qualità, in modo da portare una Terza cosa, il suo *Interpretante*, in rapporto con lo stesso» (Peirce 2021, p. 123). Ma si cfr. anche il valore del termine latino *ratio*, che implica sempre un raffrontare qualcosa a qualcos'altro.

²⁸ Tomasello 2005, pp. 33-35.

²⁹ Visalberghi, Limongelli 1996.

³⁰ Lefebvre 2007.

³¹ Pepperberger 2006.

³² Si cfr. rispettivamente Herman, Richards, Wolz 1984; Grainger et.al. 2012; Savage-Rumbaugh et al. 1986 e Moore 2013.

³³ Sebeok 1968. Una più recente panoramica in Cimatti 1998.

9.3. La capacità di imparare e la produzione di cultura: la socialità e l'apprendimento.

Occorre anzitutto tenere presente, anche in questo caso, come la specializzazione ecologica abbia conseguenze significative altresì nel modo di intendere l'apprendimento: pertanto è ormai inconcepibile che le forme di apprendimento possano ritenersi uguali per specie diverse.³⁴

Secondo la *Legge dell'effetto* di Thorndike, un organismo vivente ha la tendenza a ripetere quelle attività che hanno prodotto un risultato soddisfacente. Anche per Maturana un sistema vivente – organizzato circolarmente – è un sistema di per sé *induttivo* e che funziona sempre in modo *predittivo*: quello che è accaduto una volta accadrà ancora e si tenderà, conservativamente, a ripetere ciò che funziona.³⁵ Questo può definirsi in senso generale apprendimento, ed è riscontrabile in forme di vita animale più o meno complesse, come ad esempio nei corvidi, nei quali il gioco sembra ricoprire un ruolo rilevante nello sviluppo dei processi innovativi e dell'apprendimento;³⁶ o nel lombrico, in grado, con il proprio sistema nervoso, di costruire delle concatenazioni sequenziali relativamente stabili.³⁷ Questa capacità si mostra implicitamente anche nel trattamento cognitivo dell'ambiente e nella definizione di vere e proprie mappe del territorio, grazie alle quali molti animali, quali le api o i piccioni,³⁸ implementano efficacemente il loro orientamento spaziale.

L'apprendimento, unitamente alla comunicazione e alla socialità ci spinge anche a soffermarci sul quesito ultimo al quale questi comportamenti ci portano: ovvero, se anche gli animali siano produttori di cultura. Come efficacemente sintetizzato da Tomasello, «il recente riconoscimento dell'importanza della trasmissione culturale per molte specie animali ha condotto alla teoria della doppia eredità, secondo la quale il fenotipo maturo di molti organismi dipende da quel che essi ereditano dai progenitori sia a livello biologico sia a livello culturale».³⁹

Sebbene non siano ancora stati completamente chiariti i meccanismi sottostanti l'apprendimento sociale per imitazione e osservazione, è ormai indiscutibile la possibilità di attribuzione agli animali della capacità di produrre cultura e tecnologia e di trammetterla,⁴⁰ al punto da indurre gli scienziati ad asserire la presenza, per alcuni animali, anche di una intelligenza collettiva per i loro comportamenti.⁴¹ Carel Van Schaik ha in tal senso sviluppato l'ipotesi della *intelligenza culturale*, secondo la quale – in termini generali – la cultura influenzerebbe l'evoluzione della stessa intelligenza degli animali. Individui che hanno maggiori opportunità di apprendimento sociale acquisirebbero in modo sistematico un numero maggiore di tecniche, favorendo la loro sopravvivenza e incidendo – quindi – sulla evoluzione della stessa specie.⁴²

Marchesini arriva, pertanto, a concludere che

[...] non solo l'uomo si realizza attraverso l'apprendimento culturale, poiché in molte specie – accanto all'istruzione comportamentale innata e alla selezione ontogenetica legata all'interazione con l'ambiente (l'acquisizione non culturale) – esistono veri e propri gusci culturali che non dipendono da un rapporto per così dire meccanico tra pattern parzialmente istruiti (incompleti o non assemblati) e acquisizioni

³⁴ Moore 2004.

³⁵ Maturana 1970.

³⁶ Bird, Emery 2009; Logan et al. 2014.

³⁷ Gli studi in tal senso hanno preso avvio addirittura agli inizi del secolo scorso. Si cfr. Yerkes 1912.

³⁸ Rispettivamente Averages-Weber, Giurfa 2018 e Blaser et al. 2013.

³⁹ Tomasello 2005, p. 32. Ma cfr. anche van Schaik, Burkart 2011; McNally, Brown, Jackson 2012.

⁴⁰ Hoppitt, Laland 2008; McGrew 2010. Come sintetizzato da de Waal, «Affinché in una specie possa sorgere una cultura, tutto quello che importa è che i suoi membri possano raccogliere abitudini *l'uno dall'altro*» (de Waal 2016, p. 195).

⁴¹ Pratt 2010, fa riferimento alle formiche e alle api, oltre che ai batteri; Emery, Clayton 2004, invece ai corvidi e alle scimmie; infine, Marino et al. 2007 ai cetacei.

⁴² Van Schaik 2010. Ma sull'ipotesi del ruolo giocato da fattori sociali nella evoluzione della intelligenza cfr. anche Byrne, Bates 2007.

esperienziali, bensì che fanno parte di vere e proprie tradizioni tramandate di generazione in generazione. Molto spesso è possibile confrontare due tradizioni culturali differenti in popolazioni alloctone della stessa specie, altre volte è facilmente osservabile come una semplice interazione soggetto-ambiente, al di fuori della trasmissione interspecifica, non porti alla definizione completa del repertorio comportamentale. Dobbiamo quindi concludere che, lungi dall'essere una caratteristica esclusiva dell'uomo, la cultura sia una manifestazione emergenziale del biologico, che merita pertanto di essere analizzata in termini evolutivisti, cosicché non è azzardato inserire la tecnica tra le strategie del vivente.⁴³

Certo, le innovazioni complesse non si realizzerebbero in tutte le specie;⁴⁴ ciò che mancherebbe inoltre negli animali sarebbe – secondo alcuni studiosi – il cosiddetto effetto *dente d'arresto* (*ratchet effect*), che ha consentito all'uomo non solo di produrre innovazione, ma di *stabilizzare* tale innovazione e di trasmetterla fedelmente, permettendo l'innestarsi su questa base di ulteriore innovazione, e determinando in tal senso una evoluzione culturale cumulativa.⁴⁵ Inoltre, l'apprendimento umano sembrerebbe basarsi sulla capacità dell'essere umano di comprendere i propri conspecifici come agenti intenzionali al pari del Sé, rendendo possibile l'apprendimento culturale anche dagli altri e attraverso gli altri, aspetto per il quale – come detto – è ancora dubbia l'estensione ad altre specie animali.⁴⁶ Tutto questo, tuttavia, non dovrebbe indurci a credere che gli animali non abbiano cultura: come ripetuto in più circostanze, dobbiamo forse abituarci all'idea che ne abbiano una *diversa* dagli umani.⁴⁷

10. Alcune provvisorie conclusioni...

Come sintetizzato dal più volte citato, nel corso di questi scritti, Edgar Morin, «si può parlare di intelligenza laddove vi sia attitudine cerebrale a combinazioni appropriate di programmi e strategie. L'intelligenza può essere definita come un'attitudine a trattare e avviare a soluzione problemi in situazioni di complessità».⁴⁸ Si sa, in tal senso, che non è la dimensione del cervello in relazione con le capacità intellettive, bensì il numero di neuroni che è correlato alle facoltà cognitive e, pertanto, alla intelligenza.⁴⁹ Gli studi sulla comprensione delle basi neuronali nell'utilizzo di strumenti, ma anche quelli sulla formazione, l'evoluzione e il diventare sempre più complesso del sistema neurocerebrale – implicante lo sviluppo e la differenziazione delle attitudini cognitive – sono solamente all'inizio, ma questo non impedisce di non riconoscere i risultati conseguiti dalla ricerca fino ad ora. Già Jacques Monod aveva del resto enumerato, tra le funzioni primordiali del cervello negli animali, due funzioni conoscitive e creatrici di esperienze *sogettive*:

[...] registrare gli avvenimenti significativi (tenendo conto della gamma di prestazioni specifiche); raggrupparli in classi secondo le loro analogie; associare queste classi in funzione dei rapporti (di coincidenza e di successione) esistenti tra gli avvenimenti che li costituiscono; arricchire, affinare e diversificare i

⁴³ Marchesini 2002, p. 254-255. Per non appesantire ulteriormente l'esposizione, ulteriori esempi sull'ipotesi della presenza di cultura nelle diverse specie animali possono essere reperiti in de Waal 2016 o in Pouydebat 2018.

⁴⁴ Si cfr. McGrew 1998; van Schaik, Predhan 2003.

⁴⁵ Kempe, Lycett, Mesoudi 2014.

⁴⁶ Ma si veda, per es., Goodall 1986, p. 357, sulla capacità della figlia di una scimpanzè anziana a capire i problemi della madre a procurarsi il cibo sugli alberi e a provvedervi lei stessa. Anche de Waal (2016, pp. 171-174) illustra esempi della capacità, sicuramente presente in alcune specie animali, di offrire *aiuto reciproco*, ossia di assistere altri individui della stessa specie, interpretando correttamente le circostanze problematiche nelle quali l'altro si trova e intervenendo efficacemente.

⁴⁷ Si cfr. esemplarmente Kummer, Goodall 1985; e Boyd, Richardson 1996.

⁴⁸ Morin 1993, p. 196.

⁴⁹ Pouydebat 2018, pp. 32-33.

programmi innati includendovi tali esperimenti; [...] immaginare, cioè *rappresentare* e *simulare* avvenimenti esterni, o programmi d'azione dell'animale stesso.⁵⁰

Gli esempi riportati hanno ampiamente documentato le capacità cognitive specie-specifiche presenti negli animali, correlate al proprio *Umwelt*. Hanno mostrato la capacità ampiamente diffusa e differenziata di immagazzinare esperienza traducendola in autoapprendimento e, in parte, come lo sviluppo dell'affettività e della stessa intelligenza procedano in parallelo, potendo quindi ritenere gli animali non solo esseri intelligenti, ma anche senzienti.

Oggi ben pochi mettono in dubbio che nel mondo animale siano presenti attività mnemoniche, inferenziali, euristiche, semiotiche e che alcune specie abbiano la capacità di apprendere, categorizzare, concettualizzare o, ancora, abbiano consapevolezza delle proprie percezioni (coscienza percettiva) o dei propri pensieri (coscienza riflessiva), o della propria individualità (autocoscienza) quando non addirittura dei pensieri altrui.⁵¹

La conclusione a cui arriva addirittura de Waal è quella di considerare l'intelligenza umana una varietà della intelligenza animale: sono variazioni di un'unica categoria di intelligenza. Sono modalità difformi di elaborare, organizzare, nonché comunicare le informazioni.⁵² Tutto questo dovrebbe contribuire – lo abbiamo detto in avvio – a mutare il nostro modo di guardare al mondo animale (e più in generale all'ambiente) e a noi stessi, in particolare a quelli che a lungo sono stati i dispositivi istitutivi della nostra identità, fondati sulla costruzione di un'alterità forte tra umano e non umano.

La conseguenza più rilevante di questa nuova prospettiva su noi stessi, il vivente in generale e l'ambiente – come sostenuto recentemente e con molta puntualità da Martha Nussbaum –, dovrebbe essere l'allargamento e il potenziamento della sfera dei diritti degli animali, nonché del vivente in generale, al fine di garantire loro «[...] di vivere una vita sufficientemente fiorente, in conformità con una serie di opportunità di scelta e di attività di cui la creatura gode (o non gode) nel contesto politico e legale in cui è inserita».⁵³ La necessità di attribuire dei diritti soggettivi al vivente in generale è stata sostenuta esemplarmente da Christopher Stone,⁵⁴ sulla scorta del fatto che – nei nostri ordinamenti – sono già stati considerati soggetti giuridici anche enti inanimati o fittizi (quali società, imprese, o municipalità...) per il tramite di rappresentanti legali: attraverso la mediazione di questi è stata data letteralmente loro la parola per difendere tali diritti, nel caso fossero violati o qualora fossero gli stessi soggetti a subire dei danni. Superando una prospettiva antropocentrica, e guardando in modo radicalmente nuovo all'ambiente stesso e agli esseri viventi che lo compongono, si tratta di tutelare proprio quel bene sempre più prezioso e *comune* che è l'ambiente medesimo, attraverso appunto l'attribuzione di diritti a questi nuovi soggetti.⁵⁵

Tale attribuzione di diritti e il superamento di una visione antropocentrica della natura, dell'ambiente (e, quindi, delle modalità della loro tutela), e sulla quale ha insistito in particolare nel dibattito italiano Andrea Staid,⁵⁶ permetterebbe finalmente di porre su basi completamente diverse la pensabilità del nostro rapporto con l'ambiente stesso e le modalità con le quali

⁵⁰ Monod 1997, p. 137.

⁵¹ Marchesini 2002, p. 339.

⁵² De Waal 2016, p. 15.

⁵³ Nussbaum 2022, p. 24. La Nussbaum, per la precisione, applica il suo approccio delle capacità (*capability approach*) esclusivamente agli animali, ritenendoli gli unici viventi *senzienti*, ovvero capaci «[...] di avere un punto di vista soggettivo sul mondo e di provare dolore e piacere [...]» (p. 25). Sulla scorta di questo approccio ritiene sia lecito domandarsi se ognuna di queste creature abbia appunto garantita l'opportunità «[...] di fiorire nella forma di vita che le è propria» (*ibid.*).

⁵⁴ Stone 2010.

⁵⁵ Ma sulla necessità, più specifica, di riconoscere dei diritti soggettivi agli animali Kymlicka, Davidson 2011.

⁵⁶ Staid 2022.

affrontare gli oramai ineludibili problemi ecologici. Nell’atteggiamento di diniego al riconoscimento di forme di intelligenza in altre specie viventi si fondava, infatti, anche buona parte dell’atteggiamento negativo nel riconoscimento del rispetto verso queste stesse specie. Viceversa, si presenta, nella drammatica situazione ambientale che il pianeta sta vivendo, la necessità di superare la egologia dell’essere umano, per andare viceversa verso una e-con-logia, un pensare e pensar-Ci con gli altri esseri viventi. Questa nuova e necessaria concettualizzazione del nostro *Mit-sein*, in quanto *In-der-Welt-Sein*, è tuttavia possibile, come brevemente illustrato, soltanto mediante il riconoscimento della proprietà ontologica del vivere soggettivo (Sé), e dei diritti necessariamente correlati, anche alle altre forme viventi. La salvezza del pianeta non è disgiungibile quindi dalla nostra (e viceversa), aprendo la necessità/opportunità a una nuova e propria Ego-con-logia.

Bibliografia

- AVARGUES-WEBER, GIURFA 2018: Aurore Avargues-Weber, Martin Giurfa, *Conceptual Learning by Miniature Brains*, “Proceedings of the Royal Society B.”, CCLXXX (2018), 1772, 20131907.
- BAUER 2011: Hans Bauer, *Use of Tools by Lions in Waza National Park, Cameroon*, “African Journal of Ecology”, XXXIX (2011), 3, p. 317.
- BENTLEY-CONDIT, SMITH 2009: Vicki K. Bentley-Condit, Euclid O. Smith, *Animal Tool Use: Current Definitions and an Updated Comprehensive Catalogue*, “Behaviour”, CXLVII (2009), 2, pp. 185-221.
- BIRD, EMERY 2009: Christopher D. Bird, Nathan J. Emery, *Rooks Use Stones to Raise the Water level To Reach a Floating Worm*, “Current Biology”, XIX (2009), 16, pp. 1410-1414.
- BLASER ET AL. 2013: Nicole Blaser et al., *Testing Cognitive Navigation in Unknown Territories: Homing Pigeons Choose Different Targets*, “Journal of Experimental Biology”, CCXVI (2013), 16, pp. 3123-3131.
- BOYD, RICHARDSON 1996: Robert Boyd, Peter J. Richardson, *Why Culture is Common but Cultural Evolution is Rare*, “Proceedings of the British Academy”, LXXXVIII (1996), pp. 77-93.
- BRENTARI 2011: Carlo Brentari, *Jacob von Uexküll. Alle origini dell’antropologia filosofica*, Morcelliana, Brescia 2011.
- BRUNON ET AL. 2014: Anaïs Brunon et al., *Motivation and Manipulation Capacities of Blue and Yellow Macaw and the Tufted Capuchin: a Comparative Approach*, “Behavioural Processes”, CVII (2014), pp. 1-14.
- BYRNE, BATES 2007: Richard W. Byrne, Lucy A. Bates, *Sociality, Evolution and Cognition*, “Current Biology”, XVII (2007), 16, pp. 714-723.
- CHANG 2004: Han-liang Chang, *Semiotician or Hermeneutician? Jacob von Uexküll revisited*, “Sign System Studies”, 32 (2004), 2, pp. 1-26.
- CHEVALIER-SKOLNIKOFF, LISKA 1993: Suzanne Chevalier-Skolnikoff, Jo Liska, *Tool-use by Wild and Captive Elephants*, “Animal Behaviour”, XLVI (1993), 2, pp. 209-219.
- CIMATTI 1998: Felice Cimatti, *Mente e linguaggio negli animali. Introduzione alla zoosemiotica cognitiva*, Carocci, Roma 1998.
- DAGRADI 2023a: Sergio A. Dagradi, *Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte I*, “Comunicazione filosofica”, 50 (2023), pp. 118-127, URL: https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/Comunicazione%20Filosofica%2050%201_2.pdf.
- DAGRADI 2023b: *Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare/parte II*, “Comunicazione filosofica”, 51 (2023), pp. 167-176, URL: https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/Comunicazione%20Filosofica%2051%202_2023.pdf.
- DAMASIO 1994: Antonio Damasio, *Descartes’ error: emotion, reason and human brain*, Putnam, New York 1994; tr. it. di Filippo Macaluso, *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.
- DARWIN 1872: Charles Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, John Murray, London 1872.
- DEECKE 2012: Volker B. Decke, *Tool-use in the Brown Bear (Ursus arctos)*, “Animal Cognition”, XV (2012), 5, pp. 725-730.

- DE WAAL 2016: Frans de Waal, *Are We Smart Enough to Know How Smart Animals We Are?*, Norton & Company, New York 2016; tr. it. di Libero Sossio, *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, Raffaele Cortina, Milano 2016.
- EMERY, CLAYTON 2004: Nathan J. Emery, Nicola S. Clayton, *The Mentality of Crows: Convergent Evolution of Intelligence in Corvids and Apes*, "Science", CCCVI (2004), 5703, pp. 1903-1907.
- GOLEMAN 1995: Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995; tr. it. di Isabella Blum, Brunello Lotti, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- GOODALL 1986: Jane Goodall, *The Chimpanzees of Gombe. Patterns of Behavior*, Belknap, Cambridge (MA) 1986.
- GRAINGER ET AL. 2012: Jonathan Grainger et al., *Orthographic Processing in Baboons (Papio papio)*, "Science", CCCXXXVI (2012), 6078, pp. 245-248.
- HART, HART 1994: Benjamin L. Hart, Lynette A. Hart, *Fly Switching by Asian Elephants: Tool-use to Control Parasites*, "Animal Behaviour", XLVIII (1994), 1, pp. 35-45.
- HERMAN, RICHARDS, WOLZ 1984: Louis M. Herman, Douglas G. Richards, James P. Wolz, *Comprehension of Sentences by Bottlenosed Dolphins*, "Cognition", XVI (1984), 2, pp. 129-219.
- HINDE 1977: Robert A. Hinde, *Non-Verbal communication (Part B Communication in Animals)*, Cambridge University Press, Cambridge 1972; tr. it. di Raffaele Simone, *La comunicazione animale*, Laterza, Roma-Bari 1977.
- HOPPITT, LALAND 2008: William J.E. Hoppitt, Kevin N. Laland, *Social processes influencing learning in animals: a review of the evidence*, "Advances in the Study of Behavior", XXXVIII (2008), pp. 105-165.
- HUNT 1996: Gavin R. Hunt, *Manufacture and Use of Hook-Tools by New Caledonian Crows*, "Nature", 379 (1996), pp. 249-251.
- HUNT, GRAY 2004: Gavin R. Hunt, Russel D. Gray, *Direct Observations of Pandanus-tool Manufacture and Use by a New Caledonian Crow (Corvus moneduloides)*, "Animal Cognition", VII (2004), pp. 114-120.
- KEMPE, LYCETT, MESOUDI 2014: Marius Kempe, Stephen J. Lycett, Alex Mesoudi, *From cultural traditions to cumulative culture: parameterizing the difference between human and nonhuman culture*, "Journal of Theoretical Biology", CCCLIX (2014), pp. 29-36.
- KYMLICKA, DAVIDSON 2011: Will Kymlicka, Sue Davidson, *Zoopolis. A Political Theory of Animal Rights*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- KÖHLER 1925: Wolfgang Köhler, *The Mentality of Apes*, Kegan Paul & Co., London 1925.
- KUMMER, GOODALL 1985: H. Kummer, Jane Goodall, *Conditions of innovative behaviour in primates*, "Philosophical Transactions of the Royal Society of London B", XXXVIII (1985), 1135, pp. 203-214.
- LAPLANTINE 2004: François Laplantine, *Je, nous et les autres, être humain au-delà des appartenances*, Le Pommier, Paris 1999; tr. it. di Carlo Milani, *Identità e métissage. Umani al di là delle appartenenze*, Elèuthera, Milano 2004.
- LEFEBVRE 2007: Louis Lefebvre, *Social Intelligence and Forebrain Size in Birds*, in Jon H. Kaas (ed.), *The Evolution of Nervous System*, vol.2, *Non-Mammalian Vertebrates*, Academic Press Elsevier, New York 2007, pp. 229-236.
- LEFEBVRE, NICOLAKAKIS, BOIRE 2002: Louis Lefebvre, Nektaria Nicolakakis, Denis Boire, *Tools and Brain in Birds*, "Behaviour", CXXXIX (2002), 7, pp. 939-973.
- LÉVI-STRAUSS 1958: Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, Paris 1958; tr. it. di Paolo Caruso, *Antropologia strutturale*, Il Saggiatore, Milano 1966.
- LOGAN ET AL. 2014: Corina J. Logan et al., *Modifications to the Aesop's Fable Paradigm Change New Caledonian Crow Performances*, "PLoS ONE" IX (2014), 7, e103049.
- MCGREW 1998: William C. McGrew, *Culture in nonhuman primates?*, "Annual Review of Anthropology", XXVII (1998), 1, pp. 301-328.
- MCGREW 2010: William C. McGrew, *Chimpanzee Technology*, "Science", CCCXXVIII (2010), 5978, pp. 579-580.
- MCGREW 2013: William C. McGrew, *Is Primate Tool-use Special? Chimpanzees and New Caledonian Crow Compared*, "Philosophical Transactions of the Royal Society of London B. Biological Sciences", 368 (2013), 20120422.
- MCNALLY, BROWN, JACKSON 2012: Luke McNally, Sam P. Brown, Andrew L. Jackson, *Cooperation and the Evolution of Intelligence*, "Proceedings of the Royal Society B", CCLXXIX (2012), pp. 3027-3024.

- MANN, PATTERSON 2013: Janet Mann, Eric M. Patterson, *Tool use by Aquatic Animals*, “Philosophical Transactions of the Royal Society of London B. Biological Sciences”, 368 (2013), 20120424.
- MARCHESINI 2002: Roberto Marchesini, *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.
- MARINO ET AL. 2007: Lori Marino *et al.*, *Cetaceans Have Complex Brains for Complex Cognition*, “PLoS Biology”, VIII (2007), 5, e139.
- MASATAKA ET AL. 2009: Nobuo Masataka *et al.*, *Free-ranging Macaque Mothers Exaggerate Tool-using Behaviour When Observed by Offspring*, “Plus ONE”, IV (2009), 3, e4768.
- MATURANA 1970: Humberto R. Maturana, *Biology of Cognition*, Biological Computer Laboratory Research Report BLC 9.0, University of Illinois, Urbana 1970.
- MONOD 1997: Jacques Monod, *Il caso e la necessità. Saggio sulla filosofia naturale della biologia contemporanea*, Mondadori, Milano 1997.
- MOORE 2004: Bruce R. Moore, *The evolution of learning*, “Biological Review”, LXXIX (2004), 2, pp. 301-335.
- MOORE 2013: Richard Moore, *Social learning and Teaching in Chimpanzees*, “Biology & Philosophy”, XXVIII (2013), 6, pp. 879-901.
- MORGAN 1891: Lloyd C. Morgan, *Animal Life and Intelligence*, Ginn, Boston 1891.
- MORIN 1993: Edgar Morin, *L’emergere del pensiero*, in Aa.Vv., *Dalle stelle al pensiero*, Linea d’Ombra Edizioni, Milano 1993, pp. 193-209.
- NUSSBAUM 2022: Martha C. Nussbaum, *Justice for Animals: Our Collective Responsibility*, Simon & Schuster, New York 2022; tr. it. di Andrea Asioli, *Giustizia per gli animali. La nostra responsabilità collettiva*, Il Mulino Bologna 2023.
- OKANOYA ET AL. 2008: Kazuo Okanoya *et al.*, *Tool-use Training in a Species of Rodent: The Emergence of an Optimal Motor Strategy and Functional Understanding*, “PLoS ONE”, III (2008), 3, e1860.
- PAGANINI 2008: Elisa Paganini, *La vaghezza*, Carocci, Roma 2008.
- PEIRCE 2021: Charles S. S. Peirce, *Opere*, a cura di Massimo A. Bonfantini, Bompiani, Milano 2021.
- PEPPERBERGER 2006: Irene M. Pepperberg, *Ordinality and Inferential Abilities of a Grey Parot (Psittacus erithacus)*, “Journal of Comparative Psychology”, CXX (2006), 3, pp. 205-216.
- PICQ 2003: Pascal Picq, *L’humain à l’aube de l’humanité*, in Pascal Picq, Michel Serres, Jean-Didier Vincent, *Qu’est-ce que l’humain?*, Le Pommier, Paris 2003, pp. 31-67.
- PIERCE 1986: John D. Pierce Jr., *A Review of Tool Use in Insects*, “The Florida Entomologist”, LXIX (1986), 1, pp. 95-104.
- PREMACK, PREMACK 1994: David Premack, Ann James Premack, *Levels of casual understanding in chimpanzees and children*, “Cognition”, L (1994), 1-3, pp. 347-362.
- POUYDEBAT 2018: Emmanuelle Pouydebat, *L’intelligence animale. Cervele d’oiseaux et mémoire d’éléphants*, Odile Jacob, Paris 2017; tr. it. di Gianna Cernuschi, *L’intelligenza animale. Cerebello di gallina e memoria d’elefante. Chi l’ha detto che gli uomini sono gli animali più intelligenti?*, Corbaccio, Milano 2018.
- PRATT 2010: Stephen C. Pratt, *Collective Intelligence*, in Michael D. Breed, Janice Moore (eds.), *Encyclopedia of Animal Behavior*, Oxford Academic Press, Oxford 2010, vol. 1, pp. 303-309.
- ROMANES 1882: George J. Romanes, *Animal Intelligence*, Kegan Paul, Trench & Co., London 1882.
- SANTOS, MAHAJAN, BARNES 2015: Laurie R. Santos, Neha Mahajan, Jennifer L. Barnes, *How Prosimian Primates Represent Tools: Experiments with two Lemur Species (Eulemur fulvus and Lemur catta)*, “Journal of Comparative Psychology”, CXIX (2015), 4, pp. 394-403.
- SAVAGE-RUMBAUGH ET AL. 1986: E. Sue Savage-Rumbaugh *et al.*, *Spontaneous symbol acquisition and communicative use by pygmy chimpanzees (Pan paniscus)*, “Journal of Experimental Psychology: General”, CXV (1986), pp. 211-235.
- SEBEOK 1968: Thomas A. Sebeok (ed.), *Animal Communication*, Indiana University Press, Bloomington 1968; tr. it. di Beatrice Garrau, *Zoosemiotica. Studi sulla comunicazione animale*, Milano, Bompiani 1973
- SHUMAKER ET AL. 2011: Robert W. Shumaker *et al.*, *Animal Tool Behaviour: The Use and Manufacture of Tools by Animals*, John Hopkins University Press, Baltimore 2011.
- STAID 2022: Andrea Staid, *Essere natura. Uno sguardo antropologico per cambiare il nostro rapporto con l’ambiente*, U.T.E.T., Torino 2022.
- STONE 2010: Christopher Stone, *Should Trees Have Standing? Law, Morality, and Environment*, Oxford University Press, Oxford 2010.

- TAINE 1870: Hippolyte-Adolphe Taine, *De l'intelligence*, Hachette, Paris 1870, 2 voll.
- TAYLOR ET AL. 2010: Alex H. Taylor *et al.*, *Investigation into the Cognition behind Spontaneous String Pulling in the New Caledonian Crows*, "PLOS ONE", V (2010), 5, e9345.
- TOMASELLO 2005: Michael Tomasello, *The cultural origins of human cognition*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1999, tr. it. di Maurizio Riccucci, *Le origini culturali della cognizione umana*, Il Mulino, Bologna 2005.
- UEXKÜLL 2001: Jakob Von Uexküll, *An introduction to Umwelt*, "Semiotica", CXXXIV (2001), 1/4, pp. 107-110.
- VAN SCHAİK 2010: Carel P. van Schaik, *Social learning and culture in animals*, in Peter M. Kappeler (ed.), *Animal Behaviour: Evolution and Mechanisms*, Springer, Berlin-Heidelberg 2010, pp. 623-656.
- VAN SCHAİK, BURKART 2011: Carel P. van Schaik, Judith M. Burkart, *Social learning and Evolution: The Cultural Intelligence Hypothesis*, "Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences", CCCLXVI (2011), 1567, pp. 1008-1016.
- VAN SCHAİK, DEANER, MERRILL 1999: Carel P. van Schaik, Robert O. Deaner, Michelle Y. Merrill, *The Conditions for Tool-Use in Primates: Implications for the Evolution of Material Culture*, "Journal of Human Evolution", XXXVI (1999), 6, pp. 719-741.
- VAN SCHAİK, PREDHAN 2003: Carel P. van Schaik, Gauri R. Predhan, *A model for tool-use traditions in primates: implications for the coevolution of culture and cognition*, "Journal of Human Evolution", XLIV (2003), 6, pp. 645-664.
- VARZI 2009: Achille C. Varzi, *Vaghezza*, in Maurizio Ferraris (a cura di), *Storia dell'ontologia*, Bompiani, Milano 2009², pp. 672-698.
- VISALBERGHI, LIMONGELLI 1996: Elisabetta Visalberghi, Luca Limongelli, *Acting and understanding: Tool use revisited through the minds of capuchin monkeys*, in Anne E. Russon, Kim A. Bard, Sue T. Parker (eds.), *Reaching into thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 57-79.
- WIMPENNY ET. AL. 2009: Joanna H. Wimpenny *et al.*, *Cognitive Process Associated with Sequential Tool-use in New Caledonian Crows*, "PLOS ONE", IV (2009), 8, e6471.
- YERKERS 1912: Robert M. Yerkes, *The intelligence of earthworms*, "Journal of Animal Behavior", II (1912), pp. 332-352.

Intervista storico-filosofica a Giovanni Casertano (12 aprile 2023)

Romolo Borrelli

Breve introduzione

Giovanni Casertano è stato un Maestro nel vero senso del termine. Per oltre quarant'anni, a Napoli, presso la facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università "Federico II", ha insegnato - incantandole - a generazioni di studenti. Lo ha fatto perseguendo una pedagogia alta, nobile, verace e autorevole allo stesso tempo: una pedagogia schietta e mordace, socraticamente ironica. Un Maestro del *logos* e della sua natura persuasiva, ingannevole e profonda.

Non è facile per me presentarlo brevemente nella premessa di un'intervista: ho conosciuto Giovanni Casertano all'università di Napoli nell'anno accademico 2007/2008; provenivo da una fase di sbandamento dei miei studi universitari e sbarcai presso l'isola della Filosofia con la speranza di capire il nesso tra Filosofia e Scienza. Il destino mi portò a seguire le sue lezioni e da allora le mie ricerche sono rivolte a studiare le continuità, le rotture e le influenze, sulla scuola napoletana, dei grandi studiosi del pensiero greco: Alessandro Chiappelli, Aurelio Covotti, Giuseppe Martano, solo per fare qualche nome.

Quel corso, il suo ultimo sui "Preplatonici" (come spesso preferiva chiamarli, a dispetto del termine convenzionale "Presocratici") mi aprì un cosmo di significati, storici e teoretici insieme, filologici e archeologici, letterari e scientifici e cominciai a indagare la genesi di quel termine greco, *episteme*, che Casertano affrontava in suo magnifico saggio sul *Teeteto* di Platone, che mi fece conoscere.

Il metodo di lavoro sui testi di Giovanni Casertano era contrario a ogni "anacronismo" e a ogni "assolutizzazione". I suoi studi avevano un respiro internazionale; celebri le sue interpretazioni dei Sofisti e di Parmenide, che ebbero subito un'eco potente.

Con i suoi studi egli non ha realizzato una costruzione epistemologica: ha elaborato *non* una teoria della scienza greca e dei suoi metodi e oggetti, ma piuttosto una rilettura originale del *pathos* che portò i primi pensatori a indagare il cosmo intero, l'uomo e la storia, la tecnica e l'anima. La sua è stata un'indagine, filologicamente accorta, metodologicamente rigorosa, su alcuni uomini - i cosiddetti Preplatonici - che operarono la più grande rivoluzione del pensiero Occidentale, la fondazione della Scienza e della Filosofia.

Dopo la stagione degli studi legata ai nomi di Parmenide, Gorgia, Protagora, Democrito, i Pitagorici, gli Ionici, nei suoi interessi entrò prepotentemente Platone, che influenzò profondamente la riflessione di Casertano, inaugurando quella che potremmo chiamare la lettura drammatica e psicagogica dei testi del "più grande filosofo della storia", come egli amava sempre definire Platone.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, Giovanni Casertano ha scritto su Platone, con l'intento principale di scrostare, dall'immagine del grande pensatore dell'Atene antica, i residui

e le macchie ancora visibili dei platonismi, dei dualismi, delle vulgate, delle iper-determinazioni, che, ancora oggi, resistono a perire.

Musico e filosofo, indagatore delle anime e profondo interrogatore, a una domanda radicale Casertano rispondeva sempre con un'altra domanda, ancora più radicale, spesso cinica e inquietante. Consapevole dell'inquietudine propria del divenire, della meravigliosa vita del cosmo infinito, diceva che quel che dobbiamo fare è saper costruire un discorso sempre più corretto sulla natura delle cose.

1. Romolo Borrelli: *Prof. Casertano Lei è nato nel 1941, anno in cui lasciò l'insegnamento a Napoli Aurelio Covotti. È stato uno dei maestri di Giuseppe Martano (il Suo di maestro), e che ad oggi è una figura di studioso andata nell'oblio; da quali sue opere ha tratto un qualche insegnamento e quale fu la lezione più grande che lasciato, secondo Lei, agli studiosi di storia della filosofia greca?*

Giovanni Casertano: Purtroppo non posso dirti nulla di Covotti, perché, come hai detto tu stesso, sono nato nell'anno in cui lasciò l'insegnamento, e quando è morto avevo 15 anni, ed ero solo nell'anticamera della mia passione per la filosofia. Di lui ho letto poi soltanto il suo lavoro sui Presocratici, che ho ammirato per l'impostazione solidamente filologica e storica.

2. Romolo Borrelli: *Ora vorrei chiederle del Suo Maestro, Giuseppe Martano. Nel discorso che Lei tenne in sua commemorazione nel 2001 si evidenziò che tra voi ci fu un profondo affetto e un rapporto davvero simpatico. Lei disse che non aveva mai ascoltato, da studente, un suo corso all'Università perché, quando lo conobbe, era già laureato. Come mai poi lei è passato dai precursori del neoplatonismo di Martano ai sofisti e poi ai preplatonici?*

Giovanni Casertano: Ho conosciuto Martano nel 1965, già ero laureato in filosofia ed avevo iniziato ad insegnare nei licei. Quando Martano giunse a Napoli, da Bari, come professore di Storia della Filosofia Antica, nel 1962, ero alla vigilia della discussione della mia tesi di laurea ed avevo praticamente sostenuto tutti gli esami del corso di Laurea in Filosofia; quindi, non avevo avuto occasione di incontrarlo all'Università, né di seguire qualche sua lezione. La mia passione per la filosofia antica era già sbocciata, ma non aveva potuto svilupparsi nel mio percorso universitario e, debbo aggiungere ora, era piuttosto generica. Anche se avevo letto con grande interesse i volumi sulla filosofia antica della grande opera di storia della filosofia di De Ruggiero. Fu mia madre, ricordo, che sapeva della mia passione per la filosofia antica, a suggerirmi di andare a parlare con Martano; presi coraggio e mi presentai a Lui, con le uniche credenziali del mio desiderio di lavorare nel campo della filosofia antica. Fu un colloquio di quasi un'ora, nella Sua casa di via Girolamo Santacroce, durante il quale si stabilì subito fra noi una corrente di viva simpatia, a mano a mano che scoprivamo le nostre affinità, i nostri gusti, i nostri interessi intellettuali. Martano mi fece nominare subito "assistente volontario" nella Sua disciplina. A partire da quel colloquio, quella simpatia si trasformò in vero affetto (ogni Suo libro o articolo che mi donava recava la dedica "con affetto"), che ci legò sempre e si mantenne sempre, in tutte le occasioni della Sua e della mia vita, per circa quarant'anni.

Ma, a proposito del mio passaggio dai neoplatonici, che erano stati solo uno dei vasti campi degli interessi di Martano, ai presocratici, debbo ricordare che anche il mio Maestro si era occupato del pensiero preplatonico, e queste Sue lezioni le potei ascoltare dalla sua viva voce e furono proprio quelle che più mi segnarono del Suo insegnamento. Ne discutevamo con grande passione, dentro e fuori le aule universitarie, e non posso non ricordare, ancora con emozione, i Suoi suggerimenti, i Suoi consigli, il Suo incoraggiamento. E fu proprio questo il campo della filosofia antica che allora più mi attrasse. All'inizio degli anni '70 Martano pubblicò il volume sulla contrarietà e la dialettica nel pensiero antico, un volume che si fermava ai sofisti: molto importanti specialmente le pagine dedicate a Protagora e a Gorgia, che rispecchiavano le sue lezioni che avevo ascoltato con grande partecipazione. A questo proposito anzi vorrei ricordare

un fatto più unico che raro nelle vicende universitarie, di allora e di oggi, e che è significativo del nostro rapporto. In quel periodo anch'io avevo terminato il mio libro sui sofisti, e, come al solito, e come sarebbe poi avvenuto sempre, avevamo letto insieme le nostre pagine. Ebbene, Martano allora decise di pubblicare, nella stessa collana dell'editore, prima il mio libro, nel 1971, e poi il Suo, nel 1972, «perché» - disse - «ne hai più bisogno tu».

3. Romolo Borrelli: *Dal 1965 al 1979 vengono pubblicate a Napoli tre monografie di Mirella Carbonara Naddei, altra allieva di Martano. Che ricordo ne ha? Che idea si fece in quegli anni della sua ricerca? Come interpreta le "istanze realistiche del pensiero greco" come le chiama la Carbonara Naddei? E a proposito del cognome Carbonara, che ne pensa degli scritti di storia della filosofia greca di Cleto Carbonara?*

Giovanni Casertano: Le ricerche e gli interessi della Carbonara non erano vicini ai miei, e nel periodo in cui abbiamo insegnato insieme la filosofia antica nella "Federico II", non abbiamo avuto molti contatti. Degli scritti di Cleto Carbonara sulla filosofia antica non posso dire molto: mi pare che siano abbastanza tradizionali.

4. Romolo Borrelli: *L'altro Maestro di Martano fu Antonio Aliotta, figura cardine dell'Università di Napoli "Federico II". Quanto pesò l'influsso di Aliotta su Martano nel suo distacco dall'idealismo e dalla storiografia idealistica? Che significa per Lei la lotta, se può definirsi tale, tra atteggiamento scientifico e professione idealistica (cito il maestro di Stelio Zeppi, prof. Collotti, che entrava nelle aule universitarie e diceva "Sono il professor Collotti, professo la filosofia dell'idealismo attuale")? Dove e come termina la storiografia idealistica e dove e come comincia la nuova storiografia sul primo pensiero greco? Quali furono le differenze, come avvertì Lei questo passaggio delicato, complesso, problematico?*

Giovanni Casertano: Di Aliotta Martano non mi ha parlato molto, mi ha detto solo che fu importante per lui per quanto riguarda il Suo passaggio dalle simpatie per l'idealismo a visioni più vicine al personalismo francese e all'esistenzialismo italiano. C'è un passo dal Suo libro *Considerazioni sulla persona* che chiarisce molto bene la Sua posizione: «Rimaniamo nell'ambito dell'idealismo fino all'accettazione della grande scoperta della legge dialettica; aderiamo invece... all'istanza dell'esistenzialismo per quanto riguarda la posizione del *primum* consistente nella *persona*..., che per noi è il *supremo condizionante* tutti i problemi. Dell'esistenzialismo, però, va ripudiato il motivo irrazionalistico della *singularità* anarchica.... La persona include in sé la nozione di *singularità* e *pluralità*, perché a costituirla concorre l'urto *uno-molti*».

5. Romolo Borrelli: *Nel 2004, Pietro Rossi e Carlo Augusto Viano curarono una raccolta di saggi sulle Città filosofiche. Alla voce Napoli troviamo solo due righe dedicate ai maestri di storia della filosofia antica a Napoli: Covotti e Martano. Questo poco spazio dedicato cosa significa per Lei? Non si era creata a Napoli una vera e propria tradizione di antichistica?*

Giovanni Casertano: Nel 2004 una scuola di filosofia antica a Napoli c'era, ma non sempre le ricerche che avvengono nel Sud trovano il loro giusto riconoscimento in Italia.

6. Romolo Borrelli: *In un saggio sulla storia degli studi sui presocratici Aniello Montano scrisse: "Casertano approfondisce delle intuizioni di Martano e di De Santillana a partire dalla lettura di Snell". Il suo amico e collega Aniello Montano davvero individuò i suoi tre punti di riferimento principali nel panorama degli studi sui presocratici?*

Giovanni Casertano: In effetti i nomi che fece Montano sono stati fondamentali per la mia impostazione e per la mia formazione. Aggiungerei altri due grandi maestri della storia della filosofia antica, a cui fui legato anche da profonda stima e amicizia: Gabriele Giannantoni e Mario Vegetti.

7. Romolo Borrelli: *Nel 1987 Lei, assieme ad Antonio Capizzi, cura il volume d'insieme "Forme del sapere nei Presocratici" in cui sottolinea come il termine "filosofo" utilizzato da Aristotele per descrivere il filosofo presocratico sia alquanto ristretto e limitato. Per questo nel volume allargate l'orizzonte alla sapienza arcaica, quindi potremmo dire che i Greci furono i maestri*

della specializzazione del sapere senza averne consapevolezza? Sempre su Antonio Capizzi, vorrei sapere cosa ne pensa del poderoso lavoro del 1982 su La Repubblica Cosmica – Note per una storia non-peripatetica della nascita della filosofia in Grecia. Mi pare sia stato tradotto anche in inglese. Che ricordo ha di quest'opera e di questo grande studioso? E ancora, mi scuso per la prolissità, Capizzi approfondì e portò in Italia la grande lezione di Eric Havelock, qual è stato il suo Eric Havelock? Forse Sir Geoffrey Lloyd? O Benjamin Farrington? Domanda fra le domande: quali sono altri autori di riferimento per un inquadramento problematico della nascita della filosofia e della scienza greche?

Giovanni Casertano: Con Capizzi ho stretto rapporti di amicizia e di collaborazione, rapporti tanto più sinceri in quanto avevamo anche alcune divergenze, specialmente su Parmenide. Ma forse questo dipendeva proprio dalle nostre discendenze diverse, per lui da Guido Calogero e per me da Martano. La *Repubblica cosmica* è un libro molto importante proprio perché è un approccio, che io condividevo e condivido, che cercava di svincolarsi dalla prospettiva aristotelica sui preplatonici, che tanto ha pesato sugli studi di filosofia antica e che forse ha ancora oggi una certa influenza. Per quanto riguarda gli studi sulla nascita della filosofia e della scienza greche, molti sono gli studi importanti; oltre quelli che hai citato vorrei ricordarne solo altri due, quelli di von Fritz e di Lucio Russo.

8. Romolo Borrelli: *Tra le tante storie della filosofia greca in lingua italiana, quali si sente di consigliare per una visione più ampia e libera da incrostazioni storiografiche di matrice aristotelica?*

Giovanni Casertano: Consiglierei di leggerle tutte e di scegliere personalmente. A me personalmente piacque molto quella di Guido De Ruggiero.

9. Romolo Borrelli: *Ho in progetto di scrivere un articolo sulla storia delle interpretazioni del pensiero scientifico di Empedocle e naturalmente non potrò non prendere in considerazione l'articolo del 1963 di Martano Bagliori della chimica moderna in Empedocle d'Agrigento. Secondo Lei, il Martano incappò in una trappola anacronistica, forzando troppo il nesso tra la chimica moderna e le intuizioni del filosofo agrigentino?*

Giovanni Casertano: No. Nella filosofia dei Presocratici molte sono le intuizioni geniali che incredibilmente preannunciano scoperte e riflessioni moderne e contemporanee. Solo per esempio ricordo la grandiosa intuizione di Empedocle sulla luce come corpo che impiega un certo tempo per raggiungere dal sole la terra; di Parmenide l'intuizione dell'identità tra la prima stella della sera e l'ultima a sparire al mattino, della luna che non ha luce propria, ma la riceve dal sole, e così via.

10. Romolo Borrelli: *Nel 1975 Lei pubblica Fisica e Filosofia, un'antologia sui padri delle teorie della quantistica e della relatività. Secondo lei la crisi della fisica del XX secolo ci induce ancora una volta a riflettere sui primi pensatori occidentali? E se sì, perché?*

Giovanni Casertano: Certamente sì, perché la coscienza della storicità dei problemi è fondamentale anche per la ricerca scientifica.

11. Romolo Borrelli: *ultima domanda/riflessione a partire dal mio progetto di ricerca: il titolo recita Contributi a una storia della storiografia italiana del Novecento nell'ambito degli studi di filosofia greca con un particolare riguardo all'evoluzione del concetto di episteme.*

La ricerca avrà come fulcro principale la scuola napoletana del Novecento, in particolare mi focalizzerò su Aurelio Covotti, Giuseppe Martano e su di Lei, professor Casertano, che è stato una guida essenziale nei miei interessi e nelle mie ricerche, a partire dal suo ultimo corso accademico sui preplatonici nell'anno 2007/2008.

Tuttavia, l'intera indagine si propone al tempo stesso anche come una analisi e una ricostruzione di varie altre scuole interpretative e correnti della storiografia italiana; in particolare quella che vede l'asse Giovanni Gentile (e i suoi allievi principali: Guido De Ruggiero, Vito Fazio-

Allmayer, Giuseppe Saitta, Armando Carlini) – Guido Calogero (e i suoi discendenti: Antonio Capizzi e Gabriele Giannantoni).

Roma e Napoli saranno dunque i due i centri di ricerca privilegiati.

Non potrò però non fare riferimenti e tentativi minimali di ricostruzione di un altro insieme di storici, filosofi e studiosi italiani (un gruppo molto eterogeneo) del primo pensiero greco che si sono occupati della nascita, dello sviluppo e del compimento della cosiddetta scienza greca: la scuola di Federigo Enriques e i suoi principali allievi Giorgio De Santillana e Attilio Frajese (per la componente matematica dell'episteme), Mario Vegetti e la sua allieva Paola Manuli (per la componente biologica ed antropologica), alcuni studi a metà strada tra l'epistemologia e l'estetica di Carlo Diano e del suo allievo principe Oddone Longo, il mio "esperimento storiografico" sull'evoluzione degli studi italiani su Democrito e l'atomismo greco in particolare (che sia credo il punto più alto della scienza greca, nel quale vengono concentrati alla massima densità saperi matematici, fisici, biologici, antropologici...)

Giovanni Casertano: A quest'ultima domanda/riflessione non posso che farti i migliori auguri. Il tuo progetto è molto vasto e ambizioso e mi auguro sinceramente che tu possa portarlo a termine. E, anche per incoraggiarti, ti ricordo una delle massime del più grande filosofo non solo dell'antichità, Platone, che ha detto che χαλεπὰ τὰ καλὰ.

Recensioni

Armando Girotti, *Amare la domanda ossia la Viandanza*, Diogene Multimedia, Bologna 2023, pp. 287.

Recensire l'ultimo libro di Armando Girotti, dal titolo originale e curioso, che mette subito in moto la fantasia del lettore e gli fa sognare orizzonti lontani, paesaggi del cuore, nostalgia di luoghi visitati e desiderio di ritorni alla meta conosciuta, o di nuove partenze verso altri lidi, tutti da scoprire, recensire questo libro, dico, e farlo con la ragione, cercando per un attimo, lucidamente, di non ricorrere a quelle che il testo muove nel cuore, non è semplice.

In fondo il viaggio è dentro ognuno di noi, il viaggio evoca estati allegre e spensierate fatte di incontri, richiama momenti in cui siamo liberi di evadere dal nostro quotidiano, mobilita tramonti, colori, profumi, notti insonni, reali o mentali che siano; il voler viaggiare anche soltanto con la fantasia è quanto di più umano possa esistere; è qualcosa che abbiamo appreso dagli animali che emigrano e trasmigrano, ma solo noi uomini abbiamo legato la necessità dello spostamento al piacere di farlo, abbiamo sentito che non siamo stanziali anche quando restiamo seduti per anni nello stesso luogo. E stanziale non lo è stato Girotti che, raffigurandosi VianDante (personaggio nato nella famiglia Vian a cui era stato dato il nome Dante), «affronta un viaggio, divenuto Viandanza verso l'altrove, più luogo mentale che fisico», come riporta la quarta di copertina.

Nell'immediato, a chi conosce l'Autore, vien subito in mente la sua copiosa produzione letteraria. Ma questo non basterebbe a mettere in difficoltà il recensore. Il "problema" è invece rappresentato dalla varietà dei temi affrontati in questo libro, dagli interessi in gioco, che negli anni, hanno occupato il suo pensiero e che qui emergono

chiari e dibattuti. E se sembra che i temi non siano nuovi, le interpretazioni che escono hanno una decisa chiave di lettura, nata da meditazione e continuo ripensamento, che non vuol dire per forza sconvolgimento, ma revisione lungamente congetturata, maturata con gli anni, con l'esperienza, e soprattutto con sempre nuovi incontri culturali, con sollecitazioni giunte da luoghi - uso volutamente terminologia legata al viaggio - non sempre, né limitatamente ristretti o pertinenti, come si usa dire, all'ambito originario dei suoi studi filosofici. Ogni nuova fatica letteraria risultava allora, come oggi in questo libro, essere diversa dalla precedente, però con una caratteristica sempre personale: al centro c'è costantemente l'uomo, prima che il filosofo, un uomo curioso, aperto, sempre "moderno", che, non rinnegando se stesso, tuttavia non rifiuta di confrontarsi coi tempi nuovi, di dialogarvi e soprattutto di interrogarli alla luce di quella vasta cultura filosofica che padroneggia quasi in modo naturale, non studiato: ma la naturalezza è solo apparente, perché Girotti indaga sempre in modo approfondito con mente aperta: questa è la sua qualità fondamentale.

La filosofia non l'ha mai pensata materia di studio e in questo libro si nota come, diventata disciplina di vita, si presti ad essere calata nella "pratica", soprattutto nella quotidianità del vivere. La Viandanza manifesta chiaramente quanto nel corso della sua vita ha sostenuto; sono i *modelli di razionalità* a leggere i fatti e, nella sua ricerca della Verità, Girotti non si astiene dal dimostrare che l'origine di ciò che chiamiamo "il vero" appartiene a loro. Lo aveva già sostenuto nei *Modelli di razionalità nella storia del pensiero filosofico e scientifico*, alla ricerca di un "metodo" per vivere quotidianamente un'esperienza filosofica. Quei modelli di razionalità sostanzialmente hanno sostenuto e attraversato in ogni momento la

riflessione girottiana sui temi più disparati; e non poteva mancare nel presente volume quando ad esempio fa dibattere poeti, filosofi, scienziati, letterati su un tema come quello inerente il valore della vita. Partendo dalla frase di Giobbe “non fossi mai nato”, imbastisce una disputa che coinvolge in un “dialogo impossibile” persone di tutti i tempi, Leopardi, Nietzsche, Benatar, Giobbe, Schopenhauer, Arendt nonché Menandro, e ognuno riflette, con il proprio modello, come la vita sia gradevole e da rispettare o come invece sarebbe meglio non essere mai nati.

Dialoga con Kant, con Hegel, con Locke contraddicendo quest’ultimo in disaccordo sul fatto che l’uomo nasca come *tabula rasa*. Girotti sostiene, con motivata giustificazione, che esistono dei presupposti, che immagina innati, dai quali l’uomo non esce. In fondo è la “carta assorbente”, dice, presente in ognuno di noi ad impregnarsi, e non di tutto ciò che il mondo esterno somministra al soggetto, ma solo di ciò che può entrare nella finestra dell’io. C’è un ponte che lega il Girotti docente e il Girotti filosofo contemporaneo, sì, filosofo, perché in questo volume è presente la sua visione della vita, la *Weltanschauung* che unifica i più svariati temi, sempre in una continuità di concezione, che richiama il lettore a porsi una domanda sul proprio essere libero o condizionato, e non da qualcosa di esterno, ma dal proprio stesso essere (*Siamo liberi di volere ciò che vogliamo?*, titolo molto esplicativo di un suo libro del 2015).

Il filosofare vivo del libro fa emergere come l’Autore si sia impadronito della storia della filosofia in un modo che colpisce chi si avventuri nella lettura dei vari capitoli; è come se avesse i filosofi sulla punta delle dita, perché li ha approfonditi tutti, poi con tutti si è messo in cammino, con tutti ha viaggiato da buon VianDante; di certo tutti hanno contribuito a costruire e decostruire quel nuovo nodo di problemi, autenticamente filosofici, che ora occupano la presente fatica letteraria dalla quale emergono i temi esistenziali a lui cari da sempre e ai quali ora è libero di rivolgersi, *Chi sono io?, Io, corpo e anima, Il senso della vita, La Divina Provvidenza*.

In modo pressante si erano già presentati al Girotti scienziato temi legati al mondo fisico di Einstein, al quale ha dedicato un’interpretazione originale nel suo saggio del 2020, e qui se ne scorgono di nuovi al Girotti amante della storia dell’arte, risvolti che lo portano a riflettere sull’Infinito, legando scienza, arte e religione. Soprattutto notevole è la sua *verve* nelle *questioni inerenti la fede* invitando a «*non spegnere il cervello entrando in Chiesa*», capitolo nel quale la storia del Cattolicesimo, ricco di conflittualità, lascia la bocca amara, pensando che ogni sua parola debba essere accolta senza discussione, pena l’anatema. Così su questa scia ricorda la disputa tra Galilei e Bellarmino, la tortura e la morte di Giordano Bruno, il conflitto presente nelle decisioni di papa Zosimo, prima legate al dettato pelagiano, poi a quello impostogli da Agostino, e non dimentica il *Limbus inferni*, nato dalla convinzione di Innocenzo I per il quale era «pazzesca l’asserzione che i bambini potessero entrare in Cielo senza la grazia del Battesimo». E il suo dire, corroborato da documenti ecclesiastici e non da immaginazioni fantasiose, è impersonato da VianDante che sarebbe «l’eterno eretico perché, non sottoponendomi ai dogmi, li discuto ... per capirli». Non è l’antireligioso a parlare, semmai un sentimentale che, «passando dinanzi ad una Maestà si tolse il cappello, come, nelle giornate d’infanzia, gli aveva insegnato sua madre rammentandogli che davanti alla Madonna un gesto di devozione procurava felicità al cuore di ogni mamma». VianDante si pone davanti a Dio con quell’atteggiamento che gli è proprio, di dubbio, di domanda che non si chiude in una definitiva risposta, e nello stesso tempo di rinnovato bisogno di credere a quel Dio che la chiesa delle cattedrali, dei falsi misteri, dei miracoli per ogni occorrenza, troppe volte propinato al credente acritico o superficiale. Il dialogo di Girotti/VianDante con Dio è molto fitto e, nello scandagliare elementi dottrinari, con ognuno si confronta alla luce di quella potente ragione che però ha bisogno di ritrovare il Dio dell’amore, quello che parla al cuore, quello che dà speranza, non per il Paradiso o la vita eterna, ma per il “qui e ora”, per le gioie e le fatiche quotidiane. La speranza lo tiene in vita e non lo delude: gli

regala sempre qualcosa di inatteso. Ne è la prova il “dialogo impossibile” che si svolge intorno al tema “verità” dove dibattono la questione Aristotele, Pirandello, Protagora, Melisso, Zenone, Pirrone, Kant, Agostino, solo per citarne alcuni. Alla fine, la riflessione di VianDante mette in luce come le varie proposte di lettura della verità siano purtroppo condizionate dall’uomo, legato al contesto neuronale, tale da non permettergli di giungere al vero. Lo aveva già precisato nel precedente volume *Fiat lux vs ex nihilo nihil* dove, giocando con i diagrammi di Eulero Venn, aveva messo a confronto ciò che l’uomo può conoscere e ciò che esula dalla sua conoscenza, essendo la ragione incapace di uscire da sé stessa per attingere ciò che la oltrepassa. Ora, nella *Viandanza* è giunto «alla conclusione che [...] concettualizzare significa produrre un processo autonomo della mente che sottomette la realtà a criteri suoi propri» per cui «di fronte al rischio di una religiosità sicura perché relativa ad un referente esterno, la legge, sarebbe preferibile far emergere una fede più umile, perché più aperta alla crisi e all’ascolto», quella che nasce nel proprio cuore, quella che apre l’uomo alla speranza, quella che si era impigliata tra il coperchio e il vaso di Pandora, quella che, rapportata al mondo del Cristianesimo, rappresenterebbe un’apertura verso l’Infinito, altro tema che in questo volume porta alla riflessione sul famoso albero della conoscenza del bene e del male. Si domanda VianDante se fossero davvero da castigare i due progenitori, dato che era proprio il fico di quell’albero a donare loro la conoscenza di ciò che era buono e di ciò che era malvagio. Prima della scorpacciata non possedevano tale conoscenza e quindi non erano da condannare.

Con la *Viandanza* sembra finito il viaggio del Girotti filosofo; il suo percorso esistenziale sembra aver trovato un punto fermo: si è tradotto nel dono di un cammino di speranza tutto nuovo per quella piccola vita, suo nipote appena nato, che dal suo ceppo ha avuto origine, che sulle sue orme, consapevolmente o per altre strade che sembreranno estranee e nuove, camminerà. Personalmente, per quel che mi è dato conoscerlo, non credo sia terminato il suo

viaggio. Ma sono ammirata, e ancora una volta stupita, da quest’ultimo libro per la forma di scrittura che lo contraddistingue, quella forma vecchia e sempre nuova della filosofia in cammino, che incontra, che dialoga con l’interlocutore, che insegna e insieme impara, apprende dal volto dell’altro, dalle sue parole, dalle sue espressioni: è il dialogare proprio dell’atteggiamento filosofico che aveva contraddistinto Socrate. Non è solo questo: qui c’è anche *la forma del romanzo*, dell’invenzione letteraria e della biografia personale dell’uomo che non poteva non essere un po’ romantica nel ricordare i suoi anni di collegio quando se ne compivano delle belle! E una la ricorda, ma non la espongo per non togliere al lettore la bellezza del racconto.

Un ultimo rilievo: l’Autore si cimenta anche con la poesia, anzi il libro si apre con la dedica al nipote appena nato, versi che caratterizzano tutto lo svolgimento dove entra in gioco quel vasto e insondabile mondo delle emozioni, dei sentimenti, del conscio e dell’inconscio, che ci rende uomini, e unici, molto spesso incomprensibili; dove quel retroterra emotivo-sentimentale che si accompagna al nostro essere razionale (non sempre e non per forza), lo sconvolge, scompigliandone l’ordine.

Elena Bentivegna

Annalisa Caputo (a cura di), *Filosofia e istituti tecnici. Esperienze e questioni, Mimesis, Milano, 2023, pp. 146.*

R Come afferma la curatrice ad inizio del volume il testo parte da una esternazione dell'allora Ministro Bianchi che, nel 2021, aveva affermato che bisognava introdurre la filosofia all'interno dell'istruzione tecnica. Sulla base soprattutto di esperienze "dal basso" fatte negli ultimi anni, il 7 maggio 2022 si è tenuto un seminario in cui sono intervenuti i responsabili delle reti che avevano fatto proposte "filosofiche" (e le avevano praticate) nell'istruzione tecnica coordinato da Annalisa Caputo, docente di didattica della filosofia all'Università di Bari.

Proprio la Caputo introduce i testi delle attività presentate con una cornice in cui si cerca di capire quali spazi ci siano per l'insegnamento della filosofia all'interno dell'istruzione tecnica partendo sempre dal documento sugli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia* del Ministero del 2017, dove si pensava alla filosofia come ad una disciplina per tutti. Questa idea nel panorama della scuola italiana non era nuova dato che sia i programmi Brocca degli anni 1990 che la riforma Berlinguer mai andata in atto prevedeva un insegnamento di contenuti filosofici all'interno del biennio comune che quindi avrebbe coinvolto tutti i discenti italiani che lo avrebbero dovuto frequentare per assolvere l'obbligo. L'attuale dibattito sulle competenze ed il ricordare anche il Quadro delle raccomandazioni europee che afferma che il pensare critico deve essere contemplato tra le competenze fondamentali del moderno cittadino democratico completano un quadro in cui sembrerebbe che lo spazio per un insegnamento della filosofia nell'istruzione tecnica ci sia e sia ipotizzabile.

I tre capitoli successivi parlano delle sperimentazioni che sono state fatte nell'istruzione tecnica di attività e curricoli filosofici negli ultimi anni.

Il primo capitolo è un *report* di quanto ha fatto la rete *Inventio* (l'articolo è firmato da Enrico Liverani, Alessia Marchetti e Luca Zanetti). Il contributo nell'introduzione racconta la genesi dell'attività e l'esigenza da

cui si è partiti che guarda anche al quadro internazionale dello sviluppo delle *soft skills* come il *problem solving* ed il *Critical Thinking* e fa un chiaro riferimento alla *Philosophy for Children* di M. Lipman (che nel suo curriculum comprende anche testi che coinvolgono alunni delle classi del biennio). La rete che ha avuto la possibilità di effettuare un'attività di 10 ore totali suddiviso in quattro incontri, ha costruito un vero e proprio curriculum basato su tre assi che vanno di problemi e tematiche attuali (bioetiche e/o etico-politiche) a questioni che riguardano proprio le attività professionalizzanti (come potrebbe essere, ad es., il rapporto con l'Intelligenza Artificiale) alle questioni della formazione del pensiero critico. Dopo aver detto come è andato il monitoraggio fine attività si presenta anche un esempio di laboratorio fatto con gli alunni concernenti tre assi e le fasi conclusive. Il lavoro, nei limiti del tempo concesso, è apparso essere proficuo e si presenta come un lavoro organico.

L'altro gruppo di lavoro che si è occupato di inserire "questioni filosofiche" negli Istituti Tecnici (e, in questo caso, anche professionali) è stato la rete Amica Sofia. Mirella Napodano ne dà un resoconto nel suo articolo, dove la parte teorica ha invece una matrice più chiaramente postmoderna e le esigenze filosofiche sono più legate al vissuto che ai problemi pressanti della società contemporanea. La filosofia viene quindi vista come una pratica di comunità e, dagli esempi proposti, più che avere una sua autonomia modulare (come nella proposta fatta da *Inventio*) si inserisce in moduli che hanno a che fare con la prevenzione del bullismo o lo sviluppo di attività nell'educazione alla cittadinanza e nella letteratura. Si tratta di una possibile proposta che ha a che fare con l'inserimento di quest'attività in progetti curriculari e che cerca di usare l'educazione filosofica come momento di acquisizione di capacità di dialogo e ben vivere.

Il terzo gruppo che si è occupato di filosofia negli Istituti Tecnici è stato quello di *Philosophia Ludens*. Nata come metodologia da applicare soprattutto al Liceo, sviluppatasi anche come proposta per i gradi inferiori di istruzione il gruppo rappresentato da

Adesso, Baldassara, Cafagna, Caputo e Mercante ha costruito delle attività che sono state effettuate negli Istituti tecnici soprattutto in progetti. Si è cercato in questo caso, incrociando la metodologia con le suggestioni provenienti dall'ermeneutica e dalla tradizione della *Philosophy for Children*, di approntare delle attività che usando giochi che partivano con un *enquiry question* che potesse interessare maggiormente un certo tipo di indirizzo e potesse far interrogare gli alunni proprio sulle basi delle attività professionalizzanti che svolgono a scuola. Gli esempi pubblicati fanno vedere, ad esempio, calligrammi che sono ispirati al tema del viaggio in un indirizzo turistico e lavori prodotti sulla questione di cosa sia la tecnica, domanda che ha coinvolto fortemente la tradizione filosofica del XX secolo. Le AA. auspicavano che l'introduzione di una traccia di filosofia nella prima prova scritta potesse di conseguenza portare ad una maggiore attenzione alla disciplina anche in questo ordine di scuola.

Il testo è concluso da un contributo di Alessandra Modugno che narra della preparazione all'Università di un corso zero per ragazzi che volevano iscriversi a filosofia e non avevano le basi di quelli provenienti dal liceo. Come si può evincere dalla proposta non si tratta di recuperare i contenuti persi, quanto di sviluppare certe competenze che possono essere utili per il prosieguo degli studi.

Il testo offre diversi spunti interessanti ed anche diversi interrogativi. Le proposte fatte dai tre gruppi vanno viste come pionieristiche e sono state inserite all'interno di una progettualità che non è curricolare e questo problema non sarà, al contrario delle esternazioni fatte dal Ministro Bianchi, risolto a breve termine, visto quello che prevede l'attuale riforma dell'istruzione tecnica, dove lo spazio per le cosiddette *humanities* è stato ulteriormente ridotto in quanto visto come poco professionalizzante. Ovviamente diverse considerazioni potranno essere fatte oggi su cosa prevederanno gli IFTS e su come, nei moduli di formazione generale, possano essere inseriti contenuti di tipo filosofico. Le proposte rimangono interessanti però, proprio perché

rompono con l'orientamento storico-filosofico che, per forza di cose, in questi progetti, non poteva essere tenuto in conto. Rimane poi la questione sul chi deve insegnare cosa. Quando si è ipotizzata l'idea di un inserimento di moduli filosofici nell'istruzione tecnica non si è mai realmente pensato che questi dovessero per forza di cose insegnati da personale formato per insegnare questa disciplina. Il libro rimane un interessante monitoraggio su una situazione che, in realtà, è in rapida evoluzione. Forse si sarebbe dovuto guardare con più attenzione anche a quanto succede all'estero quando si introduce filosofia in una scuola che non è liceale, ma questo, data la contingenza del volume è una questione che non aveva spazio nella giornata di studio.

Valerio Bernardi

Annalisa Caputo (a cura di), *Philosophia ludens per le scuole di ogni ordine e grado. Manuale di formazione per insegnanti*, (“1 quaderni della Ricerca, 67), Loescher, Torino, 2023, pp. 176.

Rosa Maria Baldassarra, Annalisa Caputo, Annamaria Mercante, *Philosophia ludens per i licei: dal mondo antico a quello contemporaneo. 180 schede operative per mettere in gioco conoscenze e competenze*, (“1 quaderni della ricerca 68”), Loescher, Torino, 2023, pp. 414.

Lo scorso anno nella collana dei *Quaderni della Ricerca* della casa editrice Loescher sono stati pubblicati due interessanti volumi che hanno a che fare con la didattica della filosofia e che rendono conto di una ricerca sperimentale e sperimentata che si è svolta nel corso degli ultimi anni.

Il primo testo, curato da Annalisa Caputo, che insegna Ermeneutica Filosofica e Didattica della Filosofia dell’Università di Bari, vuole essere una sorta di manuale per adottare le tecniche della *Philosophia Ludens*, ovvero l’introduzione del gioco come metodo didattico per insegnare la filosofia in maniera diversa da quella trasmissiva e rendendola più interattiva nei confronti dei discenti. Attraverso i primi tre capitoli, scritti tutti dalla Caputo, si cerca di delineare sia la cornice, che il quadro teorico che il possibile inserimento di questo modo di fare filosofia all’interno dei curricoli ministeriali. Per Caputo la *Philosophia Ludens* (da ora in poi *PL*) ha almeno tre diverse finalità e obiettivi: quella di essere una metodologia che scaturisce dalla stessa filosofia (legata al modello ermeneutico gadameriano, ma anche, perché no, al ruolo del gioco nella filosofia del secondo Wittgenstein), di potersi intrecciare con il discorso delle competenze che sono ormai messe sullo stesso piano dei contenuti più strettamente filosofici e quello di potersi interfacciare con le ultime disposizioni ministeriali che sembrano aprire una porta verso l’estensione dell’insegnamento della filosofia ad altri ordini e gradi della scuola, tenendo conto che lo sviluppo della capacità critica è insita nella stessa filosofia e dell’introduzione obbligatoria per tutti dell’educazione civica, con

contenuti e competenze da sviluppare molto vicine a quelle filosofiche.

Dopo questi capitoli introduttivi nella seconda parte del testo si entra nello specifico della proposta. Baldassarra, Caputo e Mercante sottolineano come la *PL*, ancora prima della “scoperta” del *cooperative learning* o di altre metodologie didattiche avesse visto l’apprendimento filosofico come un luogo dove la cooperazione sia fondamentale. Non ci si dimentica poi di ricordare, secondo la teoria dei giochi applicata anche in altri campi didattici da più tempo (mi riferisco ai giochi storici ed all’*historia ludens* di Antonio Brusa) dell’importanza dopo un gioco del *debriefing* o dopogioco, una tecnica che permette di comprendere quanto si sia realmente appreso e di sottolineare alcuni aspetti dello stesso. Ci sono poi capitoli dedicati alla relazione che ci può essere tra *PL* e competenze e educazione civica e un elenco delle tipologie di giochi.

L’ultima parte del volume è quella più pratica e si sofferma, dopo una breve premessa, all’esperienza che Caputo ed i suoi collaboratori hanno fatto con i giochi sia nei licei, dove la filosofia è curricolare che in ordini e gradi di scuole dove la filosofia può essere proposta solo all’interno di un discorso più ampio. I capitoli sulla specificità della proposta di giochi riflessivi per gli adolescenti, sulla possibilità di introdurre la filosofia negli istituti tecnici e professionali dove si può tentare anche di declinare le proposte anche a seconda degli indirizzi. Il capitolo finale che, a nostro parere, è il più interessante è quello dedicato alla scuola primaria. Come si sa la filosofia nella scuola primaria è stata per diverso tempo una delle proposte portate avanti dal cosiddetto metodo Lipman che proponeva una serie di materiali in forma narrativa per porsi domande e imparare a pensare. La proposta di *PL* è leggermente differente e cerca anche di lavorare su livelli empatici ed emotivi e si conclude con un’idea, sperimentata negli ultimi anni, che è quella di far “insegnare” filosofia ai più giovani da parte degli studenti della scuola superiore, un’idea di *cooperative learning* che applica questa tecnica

in maniera verticale piuttosto che orizzontale (nello stesso gruppo classe).

Il secondo testo è invece più operativo. Come dice il sottotitolo si tratta della presentazione di 180 schede di giochi (piuttosto semplici da organizzare e senza il bisogno di particolari materiali) che sono stati sperimentati dalle Autrici nel corso degli anni e che aggiornano le prime proposte di *PL* che erano presenti in volume che qualche anno fa era stato pubblicato dalla Meridiana. Le schede sono precedute da un'ampia introduzione alla metodologia che, più che soffermarsi sugli aspetti teorici (presenti nel primo Quaderno) danno dei suggerimenti sugli aspetti pratici che vanno dal perché usare una tale metodologia (ribadendo il fatto che ciò permette di avere una didattica ed una metodologia più attiva e che mette moto meccanismi di apprendimento che solitamente vengono ignorati dalla didattica trasmissiva) al quando usarla (le AA. ritengono che le attività proposte possono essere sia usate per apprendere il pensiero di un filosofo che come esercizi di tipo riepilogativo o di apertura ad un particolare argomento) al come sono state costruite, attraverso un'esperienza pluriennale le schede di gioco che sono presentate.

Le schede sono la parte centrale del testo e seguono il tradizionale andamento cronologico degli studi filosofici, proprio perché quelle presenti in questo volume sono state ideate per lo studio della filosofia nei licei. Sicuramente si tratta di materiali utili, di facile sperimentazione e che possono realmente dare un apporto significativo allo studio della filosofia nei licei, senza che essa diventi un mero esercizio ripetitivo di nozioni. Ci sono per ogni periodo dei giochi riassuntivi che possono servire anche per costruire quadri riepilogativi.

I due volumi sono complementari e sono degli utili strumenti operativi (soprattutto il secondo) che provengono da un'esperienza ormai consolidata e che sono una possibile proposta di rinnovamento metodologico della didattica della filosofia.

Qualche notazione va però fatta: la proposta collega opportunamente l'insegnamento della filosofia con le competenze e

con l'educazione alla cittadinanza, cercando di rendere la disciplina trasversale rispetto a quanto viene richiesto dal dettato ministeriale ma, se da una parte appare fortemente sperimentale nella metodologia, risulta piuttosto tradizionale nell'impianto e non si collega ad una proposta "forte" di rinnovo del curriculum che, a nostro parere, dovrebbe essere fatto, altrimenti il rischio è quello di appiattirsi su indicazioni ministeriali che talvolta paiono discutibili. Ancora oggi ci sembra che la scuola secondaria di secondo grado non abbia avuto un radicale rinnovamento (se non in alcune proposte sperimentali) e che forse sarebbe il caso di comprendere come anche le discipline possano essere rinnovate. L'approccio ermeneutico-interpretativo ci sembra molto interessante ed opportuno, ma, come si sa, è una delle possibili piste di interpretazione del sapere filosofico e, forse, proprio sulla base di certe indicazioni si dovrebbe anche andare, almeno talvolta, su un ordine argomentativo logico che potrebbe somigliare di più alla tradizione analitica, proprio per approfondire questo tipo di metodo essenziale per risolvere problemi e per aprire ad un altro tipo di utilità della filosofia. Sarebbe poi, a nostro parere, opportuno osare di più anche nell'impianto storico. Il secondo testo (e questo ha una spiegazione in quello che viene detto dalle AA. che affermano di voler lasciare maggiore libertà nella scelta di quanto svolgere del pensiero del XX/XXI secolo) si ferma praticamente al XIX secolo. Non vorrei che tale proposta avalli la possibilità di non affrontare il pensiero attuale che seppure complesso appare più vicino alle domande che sorgono da quanto chiesto dagli stessi studenti. Il nostro auspicio è quindi magari di vedere un terzo volume dove le sperimentazioni vadano oltre quanto già fatto egregiamente da coloro che negli anni si sono cimentate in una valida sperimentazione che ha cercato di rinnovare l'insegnamento della filosofia non lasciandolo, tra l'altro, mero dominio dell'istruzione liceale.

Valerio Bernardi

Fabio Lusito, *Un marxista Galileiano. Scienza e società in Lucio Lombardo Radice, Melatemi, Milano 2024.*

Forse il tempo presente è quello giusto per riprendere una riflessione equilibrata sull'opera e sulla biografia di un grande matematico, protagonista della ricerca e del dibattito sulla funzione sociale della scienza dell'ultimo novecento in Italia. Lombardo Radice era uno specialista del sapere matematico, ma ha sempre orientato il suo impegno di scienziato verso una cooperazione tra cultura umanistica e cultura scientifica, ispirato dal pensiero dei due grandi suoi maestri presso l'università di Roma, Federico Enriquez e Gaetano Scorza. Egli aveva affermato che, se avesse pensato che la matematica fosse solo tecnica e non anche cultura generale, solo calcolo e non anche filosofia, cioè pensiero valido per tutti, non avrebbe mai fatto il matematico né avrebbe continuato a farlo. La sua passione marxista lo portava a sognare una democratizzazione della cultura sia scientifica sia umanistica, e quindi a pensare che ogni cittadino dovesse far proprie anche le risorse della scienza (procedure, mentalità, atteggiamento, conduzione razionale, progettuale e sperimentale dei ragionamenti, ecc.), educare la mente in modo che potesse divenire soggetto di trasformazioni e di cambiamenti all'altezza del tempo storico, partecipare alla costruzione di una società umanisticamente giusta ed emancipata.

Il principio di una integrazione tra società e conoscenza, tesi sostenuta da Banfi, orientava il suo impegno. Non dimentichiamo che Lucio Lombardo Radice si occupò anche di storia, di filosofia, di cinema, di pedagogia, di politica. Ha predicato il verbo dell'armonia tra scienza e umanesimo non solo nel periodo tra le due guerre, pagando con il carcere la sua viva militanza intellettuale e politica, ma anche nell'Italia del dopoguerra, battendosi con altri intellettuali di grande levatura (Geymonat, Paci, Banfi, Cantoni) per la promozione della centralità della cultura scientifica anche all'interno della scuola e dell'università. La "peculiarità inattuale" del personaggio viene dall'autore individuata proprio nella armonica e polivalente personalità dello

scienziato, aperto ad una molteplicità di campi del sapere e ad un rapporto vivo e impegnato per il cambiamento nella dimensione sociale e politica. L'autore ritiene che si sia sino ad ora privilegiata l'indagine sugli aspetti politici dell'impegno di Lombardo Radice e che rimanga da approfondire il filone, fondamentale e centrale, dell'uomo di scienza. (p.17), del suo operato tanto accademico quanto extra-accademico. Lusito si riferisce in particolare al suo lavoro di storico della scienza, di divulgatore della cultura scientifica come "cultura e pensiero di tutti", di paladino del pacifismo, del movimento comunista, del suo ruolo di cittadino sospeso tra scienza e società. "La matematica è cultura generale proprio perché è metodo, utilizzabile e utilizzato in ogni ricerca, quale che ne sia il contenuto".

L'autore con rigore e precisione cerca di definire gli aspetti più originali e innovativi della sua attività teorica, i campi di indagine più frequentati, mettendo in evidenza il rapporto della sua speculazione con il contesto storico, teorico e sociale. L'attenzione per la funzione formativa della matematica in connessione con principi umanistici è testimoniata dalla pubblicazione di un manuale per scuole secondarie superiori (scritto con Lina Mancini Proia), in cui è dichiarato: "La matematica non è una materia, è un metodo.... il metodo che porta da situazioni fisiche a situazioni mentali, da strutture reali a strutture astratte, che però hanno a che fare con le strutture reali di partenza, sono un loro estremo perfezionamento (Lombardi Radice, Mancini-Proia, 1977). Lombardi Radice non a caso fu poi chiamato a far parte della Commissione ministeriale del 1978 per scrivere i nuovi programmi scolastici per le scuole medie inferiori.

La sua vicinanza al pensiero filosofico, la sua tensione all'unificazione del sapere, la sua passione per una matematica umanistica, raggiunse il suo apice nella sua riflessione sull'infinito (1981), con un testo pubblicato da Editori Riuniti, cui Geymonat e il suo allievo Giorello (il pensiero matematico e l'infinito-1982) dedicarono molta attenzione.

Lusito approfondisce ampiamente la conoscenza sul tentativo di Lombardo Radice di lavorare all'unità della cultura tra marxismo e scienza e soprattutto sul tema del rapporto tra scienza e storia sul valore pedagogico di questa connessione, che si andava progressivamente emancipando dalla Storia della Filosofia tout-court e dalla lettura totalmente filosofica dei fatti scientifici.

L'autore sottolinea che l'opera di storia della scienza di Lombardi Radice, insieme con Ludovico Geymonat, sulla scia di una strada aperta da Enriques, sia servita a rinnovare la filosofia italiana del secondo dopo guerra. Infatti, egli individuava nell'opera di scienziati come Galilei un esempio di una più ampia battaglia politico-culturale nella modernità contro ogni dogmatismo oscurantista, in nome di un uso della ragione e dell'autonomia della ricerca, di un impegno "illuminista riformatore" (p. 168). Leonardo da Vinci diventava per Lombardi Radice l'esempio di uno scienziato totale, uomo completo, costruttore di un modello di ricerca in cui scienza, tecnica fossero collegati. p. 170

I personaggi storici trattati erano presentati da Lombardi Radice come innovatori, del pensiero scientifico, autori dal grande coraggio intellettuale e politico, antieroi, in quanto non riconosciuti adeguatamente nel tempo storico in cui erano vissuti (Galilei, Cavalieri, Spallanzani, Volta, illuministi. 196). Secondo Lusito, la sua attività di storico della scienza, benché articolata in una visione materialistica marxista e a volte con accenti di empatia autobiografica, era motivata dall'intenzione di favorire l'incontro tra scienza e umanesimo, per cui egli stesso si può ritenere, come degno erede di Enriques, un "Uomo del Rinascimento". P. 196.

L'autore dedica molto spazio alla grande attenzione dedicata da Lombardi Radice alla divulgazione del sapere scientifico, valorizzando i media, giornali, radio, TV. La divulgazione rivestiva un valore prevalentemente educativo-pedagogico, come componente di un processo di promozione di una cittadinanza di massa, di una

consapevolezza sociale democratica a proposito delle dinamiche scientifiche e tecniche nel modello di sviluppo capitalistico. Ciò costituiva un mezzo rivoluzionario di educazione della mente, che doveva predisporre al disincanto, alla razionalità delle scelte e dei comportamenti Lusito cita a proposito il lavoro di De Ceglia, suo maestro). Tra i suoi propositi anche quello di dare vita, come alla costruzione di un giornalismo scientifico-culturale (gli fu affidata una rubrica sull'Unità, voci da scrivere per l'Enciclopedia Einaudi, Dell'Enciclopedia biografica degli scienziati e degli inventori della Mondadori, la consulenza editoriale delle edizioni Editori Riuniti, Ulisse. L'Enciclopedia della ricerca e della scoperta (per ragazzi, pubblicata dagli Editori Riuniti del 1976, attore di film). Non ultimo il suo impegno per il rinnovamento dei curricula di matematica e geometria della scuola pubblica in Italia.

Molto istruttiva la ricostruzione fatta da Lusito del dibattito sviluppatosi in Italia dal '68 in poi sul tema della neutralità della scienza (ampliatosi dopo la pubblicazione del testo l'Ape e l'architetto di Marcello Cini) e sul valore della democrazia e del pluralismo nel marxismo e nel movimento comunista dopo l'invasione della Cecoslovacchia da parte dell'Unione Sovietica. Lusito analizza con ricchezza di riferimenti anche gli ultimi anni di Lombardo Radice caratterizzati da un conflitto tra dissenso per i comportamenti liberticidi dell'Unione Sovietica e della Germania dell'Est nei confronti di intellettuali e scienziati, esempio di un "cattivo socialismo". Lombardi Radice viveva il suo impegno militante come azione finalizzata ad indicare nuovi confini, a reinventare in senso democratico e libertario il socialismo stesso. Lombardo Radice pensava che il marxismo fosse "condizione necessaria per lo sviluppo di un pluralismo dialogico e dialettico" e che l'atteggiamento opposto avrebbe condotto soltanto in un baratro del conservatorismo dogmatico. Gli ultimi anni lo videro paladino del disarmo nucleare, per la difesa dei diritti universali e della pace.

Emerge dal lavoro di Lusito il profilo di un intellettuale che ha avuto un notevole ruolo nella storia culturale del dopoguerra italiano, un "artista filosofo della

matematica”, come è definito nella prefazione da Francesco De Ceglia, animato dall’ideale della promozione di una cittadinanza scientifica, capace di rendere ancor più liberi tutti i cittadini sulla base di una partecipazione al sapere scientifico, intesa come palestra di razionalità e di attitudine alla governance matura dei cambiamenti, mediante l’uso dei media ma soprattutto nelle sedi scolastiche della formazione delle nuove generazioni. Il testo da una parte colma un vuoto nel panorama editoriale italiano, dall’altra comunica la testimonianza di un promotore dell’armonia tra umanistico e scientifico, in un momento storico in cui è più che mai necessaria.

Mario De Pasquale

Luca Mori, *Gli esercizi di Socrate. L'arte di migliorare sé stessi*, Edizioni ETS, Pisa 2023, 112 pp., € 12,00.

Il libro di Luca Mori, ricercatore di Storia della Filosofia presso l'Università di Pisa, inaugura una nuova collana, opportunamente denominata *Filosofie dell'esercizio*, la quale si propone un approccio dichiaratamente pratico-filosofico in risposta alla domanda "come dovrei vivere?". Il progetto editoriale è assai ricco e coniuga il piano pratico con quello transculturale e comparatistico spaziando, per ora, dal mondo greco classico a quello cristiano orientale (Evagrio Pontico) e a quello induista (Pañjali).

Per quanto Socrate risulti *átopos*, spiazzante, sfuggente, in base alle testimonianze di cui disponiamo è possibile individuare un suo preciso impegno nel declinare la filosofia in termini pratici, come «modo di vivere», per dirla con P. Hadot. Sotto questo profilo, lo stile di vita socratico appare originale e innovativo rispetto ai precedenti approcci sapienziali. Fondato sull'esame costante di sé e delle opinioni dei con-dialoganti, esso mira a rendere migliore, più felice la vita, agendo sulla personalità morale delle persone in carne ed ossa. «Senza tentare una ricostruzione complessiva del pensiero di Socrate e del dibattito attorno alla sua figura» lo studio di Mori si prefigge di «illustrare attraverso quali esercizi si manifesti e prenda corpo la sua arte della cura di sé, l'arte (*téchne*) di rendere migliori sé stessi, basata sulla conoscenza di sé, ossia della propria *psyché*».

Come gli altri volumi della collana esso è articolato in quattro sezioni, che rispecchiano il paradigma medico, in senso "psicoterapico" (paradigma, peraltro, che compare spesso nei *Dialoghi* platonici, come già rilevato da G. Giannantoni). Ovvero: 1) affezioni e loro diagnosi; 2) curabilità e interruzione delle affezioni; 3) esercizio della terapia e applicazioni del rimedio; 4) obiezioni e ricezioni della terapia. Chiude il volume un prezioso glossario tecnico.

La prima sezione è dedicata all'anamnesi del "paziente umano" e alla diagnosi della malattia cui intende applicarsi la

ricetta socratica. Da cosa derivano le *perturbationes* dell'anima che angustiano i più? Problema comune è l'incapacità di prendersi cura di sé che allontana gli uomini dalla felicità: «Bene. Ecco: cosa significa "prendersi cura di sé"?, perché c'è da temere che spesso ci illudiamo di prenderci cura mentre, per quanto lo si creda, non ne facciamo proprio niente» (*Alc. I* 127e-128a). Gli uomini, pertanto, *credono* di prendersi cura di sé, ma fanno tutt'altro, giacché essi non sanno di non sapere che cosa realmente sia questo "sé", di cui prendersi cura (*tò heautoù epimeléisthai*): pare quasi vadano «a tastoni nelle tenebre» (*Phaed.* 99b). Peggio ancora, non consapevoli del male che li affligge, si rivolgono a maestri e medici dell'anima improvvisati, attribuendo sapienza e competenza a chi non la possiede, politici, profeti, indovini, artigiani (*Apol.* 21b-22d), o, peggio, si affidano ai nuovi venditori di sapienza *prêt-à-porter*, i sofisti alla Protagora (*Prot.* 313d sgg.).

La diagnosi del male che ammorba i più è dunque impietosa: essi si trascinano in una condizione patologica: «la vita non-esaminata (*anexétastos bios*)» (*Apol.* 38a). La buona notizia è che su questa forma di malattia dell'anima è possibile intervenire utilizzando i rimedi dell'indagine filosofica: la felicità, dunque, non è abbandonata all'alea della sorte. Dall'ambito psicologico la diagnosi socratica investe, diremmo oggi, quello sociologico: dall'individuo si estende alla *pólis*, mettendo in questione in maniera "sovversiva" le tradizionali forme di *paideía*. Appare chiaro il circolo virtuoso (o vizioso) che si dà, ieri come oggi, tra educazione (scuola), impegno civico, politica e felicità individuale.

In ultima istanza, la malattia diagnosticata da Socrate ha nome "ignoranza" (*amathía*), intesa come "autoinganno", "illusione", da trattarsi attraverso una "interrogazione continua". Di questo dovrà occuparsi il filosofo in quanto "medico dell'anima" approntando le pratiche terapeutiche più adatte, a seconda del "paziente" e delle circostanze. Lo scopo della terapia è sviluppare *phrónesis*, ovvero allenare la *psyché* a comprendere e tenere a bada le passioni, così come, su indicazione

del maestro di ginnastica, si allena il corpo per irrobustirlo e renderlo meno esposto alle malattie (*Prot.* 352b-c). È questo il significato filosofico-terapeutico della massima delfica “conosci te stesso”.

Nella seconda sezione l'autore affronta il tema della “curabilità” del male, ovvero di come la *psyché* reagisce ai diversi dispositivi terapeutici. La principale medicina socratica consiste nell'uso della ragione, con l'obiettivo, per esempio, di suscitare nell'interlocutore una nuova forma di vergogna, per così dire, “interiorizzata”. Esempio a questo proposito è il caso di Alcibiade nel *Simposio* (215e-216c). L'uso della ragione stimola la capacità di “sapere con sé stessi” (*syneidénai*) ovvero di “aver coscienza di sé” (*cum-scientia*), istruendo una sorta di tribunale interiore.

Un'altra medicina per l'anima è quella dei “bei discorsi” attribuiti da Socrate al leggendario medico trace Zalmoxis (*Charm.* 156e-157a). Similmente al corpo, anche la *psyché* ha bisogno di purganti per liberarsi dalle concezioni erronee e ristabilire la *sophrosýne*, intesa qui come “stabilità”, “equilibrio” dell'anima rispetto agli eccessi cinetici delle passioni. Per far ciò, come l'occhio per vedere sé stesso ha bisogno di uno specchio, così all'anima occorre un'altra anima in cui rispecchiarsi: donde l'effetto “specchio” del dialogare socratico (*Alc. I* 133a-c). Ciò significa che, in termini terapeutici, il dialogare (*dialégesthai*) è fine a sé stesso, a prescindere dunque dal fatto che esso si concluda in maniera aporetica. In questo senso, il dialogo è “esercizio erotico” (*erotiké téchne*), passione “guaritrice” per la ricerca in comune. L'imprevedibilità del dialogo socratico deriva dal suo essere, a tutti gli effetti, un “compito di realtà”, fotografato nell'atto del suo svolgersi tra persone reali, vive, spesso contraddittorie. L'unica regola fissa consiste nell'atteggiamento “parresiastico” dei con-dialoganti, ovvero nella loro disponibilità a mettersi personalmente in gioco in maniera veritiera (*parrhesía*).

Il medico socratico utilizza spesso la tecnica confutatoria (*èlenchos*) a scopo “lassativo”, onde agevolare l'espulsione delle

opinioni preconcepite. A volte, tuttavia, egli fornisce al suo interlocutore elementi positivi su cui riflettere, dei “tonici”, per così dire. Dipende dalla condizione specifica del “paziente”: ci sono circostanze in cui non è buona cosa lasciarlo nelle ambascie del dubbio aporetico. Non per niente nel *Simposio* l'Eros-filosofo è definito «terribile incantatore ed esperto di filtri e sofista» (203d). Il che testimonia come anche nel dialogo socratico si dia un certo margine “sofistico” di distanza professionale, resta inteso, a scopi rigorosamente pedagogico-terapeutici.

Ma di cosa è esperto il terapeuta socratico, se si proclama insipiente? E se è valida l'equazione conoscenza = felicità, affermando di non-sapere non si sta forse con ciò definendo “infelice”? La scienza socratica, in realtà, consiste nell'arte maieutica, cioè nella capacità di indurre gli interlocutori a prendersi cura di sé (*tò heautoù epimelésthai*). La conoscenza, peraltro, non va intesa come uno “stato” (*epistéme*), bensì come una via, uno stile di vita, un “abito dietetico”. Non si possiede, “si fa”, come la ginnastica o come la psicoterapia. Per questo la figura del “sapiente perfettamente felice” rappresenta, come nello Stoicismo o nell'Epicureismo, un ideale regolativo piuttosto che una condizione effettiva.

Nel terzo capitolo Mori passa in rassegna alcune applicazioni concrete della terapia socratica. Nei *Memorabili* di Senofonte l'*èlenchos* diventa pratica di vita volta ad “allineare” pensieri, parole e azioni in sé stessi e nei propri interlocutori. Guadagnare in termini di consapevolezza e coerenza è funzionale allo sviluppo delle due virtù eminenti del Socrate senofonteo: l'autodominio (*enkráteia*) e il saper bastare a sé (*autárkeia*). Il fine è quello di allenare corpo e mente per tenere a bada le passioni (*Mem.* I 2, 14 e 60). In Plutarco (*Precetti igienici* 125 f) troviamo finanche tracce di una dieta alimentare sponsorizzata dal nostro filosofo-terapeuta a base di lenticchie, crescione e olive, in luogo di involtini e pesci prelibati per non lasciare il corpo in preda di diarree e altri disturbi gastro-intestinali.

Il principio aureo, iconicamente espresso nel motto di Epitteto *substine et*

abstine, consiste nell'imparare a tenere a bada i desideri piuttosto che dare loro libero corso, vanamente agitandosi nel sottostare all'alea di ciò che non dipende da noi (Xen., *Mem.* III 14, 5 e 7). Ridurre i bisogni e costantemente esercitare la moderazione, allenando la capacità di resistenza fisica (*kartería*) e di sopportazione degli altrui eccessi (a cominciare dai "tuoni" e dalla "pioggia" della moglie Santippe), ha come fine quello di assomigliare il più possibile al divino, che di nulla necessita. A tal fine, può tornar utile tener sottomano (*prócheira*) alcuni "pre-cetti" o "motti" di pronto utilizzo, come testimonia Diogene Laerzio (II, 25). Abito socratico, questo, che successivamente epicurei e stoici faranno loro. La mente va però allenata in sintonia con il corpo: in Diogene Laerzio (II, 32) fa capolino anche l'immagine di un Socrate che, per mantenersi in forma, ama danzare come un derviscio *ante litteram*, oppure è capace di immergersi in meditazione profonda, isolandosi e rimanendo immobile per un'intera giornata (Pl., *Symp.* 220c-d).

Altro esercizio utile a valutare le cose per quello che sono, attenuando la pressione dell'egotismo, è lo "sguardo dall'alto" (*Teet.* 173c-174e), finalizzato a maturare la giusta "indifferenza per ciò che è indifferente", ovvero la gran parte di quelle cose che i più, illusoriamente, considerano beni. Unico vero bene è "dialogare" ed "esaminare" sé stessi (*dialéghesthai* e *exetázein*), in questa e, auspicabilmente, nella prossima vita (*Apol.* 41b-c, 38a). Il *dialéghesthai*, sotto questo profilo, è attività pedagogico-terapeutica *par excellence*, attivante facoltà diverse: grazie ad essa si impara a esaminare ciò che viene detto (*exetázein tón lógon*), a prestare attenzione e a concentrarsi (*proséchein tón noūn*, *epanascopéin*), a comprendere i concetti sottesi alle cose dette (*manthánein tà legómena*) e a confrontarli con cura (*symbibázein*). Una "logoterapia", dunque, ad ampio spettro. Rifacendoci all'insegnamento di P. Hadot, si potrebbe seguire in maniera puntuale la "filogenesi" degli esercizi spirituali delle diverse scuole ellenistiche a partire dalla letteratura socratica, come "note", quand'anche

contrastanti, di un'unica, sinfonica, metodologia terapeutica.

Beninteso: il lavoro filosofico, come tutti i cammini di ricerca spirituale, è arduo, a volte controintuitivo e spigoloso. Si tratta di medicine "amare" da mandar giù. Il "convalescente" deve mettersi in gioco in prima persona, sottoporsi all'*élenchos* del terapeuta, il quale non disdegna, quando lo ritenga opportuno, l'uso di *argumenta ad hominem*, che mettono in crisi l'interlocutore, fanno sanguinare il suo "egotismo", provocando, sovente, la reazione violenta di costui contro il filosofo-terapeuta.

In ultimo, l'azione della farmacologia socratica è emetica e catartica. Se il giusto purgante confutatorio serve a far espellere le opinioni erronee che smuovono nell'anima passioni dannose (*Gorg.* 493a), la *kátharsis* agisce in relazione al mondo sensibile in generale, dal quale il filosofo dovrà progressivamente distaccarsi, sciogliendo «nei limiti del possibile» l'anima dalle catene della corporeità (*Phaed.* 67c-d). In questo senso, la meditazione sul ben vivere si traduce propriamente in "esercizio di morte" (*meléte thanátou*), ascetismo, rammemorazione di dimensioni psichiche ulteriori. Ma, come sappiamo, è ben probabile che tale concezione tanatologica, di provenienza orfico-pitagorica, travalichi la terapeutica propriamente riconducibile al Socrate storico.

La ricezione del socratismo e le obiezioni mosse al suo approccio "clinico-conoscitivo", con cui Mori conclude la sua ricca e stimolante trattazione, evidenziano la grande versatilità e fecondità del suo messaggio, che, nonostante le questioni rimaste aperte (o, forse, grazie ad esse), ha attraversato i secoli sino a noi, mantenendo smalto e freschezza. Con Platone il *dialégesthai* socratico finirà col divenire «subalterno a quella contemplazione che è la meta suprema del conoscere e del filosofare» (G. Giannantoni), trasformandosi progressivamente da attività a vocazione etico-terapeutica in strumento eminentemente epistemico. Lungo questa via lo seguirà Aristotele, il quale, introducendo una nuova distinzione tra *phrónesis* e *sophía*, subordina la prima alla seconda, relegando la pratica

della saggezza alla sfera delle realtà contingenti.

La polifonia, spesse volte contrastante, delle prime scuole socratiche, dai Megarici, ai Cirenaici, ai Cinici, da cui prenderanno le mosse le grandi tradizioni ellenistiche, discende, a giudizio di Agostino, dal fatto che Socrate, pur essendo stato il primo ad aver «orientato tutta la filosofia a riformare i costumi», ha mantenuto un atteggiamento ambiguo, negando e affermando «senza lasciar intendere apertamente ciò che pensa». Con il risultato che ognuno finì col prendere «dal suo pensiero ciò che gli piacque e ravvisò il bene supremo là dove gli sembrò più opportuno» (*De civ. Dei*, VIII, 3).

Una delle critiche più insidiose alla terapia eudaimonistica di Socrate si trova nei *Memorabili* di Senofonte ed è messa in bocca al sofista Antifonte, il quale definisce Socrate «maestro di infelicità» (*kakodaimonías didáskalos*). Con la sua condotta di vita austera e trasandata, egli, infatti, si nega tutte le cose belle della vita, dal vitto sfizioso, al ben vestire: al punto che «neppure uno schiavo, tenuto a regime dal padrone, tollererebbe» di vivere in maniera siffatta (*Mem.* I 6, 2). Un contro-argomento, questo, di grande attualità. La ricetta socratica è, diremmo oggi con S. Latouche, da “decrescita felice”. La via alla felicità non consiste nell’espandere la sfera dei desideri, mirando a un loro indiscriminato soddisfacimento, bensì in «una sorta di auto-potatura mediata dalle leggi e dagli appetiti migliori, sostenuti dalla ragione». Quella ragione che Callicle vorrebbe mettere al servizio delle voglie più sfrenate, paragonando la condizione di Socrate a quella delle pietre o dei cadaveri (*Gorg.* 492e), per il nostro, invece, rappresenta la via aurea verso una progressiva liberazione dalla schiavitù del vizio e dell’ignoranza. Vera vita è quella che aspira alla purezza del modello divino, perfettamente concluso in sé, a differenza del modello zoologico incarnato dal sofista: il «caradrio, uccello mitologico che inghiotte il cibo e contemporaneamente evacua».

Il capitolo si chiude con una rapida ma intensa rassegna delle tante “maschere socratiche” che si sono succedute nel corso

della storia del pensiero occidentale, dallo statuario sapiente dei filosofi neo-stoici, al Socrate ispirato dal *lógos* divino dell’apologista Giustino, al *Sancte Socrates ora pro nobis* di erasmiana memoria, sino al personaggio «del tutto abnorme», anti-greco e sintomo supremo di *décadence* sbizzato a “colpi di martello” da F. Nietzsche.

Francesco Dipalo