



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 54 – maggio 2025

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>	
Per l'insegnamento della filosofia	LOREDANA CARDULLO, CLEMENTINA CANTILLO, MARIA PIA FALCONE, FRANCESCA GAMBETTI, FIORENZA TOCCAFONDI, BIANCA MARIA VENTURA, MAURIZIO VILLANI (<u>Commissione della SFI per la revisione delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida</u>), <u>Proposte finalizzate alla eventuale revisione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione</u> MARIO DE PASQUALE, <u>Riflessioni sulle proposte della Commissione SFI per l'insegnamento della filosofia</u> GIANCARLO MORI, ROSANNA ANSANI, MAURIZIO VILLANI, <u>Il cinquantenario della sperimentazione al Liceo "Ariosto" e la filosofia</u>
Studi e approfondimenti	SALVATORE BELVEDERE, <u>Filosofia, globalizzazione e metamorfosi</u> OTTAVIA FRANCHINA, <u>Il tempo sospeso. Osservazioni su responsabilità morale e comunicazione digitale</u>
Esperienze e percorsi didattici	ILENIA AMITRANO, <u>Linguaggio e verità. Proposta per un'analisi teoretico-problematica</u> VALERIO BERNARDI, <u>Sentieri, logica e "Platone artificiale". Su alcune sperimentazioni filosofiche dell'INDIRE</u> ALBERTO MAIALE, <u>Cafè Philò al World Café: un approccio filosofico al dialogo e alla conoscenza condivisa. Esplorando l'impatto del World Café nella riflessione filosofica. L'esperienza della Sezione di Bari della SFI</u> EMMA NANETTI, <u>Antigone ha sedici anni</u> GABRIELLA PUTIGNANO, <u>Michael Ende, «figlio della terra e amico di Fantàsia»</u>
Filosofia e pluralità dei linguaggi	CRISTINA BORACCHI, <u>Giocare con il tempo: il cinema di Zemeckis</u> GABRIELLA DE MITA, ROSAMARIA NICASSIO, <u>Teatro fenomenologico come esperienza relazionale formativa nel contesto didattico/educativo</u>
Oltre i confini disciplinari	FRANCESCO CLEMENTE, <u>Metafore del pensiero filosofico e scientifico: spunti da La brevità della vita di Seneca, dall'epistemologia della termodinamica di Prigogine e alcune osservazioni critiche</u> EMANUELE CURCIO, <u>Riflessioni epistemologiche sul ruolo dell'Etnografo digitale. Un approccio ermeneutico all'Antropologia digitale</u>

Editoriale

Mario De Pasquale

Nella rubrica *Per l'insegnamento della filosofia* pubblichiamo un documento redatto da una Commissione delegata dalla Società Filosofica Italiana (composta da **Loredana Cardullo, Clementina Cantillo, Maria Pia Falcone, Francesca Gambetti, Francesca Toccafondi, Biana Maria Ventura, Maurizio Villani**), *Proposte finalizzate alla eventuale revisione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione*. In esso vi sono suggerimenti, integrazioni e riflessioni a proposito dell'insegnamento della filosofia. Abbiamo ritenuto di pubblicare sulla nostra Rivista il testo già pubblicato sulla Rivista cartacea "Bollettino Sfi", perché abbiamo considerato notevole la sua importanza, tale da richiedere un ampliamento della comunità dei suoi potenziali lettori. Gli autori, nella forma sintetica e schematica richiesta dal format dello scritto, hanno tuttavia trattato in modo argomentato alcune delle questioni più importanti e discusse nella ricerca in didattica della filosofia. Il testo è così ben impostato e sviluppato da poter essere considerato come una sorta di "manifesto Sfi contenente le linee guida per l'insegnamento della filosofia". **Mario De Pasquale** nel suo contributo, *L'insegnamento della filosofia nelle Proposte della Commissione Sfi 2024*, sviluppa una ragionata analisi del documento e ne commenta liberamente i punti più importanti, sottolineando la validità e la pertinenza delle proposte con i risultati della ricerca recente in didattica della filosofia. I temi più rilevanti sviluppati sono quelli del rapporto tra filosofia e storia della filosofia nel curriculum, della valenza formativa dell'insegnamento della filosofia, del rapporto con le nuove tecnologie e con la rivoluzione digitale, della cooperazione tra scuola e università per la ricerca e la formazione. Il contributo di **Giancarlo Mori, Rosanna Ansani, Maurizio Villani** *Il cinquantenario della sperimentazione al Liceo "Ariosto" e la filosofia*, ricorda uno degli esempi più riusciti e più fecondi di collaborazione tra scuola e università, che si realizzò presso il Liceo "Ariosto" di Ferrara, diretto da Giancarlo Mori, con il sostegno della Sfi nazionale e del MIUR, con il coordinamento della Ispettrice centrale Anna Sgherri. Per l'insegnamento della filosofia fu portata avanti per anni, dalla metà alla fine degli anni '90 del '900, una sperimentazione di formazione e di ricerca-azione, denominata *"La città dei filosofi"*, cui numerosi docenti-ricercatori di varie regioni d'Italia, docenti del Liceo Ariosto, Docenti universitari, parteciparono, dando vita a percorsi di approfondimento e di studio, di creazione progetti e modelli di innovazione didattica. Il lavoro pluriennale produsse una notevole quantità di risultati, raccolti e pubblicati sugli "Annali della pubblica istruzione".

Nella rubrica *Studi e approfondimenti*, troviamo interessanti contributi. **Salvatore Belvedere**, nel saggio *Filosofia, globalizzazione e metamorfosi* si chiede se l'insegnamento della filosofia permetta l'incontro tra la soggettività della persona e l'orizzonte di un mondo dominato dalla tecnica. Egli, attraverso un excursus storico, perviene ad una definizione del concetto di *atteggiamento* in filosofia, inteso come una visione originaria che accompagna l'incontro con il sapere disciplinare e con la gestione delle sue parzialità, che collega le motivazioni all'apprendimento. La didattica della filosofia si muove tra l'impellenza del mondo e il bisogno dello studente di determinare la sua umanità, il fine e il senso della vita. La rivoluzione digitale e le metamorfosi da essa determinate nel rapporto tra virtuale e reale, tra sociale e individuale, a proposito del concetto di identità, di socialità, di tempo e di spazio, rendono difficile salvaguardare la unicità e la particolarità della persona individuale. Emerge la tesi che l'insegnamento della filosofia, nel

suo rapporto con il perseguimento delle competenze trasversali, possa favorire il recupero di un profondo impegno critico e morale finalizzato alla tutela e allo sviluppo della dignità umana, alla personalizzazione di conoscenze e abilità. L'insegnamento della filosofia può favorire il recupero della concretezza del mondo della vita dello studente e la promozione dell'impegno individuale e sociale nella costruzione del presente e del futuro.

Ottavia Franchina, nel saggio, *Il tempo sospeso. Osservazioni su responsabilità morale e comunicazione digitale*, sviluppa temi analoghi. L'esposizione continua alle dinamiche relazionali presenti nei *social network* influenza la percezione che i giovani studenti hanno di sé e della propria identità, modella l'approccio relazionale nei rapporti "faccia a faccia", l'espressione delle emozioni e i comportamenti. Secondo l'autrice sono stati trascurati nella ricerca agli aspetti più propriamente morali della comunicazione digitale e delle relazioni tra i soggetti coinvolti. Ella sostiene che siamo di fronte a una sorta di "cristallizzazione" dell'altro, trattato come oggetto, che, attraverso l'immagine postata o l'azione condivisa, appare immobilizzato nella sua solitudine e privato della complessità tipica dell'essere umano, impoverito nelle capacità di provare empatia, senza volto. Pertanto, la mancanza di questa "presenza dell'altro", nella asincronicità e sospensione del tempo digitale, svuota l'interazione di quel senso di responsabilità che solo un altro "essere" può richiamare, compromettendo l'autenticità dell'agire morale. La mancata percezione di un altro "presente" contribuisce a rafforzare l'illusione che le dinamiche che avvengono nell'*online* appartengano a una sfera completamente diversa e separata dall'esperienza dell'*offline*. Secondo l'autrice se questo confine invisibile, artificiale, venisse abbattuto, accogliendo l'idea di una continuità tra i due *luoghi*, l'appartenenza di entrambi a un solo e unico mondo, a una sola realtà, potrebbe forse contribuire a ridimensionare il dualismo tra l'io che agisce in un qualsiasi *social network* e l'io che agisce al di fuori di esso. La filosofia, e in particolare il suo insegnamento, può realmente contribuire a dilatare i confini della rappresentazione morale, invitando a riconoscere l'altro e la sua presenza anche in assenza di una prossimità fisica, nella percezione del proprio dovere di riconoscere l'altro anche lì dove sembrerebbe ormai scomparso.

Molto nutrita e interessante la rubrica *Esperienze e percorsi didattici*. Nel saggio, *Linguaggio e verità. Proposta per un'analisi teoretico-problematica*, **Ilenia Amitrano** sottolinea la pertinenza e l'efficacia dell'educazione filosofica nel promuovere l'elaborazione critica e sistematica delle informazioni, una visione organica della realtà, a fronte dell'accelerazione dei processi cognitivi e della frammentazione del sapere. L'approccio *per problemi* si configura come una modalità didattica che pone al centro l'interrogazione filosofica attraverso l'analisi dialettica di questioni, piuttosto che con la sola esposizione dottrinale. Un insegnamento filosofico che possa dirsi efficace deve, dunque, essere in grado di coniugare la consapevolezza storica con l'esercizio analitico. In questa prospettiva l'autrice presenta un percorso che permette di mettere in luce continuità e fratture tra le concezioni medievali della verità e quelle sviluppate all'interno del panorama della filosofia del linguaggio contemporanea. Lezioni laboratoriali, profonde problematizzazioni, excursus storici, costruzione in comune di conoscenza orientano le classi nello studio della questione del rapporto tra verità e linguaggio. La strutturazione dell'attività didattica presentata è tesa a ristrutturare il percorso didattico in una direzione che non si limiti alla narrazione storica della filosofia (la teoria raffigurativa del *Tractatus logico-philosophicus* Wittgenstein, Avicenna, Frege), ma si avvalga altresì di tale dimensione per favorire una lettura critica degli interrogativi fondamentali che si sono succeduti nel corso dei secoli.

Nel suo contributo **Alberto Maiale**, *Cafè Philò al World Cafè: un approccio filosofico al dialogo e alla conoscenza condivisa. Esplorando l'impatto del World Cafè nella riflessione filosofica. L'esperienza della Sezione di Bari della SFI*, presenta un'esperienza didattica basata sulla pratica filosofica del *World Cafè* e riflette sulla continuità e sulle differenze esistenti con la pratica del Caffè Filosofico, realizzato da tempo dalla sezione Sfi in terra di Bari. L'autore analizza nelle due diverse pratiche le diverse tipologie di pubblico, le peculiarità degli spazi pubblici, la efficacia dell'incontro intergenerazionale, la griglia dei temi trattati. Secondo l'autore il *world cafè* può

arricchire la pratica filosofica in quanto enfatizza l'aspetto conviviale dell'incontro, senza intaccare la forza della conversazione come strumento di indagine e mezzo per raggiungere una comprensione più profonda.

Valerio Bernardi, nel suo contributo, *Sentieri, logica e "Platone artificiale"*. Su alcune sperimentazioni filosofiche dell'INDIRE, presenta la sua interessante esperienza di partecipazione, con le sue classi, a una "sperimentazione" INDIRE, finalizzata a promuovere una didattica digitale, effettuata attraverso un programma di Intelligenza artificiale dedicata in maniera specifica ad un contenuto filosofico. L'autore ha partecipato ad una *Summer School* chiamata *Paths* (sentieri), che aveva inizialmente come scopo specifico quello di discutere la possibilità dell'introduzione di percorsi filosofici di tipo interdisciplinare. Il progetto ha proposto percorsi ed attività didattiche utili per mettere in relazione il sapere filosofico con quello dell'educazione alla cittadinanza, al fine di inserire unità didattiche innovative all'interno dell'insegnamento filosofico di tipo tradizionale, con lo scopo di usare la filosofia come una disciplina trasversale che servisse di ausilio alle altre materie insegnate nella scuola. L'autore, in particolare, presenta l'esperienza della sua partecipazione all'ultima proposta di Indire, IA generativa su Platone. L'autore presenta i punti di positività e di criticità del progetto, teso a promuovere azioni didattiche idonee per cercare di tenere sotto controllo l'uso dell'intelligenza artificiale e di creare (come affermano i ricercatori coinvolti) un ambiente protetto dove gli studenti possano interagire come se usassero le piattaforme di IA. Il progetto INDIRE anche se ha assunto una chiara scelta che è quella di dare un approccio analitico all'insegnamento filosofico, ha tentato di rendere il sapere filosofico quanto più trasversale possibile e di agganciarlo all'odierno dibattito didattico, anche se al progetto manca un ripensamento globale della disciplina che è uno dei passi che andrebbe fatto per rinnovarne realmente l'insegnamento e la pratica. Interessante il contributo di **Emma Nannetti**, *Antigone ha sedici 16nni*. Il lavoro narra di un'esperienza di teatro e filosofia sulle questioni poste da Antigone, Creonte e Ismene. Con grande semplicità e chiarezza, con efficacia, l'autrice propone un percorso che conduce gli studenti adolescenti a farsi domande non solo su cosa sia giusto ma anche su come si possa dialogare con gli altri che abbiano una convinzione diversa a proposito. L'autrice riporta la pluralità dei punti di vista dei propri studenti, che hanno fatto proprie le questioni che la tragedia propone e riflettono sulle implicazioni sociali e morali delle scelte di Antigone e di Creonte, sulla profonda umanità e sensibilità sociale della sorella Ismene.

Gabriella Putignano, nel suo contributo, *Michael Ende, «figlio della terra e amico di Fantasia»*, propone percorsi didattici realizzati nelle sue classi del Liceo linguistico "Giulio Cesare" di Bari, in cui la filosofia problematizza questioni poste da uno scrittore tedesco, assai stimolante, pieno di spunti teoretici e ricco di pregnante simbolismo letterario, Michael Ende (1929-1995). L'autrice prende spunto dai personaggi e dai temi di libri e film da essi tratti, per proporre percorsi nel pensiero nietzschiano, platonico, spinoziano, marxiano, intorno a temi quale quello del tempo liberato della festa e della gioia improduttiva, di contro al tempo asservito alla produzione, al consumo, al profitto, al tema del desiderio e della libertà, del senso dell'esistenza, della gioia. I percorsi didattici, ben progettati e realizzati nelle classi, sono tenuti insieme da una sorta di *fil rouge* in cui viene come denunciata una malattia esistenziale, morale, politica, che sta via via colpendo tutti, rendendo prigionieri di un mondo asfittico, greve e cupo, proponendosi di favorire una riflessione liberante attraverso l'esperienza di filosofia.

Nella rubrica dedicata alla *Filosofia e alla pluralità dei linguaggi* due interventi sul rapporto tra filosofia/cinema e filosofia/Teatro. **Cristina Boracchi**, nel suo contributo *Giocare con il tempo: il cinema di Zemeckis* presenta una sperimentazione di un percorso liceale fondato sulla relazione fra il linguaggio delle immagini cinematografiche e quello della filosofia. Vari intrecci tematici di fondo - la narrazione, la visione, il rapporto autentico con il reale - hanno portato ad elaborare una serie di riflessioni che costituiscono lo sfondo culturale e teorico di tale rapporto. Il focus è costituito dal tema del tempo, che attraversa infatti tutta la riflessione filosofica con intrecci e relazioni con la ricerca scientifica: ciò favorisce anche dal punto di vista scolastico il dialogo fra pensiero ed arti. Il viaggio nel tempo dei protagonisti dei film esaminati assume la

struttura della circolarità temporale nella complicità con la Teoria del Caos di Lorenz. Alla teoria del caos Zemeckis accosta, pertanto, la visione agostiniana della indefinibilità del tempo. Un film, in particolare, *Forrest Gump*, evoca tematiche sviluppate sia dalla scienza (durata, simultaneità nella fisica moderna) sia da autori come Heidegger e Bergson, Adorno. L'accompagnamento della storia della filosofia con un percorso tematico e cinematografico, come sostiene l'autrice, offre pertanto strumenti motivazionali all'approccio alla teoresi, apre a percorsi pluridisciplinari, come peraltro richiesto dalla normativa vigente, ma soprattutto coglie la possibilità di confrontare linguaggi, di sdoganare il cinema, nel rispetto del suo linguaggio specifico, da una fruizione meramente ricreativa del pubblico più giovane.

Il lavoro di **Gabriella De Mita, Rosamaria Nicassio**, *Teatro fenomenologico come esperienza relazionale formativa nel contesto didattico/educativo*, molto rigoroso, è centrato sul teatro inteso, con Grotowski, come luogo educativo, in quanto permette agli studenti, in attività laboratoriali, di operare esperienze di introspezione, di liberazione da schemi e stereotipi, di ricerca dell'autenticità e dell'alterità, di analisi del sé profondo, tensione all'incontro con l'altro, attore o spettatore, con cui costruire o riscoprire in modo intersoggettivo nuove vie e nuove forme di esistenza individuale e sociale. Il teatro diventa un luogo liberante che consente anche un processo educativo più efficace, basato sulla ricerca di autenticità e di senso, di relazione e di costruzione delle forme di vita.

Nella Rubrica *Oltre i confini disciplinari* presentiamo due contributi interessanti per i docenti di filosofia.

Francesco Clemente, presenta un lavoro molto interessante, con aspetti originali. *Metafore del pensiero filosofico e scientifico: spunti da La brevità della vita di Seneca, dall'epistemologia della termodinamica di Prigogine e alcune osservazioni critiche*. Con la progressiva consapevolezza della complessità del reale, di cui prove concrete sono gli sviluppi dell'intelligenza artificiale e più in generale delle scienze cognitive, secondo l'autore sono state superate visioni epistemologiche tradizionali e si è pervenuti all'apertura a procedimenti metaforico-analogici anche nel campo della matematica. Da una parte gli apporti dell'informatica hanno messo in chiaro la presenza della stratificazione dei diversi livelli d'informazione, dall'altra siamo in presenza di una riconsiderazione dell'intero processo conoscitivo umano. Clemente si propone come oggetto di analisi la metafora come figura essenziale per comprendere la dinamica dei cambiamenti accennati, approfondendo la funzione euristica che essa svolge nell'ampio orizzonte che raggruppa scienze cognitive, fenomenologia e neuroscienze. Grazie all'uso delle metafore spesso gli scienziati sono portati ad esplorare collegamenti, che altrimenti rimarrebbero dissimulati, a sperimentare nuovi contatti interdisciplinari. L'autore presenta l'orizzonte epistemologico e contestuale di questo nuovo campo di indagine, sviluppando un esempio di ibridazione generativa tra filosofia e scienza attraverso un percorso incentrato sul concetto di tempo in Seneca e Prigogine.

Abbiamo deciso di pubblicare in questa rubrica anche un saggio che affronta un tema originale e poco studiato, che, anche se indirettamente, può interessare i filosofi e i docenti di filosofia. Il saggio di **Emanuele Curcio**, *Riflessioni epistemologiche sul ruolo dell'Etnografo digitale. Un approccio ermeneutico all'Antropologia digitale* si occupa di "Etnografia digitale", un sapere che cerca di indagare e comprendere i valori, le attitudini, i comportamenti e le pratiche degli attori e delle comunità digitali, che emergono nei cyberspazi in quanto produttori, costruttori di significati che emergono sotto forma di dati. L'autore con rigore, con chiarezza concettuale e argomentativa, ispirato da un approccio ermeneutico (Ricoeur, Geertz), cerca di delineare l'oggetto e i mezzi della sua ricerca. È superfluo sottolineare quanto sarebbe interessante conoscere cosa accada nelle comunità digitali, quali mutamenti si realizzino nelle forme comunicative, nelle forme di partecipazione, negli atteggiamenti personali e di gruppo. In fondo, nelle classi gli studenti sono una parte considerevole di queste comunità e quindi i cambiamenti coinvolgono anche le loro persone. I docenti non possono ignorare questo tema.

**Proposte finalizzate alla eventuale
revisione delle *Indicazioni Nazionali* e
delle *Linee guida* relative al primo e al
secondo ciclo di istruzione
della *Commissione della SFI per la revisione delle
Indicazioni nazionali e delle Linee guida***

Loredana Cardullo, Clementina Cantillo, Maria Pia Falcone,
Francesca Gambetti, Fiorenza Toccafondi, Bianca Maria Ventura,
Maurizio Villani

Premessa

La Società Filosofica Italiana ETS (SFI) conferma la propria disponibilità a contribuire alle iniziative del MIM e, in questa specifica circostanza, alla revisione delle *Indicazioni nazionali* e delle *Linee guida* dei diversi gradi e ordini di scuola. Tale disponibilità alla collaborazione si basa sulle molteplici attività svolte dalla SFI in qualità di soggetto qualificato per la formazione, ed è rafforzata dalla specificità dell'Associazione che comprende al proprio interno docenti sia dell'università sia della scuola. Come associazione "filosofica", la SFI ha una specifica e solida competenza relativa all'insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado e supporta esperienze di formazione filosofica nei precedenti gradi e nei diversi ordini del sistema di istruzione.

a) Quali sono, secondo la Vostra opinione, i nuovi bisogni emergenti nella realtà quotidiana del "fare scuola", sia dalla parte dell'insegnante che dalla parte dello studente?

a.1 Docenti

a.1.1 Bisogno di riconoscimento dello specifico ruolo istituzionale della scuola chiamata a interagire con le altre agenzie formative per promuovere i diversi aspetti dell'educazione delle giovani generazioni. Si sottolinea che la scuola deve mantenere il carattere formativo, finalizzato allo sviluppo della capacità critica e dell'autonomia di giudizio delle allieve e degli allievi, indipendentemente dagli obiettivi professionalizzanti dei percorsi scolastici.

a.1.2 Bisogno di promuovere la crescita globale della persona nelle diverse fasi evolutive, di educare bambini, ragazzi e giovani alle relazioni interpersonali, alla condivisione e collaborazione con i pari e con gli adulti e alla responsabilità di sviluppare le proprie capacità personali e di auto-valutare i propri percorsi di apprendimento.

a.1.3 Bisogno di riconoscimento del proprio ruolo educativo, che non è solo quello di costruire il futuro ma anche di prendersi cura del presente conservando la memoria del passato.

a.1.4 Bisogno della libertà di apprendimento, in assenza della quale non è pensabile la libertà di insegnamento (bisogno di un tempo da dedicare al piacere di leggere, studiare, indagare).

a.1.5 Bisogno di accedere a un piano di sistematica e continuativa *formazione in servizio*, volto alla promozione e al potenziamento delle competenze *culturali, relazionali, metodologiche e organizzative* della professione docente.

a.1.6 Bisogno che i temi di detta formazione siano orientati all'aggiornamento contenutistico dei saperi curriculari e a quello metodologico della loro trasposizione didattica più che all'uso delle tecnologie, il cui utilizzo va considerato non un valore fine a sé stesso ma come sostegno all'esercizio della professione docente.

a.1.7 Bisogno, nell'ambito della *formazione in servizio*, dei tempi necessari per apprendere e consolidare le competenze tecnologiche acquisite e per validarne l'uso in sede didattica (Esempio: per un anno intero si è parlato di *Metaverso* e delle relative implicazioni didattiche e, meno di un anno dopo, prima che in materia si siano acquisite conoscenze e competenze adeguate, di quello che sembrava essere il prioritario ambito della formazione, non si parla quasi più ed è, invece, l'Intelligenza Artificiale la nuova sfida educativa).

a.1.8 Bisogno di accedere, nell'ambito della *formazione in servizio*, a percorsi di regolazione emotiva che insegnino a gestire l'ansia e a vivere le emozioni in modo costruttivo per sé e per gli altri.

a.1.9 Bisogno di orientare la didattica allo sviluppo delle capacità logiche, essenziali per la pratica della lettura e della scrittura, per interpretare correttamente le informazioni e per comunicare, per l'esercizio del pensiero critico, dell'autonomia e responsabilità, per la comprensione delle discipline STEM e per l'uso corretto delle TIC.

a.1.10 Bisogno di costruire e consolidare sinergie educative tra *scuola-università-territorio* al fine di co-progettare percorsi formativi in continuità, che orientino le future scelte di studio e di lavoro degli studenti.

a.2 Studenti

a.2.1 Bisogno di poter ritrovare tempi distesi per apprendere: troppi sono gli stimoli e troppo poco il tempo per soffermarsi a pensare.

a.2.2 In particolare, nella scuola primaria, bisogno dell'unitarietà del sapere costruito per macro-aree e ambiti estesi al fine di evitare un'eccessiva frammentazione delle conoscenze in senso rigidamente disciplinare con il rischio di *secondarizzare* la scuola primaria. Attualmente la dimensione unitaria si recupera attraverso i progetti trasversali; il bisogno è che tale dimensione non sia affidata al "di più" dell'offerta formativa, ma che ispiri la pratica didattica quotidiana.

a.2.3 Bisogno di studiare per la vita e non per "andare bene a scuola" che valorizzi l'apporto formativo e orientativo degli insegnamenti/apprendimenti disciplinari, attraverso l'integrazione tra i saperi, nel quadro dell'educazione globale della persona.

a.2.4 Bisogno di rafforzare la centralità del dialogo, in presenza oppure *on line*, sottolineandone l'aspetto etico, proprio delle relazioni interpersonali.

a.2.5 Bisogno di un sistema di valutazione che consenta l'individuazione sia delle aree di qualità, sia delle aree di miglioramento e che, oltre a segnare il progresso degli apprendimenti disciplinari, concorra alla conoscenza di sé e alla formazione di una positiva autostima, all'autoefficacia e all'autodeterminazione.

a.2.6 Bisogno di un più stretto legame tra l'acquisizione teorica delle conoscenze e i compiti di realtà per capire il mondo in cui gli studenti vivono e per diventare capaci di agire nel mondo.

b) Quali sono, secondo la Vostra opinione e se ritenete che ve ne siano, le routine/pratiche che “appesantiscono” oggi il lavoro di un insegnante?

b.1 Le pratiche burocratiche che, solo apparentemente, si presentano come facilitazioni per l'esercizio della funzione docente e che, in realtà, tendono a sostituirsi al fine e al compito principali del docente (promozione/trasmissione del sapere; guida nei percorsi di crescita delle giovani generazioni). L'eccessiva burocratizzazione (si veda, ad esempio, il macchinoso sistema di registrazione del Registro Elettronico, la cui compilazione richiede tempi esorbitanti) appesantisce il lavoro e sottrae tempo alla progettazione e alla realizzazione di attività *per* e *con* gli studenti.

b.2 L'insufficiente socializzazione e valorizzazione degli esiti delle pratiche sperimentali condotte dagli insegnanti (tendenza della scuola a ricominciare sempre da capo).

c) Quali suggerimenti offrireste per migliorare/aggiornare le attuali Indicazioni e Linee guida per la scuola del primo e del secondo ciclo? Potreste individuare delle aree precise dei documenti e/o fare delle proposte in merito?

c.1 Primo ciclo di istruzione

Con riferimento al D.M. 254/2012: *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, si sottolinea la necessità di creare le condizioni perché in tutte le scuole sia realizzato quanto previsto nel paragrafo *L'alfabetizzazione culturale di base*, sia per la scuola primaria, sia per la scuola secondaria di primo grado.

Si propone di dare risalto anche in questo paragrafo alla «padronanza della lingua italiana» come «primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi», ricordato nel paragrafo *Cittadinanza e Costituzione*.

c.2 Secondo ciclo di istruzione

I. Indicazioni nazionali per i Licei – Filosofia (testo identico per tutti gli indirizzi liceali)

Posto che le *Indicazioni* dovrebbero essere uno strumento per orientare e non per standardizzare l'offerta formativa, sarebbe bene integrare l'enunciazione dei contenuti che, come ripete in vari punti il testo, «non possono essere tralasciati», con la descrizione delle competenze da attivare, descritte in forma operativa (per esempio: «Al termine del secondo biennio lo studente sarà in grado di: ...»).

Si propone di riorganizzare la parte introduttiva del documento *Linee generali e competenze* in modo da:

c.2.1 Esplicitare la scelta di un approccio storico-critico-problematico allo studio della disciplina. La scelta di questo approccio consente di superare l'alternativa tra metodo storico e metodo per problemi, valorizzando le potenzialità formative dei due metodi e, in particolare, formando la capacità di coniugare l'approfondimento teoretico con la prospettiva storica. Va notato che non tutti condividono questa impostazione: vi è anche la proposta di ristrutturare l'insegnamento in due anni di studio della storia della filosofia, più un anno conclusivo di insegnamento per moduli tematici e/o problematici incentrati sulla contemporaneità (ad esempio Verità, Spirito, Mente, Etica, Ambiente, Giustizia, Bellezza, Utopia, Comunicazione, Libertà, Identità di genere, Scienza, Tecnologia ecc.).

c.2.2 Riordinare le competenze indicate e integrarle come segue:

- consapevolezza della specificità della riflessione filosofica (legame col contesto storico-culturale; portata potenzialmente universalistica; riproporsi delle questioni di verità, di senso e di valore);

- consapevolezza della diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale e attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze mediante il riconoscimento della loro storicità;
- orientamento sui problemi filosofici fondamentali (l'ontologia, l'etica e la questione della felicità, il rapporto della filosofia con le tradizioni religiose, il problema della conoscenza, i problemi logici, il rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere, in particolare la scienza, la bellezza, la libertà e il potere nel pensiero politico);
- sviluppo delle seguenti capacità: riflessione personale, giudizio critico, attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, capacità di argomentare una tesi, anche in forma scritta, con corrette procedure logiche;
- capacità di pensare per modelli diversi e di individuare alternative possibili, anche in rapporto alla richiesta di flessibilità nel pensare, che nasce dalla rapidità delle attuali trasformazioni scientifiche e tecnologiche.

c.2.3 Si propone di rivedere e integrare gli Obiettivi specifici di apprendimento come segue:

- comprendere la specificità dell'indagine filosofica in rapporto alle altre forme di sapere e ad altre tradizioni di pensiero;
- conoscere i punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale;
- usare il lessico specifico della disciplina;
- esporre in modo logico e argomentato le proprie conoscenze e le proprie tesi, in forma sia orale sia scritta;
- comprendere le questioni poste nei diversi ambiti dell'indagine filosofica;
- confrontare e valutare criticamente le differenti risposte dei filosofi a uno stesso problema;
- analizzare testi filosofici di diversa tipologia;
- contestualizzare le questioni filosofiche nel quadro storico e culturale dell'epoca;
- comprendere le radici filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea.

c.2.4 Per quanto concerne l'indicazione delle conoscenze – in linea con l'approccio storico-critico-problematico proposto – si concorda su un'impostazione che preveda l'alternanza tra percorsi tematici e autori fondamentali (con alcuni autori e temi "imprescindibili"). Tale impostazione consente ai docenti di progettare percorsi che tengano anche conto della specificità dei diversi indirizzi liceali. Si ritiene opportuno suggerire ai docenti, nell'ambito degli argomenti trattati nel Secondo biennio, di prevedere, ove possibile, anticipazioni del pensiero filosofico dei secoli xx e xxi. Nel Quinto anno si ritiene opportuno orientare lo spazio riservato alla filosofia contemporanea ad autori o problemi del secolo xx ed eventualmente del secolo xxi.

I suggerimenti formulati implicano che un'eventuale revisione dei quadri orari degli indirizzi liceali non comporti una riduzione del monte-ore di insegnamento della Filosofia nei diversi indirizzi liceali.

c.2.5 A proposito di *Competenze digitali* e *Educazione Civica digitale* potrebbero essere inseriti moduli di alfabetizzazione digitale che riguardino l'uso sicuro e critico delle tecnologie, la protezione dei dati personali, e la consapevolezza delle potenziali dipendenze digitali.

c.2.6 A proposito di Benessere psico-fisico si potrebbero inserire nel curriculum programmi strutturati di educazione socio-emotiva, che sviluppino l'intelligenza emotiva e aiutino a costruire relazioni positive.

c.2.7 A proposito delle *Competenze Trasversali* e *Soft Skills* sarebbe opportuno integrare le *Indicazioni* con le *Linee guida per l'Orientamento*.

c.2.8 Per *Autovalutazione* sarebbe utile valorizzare le pratiche di auto-valutazione degli studenti (auto-osservazione, individuazione degli aspetti di qualità e delle aree di miglioramento del proprio percorso di apprendimento).

2. Linee guida per gli Istituti tecnici e per gli Istituti professionali

In relazione alle *Linee guida* per gli Istituti tecnici e per gli Istituti professionali, nel rispetto dell'identità di tali indirizzi di studio e in linea con una concezione ampia di professionalità – che richiede, oltre al possesso delle competenze tecniche, competenze comunicative e relazionali, capacità di collegare la cultura tecnica e professionale alle altre culture e di riflettere sulla natura del proprio lavoro – la SFI si è più volte pronunciata a favore dell'estensione dell'insegnamento della filosofia a tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, con modalità diversificata rispetto a quanto praticato nei licei in coerenza con i diversi indirizzi di studio tecnici e professionali.

A tale proposito si indica come utile punto di partenza il Documento *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, in particolare il lavoro di riflessione svolto nelle varie proposte di Sillabo di Filosofia per competenze.

d) Dovendo scegliere una soltanto fra le proposte di modifica possibili, qual è, a Vostro avviso, la più urgente?

La SFI rivolge la propria attenzione in modo prioritario alla formulazione delle *Indicazioni nazionali* di Filosofia e a estendere l'insegnamento della materia. In particolare, propone:

d.1 L'istituzione di un biennio unificato (primi due anni della scuola secondaria di secondo grado) e la scelta dei percorsi liceali differenziati a sedici anni alla fine del primo biennio.

d.2 Prolungamento dell'obbligo fino a diciotto anni.

d.3 Una maggior apertura della scuola alle istanze della società civile attraverso la pratica costante della cittadinanza attiva, l'esercizio del pensiero divergente e del lavoro di gruppo finalizzato alla produzione, da parte della classe, di oggetti culturali condivisi.

d.4 Un'adeguata attenzione alla scrittura filosofica come parte integrante dei curricula disciplinari.

d.5 Un'adeguata attenzione alla maturazione dell'intelligenza emotiva e al benessere psicologico delle allieve e degli allievi.

e) Quali contenuti e pratiche formative ritenete oggi indispensabili per formare sin dalla scuola le competenze per il lavoro e per lo svolgimento delle professioni del futuro?

1. Posto che gli studenti dei diversi gradi e ordini di scuola sono da considerare soggetti in crescita – chiamati al compito di inserirsi con un proprio progetto di vita in una realtà complessa – e non semplici risorse per il mondo del lavoro,

2. considerata la sempre più rapida trasformazione dei sistemi produttivi e la necessità di preparare le persone ad affrontare positivamente l'adattamento ai cambiamenti e le eventuali transizioni nel mercato del lavoro,

3. facendo riferimento alla *Raccomandazione* del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze per l'apprendimento permanente (2018),

4. sulla base di un'attenta valutazione delle risultanze delle esperienze pregresse e ancora in corso in materia di progetti condivisi tra scuola, università e mondo del lavoro, *si ritiene che vadano sviluppate le seguenti competenze:*

- competenza alfabetica funzionale;

- competenza multilinguistica;
- competenza progettuale (capacità di elaborare e realizzare progetti volti alla soluzione dei problemi e alla trasformazione dell'esistente in senso migliorativo);
- competenza digitale;
- competenza autobiografica;
- competenze cognitive, organizzative ed emotive confluenti nella capacità di imparare a imparare.

Riguardo alle pratiche che possono concorrere a formare le competenze sopra indicate in vista del lavoro e delle professioni del futuro, si indicano:

- l'esercizio del pensiero flessibile (come capacità di pensare per modelli diversi e di individuare alternative nella soluzione dei problemi e negli interventi) e del pensiero meta-cognitivo;
- l'esercizio della capacità di lavorare per obiettivi, individualmente e in gruppo;
- l'esercizio di metodologie di apprendimento basate sulla ricerca, sul *problem solving*, sul *cooperative learning*, sulla costruzione condivisa delle conoscenze, su progetti;
- l'esercizio del dialogo, del dibattito;
- la pratica della scrittura di testi argomentativi e autobiografici (narrazione di sé come conoscenza e cura di sé e come incontro con l'altro);
- la pratica dell'autovalutazione finalizzata alla conoscenza dei propri stili cognitivi e dei propri percorsi di apprendimento e che prepari all'incontro con gli esiti dell'eterovalutazione;
- le pratiche di meditazione e *mindfulness*;
- l'utilizzo consapevole dell'intelligenza artificiale.

Per i contenuti necessari allo sviluppo di tali competenze, si rinvia a quanto previsto dalle *Indicazioni* per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado e alla consapevole acquisizione dei contenuti proposti nelle *Indicazioni nazionali* per i Licei e nelle Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali. Si rinvia, altresì, alla funzione orientante delle discipline.

f) Come migliorereste nei diversi ordini scolastici la conoscenza e l'orientamento per il lavoro e l'apprendimento continuo? (Vi invitiamo a proporre strategie, programmi e iniziative che possano, secondo la Vostra opinione, supportare gli studenti nel loro percorso di orientamento professionale e di sviluppo personale).

È compito della scuola formare giovani donne e uomini capaci di comprendere il mondo in cui vivono e di orientarsi nella complessità di questo mondo, di essere in grado di scegliere e di assumersi la responsabilità delle proprie scelte, di interagire proficuamente con gli altri attraverso relazioni efficaci e durevoli, di accettare e orientare il cambiamento, di saper cogliere nel reale il possibile. Di qui il compito di promuovere le competenze per la "più consapevole esistenza" e non per il mero "buon funzionamento". Di qui l'attenzione a un sapere che sia significativo non solo in sé ma anche e, soprattutto, per il suo contributo al vivere responsabile e consapevole (la "vita pensata"). Di qui la promozione, fin dal primo ciclo, delle già citate competenze (si veda punto e del presente documento), attraverso le già citate pratiche formative (*ibid.*)

Posto, dunque, che l'orientamento al personale progetto di vita degli studenti attraversa tutte le fasi di scolarità e si realizza lungo tutto l'iter formativo e che in taluni snodi evolutivi del percorso si sostanzia in interventi specifici, al fine di potenziare l'efficacia di questi ultimi, si ritiene utile:

1. verificare i risultati delle 30 ore di orientamento annuali introdotte, dall'anno scolastico 2023-24, in tutte le classi e gli anni di corso della scuola secondaria, sia di primo sia di secondo grado. Si sottolinea l'importanza di tale valutazione considerato il significativo monte ore curricolare destinato a questa attività nell'ultimo triennio della scuola secondaria di II grado;

2. valorizzare e sostenere i *Piani di Orientamento e tutorato* (POT) nell'ambito dei quali scuole secondarie di secondo grado e università hanno la possibilità di lavorare in stretta sinergia tra loro e con il territorio, al fine di:

- consolidare la continuità tra scuola e università, organizzando attività condivise e comparando sistemi e criteri per la valutazione e l'autovalutazione delle due istituzioni;
- co-progettare attività per gli studenti del quarto e quinto anno di studio della scuola secondaria di secondo grado, volte a sviluppare consapevolezza delle proprie vocazioni, attitudini, curiosità intellettuali e aspirazioni professionali;

3. potenziare la didattica orientativa realizzata tramite i singoli insegnamenti disciplinari e le attività transdisciplinari;

4. organizzare incontri tra gli studenti ed esperti dei diversi ambiti professionali;

5. ampliare l'offerta formativa scolastica mediante l'organizzazione di attività opzionali facoltative per consentire agli studenti di scoprire e sviluppare le proprie attitudini (può essere molto utile, a questo proposito, organizzare incontri tra studenti della scuola secondaria di secondo grado ed ex allievi/e che presentino le loro esperienze di studio e di lavoro;

6. organizzare giornate di studio in cui sia presentata sia l'offerta formativa universitaria, sia la domanda del mercato del lavoro, allo scopo di guidare gli studenti a una costruzione di un realistico progetto di sé, comparando i propri desideri e le proprie aspirazioni con le reali possibilità di studio e di lavoro offerte.

g) Questo spazio è aperto per integrare ulteriori osservazioni.

1. Per quanto riguarda le indicazioni relative all'insegnamento e all'apprendimento della filosofia – concernenti la revisione delle *Indicazioni nazionali* per i Licei e l'estensione della Filosofia a tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado – si rimanda alle risposte alla domanda c).

2. Si ribadisce l'importanza di valorizzare nell'insegnamento/apprendimento della Filosofia la specificità dell'esperienza italiana che, integrata con decenni di ricerca didattica, ha trovato una sintesi nella pratica di un approccio storico-critico-problematico allo studio della disciplina. Si ritiene che questo modello di insegnamento/apprendimento della filosofia possa offrire un contributo significativo ad altri Paesi europei in uno scambio di buone pratiche.

3. Si conferma, infine, la disponibilità della SFI – sulla base della competenza maturata nella didattica disciplinare e nella formazione dei docenti – alla più ampia collaborazione con il MIM.

L'insegnamento della filosofia nelle Proposte Sfi 2024

Mario De Pasquale

Abstract

The Author freely comments on the document of a SFI Commission proposed some suggestions and integrations for the preparations of the National Curriculum of philosophy, that the Ministry of Education is writing. He points out some guidelines for teaching philosophy in high school and underlines the importance and the relevance with the current history. The more relevant topics are those of the relationship between philosophy and history of philosophy, the educational relevance of teaching philosophy, the relationship with the new technologies and the digital revolution, the cooperation between school and university for the research and the training.

Keywords

Teaching philosophy, relationship between the history of the subjects, educational value, relationship with new technologies, research and training between school and university.

1. Che cosa insegnare

Il documento della commissione della Sfi¹ contiene riflessioni, idee e proposte didattiche, teoricamente fondate e largamente condivise, che costituiscono orientamento per il futuro dell'insegnamento della filosofia, valorizzando la ricerca sviluppatasi anche dopo la pubblicazione *Indicazioni Nazionali del 2010 e la pubblicazione del Documento ministeriale "ORIENTAMENTI" del 2017*.² Ci permettiamo di commentare liberamente le osservazioni e le proposte della Commissione. Il documento sul tema centrale del che cosa insegnare,³ riafferma la validità di un approccio storico-critico-problematico allo studio della disciplina, che consente di superare l'alternativa tra metodo storico e metodo per problemi, di valorizzare le potenzialità formative dei due metodi, coniugando l'approfondimento teoretico con la prospettiva storica.⁴

La tesi è quella prevalente e generalmente condivisa nell'ambito della ricerca in didattica della filosofia degli ultimi decenni. Non è superflua, tuttavia, la precisazione degli autori; infatti,

¹ PROPOSTE SFI finalizzate alla eventuale revisione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione della Commissione della Sfi per la revisione delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida. (documento redatto dalla COMMISSIONE SFI così composta: Loredana CARDULLO, Clementina CANTILLO, Maria Pia ALCONE, Francesca GAMBETTI, Fiorenza TOCCAFONDI, Bianca Maria VENTURA, Maurizio VILLANI, 2024 Documento già pubblicato sul n.142 del Bollettino Sfi 2024, pp.67-76. Ringraziamo la Direzione della Rivista per la gentile concessione di pubblicare il testo anche sulla nostra Rivista on line. Ci riferiremo al testo pubblicato in "Bollettino" con la dizione sintetica PROPOSTE SFI.

² MIUR 2010, D.M. n. 211/2010, MIUR Orientamenti 2017.

³ PROPOSTE Sfi 2024, p.71.

⁴ Ibidem.

negli ultimi anni alcuni ricercatori, con una gradualità di posizioni intermedie,⁵ hanno sostenuto che la distinzione e la separazione tra storia della filosofia e filosofia siano rese necessarie da una presunta caratteristica di scientificità e sistematicità raggiunta dalla ricerca filosofica. Sulla base di questa idea di filosofia si renderebbe necessaria una rigorizzazione sia del suo approccio e del suo metodo razionale di ricerca, sia del suo insegnamento,⁶ quindi una revisione del rapporto tra il fare filosofia e la sua storia.⁷ La tesi che il filosofare si sostanzia e si legittimi come azione scientifica *ex principis* della ragione, implica la sua incompatibilità con una concezione dell'apprendimento della filosofia come apprendimento storico *ex datis* (*distinzione kantiana*)⁸ e motiva la convinzione didattica di dover insegnare forme, metodi, tecniche, del corretto ragionare intorno ad una serie di questioni che si caratterizzano per la loro disponibilità ad essere definite e discusse con un approccio scientifico-razionale.⁹ Il filosofare si caratterizzerebbe per il suo modo di articolare domande radicali, di definire concetti e risolvere problemi attraverso la conduzione razionale, logica, argomentativa, della ricerca, della discussione e dei processi di convalida delle tesi. Da alcuni di questi autori il passato in alcuni casi viene respinto, perché inteso come oggetto di indagine di una disciplina specifica e diversa dalla filosofia, cioè della storia della filosofia, che niente avrebbe da condividere con il filosofare in quanto tale. Da altri il passato viene salvato in quanto esprime un patrimonio ricco e plurale di opzioni filosofiche e di contenuti, cui attingere di volta in volta per discutere i problemi filosofici. La proposta didattica che scaturisce da alcune, autorevoli, di queste posizioni tende a proporre un curriculum in cui vi sia una parte sistematica della filosofia, propedeutica, che promuova l'apprendimento dei presunti fondamenti della pratica filosofica di ricerca, basata sulla definizione rigorosa di cosa siano i suoi oggetti, i suoi strumenti, le sue metodologie scientifiche e razionali, seguita, eventualmente, da una parte dedicata alla storia della disciplina. La storia si pone come fonte di una raccolta selettiva di testimonianze significative di ricerche già fatte dai filosofi, come patrimonio di contenuti con cui confrontarsi e dialogare al fine di elaborare proposte di soluzione alle questioni da cui si è partiti nella ricerca. Per altri ricercatori non vi sarebbe alcuna necessità di articolare un'offerta strutturata della disciplina perché gli oggetti di indagine della pratica filosofica potrebbero derivare dalla realtà stessa della vita vissuta, individuale e sociale, senza preclusioni e pregiudizi di tipo ermeneutico, teoretico, metafisico o altro. A proposito può risultare ancora valida la tesi kantiana che sostiene non sia possibile insegnare una filosofia come scienza fondata sull'accesso alle fonti uniche della ragione, perché una filosofia siffatta non esiste. La filosofia non può essere pensata come la matematica, una disciplina esatta e sistematicamente costruita, a cui lo studente e il docente accedono muovendosi in qualche modo entrambi nel medesimo orizzonte razionale da cui prende vita il sapere specifico e accedono con certezza alle fonti del passato. Al contrario, le fonti per la filosofia non possono essere esibite in un modo univoco e definitivo.¹⁰ Non vi è la possibilità di applicazione di un metodo sperimentale al filosofare; i problemi filosofici non sono simili a quelli scientifici, sono complessi e definiti in modo incerto, non risolvibili con metodologie di carattere scientifico, fattuale, geometrico, analitico-deduttivo, solo con mere procedure di logica formale o con metodi sperimentali.¹¹ Il filosofo può discuterli usando la ragione e i suoi principi rigorosi, cercare soluzioni tenendo conto del livello possibile di astrazione concettuale e logica e del contesto definito dalle domande filosofiche.¹² Tutte le ricerche già fatte, sono per costituzione aperte al disaccordo, non definitivamente compiute,

⁵ PAOLETTI 2024.

⁶ MUGNAI 2024.

⁷ MUGNAI 2024, ALLOTTO 2024, PAOLETTI 2024, SANTAMBROGIO 2024.

⁸ La distinzione è kantiana. Cfr. KANT 1976, pp. 810-811.

⁹ Il rischio è sottolineato da FLORIDI 2020, p. 143.

¹⁰ Su Kant e l'insegnamento della filosofia, KANT 1976, Pp.810-11. Sulla questione dell'insegnamento della filosofia in Kant, tra le molte opere valide, cfr. BRIZ 2004, MINAZZI 2009, BERTI 2007, MICHELI in MANARA 2004 pp.136-159; 2007. LAROCCA 2017, BODEI 2017, BIANCO 1990, SBRIZ 2004.

¹¹ «La filosofia ha a che fare con problemi aperti, vale a dire con problemi che sono delimitati da fatti e numeri, ma che non sono risolti né dagli uni né dagli altri». FLORIDI 2020, p. 144.

¹² Ivi. p. 47 e p. 58.

che possono ambire ad avere più soluzioni e sono discutibili da più punti di vista. Dal filosofo del passato lo studente apprende una mera testimonianza di ricerca, non in modo imitativo e mnemonico, che offrirebbe solo la configurazione di “copia in gesso di un uomo vivente” (immagine kantiana). Il confronto critico con i filosofi del passato induce lo studente a usare autonomamente la propria testa.

Del resto, si argomenta perché, come scrive Bobbio, «tra la verità assoluta e la non verità c'è posto per le verità da sottoporsi a continua revisione, mercé la tecnica dell'addurre ragioni pro o contro».¹³ La stessa centralità di un ragionare fondato sulle argomentazioni ha a che fare col fatto che l'argomentazione sia caratterizzata dall'uso di inferenze di probabilità, con atteggiamento con cui, si esplora, si indaga, si fa ricerca. Inoltre, spesso si ragiona con argomenti a partire da premesse non certe, su cui si discute.

Un modello di esercizio del filosofare di tipo matematico avrebbe problemi enormi a giustificare le premesse da cui far partire un ragionamento. Come si giunge alla formulazione delle premesse? Si deducono dai fatti mediante inferenze e astrazioni concettuali? Secondo quali paradigmi si generalizzano e si classificano le osservazioni, ci si muove verso l'astrazione dei concetti, a cui attribuire un significato e un senso univoci? I fatti vanno interpretati e interrogati da determinati punti di vista e con certe intenzionalità, che sono connessi con la finalità dello stesso interrogare e ricercare. Il senso non ha origine dall'argomentare, né possiamo coglierlo sulla base di un semplice calcolo formale. La razionalità filosofica è fondata su una pluralità di strategie di pensiero e discorsive, con cui un autore intende rendere vero o credibile la tesi che sostiene o confutare una tesi diversa.¹⁴

Kant sosteneva che si può soltanto imparare a filosofare, ossia si può soltanto esercitare il talento della ragione, applicando i suoi principi universali a certe esperienze, ma sempre con la riserva del diritto della ragione di indagare quei principi seguendoli sino alle loro fonti, per confermarli o rifiutarli.¹⁵

È superfluo ricordare che i filosofi non possono esercitare in modo narcisistico il proprio impegno di ricerca, guardare soltanto alla storia della filosofia, al proprio ombelico,¹⁶ tralasciando di osservare il mondo e di pensare alla ricostruzione del progetto umano per il futuro, di disegnare nuove idee e forme di vita, all'altezza dei problemi che hanno radice e configurazione nella realtà.

2. L'insegnamento della filosofia e la formazione critica. La valenza *cosmica* del filosofare

Il documento Sfi sottolinea, molto opportunamente, la valenza “formativa” dell'insegnamento della filosofia e il rapporto tra le competenze filosofiche e quelle civiche e sociali.¹⁷ Non ha senso discutere della peculiare esclusività dell'insegnamento della filosofia nella formazione

¹³ BOBBIO 1966, p. XIX.

¹⁴ COSSUTTA 2007 p. 26; cfr. anche pp.141-198.

¹⁵ KANT 1976, pp.810-11.

¹⁶ L'espressione è di FLORIDI 2020, p. 141.

¹⁷ «Compito della scuola formare giovani donne e uomini capaci di comprendere il mondo in cui vivono e di orientarsi nella complessità di questo mondo, di essere in grado di scegliere e di assumersi la responsabilità delle proprie scelte, di interagire proficuamente con gli altri attraverso relazioni efficaci e durevoli, di accettare e orientare il cambiamento, di saper cogliere nel reale il possibile. Di qui il compito di promuovere le competenze per la “più consapevole esistenza” e non per il mero “buon funzionamento”. Di qui l'attenzione a un sapere che sia significativo non solo in sé ma anche e, soprattutto, per il suo contributo al vivere responsabile e consapevole (la “vita pensata”). Di qui la promozione, fin dal primo ciclo, delle già citate competenze (si veda punto e del presente documento), attraverso le gi. citate pratiche formative», PROPOSTE Sfi 2024, p. 74.

«Bisogna di studiare per la vita e non per “andare bene a scuola” che valorizzi l'apporto formativo e orientativo degli insegnamenti/apprendimenti disciplinari, attraverso l'integrazione tra i saperi, nel quadro dell'educazione globale della persona». Ivi, p.69.

critica dei giovani, della *necessità* del suo insegnamento.¹⁸ Al conseguimento degli obiettivi della formazione critica e civile dello studente concorrono l'insegnamento di molte discipline; tuttavia, a tal fine nessuno può mettere in discussione la pertinenza e l'importanza dell'insegnamento e dell'apprendimento della filosofia, tenendo conto della specificità e della ricchezza del suo patrimonio storico, culturale, concettuale, teorico, della peculiarità del suo procedimento di ricerca e delle specifiche competenze di cui promuove l'apprendimento.¹⁹

La rivoluzione digitale e dei mezzi di comunicazione, la pervasività della rete e dei social, la crisi della sfera pubblica e del comune, delle forme della partecipazione democratica, rendono più difficile l'esercizio della libertà critica dei giovani e valorizzano la forza formativa dell'insegnamento della filosofia, la *valenza non scolastica ma cosmica del filosofare*. Kant col termine *cosmica* intendeva definire la caratteristica della ricerca filosofica, che collega organicamente sempre il filosofare, il "pensare con la propria testa", con il mondo dei fini e delle idee, con i principi e valori universali riguardanti la tutela e lo sviluppo della dignità umana, peculiarità che conferisce dignità e valore assoluto ad una scienza e al suo uso.²⁰ La formazione critica rende sempre attuale la preoccupazione kantiana ispirata dalla sua cultura illuministica. La formazione dei giovani non ha una valenza meramente funzionalistica e tecnica rispetto alle aspettative del mondo del lavoro, ma anche una etica, che coltiva la responsabilità nei confronti della società civile e della convivenza sul pianeta. Il filosofare produce una conoscenza che ha anche una valenza pratica «piuttosto che una conoscenza determinata che pretenda di valere per sé».²¹ In questo senso la ragione costruisce un rapporto vivente tra mezzi e fini. La domanda Kantiana "cosa è l'illuminismo?" rimane ancora valida, esige una risposta epistemologica e morale. Il coraggio di sapere è complementare alla conquista dell'autonomia, non solo da un punto di vista cognitivo ma anche pratico. Il soggetto risponde non solo alla domanda: cosa posso conoscere ed entro quali limiti? ma anche alla domanda: come devo agire nella mia attualità storica ed esistenziale, nella insociabile socievolezza? Chi sono io? Chi siamo e cosa facciamo tutti nell'attualità, cosa possiamo sperare? La filosofia nel concetto *cosmico* fa proprio il carattere teleologico della ragione, per cui essa si presenta come un'istanza che «si pone dei fini e promuove attività»,²² che si connette organicamente con le «idee» nella specifica accezione kantiana, che lega la conoscenza con una coscienza dei fini»,²³ in relazione con l'idea di mondo che si possiede.

Apprendere a filosofare a scuola implica lo sviluppo di una capacità di elaborare idee e visioni che possano orientare la concreta dimensione individuale e sociale dell'esistenza, costruire speranza.²⁴ La riflessione razionale è organica alla libertà e alla responsabilità degli individui, rende i soggetti liberi dal dominio, li emancipa dall'obbedienza a norme eteronome, che qualcun altro gli pone o le impone²⁵ e gli consente di trarre dal sapere il coraggio dell'azione giusta, di partecipare alla costruzione del mondo sociale e politico, della pace universale entrando nel vortice

¹⁸ A proposito le osservazioni radicali di Gaiani sono tutte legittime e fondate. Cfr. Gaiani 2012, pp. 41-82. A proposito cfr. anche CAPUTO 2019, pp. 107-112, pp.243-249.

¹⁹ A questo fine sono pertinenti e opportune anche le osservazioni presenti nel documento sull'importanza che rivestono nel percorso formativo scolastico la promozione del benessere dell'individuo, dell'autenticità della ricerca di se stesso e delle relazioni sociali; parimenti è sottolineata il valore dell'attenzione alla molteplicità degli elementi razionali, psicologici e affettivi dell'identità, all'atmosfera del contesto sociale e didattico delle classi, al sostegno della ricerca di orientamento esistenziale e professionale. Cfr. IVI, pp.73-74. Sulla specificità peculiare di alcune competenze filosofiche cfr. CAPUTO 2018, 2019, DE PASQUALE 2018.

²⁰ Sulla fondamentale importanza della parola dignità nella configurazione dei diritti universali della persona cfr. HABERMAS, TAYLOR 2010, NUSSBAUM 2014.

²¹ Cfr. A proposito FERRARIN, 2017, p. 163. DE PASQUALE 2024 pp. 154-172.

²² Cfr. A proposito FERRARIN 2017, pp.155-166. p. 159; Cfr. anche a proposito BODEI 2017, pp. 25-38.

²³ FERRARIN 2017, p. 163.

²⁴ CHUL HAN 2025.

²⁵ FOUCAULT 2024.

del processo storico, in cui è impossibile distinguere il cittadino dal filosofo.²⁶ Secondo Kant, la saggezza così conseguita si presenta come una guida per la ragione tecnico-strumentale, che da sola è «impotente a motivare e decidere».²⁷

Da questo punto di vista il filosofo per Kant non è *un tecnico della ragione*, uno che ottimizza il funzionamento e l'efficienza di qualcosa, ma il suo legislatore, in quanto il sapere è finalizzato al fine ultimo della ragione umana. La classe e la scuola restano tra i pochi spazi dove è possibile costruire soggetti critici e dialoganti, alla ricerca del senso e dei fini dell'agire individuale e sociale. Gli studenti devono poter attraversare con consapevolezza e capacità critica la temporalità in cui sono inseriti per capire e valutare in tempo reale ciò che accade, perché possano esercitare la loro libertà e contribuire a costruire il presente e il futuro, specie in tempi difficili come quello attuale. Studiando filosofia e facendo esperienze del confilosofare il giovane è in grado di tendere a costruire un sapere che gli permetta di essere legge a sé stesso, che scaturisca dall'uso personale e autonomo della ragione.²⁸

L'accezione di "capacità critica" assume una valenza sia *epistemologica e cognitiva* sia *pratica* perché consente l'esercizio della responsabilità nell'azione e nella partecipazione alla costruzione del sé e del mondo. Ancora una volta, in questo senso si evidenzia e rafforza il senso di un rapporto con il passato: contenuti e modi di filosofare, costituiscono una "alterità accessibile"²⁹ con cui dialogare per divenire capaci di critica, di problematizzazione e di valutazione, di scelta, di conservazione ma anche di iniziazione del nuovo.

3. Un insegnamento incentrato sui concetti e sulle parole?

Sulle modalità della presenza della storia della filosofia nel curriculum, si può discutere, come sta avvenendo da tempo ormai, con risultati abbastanza profondi e condivisibili. Si può costruire un rapporto selettivo con la storia attraverso problemi, temi, autori, e altro ancora. Il punto fondamentale è, tuttavia, che per promuovere una formazione critica di un soggetto autonomo e libero, sia garantita la conoscenza della pluralità delle opzioni possibili, di contenuto, di approccio, di modelli di ricerca e di razionalità, di linguaggi, in modo che sia rappresentativa di una ricchezza di diversità e di alterità di scelte possibili. Ai docenti di filosofia in un contesto formativo scolastico, cui partecipano centinaia di migliaia di giovani, non si può imporre dall'alto una scelta curricolare caratterizzata da un unico modo di intendere la filosofia e il filosofare. Credo sia prevalente un'idea didattica secondo cui nelle esperienze di filosofia in classe si possa partire dall'orizzonte del mondo della vita, dal vissuto, dai patrimoni semantici che circolano nel senso comune, nell'ordinarietà del linguaggio quotidiano, dal mondo del "si" heideggeriano e si passi poi nell'orizzonte del mondo simbolico di senso e di verità dei filosofi presente nella storia, ci si confronti con le loro testimonianze di ricerca e si pervenga ad una elaborazione personale di idee. Il percorso che va dall'orizzonte del quotidiano al mondo dei filosofi e il ritorno al mondo quotidiano è mediato da un uso controllato, razionale, del pensiero e del discorso, che si avvalga anche del contributo problematizzante e di stratificazioni di senso presenti all'interno di altri plurali linguaggi.³⁰ Un insegnamento di questo genere non può che essere fondato su un approccio che si presenti già di per sé caratterizzato da un atteggiamento di ricerca. Il metodo giusto di

²⁶ «Una maggior apertura della scuola alle istanze della società civile attraverso la pratica costante della cittadinanza attiva, l'esercizio del pensiero divergente e del lavoro di gruppo finalizzato alla produzione, da parte della classe, di oggetti culturali condivisi», p. 73.

²⁷ FERRARIN 2017. p.157.

²⁸ Cfr. a proposito FOUCAULT 2024, Nel volume sono pubblicati le conferenze e dibattiti tenuti da Michel Foucault nel 1978 alla Sorbona di Parigi e a Berkeley, Università della California. Foucault vi affronta per la prima volta in maniera esplicita, attraverso un confronto con il celebre articolo kantiano *Was ist Aufklärung?*, la questione della «critica»: si interroga su quale siano la sua natura, i suoi obiettivi e le sue implicazioni etiche e politiche.

²⁹ Cfr. PORRO 2021.

³⁰ Sul tema cfr. BERTI 2015, CAPUTO 2015, BENCIVENGA 2015, DE NATALE 2015, R.H. SAVAGE 2015, GAIANI 2015, GAIANI 2021, RHOBECK 2015, DE PASQUALE 2015.

insegnamento per Kant è quello *zetetico*.³¹ Da Kant apprendiamo un modello di insegnamento e di apprendimento di questo tipo, basato sul con-filosofare, che non mira a formare un tecnico della ragione, o a plasmare una testa forse ben attrezzata ma vuota o ingenuamente disposta verso il reale.³²

A scuola, necessariamente, ogni proposta di insegnamento disciplinare deve avere un assetto strutturato all'interno di curricula, che prescrivono o consigliano contenuti e criteri per selezionarli, obiettivi e finalità, ore di insegnamento, indicazioni didattiche, ecc. La proposta di un insegnamento centrato sulle parole o sui concetti³³ da un punto di vista generale risulta un approccio didattico molto efficace. In filosofia le proposte di soluzione dei problemi sono valide in quanto elaborate e veicolate da un sistema simbolico basato su concettualità e argomentazioni logicamente formulate e sviluppate.

È possibile strutturare un curriculum intero sulle parole? Rimane aperta la questione: come ci si regola nella scelta delle parole? A quali domini tematici assegniamo le parole? Scegliamo quelle che alludono ad una qualche rappresentazione spontanea degli studenti? Quali sono gli orizzonti problematici entro cui identificare gli oggetti del filosofare? I concetti hanno alle loro spalle una lunga storia e un lungo percorso pieno di cicatrici, come dice Adorno, frutto di confronti e conflitti teorici, mutamenti e scarti di significato. Come colleghiamo i termini alle sue cicatrici e ai suoi percorsi conflittuali, alle complesse ricostruzioni e connessioni semantiche, teoriche e logico-sintattiche? I concetti si definiscono all'interno di teorie o di visioni che attribuiscono loro un significato univoco e un senso definito. Ma diverse teorie possono attribuire agli stessi termini valori concettuali differenti. Attraverso quale percorso lo studente conosce questa pluralità e apprende criteri per valutare e scegliere? Vi è un problema di salvaguardia della libertà critica dello studente a proposito della pluralità di approcci e di posizioni attraverso cui discutere quelle parole. Ogni concetto ha quindi bisogno di giustificazione nelle teorie e nella storia dei suoi termini, che rinviano all'esterno della costruzione logico-razionale, nel mondo della formazione del senso. Del resto, il rapporto con le cicatrici rende il concetto meno rigido di quanto siamo abituati a pensare, a ritenerlo di natura quasi probabilistica, non certo in modo cristallizzato e definitivo. Non è il frutto di un processo di calcolo formale indiscutibile. Al suo interno assumono univocità elementi che in qualunque momento possono riprendere un rapporto fluido e dinamico con altri elementi esterni che tendono a trasformarne l'assetto semantico e logico dello stesso concetto.

Centrare l'insegnamento sui concetti e sulle parole non sarebbe un modello in senso forte di insegnamento nel senso classico del termine, ma piuttosto *un metodo o un approccio inclusivo in grado di coordinare diversi modelli*.³⁴ Anche un insegnamento per concetti o parole richiede un compromesso, tra la dimensione storica e teorico-problematica,³⁵ attraverso una pratica didattica che coinvolga tre dimensioni, quella storico-tematica, metodologica-procedurale, produttiva-operativa.³⁶ Anche a proposito della scelta delle parole, la libertà di valutazione e di scelta, attraverso un'esperienza di pluralità dialogante, è principio non solo di democrazia ma di corretto esercizio del filosofare. La storia va considerata per la sua rappresentatività plurale.³⁷

³¹ Cfr. BIANCO 1990.

³² Questo atteggiamento è stato ripreso nella proposta del modello di insegnamento nei "Programmi Brocca di filosofia" e sviluppato dai ricercatori di didattica della filosofia teorica ed empirica dei decenni successivi nel nostro paese cfr. AA. VV., *Piani di studio nella scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, 1992; a proposito cfr. BERTI 2007, M. DE PASQUALE 1998, BIANCHI 2023.

³³ Cfr. Sull'insegnamento per concetti cfr. GAIANI 2012, CAPUTO 2019, in particolare pp. 165-167.

³⁴ GAIANI 2012, p. 163.

³⁵ Ivi, p. 132 ssgg.

³⁶ Ivi, p. 138.

³⁷ Vi è chi ritiene di poter rappresentare la pluralità delle filosofie in una determinata serie di metodi di ricerca e di approccio. Cfr. RHOBECK 2015, pp. 135-146.

Come appare chiaro, la proposta di insegnare per concetti o per parole, del tutto legittima, non elude la questione centrale costituita dall'organizzazione di un curriculum strutturato e definito.³⁸ In ogni caso o si fa una scelta verso alcune tipologie di pratiche filosofiche spontanee o in qualche modo poco strutturate (per es. la *Philosophy for Children* nella molteplicità delle sue accezioni) al fine di pervenire autonomamente ai concetti, o si deve necessariamente ritornare al problema del curriculum nazionale e alla definizione dei contenuti e dei criteri per le scelte, delle indicazioni didattiche, della definizione di finalità e obiettivi. Allora bisogna selezionare una serie di parole che alludono a temi e problemi, da indagare nella pluralità di percorsi teorici e di soluzioni, attraverso la scelta di testi o di autori. Questa è una soluzione utilizzata da vari curricula di vari paesi. Gli amici francesi scelgono gruppi consistenti di nozioni-concetti termini, che rinviano ad ambiti problematici da approfondire da discutere, consentendo ai docenti di scegliere liberamente entro una griglia ampia di possibilità autori e testi.³⁹ In altri paesi⁴⁰ si privilegiano concetti e problemi riferiti a peculiari ambiti, etici, politici, religiosi, come si fa in Spagna, Portogallo, Svizzera, in alcuni Land tedeschi. In altri paesi lo studio dei concetti-problemi privilegia gli ambiti epistemologici e cognitivi-comunicativi, etico-religiosi (nei paesi anglosassoni). In alcuni paesi del Sudamerica i programmi si orientano verso la scelta di ambiti legati alla formazione civile (in Brasile).

Non è possibile apprendere concettualmente, quasi spontaneamente, il proprio tempo con il pensiero. Quindi per garantire l'esercizio di libertà di valutazione critica e di scelta agli studenti non rimane che offrire loro la possibilità di occuparsi di una pluralità di opzioni filosofiche, di discuterle e risolverle pervenendo a direzioni diverse di senso e di valore, con opzioni epistemologiche e cognitive, differenti.

4. L'insegnamento della filosofia e le nuove tecnologie. L'importanza della relazione cooperativa e dialogante in classe

Il documento SFI in più punti sottolinea la necessità di una formazione dei giovani all'uso consapevole e critico delle tecnologie nell'attività didattica,⁴¹ e, facendo riferimento alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze per l'apprendimento permanente (2018), suggerisce metodi e tecniche per conseguire le competenze adeguate. È fuori discussione che sia in atto un profondo processo di *empowerment digitale* delle nuove generazioni, che hanno superato la fase di un uso semplicemente tecnico, "a bassa risoluzione", delle tecnologie e hanno iniziato ad interiorizzare le sue logiche cognitive e creative di costruzione e di uso.⁴² Appare inarrestabile il percorso di trasformazione dei modi di comunicare, di pensare, di costruire conoscenza,⁴³ fondati su una possibile cooperazione tra le risorse dell'articolazione discorsiva, del livello simbolico, astratto riproduttivo, e quelle della densità iconica e audiovisiva⁴⁴, che si basano sulle immagini, sulle analogie, sulle visioni, sulle musiche. Sono forme plurali di pensiero e di comunicazione che aiutano a recuperare il mondo concreto della vita nel mondo più ampio di senso creato dalla filosofia.⁴⁵ Infatti, l'*empowerment* digitale prende la forma di un'attività intermediale e implica un uso flessibile di diversi linguaggi, compresi quelli che basati sulla sensibilità e sull'immaginazione. L'uso armonico e critico di diversi linguaggi, ciascuno

³⁸ Gaiani è del tutto consapevole di questo problema nel suo volume. Cfr. l'ultima parte del suo testo. Cfr. GAIANI 2012 pp.105-170.

³⁹ GATTI 2022.

⁴⁰ GATTI 2023, GATTI 2024.

⁴¹ PROPOSTE 2024, p.72.

⁴² MANTELLINI 2018, p. 33. HARARI 2020, p. 132. Cfr. HARARI 2024, TURKLE 2016, MONTANI 2010, MONTANI 2014, BELVEDERE 2025, CALIGIURI 2020, pp. 176-195. Mi permetto di rinviare a proposito anche a DE PASQUALE 2021 pp. 287-306.

⁴³ MANTELLINI 2018, p. 37.

⁴⁴ Ivi, p. 16.

⁴⁵ Ivi, p. 19.

valorizzato per la sua peculiare specificità, muta gli schemi di intelligibilità e aumenta la capacità comunicazione,⁴⁶ determinando a sua volta mutamenti nelle forme e nelle potenzialità della percezione, nonché nelle condotte pratiche.⁴⁷ La razionalità del filosofare lungo questo cammino non si svilisce ma diventa meno astratta e più patica, più ricca di possibilità perché è capace di valorizzare gli strati di senso presenti nelle sensazioni, nelle percezioni, nell'emozione, nei sentimenti. Il ragionamento, logico, argomentato, formalmente rigoroso, amplia le sue potenzialità euristiche ibridando la dimensione simbolica ricostruttiva, quella logica sequenziale e quella percettiva, dialogando con altri domini che caratterizzano la complessità del pensare e del ragionare filosofici. Se si ritiene la filosofia una disciplina simile alla matematica, facilmente si deduce che tutti gli elementi che rimangono fuori dai processi logico-formali, non possano che essere solo "rumors", elementi di una *filosofia pop*, discorsi «da bar»,⁴⁸ estranei alla filosofia, appartenenti alle sfere della pubblicità, della retorica da persuasione, dello spettacolo e del consumo, del mero godimento estetico.⁴⁹ Al contrario, spesso i filosofi del passato hanno utilizzato diversi linguaggi nel far filosofia, coniugando in modo ibrido e complesso, vari modelli di ricerca e di razionalità, di comunicazione, percorsi narrativi, pre-concettuali, linguaggi metaforici e analogici, linguaggi formali logicamente rigorosi, linguaggi poetici. Essi si sono espressi attraverso vari generi letterari e codici espressivi, che richiedono atteggiamenti diversi nei confronti dell'oggetto della ricerca; le opere dei filosofi sono state scritte in forme di dialogo, di aforismi o pensieri sparsi, di epistolari, di meditazioni, di confessioni.

In questa prospettiva, nelle esperienze di ricerca filosofica in classe, ci si accorge che spesso insieme con le strategie discorsive di controllo del discorso filosofico, si deve aver a che fare con tutto ciò che da vicino o da lontano concorre a creare senso, a dare alla tesi o al concetto lo statuto di vero e di falso (dimostrazioni, argomentazioni, spiegazioni, esempi, immagini, metafore, narrazioni, analogie).⁵⁰

Nel documento gli autori sottolineano la finalizzazione della formazione filosofica non solo al successo delle performance di studio o alle esigenze future del mercato del lavoro, ma alla formazione globale della persona, della sua capacità critica, della sua libertà e della sua responsabilità e sottolineano la importanza a questo fine del dialogo scolastico come luogo di mediazione tra vita individuale e sociale, tra rete e realtà del gruppo dei pari. Mentre crescono le difficoltà di salvaguardare l'autenticità e la singolarità nella partecipazione al mondo *on-life* (termine di Floridi), nella relazione con gli altri in classe gli studenti hanno la possibilità di ampliare le potenzialità della libertà creativa.⁵¹ La rivoluzione digitale ha posto nuovi problemi non solo a proposito dell'uso consapevole e critico delle tecnologie nell'ambito didattico, ma anche a proposito della trasparenza del rapporto tra studenti, scuola e realtà. L'erosione del principio di realtà, la confusione tra on line e off line, tra virtuale e reale, rendono difficile l'esercizio della libera critica, anche in relazione alla difficoltà della comprensione e del discernimento di ciò che è vero, invece che oggetto di *fake news*, di manipolazioni, di narrazioni parziali e interessate sul web o nei social. Sono saltati quasi tutti i filtri e le istanze di mediazione, sono quasi sparite la sfera pubblica e la pubblica opinione, per cui la solitudine degli studenti è un elemento di impotenza di fronte alla questione della conoscenza della realtà all'interno dell'immane turbinio di dati e narrazioni che circolano sulla rete, da accogliere e da valutare. In quale modo gli studenti possono riappropriarsi di una capacità di narrazione autonoma sulla' esistenza individuale e

⁴⁶ MONTANI 2014, p. 34. A scanso di equivoci non sto sostenendo che si debba pensare in immagini, in poesia, in musica, ma di pensare filosoficamente dialogando con le immagini, con la musica, con la poesia. Cfr. a proposito anche GAIANI 2021; BENCIVENGA 2015; CAPUTO 2015; DE PASQUALE 2004; 2014.

⁴⁷ MONTANI 2018, pp. 26-27.

⁴⁸ MUGNAI 2023 p. 171. Una ottima analisi delle proposte di Mugnai in ALLOTTO 2023, PAOLETTI 2024, DE PASQUALE 2024.

⁴⁹ Ibidem.

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

⁵¹ PROPOSTE 2024, p. 69.

sociale?⁵² Quali i modi per difendere la privacy dall'invasione della rete e dei social?⁵³ Nella rete è fondamentale il partecipare e il farsi includere, avere la possibilità di accedere ai dati, di fruirne o implementarli. Come salvaguardare il pensare filosofico autonomo, attraverso cui costruire una personale identità, il pensare in proprio, la capacità di valutare, scegliere e condividere con gli altri di idee e principi? I nodi della rete attraverso cui fluiscono dati e narrazioni sono al di fuori del controllo dei singoli. Individui e gruppi invece hanno necessità di poter governare le narrazioni e i flussi di dati, sviluppando capacità di scambio e di confronto, che consenta la padronanza dei percorsi e dei nodi attraverso cui passa la comunicazione, per poter coniugare al congiuntivo le cose, valutare e scegliere le opportune vie di uscita, di formulare tesi e poterle condividere e convalidare attraverso lo scambio comunicativo. Questa situazione induce qualche autore a parlare di seconda. modernità neoilluministica.⁵⁴

Per le ragioni descritte, la relazione educativa dialogante e cooperativa nella concreta attività didattica in classe si rivela ancora più importante che in passato;⁵⁵ essa consente di discutere criticamente anche su quello che proviene dalla rete, di dare ordine alle narrazioni, ai dati di conoscenza, al senso che offrono.

È difficile per un giovane studente la ricerca di sé attraverso il riconoscimento dell'altro, se vive la partecipazione alla rete come naturale espressione di un'appartenenza all'ambiente di vita in cui è inserito.⁵⁶

L'ambiente formativo a scuola deve consentire una permeabilità tra interno ed esterno, un accesso vigile e critico alla ricchezza dei dati mediante le tecnologie digitali, un controllo autonomo su ciò che scorre attraverso gli infiniti nodi della rete nella sua inarrestabile interattività circolare, sulle narrazioni che si incrociano e si sovrappongono. La partecipazione alla circolarità infinita della rete deve poter costituire un "gioco regolato", in cui si riesca a creare confronto, dialogo, discussione argomentata tra idee, narrazioni, per giungere a conclusioni negoziate e condivise, valorizzando tutte le risorse conoscitive e la riflessione critica. Nulla è precluso al singolo giovane nell'isolamento domestico e individualistico, ma nessuno può escludere che nella solitudine si partecipi solo a confronti che avvengono tra simili all'interno di gruppi e orizzonti chiusi, di *camere d'eco*,⁵⁷ privi di confronti con le diversità plurali delle posizioni e delle idee, un grave disorientamento e uno stato di sostanziale confusione. La distanza riflessiva della terzietà, orientata alla ricerca filosofica del senso e del vero, si può recuperare in pieno solo all'interno di un'attività di gruppo motivato alla ricerca del vero, nel confronto, nello scambio dialogico e nella cooperazione.

5. Università e scuola. Un nuovo rapporto per la ricerca e per la formazione

Opportuno il richiamo nel documento alla necessità di riconfigurare il rapporto tra università e scuola per garantire una continuità strutturale al processo di cooperazione con la scuola secondaria e di sostegno al lavoro didattico, tra l'altro richiesto dalla nuova responsabilità dell'Università, prevista dalla normativa, per la formazione iniziale e in servizio dei docenti.⁵⁸ Le università ormai prevedono insegnamenti specifici e figure di docenti responsabili dell'insegnamento di didattica della filosofia; hanno superato lo stato precedente di indifferenza o di inerzia. La pubblicazione dei Programmi Brocca, redatti da una commissione presieduta da Enrico Berti,

⁵² CHUL HAN 2024, HARARI 2020, MANTELLINI 2028, FLORIDI 2022, 2024, TURKLEY 2016.

⁵³ Cfr. a riguardo FLORIDI 2017, pp.132-140; FLORIDI 2024, pp. 123-176.

⁵⁴ Di "seconda Modernità" ha parlato BECK 2009, Cfr. anche AUGÉ 2002. Come esito inevitabile della modernità e quindi in "continuità" con essa, viene intesa invece la globalizzazione da GIDDENS 1994.

⁵⁵ Cfr. a proposito del dialogo DE NATALE 2016, BERTI Pp.11-52

⁵⁶ Cfr. a proposito FLORIDI 2024, p. 23 ss. A proposito, cfr. P. BELVEDERE 2025, BERNAYS 2020, CHUL HAN 2024, BECK 2024, TURKLEY 2016.

⁵⁷ HABERMAS 2023, p.55. A proposito cfr. anche HABERMAS 2014.

⁵⁸ PROPOSTE SFI PER LE INDICAZIONI, 2024, in particolare p. 75.

costituì un momento di rinascita e di nuova vitalità nella riflessione e nella sperimentazione didattica nel nostro paese. Nei decenni a cavallo dei due secoli, XX e XXI, si verificò una provvidenziale collaborazione, facilitata dalla Società Filosofica Italiana e da ambiti ministeriali,⁵⁹ tra docenti universitari e gruppi di docenti-ricercatori della scuola secondaria, interessati a rinnovare il modello storicistico-enciclopedico, manualistico-dossografico dell'insegnamento, prevalente allora nelle aule scolastiche. Vi fu un proliferare di studi, pubblicazioni, di sperimentazioni di forme innovative di formazione e ricerca⁶⁰ di cui spesso, in gran parte, erano i docenti-ricercatori della Secondaria ad essere gli attori protagonisti. Nacquero nuovi siti,⁶¹ riviste specializzate.⁶² Furono pubblicati manuali nuovi, realizzati convegni,⁶³ corsi di perfezionamento, relazioni e scambi internazionali.⁶⁴ La forza dirompente delle proposte dei Programmi Brocca, sia curricolari sia didattiche e metodologiche, fu storicamente indiscutibile.⁶⁵ In collaborazione con docenti ricercatori della Scuola Secondaria, docenti di alcune sedi universitarie,⁶⁶ dettero vita a un Centro Interuniversitario Bari-Padova sull'insegnamento della filosofia, che ispirò e coordinò, molti eventi culturali e di ricerca a livello nazionale.⁶⁷ Quello accennato fu un periodo di grande vitalità culturale e didattica, sociale e organizzativa, concentrata in poche realtà nazionali, che, tuttavia, non coinvolse la gran parte delle università. Ad esso seguì una fase di resistenza e di rallentamento, in cui nuove aperture hanno convissuto e conflitto con vecchie resistenze, in un processo in cui sono riemersi vecchi pregiudizi e infondati timori. Sono stati anni di crisi. Infatti, la

⁵⁹ Il Ministero, attraverso l'opera illuminata della Ispettrice Anna Sgherri, con il sostegno del direttivo Sfi nazionale, di cui era componente, organizzò esperienze di ricerca e di proposta didattica, dando vita alla profonda esperienza della "Città dei filosofi", a cui è dedicato in questo numero uno scritto in occasione del cinquantenario dell'esperienza, cui si rinvia per un approfondimento.

⁶⁰ Esempio l'esperienza di formazione e ricerca della "La città dei filosofi" di cui si è detto sopra.

⁶¹ Ebbe un notevole successo il sito "il Giardino dei pensieri", fondato da Mario De Pasquale e da Mario Trombino, che costituì per molti un punto di riferimento teorico e pratico per l'innovazione didattica.

⁶² La stessa rivista su cui stiamo scrivendo, "Comunicazione Filosofica", fu fondata sull'onda di questo movimento riformatore, che aveva nella Sfi, nella sua commissione didattica e in alcune Università il suo fulcro animatore.

⁶³ Si tennero convegni organizzati tra ricercatori in didattica della filosofia francesi, spagnoli, portoghesi e italiani. Nell'ottobre del 1996 si tenne a Reggio Emilia un Convegno con i colleghi francesi sui temi della filosofia e della didattica della filosofia nei due paesi. (Gli atti furono pubblicati Cfr. *Il Dossier Francia*, a cura della commissione didattica della Sfi e di Mario Trombino, in "BOLLETTINO SFI" 1996. Nel 1998 si tenne un analogo incontro con i colleghi spagnoli e portoghesi, i cui atti furono pubblicati nel *Dossier Portogallo e Spagna*, Supplemento al n. 164 del BOLLETTINO SFI 1998. In quegli anni "Comunicazione Filosofica" tradusse dai due paesi molti con-tributi tra cui quelli di Rhobeck, D'Ivoire, Tozzi, Cossutta. La casa editrice Calderini di Bologna tradusse a cura di Trombino alcune opere importanti di Cossutta e di Cifuentes. Verso gli inizi del duemila le commissioni didattiche dei paesi Francia, Italia, Spagna e Portogallo dettero vita all'associazione EUROSOPHIA, destinata a coordinare le ricerche e le sperimentazioni in didattica della filosofia in Europa e a proporre un modello unico di insegnamento della filosofia. Per varie ragioni il bel progetto non ebbe poi seguito. A questi incontri bisognerebbe aggiungere quelli gestiti dal Ministero della Istruzione francese e dall'ACIREPH, associazione dei docenti di filosofia francesi, a cui ho sempre partecipato in rappresentanza della Commissione didattica della Sfi Italiana.

⁶⁴ Nelle ricostruzioni storiche della ricerca e della prassi didattica innovativa di quei tempi a volte si è sottovalutato l'aspetto fortemente innovativo della prassi indotta e ispirata dai Programmi Brocca. Il rapporto con i testi filosofici a volte è risultato troppo accentuato e ipostatizzato, anche al di là di ciò che nelle scuole era fattibile o necessario; tuttavia, risultò come l'elemento dirompente di un modello piattamente dossografico e manualistico, storicistico enciclopedico. Negli anni successivi la ricerca e la sperimentazione ha equilibrato il peso e il ruolo dei testi nel contesto della complessità delle variabili dell'insegnamento.

⁶⁵ I Programmi Brocca ebbero influenza non solo sulla concezione del curriculum ma sulla promozione di innovazione in didattica della filosofia nelle scuole italiane. Nel periodo in esame ha operato in modo cooperativo, un gruppo allargato di docenti riflessivi, studiosi e innovatori, che, tra l'altro, era in contatto con tante realtà innovative presenti nella scuola (mi riferisco a Trombino, Bianchi, Massaro, Ruffaldi, Manara, Girotti, Cioffi, Luppi, Morselli, Cosentino, che agivano in rapporto di collaborazione con i francesi Tozzi, Malkasian, Cossutta, con lo spagnolo Cifuentes).

⁶⁶ Ricordiamo i responsabili: A Padova, con il direttore del Centro Interuniversitario Enrico Berti, collaboravano Luca Illetterati, Marina Santi, Armando Girotti, Fulvio Cesare Manara, e altri ancora. A Bari la sede locale del Centro era diretta dal proff. Mauro Di Giandomenico e da Ferruccio De Natale; il segretario scientifico Del Centro interuniversitario era Mario De Pasquale.

⁶⁷ Un esempio: Il Convegno tenutosi a Bari il 16 ottobre 2002 sul tema: "Problemi dell'insegnamento della filosofia oggi, 2004 sul tema "L'insegnamento della filosofia oggi nell'Università e nella Secondaria" (con interventi di Berti, Illetterati, Bigalli, Ruffaldi, De Pasquale, Tarantino) i cui atti furono pubblicati nel volume curato da DE NATALE 2004.

definizione delle responsabilità formative nelle università non ha inizialmente potuto contare su tradizioni consolidate diffuse, sullo sviluppo di competenze peculiari approfondite tra i docenti. Quando sono state attivate le SSIS nelle regioni Italiane, le istituzioni e i docenti dell'università hanno dovuto definire con rapidità curricula e percorsi formativi, individuare i futuri docenti in un momento storico attraversato da profonde e rapide trasformazioni. L'iniziale ritardo è da attribuire alla prevalente sottovalutazione nelle università della questione dell'insegnamento della filosofia;⁶⁸ la didattica della filosofia in alcune università era considerata una realtà lontana e separata, vissuta come una possibile *diminutio* della dignità scientifica e culturale dell'attività universitaria,⁶⁹ paventando una presunta difformità tra la filosofia "piegata alle esigenze formative della scuola" e l'identità storico-epistemologica della filosofia, lo snaturamento e l'impoverimento della stessa filosofia. La didattica della filosofia era concepita, prevalentemente, come ricerca di mezzi retorici o di tecnicismi formalistici per sedurre gli studenti e per persuaderli ad accettare pillole sintetiche di filosofia. Il mondo della scuola oggi appare più silenzioso, ma rimane molto ricco di esperienze innovative e di riflessioni didattiche all'altezza dei problemi del tempo. Il rapporto tra università e scuola secondaria può essere ricostituito e rafforzato. Vi è un grande bisogno di scambi e di comunicazione, di rapporti più stabili e consistenti tra il mondo della ricerca e il mondo dell'insegnamento, in relazione alla formazione iniziale e alla formazione in servizio dei docenti di filosofia. Sono in atto esperienze di costituzione di reti tra università e docenti della scuola secondaria ed è in via di costituzione una Società Scientifica di Didattica della filosofia, è previsto a Bari per il 19 e 20 maggio 2025 un Convegno Nazionale sulla didattica della filosofia.⁷⁰ Ciò può facilitare un contatto permanente tra ricerca universitaria e insegnamento nelle scuole secondarie, secondo percorsi plurali, sia istituzionali sia informali. Molti docenti della secondaria nelle scuole danno vita ad una gestione rinnovata del curriculum, in cui tentano di concretizzare una rinnovata attenzione all'attualità, in cui collegare creativamente storia della filosofia e presente storico. Essi non sempre possono contare su mediazioni competenti e critiche, su sussidi strutturati e validati per problematizzare questioni rivenienti dalla realtà, che i ragazzi, d'altra parte, conoscono in rete superficialmente, o per valorizzare nuove metodologie di insegnamento. È necessaria una presenza forte della filosofia contemporanea nelle aule scolastiche. Nella ricerca filosofica e nella formazione degli studenti la legittima coltivazione del rapporto con il passato si deve alimentare anche della apertura sensibile alle domande del presente, relative alla irruzione di nuovi problemi multidimensionali (problema ecologico, problema della crisi delle forme democratiche di convivenza, della forme della politica, l'intelligenza artificiale, il rapporto tra virtuale e reale nelle reti, la crisi del comune e dei legami, la nuova configurazione delle identità giovanili, questioni di bioetica, le minacce del futuro, ecc.). Mentre alcuni problemi tradizionali richiedono nuove configurazioni attraverso l'uso di un nuovo lessico, contaminato dal risultato di nuove conoscenze scientifiche (diventa difficile esercitare la ricerca filosofica se si ignorano i risultati di ricerche scientifiche su temi quali la cosmologia, l'identità personale e di genere, la coscienza, la corporeità, il rapporto tra mezzi e fini nella rivoluzione delle tecnologie, la rivoluzione digitale, ecc.). L'università ha bisogno di mantenere

⁶⁸ Sul tema cfr. l'osservazione di Caputo in CAPUTO 2019, p. 99 ssgg. Eccezioni anche molto autorevoli, naturalmente erano presenti (per es. le Università di Bari, Padova, Roma, Perugia,). Vi era nelle università una situazione polarizzata tra atteggiamenti caratterizzati da indifferenza, aristocratico distacco, chiusura e atteggiamenti caratterizzati da acuta sensibilità, profonda consapevolezza, aperture dialoganti, desideri di comunicazione più serrata con le scuole secondarie. Pochi si rendevano conto che la questione didattica fosse una questione filosofica, riguardasse la concezione della stessa filosofia e del filosofare, il futuro della sua identità nel panorama culturale delle stesse istituzioni universitarie, del suo ruolo sociali, civile e culturale nel paese. Ricordiamo i proff. Semerari, Bigalli, De Natale a Bari, Berti e Micheli a Padova, Giannantoni, Bianco e Spinelli a Roma, Rossetti a Perugia.

⁶⁹ Alcuni docenti universitari definivano la questione dell'insegnamento della filosofia come impoverimento da didattizzazione, "logomachia metodologica", "pedagogizzazione della disciplina", etc.).

⁷⁰ È stata creata prima una rete per ricercatori in didattica della filosofia (coordinata dalle prof.sse Caputo e Modugno) e poi fondata in data 7 maggio 2025 una Società Scientifica di Didattica della filosofia (i cui fondatori sono prof.sse e proff. Illetterati, Paoletti, Caputo, Modugno, Cantillo, Gambetta, Terranova, Buscuso, Centi, Lanfredini, Gaiani). Il Convegno è organizzato da UNIBA (Dipartimento Ricerca e innovazione umanistica, SsiDIF, SFI).

un contatto continuo con le esperienze scolastiche, per capire e approfondire, studiare, proporre nuove strategie educative o co-costruirle attraverso un confronto con i docenti e in contatto con le loro prassi. I docenti in questa fase storica non possono non essere anche ricercatori e innovatori della prassi didattica. In considerevole numero, essi sono anche veri esperti di didattica della filosofia, autori di ricerche e di pubblicazioni di notevole rilevanza. Essi hanno bisogno di reti e di contenitori che consentano la mediazione, il dialogo, l'incontro, il confronto tra docenti della scuola e dell'università, in cui ciascuna delle due parti offra esperienza e teoria, necessariamente complementari, operando in modo cooperativo per il potenziamento della ricerca e della sperimentazione innovativa.

Il documento opportunamente sottolinea anche l'insufficiente socializzazione e valorizzazione degli esiti delle pratiche sperimentali condotte dagli insegnanti, delle migliori pratiche didattiche attivate nelle scuole (tendenza della scuola a ricominciare sempre da capo).⁷¹ Solo un rapporto costante e cooperativo che funzioni in senso bidirezionale, dalla scuola all'università e dall'università alla scuola, può rendere possibile ed efficace il cammino e la socializzazione della ricerca e dell'innovazione in didattica della filosofia. La didattica disciplinare non è il risultato di un'applicazione al campo specifico di teorie e tecniche, di modelli interpretativi e operativi tratti da una didattica generale buona per tutti i domini del sapere disciplinare. Esiste una specificità di alcune componenti della didattica che proviene dalla peculiarità della disciplina, che ha influenza nel decidere che cosa e come insegnare, su quali criteri e principi articolare gli obiettivi e le prassi didattiche, su come promuovere l'apprendimento di competenze specifiche e in quale modo contribuire all'apprendimento di competenze generali e trasversali.⁷² I docenti operano alla frontiera tra filosofia e giovani generazioni, sono in grado di percepire e comprendere in tempo quasi reale i cambiamenti che si determinano nell'incontro tra giovani e filosofia, che riguardano il modo di pensare, comunicare, di costruire conoscenza. Spesso i docenti sono anche specialisti della didattica della filosofia. I docenti universitari hanno l'opportunità di conoscere le trasformazioni in tempo reale, ancor prima che attraverso ricerche e testi specialistici.

Va preso molto sul serio l'invito degli autori del documento a costruire e consolidare sinergie educative tra scuola - università - territorio al fine di co-progettare percorsi formativi, orientativi, in continuità che orientino le future scelte di studio e di lavoro degli studenti.”⁷³

Bibliografia

- ALLOTTO 2023, Pietro ALLOTTO, *Come non insegnare filosofia a scuola*, Medium.com, agosto 2023, consultato 10 ottobre 2023.
- BELVEDERE 2025, *Filosofia, globalizzazione e metamorfosi*, “Comunicazione Filosofica” n. 54/2025,
- AUGÉ 2002, Marc AUGÉ, *Non luoghi*, trad.it. a cura di D. Rolland, Elèuthera, Milano 2002.
- BENCIVENGA 2015, Ermanno BENCIVENGA, *Tra la terra e la luna. Il gioco filosofico-letterario*. Intervista di Annalisa CAPUTO, in “Logoi.Ph”, 1/2015, pp. 83-92.
- BERNARDI 2018, Valerio BERNARDI, *Insegnamento della filosofia e nuovi Orientamenti: alcune considerazioni sul CLIL, sul modello di filosofia proposto e sulla prova scritta*, “Comunicazione filosofica”, n.40/2018, pp. 29-35.
- BECK 2013, Ulrich BECK, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, trad.it. di W. Primivera, Carocci, Milano 2013.
- BELVEDERE 2025, *Filosofia, globalizzazione e metamorfosi*, in “Comunicazione Filosofica” N.54/2025.
- BERTI 2007 Enrico BERTI, *Pensare con la propria testa?*, in ILLETTERATI 2007, pp.5-19.
- BERTI 2015, Enrico BERTI, *L'esperienza filosofica tra ricerca, insegnamento e dialogo*, Intervista a cura di Annalisa CAPUTO, in “Logoi.Ph.”, pp.128-134.

⁷¹ PROPOSTE SFI 2024, p.68.

⁷² Cfr. a proposito CAPUTO 2019, CAPUTO 2017 DE PASQUALE 2017.

⁷³ PROPOSTE SFI, p. 68.

- BIANCHI 2019, Anna Bianchi, *Didattica della scrittura: che cosa dà rilevanza filosofica a un testo?*, in: Società Filosofica Italiana, Atti del Convegno Nazionale: Tradizione e innovazione. Storia e progetto nella riflessione filosofica (Macerata, 8-10 novembre 2018), Diogene Multimedia, 2019, pp. 107-114
- BIANCHI 2023, Anna BIANCHI, *Un appuntamento mancato? A trent'anni dalla sperimentazione dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca*, "Comunicazione filosofica" 51/2023.
- BODEI 2017, Remo BODEI, *L'isola dai confini immutabili»: tra Kant e Hegel*, in C. LARROCCA (a cura), *Imparare a filosofare, Imparare a filosofare. Kant e la filosofia oggi. In ricordo di Silvestro Marcucci*, Edizione ETS, Pisa 2017. pp. 25-38.
- BONIOLO 2002, Giovanni BONIOLO, Paolo VIDALI, *Strumenti per ragionare*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- BOBBIO 1966, Norberto BOBBIO, *Introduzione a C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino 1966, p. XIX).
- BRANDT 2015, Reinhard BRANDT, *Il pensiero e le immagini*, in "Logoi.Ph.", Mimesis, I/2015, pp.38-48.
- CALIGIURI 2020, W. CALIGIURI, *La ragnatela del pensiero. Una lettura filosofica della globalizzazione* in "Comunicazione Filosofica", n. 45/2020, www.sfi.it, pp. 176-195.
- CAPUTO 2015, Annalisa CAPUTO, *Un dedalo di strade e di case. Linguaggi e filosofia*, in "LOGOI.PH", I/20125, pp.1-9.
- CAPUTO 2018, ANNALISA CAPUTO, Gli "Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia" (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B), "Comunicazione Filosofica", n. 40/2018, pp. 41-60
- Caputo 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma 2019
- CAPUTO 2019, Annalisa CAPUTO, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2019.
- CAROSOTTI 2018, GIOVANNI CAROSOTTI, *Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica?* in "Comunicazione Filosofica", n. pp. 61-87.
- CHUL HAN 2025 (2023), *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*, Einaudi Torino 2025.
- CHUL HAN 2024, Byung CHUL HAN, *La crisi della narrazione. Informazione politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024.
- COSSUTTA 1999, Frederik COSSUTTA, Cossutta, *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, Calderini, Bologna 1999.
- DELEUZE 1996, Gilles. Deleuze, Felix Guattari, *Che cos'è la filosofia*, Einaudi, Torino 1996 (1991).
- DE NATALE 2004, Ferruccio DE NATALE (a cura) *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari 2004.
- DE NATALE 2015, Ferruccio DE NATALE, *Gadamer: 'la situazione limite della letteratura' e la sua 'magia'*, In "Logoi.Ph.", I/2015, pp.73-82.
- DE PASQUALE 2004, Mario DE PASQUALE, *Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe*, in F.DE NATALE (a cura) *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari, pp. 115-178.
- DE PASQUALE 2018, DE PASQUALE, *Filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, "Comunicazione Filosofica", Sfi n.40/2018, pp. 10-28.
- DE PASQUALE 2007, Mario DE PASQUALE, *Sentire, immaginare, pensare, ragionare*, in "Bollettino SFI", n. 190, Roma 2007, pp.183-195.
- DE PASQUALE, *La didattica della filosofia, tra passato e futuro*. In ANNALISA CAPUTO, LUCA ILLETTERATI, (a cura), *Tra presente e passato. Studi in onore di Ferruccio De Natale*, Mimesis, Milano 2021, pp. 287-306.
- FLORIDI 2017, Luciano FLORIDI *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Ed., Milano 2017.
- FLORIDI 2020, Luciano FLORIDI, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina ed., Milano 2020.
- FLORIDI 2022: Luciano FLORIDI, *Etica dell'intelligenza artificiale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.
- FLORIDI 2024, Luciano FLORIDI, *Filosofia dell'informazione*, RAFFAELLO CORTINA ED., Milano 2024.
- FOUCAULT 2024, Michel FOUCAULT, *Che cos'è la critica*, Derive e Approdi, Roma 2024, a cura di U. Curi.
- GAIANI 2012, Alberto GAIANI, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci Editore, Roma 2012.

- Gaiani 2014: Alberto Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova 2014.
- GAIANI 2015, Alberto GAIANI, *Nominare o comprendere? Una lettura (scolastica) della relazione tra filosofia e poesia*, in "Logoi.Ph.", I/2015, pp. 161-179.
- GAIANI 2021, *Insegnare filosofia a scuola a partire dai testi. Ascolto, dialogo, esperienza, verità* in Annalisa CAPUTO, Luca ILLETTERATI (A cura), *Tra passato e futuro*, pp 307-328.
- GIDDENS 1994 Antony GIDDENS, *Le conseguenze della modernità*, trad. it. a cura di M. Guani, il Mulino, Bologna 1994.
- HABERMAS, TAYLOR 2010: Jürgen Habermas, Charles Taylor: *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano 2010.
- HABERMAS 2023, Jurgen HABERMAS, *Nuovo mutamento della sfera pubblica e politica deliberativa*, Raffaello Cortina ed., Milano 2023.
- HARARI 2020, Noah HARARI, *Lezioni per il XXI secolo*, GEDI ed., Roma 2020.
- HARARI 2024, Y. Noha HARARI, *Nexus, Breve storia delle reti di informazione dall'età della pietra all'I.A.*, Bompiani, Milano 2024.
- KANT 1976, Immanuel KANT, *Critica della Ragion pura*, introduzione e note di Colli, Adelphi, Milano 1976.
- ILLETTERATI 2007, Luca ILLETTERATI, *Introduzione*, in L. ILLETTERATI (a cura) *Insegnare filosofia. Modelli e pratiche didattiche*, UTET, De Agostini, Novara 2007, pp. IX-XXVII, p. XIX.
- ILLETTERATI, Luca ILLETTERATI, *Il discorso della/sulla filosofia*, in Annalisa CAPUTO, Luca ILLETTERATI (A cura), *Tra passato e presente, Mimesis, Milano 2021, pp.379-410*
- MANARA 2004, Fulvio Cesare MANARA (a cura) *Tra cattedra ed esistenza*, Lampi di Stampa, Milano 2004.
- MINAZZI 2009, Fabio MINAZZI, *Ex pumice aquam, L'occhio della filosofia» e la scuola quale laboratorio seminariale*, Ed. Sapere, Padova 2009.
- MIUR 2010, D.M. n. 211/2010: Decreto Ministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010, *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento»*, in: «Gazzetta Ufficiale» n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275.
- MIUR 2017, MIUR Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2017, <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>. Consultato 27 settembre 2023.
- MONTANI 2010, Pietro MONTANI, *L'immaginazione intermediale*, Laterza, 2010.
- MONTANI 2014, Pietro MONTANI, *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Raffaello Cortina editore, Milano 2014.
- MUGNAI 2023, Massimo MUGNAI, *Come non insegnare la filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2023
- NUSSBAUM 2014, Martha NUSSBAUM, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Proposte della Commissione BROCCA 1992: in: *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, in: «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n.59/60, Firenze, Le Monnier, 1992, Tomo I e II.
- PAOLETTI, Giovanni PAOLETTI, *Chi ha paura della storia della filosofia?*, in "Syzetesis" XI (2024) 337-359/2024, pp. 3-359 Note <https://www.syzetesis.it>.
- PORRO 2021, Pasquale PORRO, *Un'alterità accessibile. Qualche considerazione sulla funzione della storia della filosofia (e della storia della filosofia medievale in particolare)*, in Annalisa CAPUTO, Luca Illetterati, *Tra passato e presente*, Mimesis, Milano 2021, pp.83-100.
- PROPOSTE SFI finalizzate alla eventuale revisione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione della Commissione della Sfi per la revisione delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida (documento redatto dalla COMMISSIONE SFI così composta: Loredana CARDULLO, Clementina CANTILLO, Maria Pia ALCONE, Francesca GAMBETTI, Fiorenza TOCCAFONDI, BIANCA MARIA VENTURA, Maurizio VILLANI, 2024 Documento già pubblicato sul n. 142 del Bollettino Sfi 2024, pp.67-76.

- RHOBECK 2015, Johannes ROBECK, Mediazioni didattiche, in “Logoi.Ph.”, pp. 135-146.
- SAVAGE 2015, Roger, SAVAGE, *Esperienze estetiche. Mimesis e testimonianza*, in “Logoi.Ph.” I/2015, pp. 45-68.
- SANTI 2006, Marina SANTI, *Ragionare con il discorso, Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.
- SBRIZ 2004, S. SBRIZ, *Kant e la comunicazione didattica della filosofia*, in F. Cesare MANARA, *Tra cattedra ed esistenza. Comunicazione ed insegnamento della filosofia tra Kant e Gentile*, Lampi di stampa, Milano 2004, pp.45-93.
- VIDALI 2009, Paolo VIDALI, *Insegnare la filosofia come argomentazione*, in www.argomentare.it, 2009. Consultato il 1 ottobre 2013.

Il cinquantenario della sperimentazione al liceo “Ariosto” e la filosofia

Giancarlo Mori, Rosanna Ansani,
Maurizio Villani

Abstract

Fifty years after the start of the experimental program at the Ariosto Classical High School in Ferrara, a volume of testimonies commemorates that experience. The article written by Giancarlo Mori, Rosanna Ansani, and Maurizio Villani recalls, within that context, the educational experiment in teaching philosophy and the teacher training model developed by the group known as “The City of Philosophers”.

Keywords

Memory, school policies, didactic experimentation, teaching philosophy, teacher training.

Presentazione

Nel 1974 il Collegio dei docenti del Liceo “Ariosto” avviò, grazie al Decreto Delegato n. 419/74, una serie di progetti curriculari sperimentali negli indirizzi classico, linguistico, di scienze sociali e, successivamente, in quello scientifico e scientifico-tecnologico. Nel 1991 il Liceo iniziò a partecipare al “Progetto Brocca”, nel 1995 fu impegnato nel “Progetto Proteo” e dal 1997 nel “Progetto Autonomia”.

A distanza di cinquant’anni dall’inizio di questa lunga storia – conclusasi definitivamente nel 2010-2011 con la riforma normalizzatrice dei licei –, un libro di quasi cinquecento pagine che ha raccolto le testimonianze del preside, di insegnanti e di allievi che hanno partecipato a vario titolo a questa avventura, *Tracce di futuro. Racconti di audaci imprese al Liceo “Ariosto” di Ferrara (1974-2024)* [Diogene Multimedia, Bologna 2025] è, come recita il risvolto di copertina, «una vera e propria biografia collettiva che restituisce al Liceo “Ariosto” la memoria del protagonismo di minoranze audaci»; ma è anche un documento di una fase significativa della politica scolastica italiana, definitivamente conclusasi.

In questo contesto di sperimentazioni didattiche un ruolo non secondario ebbe la filosofia, sia per le riflessioni teoriche che accompagnarono la progettazione curricolare, sia per le innovazioni introdotte nelle pratiche di insegnamento, sia per il ruolo che il Liceo assunse come “Scuola polo nazionale per la formazione dei docenti di filosofia” che promosse ed ospitò una serie di Seminari per docenti di filosofia in servizio, pensati e coordinati da Anna Sgherri.

L’articolo che segue, attraverso i contributi di Giancarlo Mori, Rosanna Ansani e Maurizio Villani, dà conto dei progetti innovativi di politica scolastica e di sperimentazioni didattiche riguardanti l’insegnamento della filosofia che hanno avuto sede al Liceo “Ariosto” e che *Tracce di futuro* documenta.

A cosa servono gli anniversari?

Giancarlo Mori*

Non sembri un incipit ardito o irrispettoso ma, come l'essere di Aristotele, anche *Tracce di futuro* si può dire in molti modi.

Avevamo di fronte il Cinquantenario (1974-2024) dell'avvio della sperimentazione al liceo "Ariosto" di Ferrara, e ci siamo chiesti a cosa servono gli anniversari. A parlare di scuola con responsabilità culturale e sociale e con nostalgia del futuro. Non è sempre così. I numerosi lillipuziani in circolazione preferiscono dibattere da che parte si deve rompere un uovo per berlo e minimamente si curano di mettere in ordine la propria bibliografia.

Al contrario, i narratori di questo libro raccontano con onesta parzialità il passato prossimo di un luogo formativo non come chi pensa che il passato sia migliore del presente, ma per immaginare un futuro scolastico migliore. Anche questo si può dire di un anniversario, che è un piccolo cacciavite a stella che serve per sistemare qualcosa che si è allentato, come mantenere audace il proprio orizzonte educativo. Insegnanti con la schiena dritta e allievi che pensano di testa propria suggeriscono di non imitarli, ma di fare come loro. Significa misurarsi con le trasformazioni del contesto formativo e dare risposte efficaci che mettono in relazione i bisogni formativi con le competenze professionali. Tanto più quando succede che l'imparare assomiglia a un castigo e chi insegna avverte intorno a sé una nausea verso il sapere critico.

Poi c'è la memoria, verso la quale Guido Ceronetti ci metteva in guardia per la sua somiglianza a una lepre infaticabile nel fuggire, così senza una tessitura intelligente, gli eventi e le persone rimarrebbero privi di significato e rapidamente dimenticati. È quello che teme di più una bella storia, di non finire in un bel libro. Con i loro scritti, invece, i narratori hanno restituito al liceo "Ariosto" un singolare patrimonio istituzionale e ai lettori un volenteroso saggio di politica scolastica, come è solito dire il nostro editore.

Ma spiegare le politiche scolastiche ci porta a riconoscere occasioni mancate, progetti sospesi e processi interrotti. Fa eccezione l'avvio della sperimentazione. Lo spirito del '74 ha colto l'attimo che fonda una nuova tradizione culturale e professionale. Noi veniamo di lì. Per cui non è stato scritto un libro crepuscolare ma un diario di classe colorato cui si potrebbe attribuire la funzione della torpedine socratica.

I nostri narratori, dunque, si possono permettere una buona disposizione d'animo: di quello che accadrà farà parte anche quello che loro stessi hanno fatto, perché qualcosa sempre rimane.

Al liceo "Ariosto" nulla è successo che sia paragonabile al popolo degli Atlantidi, di cui scrisse Erodoto che presso di loro non si facevano sogni.

* Preside del Liceo "Ariosto" dal 1990 al 2006

L'avventura della sperimentazione e la didattica della filosofia

Rosanna Ansani*

“Il filosofo è l'uomo che si risveglia e che parla, e l'uomo
ha in sé, silenziosamente, i paradossi della filosofia”.¹

MAURICE MERLEAU-PONTY

Prologo

L'avventura ebbe inizio nel 1985-86, quando fui chiamata, tramite comando, a insegnare filosofia nei corsi sperimentali del Liceo “Ariosto” di Ferrara. Sperimentare significava per me portare in classe ogni giorno lo spirito dell'*avanguardia* nel senso artistico del termine: la ricerca del nuovo, la scommessa e l'azzardo, la volontà di cambiare in meglio che induceva a misurarsi con il rischio e il paradosso.

“Ereditare” una quinta di indirizzo Classico Sperimentale fu occasione per vagliare alla prova dei fatti le convinzioni maturate negli anni della mia formazione liceale e universitaria. I giovani che avevo davanti non avevano un rapporto autentico con la filosofia che era stata loro insegnata: non ne percepivano le valenze formative, e questa scoperta mi sorprendevo e mi feriva. Compresi che nel loro disagio si rendevano evidenti le difficoltà oggettive di questo insegnamento. Sono principalmente due gli ostacoli che insidiano la didattica della filosofia e minacciano di stritolarne gli esiti a mo' di Scilla e Cariddi: da un lato l'*opacità linguistica*, la poca attenzione riservata alla conoscenza e all'uso del lessico filosofico che genera incomprensione dei problemi e fraintendimento del linguaggio degli autori; dall'altro la *semplificazione arbitraria* di un approccio “manualistico” che imprigiona la riflessione dei filosofi in sintesi liofilizzate e non sempre corrette, relegando i testi in antologie cui ricorrere come a un lusso occasionale, riducendo la storicità a mera successione cronologica di correnti, scuole e pensatori e trasformando l'intero della filosofia in un puzzle di dottrine astruse, percepite come ingenuie e infantili o rinserrate in una scontrosa incomprensibilità ma in ogni caso irrimediabilmente lontane dalla vita e dalla sensibilità di ciascuno.

Una situazione che io stessa avevo vissuto fino al mio arrivo all'Università di Bologna, quando l'esame di Estetica con Luciano Anceschi mi aveva obbligata a raccogliere tutte le energie intellettuali di cui disponevo per nuotare a fatica e senza danni nella *Critica del Giudizio* di Kant. Scopriro a mie spese, in un duro percorso di auto-formazione decisivo per la mia professionalità, l'assunto metodologico che avrebbe costituito il cardine della mia prassi didattica e che sarebbe stato poi codificato dal Progetto Brocca e dalla *Città dei filosofi*: la *centralità del testo* nell'insegnamento / apprendimento. Il testo come “luogo” in cui la filosofia si incontra e in cui convergono e coesistono, in sintesi dinamica e aperta, la prospettiva storica e la dimensione problematica.

Le caratteristiche del mio insegnamento della filosofia nei corsi sperimentali si possono delineare, come in una sorta di manifesto, in 7 assunti fondamentali.

*Docente di Storia e Filosofia dal 1985 al 2015

¹ M. Merleau-Ponty, *Elogio della filosofia*, Editori Riuniti, Roma 1984, p. 87.

1) *L'avviamento alla filosofia richiede una cura particolare*

Si scopre la dimensione filosofica nell'avvertire in sé stessi la presenza della ragione, nella vertigine della capacità di pensare che improvvisamente si spalanca quando si viene gettati nei meandri del dubbio e ci si trova a vagare nel labirinto delle domande. Se il primo impatto è demandato alla lezione cattedratica o alla lettura del manuale, il contatto rischia semplicemente di non esserci. Il primo incontro con la filosofia è decisivo perché è un investimento per il futuro, incanala in direzione personale il rapporto con la disciplina e consente da subito la comprensione degli aspetti fondamentali. È in altri termini *un'occasione da non perdere* e perciò non può essere banale. Deve avvenire nella forma dell'*ironia* socratica, nello spaesamento dell'essere disorientati. Gli va riconosciuta una natura di *evento* nell'accezione di Carlo Diano:² qualcosa di unico e irripetibile che accade a ciascuno.

Ma il primo incontro non basta. Nel rapporto con la filosofia non deve andare perduto ciò che è indicato senza equivoci dal *thaumázein* platonico-aristotelico, lo stupore e la *non-ovvietà* (*atopía*) condizione iniziale della ricerca, e dal primo segmento del termine che denomina il campo, quel *phileîn* che conserva e nasconde nelle pieghe del nome l'antica inquietudine e il magma dell'esperienza personale. Nelle sue espressioni più vive la filosofia è *passione del pensiero*: non un pensare disincarnato e asettico ma il farsi di un soggetto che scopre e conquista se stesso nell'esercizio della razionalità. La filosofia è sempre in prima persona, e ogni volta che si pretende di negare questo intreccio indissolubile di ragione e passione si cade in un qualche genere di illusorio riduttivismo. Bisogna dunque suscitare e mantenere vivo il senso della *paradossalità* di questo insegnamento, pirandellianamente sospeso tra la *forma* e la *vita*, tra l'oggettività dello statuto disciplinare (filosofia come "materia" scolastica) e l'originario radicarsi nell'inafferrabile brusio dell'esistenza (filosofia come *bíos*, modo di vivere).

A questo fine ho sempre iniziato il triennio con un *modulo di avviamento alla filosofia* della durata di circa un mese, in cui facevo sì che gli studenti affrontassero enigmi del senso comune e interrogativi di natura teoretica o pratico-esistenziale servendosi delle proprie capacità di ragionamento, senza inquadramento storico e senza supporti di carattere manualistico, senza testi a parte l'eccentrico *Caso dei cervelli in una vasca* di Hilary Putnam (in realtà un *meta-testo* che si rovescia addosso al lettore costringendolo a uscire dalla testualità per problematizzare alla radice la propria condizione: come fai a sapere che *non sei* anche tu un cervello in una vasca?).

Questa fase "informale" e creativa, di apparente disordine che a volte rasenta il *brainstorming*, richiede in realtà un grande impegno da parte dell'insegnante: occorre da un lato esercitare un controllo rigoroso per evitare dispersioni e slittamenti nella banalità, e dall'altro saper cogliere al volo le opportunità di crescita e di guadagno intellettuale che si offrano nel corso della discussione, ossia avere ciò che con terminologia teatrale si direbbe "capacità di improvvisazione". Le questioni vanno dall'etimologia di termini chiave del dibattito filosofico al rapporto tra sentire e pensare, dai modi del razionale agli enigmi dell'esperienza del tempo e al problema dell'esistenza, e approdano "naturalmente" a una tipologia delle inferenze (inclusa quella arrischiata o congetturale, l'abduzione di Peirce e di Umberto Eco) e alla demarcazione popperiana di scienza e filosofia.

Il metodo è quello (socratico) del ragionare in prima persona e per così dire "in diretta" per rispondere a una domanda posta dal docente, e successivamente, a casa, del ricostruire e riordinare in forma scritta l'andamento della lezione-dibattito (esercizio di scrittura che, se lo si ritiene opportuno, può essere periodicamente verificato e valutato). A ciascuno studente è richiesto di attivare processi inferenziali autonomi facendo attenzione al loro sviluppo. Un primo impatto così configurato consente di avviare l'acquisizione del lessico settoriale e della concettualità specifica della materia nella modalità più feconda per l'apprendimento, ossia in situazione, attraverso la pratica / la manipolazione / il gioco di simulazione; di denominare i problemi e

² Si veda C. Diano, *Forma ed evento. Principi per una interpretazione del mondo greco*, Marsilio, Venezia 1993.

l'oggetto della ricerca filosofica mediante la frequentazione personale; di immagazzinare schemi di ragionamento da spendere successivamente; con metafora teatrale, di "dare l'impostazione".

Alla fase di avviamento seguirà lo studio sistematico della filosofia, proposto con taglio insieme cronologico e teoretico, nell'intreccio costante della dimensione storica con quella tematica e con l'impostazione per problemi.

2) *La filosofia è decisiva per la formazione*

La filosofia promuove la capacità di riflettere criticamente sul senso dell'esperienza umana, personale e comunitaria, e sull'apporto che ad essa danno le diverse forme del sapere, e quindi educa all'esercizio consapevole e rigoroso del pensiero come capacità da cui dipende la libertà e la pienezza di sviluppo della persona. Questa formatività specifica e insostituibile ha un ruolo chiave nel promuovere la consapevolezza della natura complessa del conoscere e dell'interdipendenza fra i campi del sapere, e contribuisce al superamento della parcellizzazione dell'apprendimento scolastico con importanti ricadute di tipo socio-relazionale, poiché rafforza la motivazione e la disponibilità al confronto.

3) *La filosofia è esercizio libero e consapevole della razionalità*

Il punto di partenza è una definizione operativa del sapere filosofico: una definizione aperta ma provvisoriamente catturata e resa esplicita, per evitare che, restando implicita e irriflessa, condizioni suo malgrado chi inconsapevolmente la usa. La filosofia ha una natura *metateorica*: non si riduce a corpus settoriale di problemi e soluzioni ma è tematizzazione cosciente dell'esercizio della ragione e del suo uso controllato e rigoroso.

4) *La filosofia è dialogo che vive nei testi*

Se la filosofia è esercizio del pensiero, lo studio dei filosofi non può che assumere la forma del *dialogo*, dell'incontro e dello scambio di *lógoi* con chi ha pensato prima di noi o pensa nell'oggi: educando alla dialogicità la filosofia contribuisce a formare alla relazione autentica con l'altro.

Il luogo dinamico di incontro e di dialogo fra il filosofo, l'insegnante e lo studente è il *testo filosofico*: la filosofia, infatti, sebbene non si riduca alla testualità, tuttavia abita i testi, ed è a partire dai testi che va rintracciata e trasmessa, cioè consegnata perché diventi esperienza personale di ciascuno, nel senso più alto della *tradizione*.

I testi vanno letti per quanto è possibile in lingua originale, perché affidarsi unicamente alle traduzioni in lingua italiana implica spesso il rischio di perdere porzioni significative di senso, a volte di mancare quasi completamente l'incontro con le parole del filosofo per finire prigionieri di quelle del traduttore. Ho fornito i testi con originale a fronte (greco, latino, inglese) ogni volta che ho potuto, sperimentando direttamente la fecondità e i vantaggi anche trasversali di questa scelta.

Attraverso i testi è possibile cogliere lo specifico epistemologico della filosofia, che significa in primo luogo comprendere la natura peculiare della domanda filosofica. L'interrogativo filosofico ha la forma della domanda totale e verte sull'intero, è quindi costitutivamente non-apodittico e tale da produrre risposte non-falsificabili, sempre di nuovo risemantizzate e rivissute perché in ultima analisi indecidibili. È per questa ragione che il nome di filosofo, come dice Dante nel *Convivio*, "non d'arroganza, ma d'umiltade è vocabulo":³ non dice dogma né montaliana "formula che mondi possa aprirci" né soluzione definitiva ma viaggio senza fine alla ricerca del vero. I testi dei filosofi sono frammenti di labirinto!

³ Dante Alighieri, *Convivio*, III, XI.

Lo specifico epistemologico si coglie inoltre nel riconoscimento e nell'uso delle categorie concettuali proprie del sapere filosofico e nell'acquisizione del lessico settoriale, e anche a questo fine non si può prescindere dalla centralità dei testi. Fondamentale è il ricorso all'etimologia, custode dell'origine e dei significati nascosti di parole e concetti.

5) *Lo sviluppo della filosofia si può leggere in prospettiva globale*

Ho impostato il programma di ciascun anno del triennio sulla base di un'ipotesi ermeneutica complessiva, adottando la chiave di lettura del processo di razionalizzazione. Lo sviluppo della filosofia è insieme *storico* e *teoretico*: la genesi della ragione occidentale o nascita del *lógos* nella Grecia del VI sec. a.C. è inizio del processo chiamato *Aufklärung*, e costituisce nel Medioevo, con l'apporto del pensiero di ispirazione cristiana, il *paradigma classico*, che rimane dominante fino all'avvento della Modernità, definita mediante una costellazione di indicatori (centralità del *soggetto* o *individualismo*, sviluppo della *ragione strumentale* e della *scienza sperimentale*, autonomia dell'*economico* e del *politico*, *coscienza storica*). Alla costruzione del moderno, fondato sul primato della ragione strumentale, fa seguito la sua dissoluzione, nella crisi irrisolta che conduce fino a noi.

La complementarità di storicità e teoresi va mantenuta il più possibile nella didattica quotidiana: è infatti dalle urgenze del presente che muove l'interpretazione del passato.

6) *Le lingue classiche hanno un ruolo chiave nell'approccio adeguato alla filosofia*

Il senso "originario" della filosofia è inevitabilmente *greco* poiché nasce nella modellizzazione linguistica e concettuale operata dalla grecità. Il greco antico e in misura minore il latino hanno un ruolo determinante nella formazione del lessico, nella costruzione dei concetti e nella formulazione dei problemi. Un'origine mai dimenticata che persiste come memoria profonda, talora in forma dissimulata e travestita, nelle vicende lessicali, semantiche e problematiche delle questioni filosofiche, la cui piena comprensione esige inoltre il riconoscimento in contesti mutati di temi, problemi, immagini, assi metaforici provenienti dall'antichità greco-latina e decisivi per gli esiti della ragione occidentale, quali il rapporto sapienza / filosofia e oralità / scrittura, il *rapporto mythos / lógos* e in genere le valenze del *mito*, il *tragico* come conflitto insolubile e percezione dell'*enigmaticità* del vivere, il rapporto tra le strutture della *pólis* e le strutture della *razionalità*, la nascita del *politico* (*tò politikón*), l'*irrazionale* e il suo rapporto con il pensabile/ dicibile, il *dionisiaco* e l'*apollineo*, il *bíos* filosofico fra eccentricità e integrazione.

Qualche esempio renderà più chiaro il discorso. Chi legge solo in traduzione italiana non sospetta neppure che vi sia in Platone una vena "parolibera" similfuturista, testimoniata da molteplici giochi linguistici disseminati nei testi: quindi non sa che nel *Fedone* e nella *Repubblica* il tipo umano opposto al *philósophos* è denominato combinando variamente le due metà del termine, perciò è detto *philosómatos philochrématos philótimos* oppure *doxósophos*; non è neanche in grado di cogliere l'antitesi tra memoria profonda e memoria esteriore espressa nel *Fedro* dal contrasto di *anà* e *hypò* e da una serie di avverbi e locuzioni in opposizione binaria. Molti aspetti significativi emergono solo attraverso la lingua greca: i due temi del verbo "vedere" nel rapporto conoscenza-realtà in Platone ma anche nel Vangelo di Giovanni, un'opposizione binaria di vista fisica e vista intellettuale che arriva fino a Galilei; il lessico corretto della *psyché* in Platone e Aristotele, la cui cattiva traduzione genera in italiano un proliferare di diverse "anime" (concupiscibile, irascibile etc., vegetativa etc.) laddove in greco l'articolo neutro e il genitivo provano che si tratta piuttosto di dimensioni dell'anima; la presenza esplicita o tramite allusione dei poeti (Omero, Esiodo, i tragici, Aristofane) nei testi di quel Platone che il "bignami collettivo" vuole fiero avversario della poesia. La questione estremamente attuale della tecnologia e del suo uso in direzione antiumana si comprende meglio nel ricorso all'etimologia greca, che fa emergere l'ambiguità originaria, che si muove fra l'area dell'*abilità* e l'area dell'*inganno*, della *téchne* e del suo prodotto, la *mechané*, l'ordigno-macchina. La comprensione adeguata del problema

gnoseologico è impossibile se non si conoscono le valenze di termini come *noûs* e *lógos*, *intellectus* e *ratio*, un'opposizione che percorre tutta la storia del pensiero.

Non è un caso che la questione dei Greci riemerge nelle più significative espressioni del pensiero contemporaneo, rivelando una presenza latente e ostinata come un'ombra e smascherando l'illusione dei moderni di cominciamento assoluto e di totale sradicamento. Un legame constatato nei fatti, ossia ancora una volta nei testi: la lingua greca risulta familiare anche là dove il lettore medio di oggi proprio non se l'aspetta, per esempio negli empiristi inglesi del Seicento (John Locke nel *Saggio sull'intelletto umano*) o in Freud che è solito seminare nei suoi scritti (v. *Introduzione alla psicoanalisi*) termini greci non translitterati e non tradotti.

Esiste dunque un'evidente sintonia fra lingue classiche e questioni filosofiche; perciò, la collocazione nell'indirizzo Classico è particolarmente congeniale all'insegnamento della filosofia. A questo riguardo ho sempre profuso impegno ed energie creative e ritengo di aver compiuto un percorso originale e in certa misura unico.

Ho sempre letto i testi dei filosofi antichi con riscontro sull'originale greco e latino, dedicando particolare attenzione ai dialoghi di Platone, e ogni volta che è stato possibile ho sollecitato la riflessione degli allievi sui problemi lessicali, semantici, ermeneutici connessi alla *traduzione* del testo filosofico. Inoltre, ogni volta che si è presentata la possibilità ho letto i testi di Platone e Aristotele in codocenza con l'insegnante di Greco e Latino.

Ritengo alla prova dei fatti che questo approccio sia in parte esportabile anche in indirizzi diversi da quello Classico. In classi di indirizzo Linguistico o Scientifico ho sempre utilizzato i termini greci translitterandoli, spiegando i significati di radici come *ptol-/pol-*, di temi verbali come *-vid*, di preposizioni come *anà*, *katà*, *hypò* fondamentali per la comprensione piena dei testi filosofici, e ho ottenuto risultati significativi anche in assenza di una conoscenza pregressa della lingua greca, perché non sempre la complessità è un ostacolo, e i giovani sono pronti a rispondere alle sollecitazioni se si va loro incontro con fiducia, volontà di comunicazione e creatività didattica.

7) *La filosofia si esprime nella varietà di forme della sua scrittura*

Ho riservato costante attenzione alle modalità della comunicazione filosofica, nella convinzione che lo *stile* comunicativo e le *forme della scrittura* siano elementi costitutivi e non casuali o marginali di ciò che è detto filosofia. Ho sollecitato gli studenti alla ricognizione delle diverse forme di scrittura messe in scena nei testi dei filosofi, e li ho guidati a sperimentare in prima persona lo *scrivere di filosofia* nella modalità della *scrittura creativa*. Alla fine del primo anno del triennio ho sempre chiesto agli allievi di cimentarsi nell'invenzione e nella stesura di un *dialogo socratico*: lasciavo libertà di scelta sull'ambientazione e sulle tematiche, ponendo come unici vincoli il rispetto della forma dialogica e l'inclusione di Socrate, un Socrate credibile in quanto riconoscibile nell'atteggiamento e nel metodo, fra i personaggi. Gli esiti sono stati sempre molto interessanti, in qualche caso originali.

Ho proposto agli studenti, anche se con minore frequenza, di mettersi in gioco anche in altre due forme di scrittura, l'aforisma e la dissertazione, con qualche difficoltà in più soprattutto per la seconda tipologia ma con esiti altrettanto convincenti.

L'interesse con cui i giovani hanno risposto a queste sollecitazioni mi ha spinto a proporre, dal 2012 al 2014, il Laboratorio *Scenografia della mente: i filosofi e la scrittura*, un corso di approfondimento triennale in cui ho affrontato, sempre a partire dai testi, l'analisi delle diverse forme dello scrivere di filosofia, soffermandomi in particolare sulla forma dialogo e sul pensiero poetante, cioè sui rapporti tra filosofia, teatro e poesia.

Epilogo

Nei 7 assunti che sintetizzano il mio insegnamento della filosofia negli anni dell'avventura o della sperimentazione autonoma si ritrovano le ragioni della mia successiva partecipazione alle iniziative di auto-formazione dei docenti promosse dal Ministero nell'era dell'innovazione o della sperimentazione assistita, come la prospettiva denominata *La Città dei filosofi*.

Rimane la speranza che le migliori acquisizioni di quegli anni non vadano perdute, non si spengano lentamente nell'erosione della quotidianità ordinaria. Che il racconto di ciò che è stato spinga altri a riprendere il cammino, a sognare e a cercare spazi inesplorati e direzioni nuove.

Che qualcuno salga sulla nave e riprenda il viaggio.

La “Città dei filosofi” e il Liceo “Ariosto”

Maurizio Villani*

*«Il luogo dove si trovano, senza confondersi,
tutti i luoghi della terra, visti da tutti gli angoli».*

JORGE LUIS BORGES, *Aleph*

Questo mio contributo sulla presenza della filosofia nelle attività connesse con la sperimentazione al Liceo “Ariosto” non riguarda le innovazioni didattiche della materia introdotte nel corso degli anni nelle pratiche d’aula (su questo aspetto vedi il contributo di Rosanna Ansani). Io mi occuperò del ruolo “esterno” che il Liceo, come “Scuola polo”, svolse nel supportare le iniziative promosse dal Ministero della Pubblica Istruzione per organizzare Seminari di formazione in servizio per docenti di filosofia. Nel corso di queste iniziative, all’interno del gruppo di progetto denominato la “Città dei filosofi”, con il coordinamento di Anna Sgherri, venne messo a punto un modello di formazione per docenti di filosofia in servizio, sintetizzato nella parte finale dell’articolo.

1. I seminari ministeriali di formazione al Liceo classico “Ariosto”, scuola polo per la filosofia

I seminari ministeriali di formazione della “Città dei filosofi” hanno avuto inizio nel 1994 con il primo incontro a Ferrara, al Liceo classico “Ariosto”. In realtà c’era stato un precedente, non ancora riconducibile al progetto della “Città dei filosofi”: si tratta del *Corso di aggiornamento sui Programmi Brocca*, che Anna Sgherri aveva organizzato a Santa Margherita Ligure nel 1992.⁴ Tutti i successivi Seminari si sono tenuti a Ferrara, progettati da Anna Sgherri, diretti da Giancarlo Mori, assistito dalla collaborazione di docenti di grande valore. I lavori seminariali sono documentati dalla pubblicazione degli Atti: sono complessivamente otto incontri che vanno dal 1994 al 2002. A questi va aggiunto il Seminario di Firenze (2009-2010) che, pur non rientrando più nel Progetto della “Città dei filosofi”, ne ha continuato l’impostazione.

In una testimonianza del 2015 così Giancarlo Mori ricorda i fatti di cui stiamo parlando: «Gli appuntamenti annuali della “Città dei filosofi” hanno rappresentato un riferimento per una comunità di docenti liceali che vedeva, nei seminari ferraresi, un’occasione di crescita professionale. Favorita dal singolare contesto che Anna Sgherri aveva saputo far maturare. In ogni caso, la costruzione di percorsi didattici da verificare nel lavoro in classe costituiva per tutti i partecipanti uno spazio di confronto non abituale per la qualità culturale raggiunta. Era forte in Anna Sgherri la convinzione che bisognasse lasciare ogni traccia possibile, perché ciò che non è testimoniato e trasmesso, è destinato a non entrare nella memoria collettiva. Per questa ragione l’intero percorso dei seminari è stato documentato con molta cura nella collana dei *Quaderni del Ministero dell’Istruzione*. Un racconto della capacità delle scuole di produrre cultura e appassionarsi alla ricerca».⁵

* Docente di Storia e Filosofia dal 1978 al 2006

⁴ Vedi: *Il sapere filosofico e gli altri saperi - Atti del Seminario per docenti di filosofia*, S. Margherita Ligure, 1992.

⁵ Giancarlo Mori, *Una biografia di spessore. Racconto a epilogo aperto di Anna Sgherri*, <https://www.lasocietaonline.it/book/export/html/790>.

2. I Quaderni della “Città dei Filosofi”⁶

Anna Sgherri, che ben conosceva la potenza del mondo del Web, collaborò alla realizzazione dell’*Edizione elettronica dei “Quaderni”*, per la quale scrisse una *Presentazione* che riassume il percorso intellettuale e la visione strategica che erano alla base del progetto della “Città dei filosofi”.

«La filosofia – scrisse in quell’occasione – ha di per sé un’alta potenzialità formativa, ma essa va esplicitata ripensandone in profondità i programmi, il metodo di insegnamento, gli strumenti didattici. Molto è stato fatto in questa direzione nell’ultimo decennio, sia da parte di singoli insegnanti o di singoli istituti, sia a livello istituzionale, con le sperimentazioni attuate e con iniziative di ricerca, convegni, seminari di aggiornamento.

Il gruppo di lavoro denominato “Città dei filosofi”, è una concreta testimonianza del percorso compiuto nel rinnovamento dell’insegnamento filosofico. Il materiale che il gruppo ha prodotto in quasi un decennio di lavoro è stato pubblicato dal Ministero della P.I. in una serie di “Quaderni” che, seppure distribuiti in alto numero, non hanno potuto raggiungere la maggioranza dei docenti.

L’edizione telematica dei “Quaderni” consente, pertanto, di mettere a disposizione di tutti un materiale ancora del tutto attuale ed un modello di formazione professionale che può costituire un ulteriore stimolo per una ripresa del dibattito sul rinnovamento della didattica della filosofia e sul profilo professionale del docente, temi particolarmente sentiti nella scuola dell’autonomia e nella prospettiva della riforma».⁷

⁶ Tutte le pubblicazioni promosse dalla *Città dei Filosofi* sono apparse nell’ambito del dodicesimo volume della serie dei «Quaderni» del Ministero della Pubblica Istruzione promossi direttamente dalla Direzione Generale Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale del Ministero.

I materiali prodotti nel corso del progetto della “Città dei filosofi” si trovano nel sito: La città dei filosofi (libero.it) <https://digilander.libero.it/eruffaldi/filosofi/>

Il sito http://win.liceoariosto.it/promozione/citta_filosofi.htm al momento risulta solo parzialmente attivo.

[Ultima data di consultazione di tutti i siti elencati nell’articolo: 19 aprile 2025]

Atti dei Seminari di formazione per docenti di filosofia, coordinati da Anna Sgherri

AA. VV., *Il sapere filosofico e gli altri saperi - Atti del Seminario per docenti di filosofia*, S. Margherita Ligure, 1992.

I Quaderni della “Città dei Filosofi”

1) AA. VV., *La “città” dei filosofi. Seminario di formazione per Docenti*, (Liceo Classico Statale “L. Ariosto” Ferrara, ottobre 1994), Ferrara-Roma 1996 («Quaderno» n. 12), pp. 80.

AA. VV., *I nuovi media nella didattica della filosofia. Materiali prodotti dai Seminari di formazione per docenti* (Ferrara, ottobre 1995 e maggio 1997), a cura di Rosanna Ansani, Laura Bolognini, Mario Pinotti, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 1998 («Quaderno», n. 12/1), pp. 56, cui è allegato un ipertesto de *La “Città dei filosofi”* su CD intitolato *Limiti e possibilità nella conoscenza in Kant* curato da Mario Pinotti.

AA. VV., *I filosofi antichi nel pensiero del Novecento. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia* (Ferrara, 17-22 novembre 1997), a cura di Emidio Spinelli, Ferrara-Roma 1998 («Quaderno», n. 12/2), pp. 200.

AA. VV., *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia* (Ferrara, 16-21 novembre 1998), a cura di Fabio Minazzi, Ferrara-Roma 1999 («Quaderno», n. 12/3), pp. 320.

AA. VV., *Moduli per l’insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici. Atti del corso residenziale di aggiornamento e materiali didattici* (Ferrara. 1999-2000), a cura di Laura Bolognini, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 2000 («Quaderno», n. 12/4), pp. 308.

AA.VV., *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia* (Ferrara, 2000). a cura di Rosanna Ansani, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 2001 («Quaderno», n. 12/5), pagg. 398.

AA. VV., *Filosofia e saperi scientifici. Seminario di formazione per docenti di filosofia* (Ferrara, 2001), a cura di Rosanna Ansani, Laura Bolognini, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 2003, («Quaderno», n. 12/6), pagg. 269.

AA. VV., *Nuovi moduli di filosofia nel biennio. Seminario ministeriale di formazione e materiali didattici* (Ferrara. 1999-2000), a cura di Laura Bolognini, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 2004 («Quaderno», n. 12/7), pp. 308.

AA.VV., *La filosofia e i saperi scientifici. Seminario nazionale* (Firenze, 2009-2010), a cura di Gaspare Polizzi, D’Anna, Messina-Firenze 2011.

⁷ <https://digilander.libero.it/eruffaldi/filosofi/>.

3. Per una definizione della “Città dei filosofi”

«La “Città dei filosofi” è il nome di un gruppo di progetto, composto da insegnanti di filosofia di scuola superiore, provenienti da tutta Italia. Formatosi per iniziativa della Direzione classica del Ministero della Pubblica Istruzione, si riunisce periodicamente, sotto il coordinamento dell’ispettrice Anna Sgherri, per riflettere sui processi di innovazione nella didattica della filosofia. Il gruppo ha prodotto materiali di supporto per l’autoaggiornamento degli insegnanti relativi alla programmazione didattica e all’analisi dei testi».⁸

Il contesto storico in cui la città è nata è quello degli ultimi due decenni del secolo ventesimo. Un periodo assai fecondo per la prospettiva di una riforma complessiva della scuola italiana che intendeva coinvolgere la struttura delle istituzioni educative, gli ordinamenti scolastici, i programmi, le pratiche di insegnamento-apprendimento. In quegli anni la tensione innovativa aveva coinvolto sia una parte del mondo politico e della burocrazia ministeriale sia, soprattutto, schiere di docenti che con grande dedizione personale si impegnarono a riformare il mondo della scuola. Quegli anni sono lontani nel tempo ma, soprattutto, molto lontani nello spirito. I mutamenti del quadro politico e delle visioni socio-culturali, intervenuti negli ultimi due decenni, hanno prodotto nell’azione dei governi e nelle pratiche di insegnamento un processo di “normalizzazione” che ha, di fatto, posto fine alle spinte innovative dei decenni precedenti.

4. La centralità della figura del docente

La definizione di “Città dei filosofi” riportata nel paragrafo precedente coglie alcuni aspetti salienti dell’iniziativa, pensata e realizzata da Anna Sgherri nel corso della sua attività di Dirigente dell’allora Ministero della Pubblica Istruzione: essa era volta alla formazione in servizio dei docenti di filosofia attraverso un lavoro di gruppo, chiamato a portare avanti una ricerca sia disciplinare sia didattica finalizzata alla produzione di materiali destinati all’aggiornamento degli insegnanti. L’intero progetto aveva al centro la figura del docente, come scriveva Anna Sgherri: «Se il nodo strategico dell’innovazione, pertanto, è rappresentato dal DOCENTE quale risorsa umana e professionale nella quale investire per dare impulso e guida al processo complessivo, anche la strategia dell’aggiornamento deve caratterizzarsi per un forte coinvolgimento del soggetto e per una sua attiva partecipazione alla progettazione del proprio itinerario di formazione. (...) La scuola del futuro richiede educatori attenti e preparati, capaci di confrontarsi con gli altri, di progettare insieme, di conoscere le potenzialità degli strumenti a disposizione sia di tipo tradizionale che tecnologico, di affrontare la realtà nel suo costante divenire e di sapere costruire situazioni educative adeguate ai bisogni delle nuove, sempre più inquiete, generazioni di adolescenti».⁹

5. Il modello di formazione per docenti di filosofia in servizio

Nel delineare il *nuovo modello di formazione in servizio* Anna Sgherri ne indicava due pilastri fondamentali: la crescita professionale di coloro che sono i titolari reali dell’innovazione e la predisposizione di materiali e di strumenti idonei a sostenere con efficacia il processo di maturazione.

Il ponte che deve congiungere idealmente i due pilastri è rappresentato dall’azione di assistenza a cui deve corrispondere una sempre più stretta cooperazione tra le scuole collegate da una fitta rete di relazioni, scambio di informazioni, confronto di esperienze.

⁸ http://www.liceoariosto.it/pubblicazioni/cat_view/12-pubblicazioni/36-la-citta-dei-filosofi.html

⁹ Anna Sgherri, *L’aggiornamento degli insegnanti di filosofia: progetto per un nuovo modello di formazione in servizio*, in Quaderno 12/1 della “Città dei filosofi” <https://digilander.libero.it/eruffaldi/filosofi/>

Il merito maggiore del Progetto della “Città dei filosofi” è consistito, a mio avviso, nell’aver progressivamente messo a punto un modello di formazione per docenti di filosofia in servizio centrato sul lavoro seminariale.¹⁰ La struttura di questo modello rigoroso e funzionale si articola in quattro fasi:

Il seminario ha inizio con la trattazione del tema prescelto, fatta da docenti universitari, cui si affianca un *Discussant* che imposta la mediazione didattica della relazione accademica (a questa fase normalmente sono dedicati i primi due giorni di attività del seminario residenziale). Tra i docenti universitari dei corsi si ritrovano i maggiori esponenti della cultura filosofica italiana del Novecento.¹¹

Il secondo momento vede la costituzione di gruppi di lavoro, formati da insegnanti liceali e coordinati da docenti dello staff del seminario. Il compito loro assegnato è quello di progettare percorsi, a partire dagli input teorici discussi in precedenza (è l’impegno dei tre giorni successivi). Il lavoro di progettazione mette al centro le operazioni di lettura e comprensione dei testi dei filosofi, opportunamente scelti e contestualizzati in relazione alle particolari esigenze della didattica.¹²

Nella terza fase i percorsi progettati sono sperimentati nelle classi dai docenti che li hanno messi a punto nel lavoro seminariale (la sperimentazione avviene nel corso dell’anno scolastico seguente).

L’ultima fase consiste nel ritorno, l’anno successivo, dei docenti sperimentatori, che sono chiamati a discutere e valutare quali risultati ha dato l’inserimento dei percorsi nella programmazione didattica delle loro classi. La verifica dei risultati è una fase necessaria per valutare la riuscita del progetto e per correggere e migliorare l’impostazione del modello di formazione. L’obiettivo è quello di estendere i progetti sperimentali a un crescente numero di docenti in modo da favorire dal basso un rinnovamento della didattica della filosofia.

¹⁰ Vedi Rosanna Ansani, *L’eredità di Anna Sgherri nell’esperienza della “Città dei filosofi”* in: <https://www.lasocietain-classe.it/sites/default/files/ROSANNA%20ANSANI%20L%27eredi%C3%A0%20di%20Anna%20Sgherri%20e%20la%20Citt%C3%A0%20dei%20filosofi.pdf>

¹¹ Cito solo alcuni nomi: Enrico Berti, Gabriele Giannantoni, Franco Volpi, Dario Antiseri, Fabio Minazzi, Emidio Spinelli, Carlo Sini, Gereon Wolters, Frédéric Cossutta, Bruno Centrone, Piero Di Giovanni, Giovanni Casertano, Eugenio Lecaldano, Remo Bodei, Salvatore Veca, Luigi Malusa, Enrico Bellone, Paolo Parrini, Massimo Mugnai, Umberto Bottazzini, Luigi Ruggiu.

¹² Tra i Discussant e i coordinatori dei lavori di gruppo mi piace ricordare i nomi di Laura Bolognini (prematuramente scomparsa), Mario Pinotti, Marco Manzoni, Domenico Massaro, Gabriella Morselli, Mario De Pasquale, Armando Girotti, Dario Zucchello, Giorgio Luppi, Fausto Moriani, Paola Bertoni, Antonio Frascani, Anselmo Grotti, Franco Paris, Mario Trombino, Rosanna Ansani, Anna Bianchi, Bianca Ventura, Maurizio Villani.

Filosofia, globalizzazione e metamorfosi

Salvatore Belvedere

Abstract

Is it possible that the world of information, built on the Internet and through digital solutions, constitutes a world which, like the concrete one, is opposed to the subject who knows? And, if it is possible, how can it be related to man, so that, like the world of Platonic ideas, it has meaning for him? This is the topic that is addressed in the article.

Keywords

Information, digital, integration, word, dialectics.

Giano bifronte

Nel mondo in cui viviamo c'è più bisogno o meno di filosofia? Le risposte sono molteplici e indicazioni ci provengono non solo dai libri di filosofia ma da altre discipline ugualmente interessate al destino dell'uomo.

Gli esempi sono moltissimi. In letteratura lo scrittore Mo Yan nel suo romanzo *Le rane* racconta le vicende di varie famiglie al tempo della politica di denatalità in Cina. Lo stile narrativo conferisce alla descrizione degli avvenimenti una naturalità che consuma la passione del vissuto esistenziale. L'amico, a cui comunica gli intrecci del suo racconto, gli suggerisce di riscriverlo in forma teatrale. È ciò che egli fa a conclusione del libro, dando potenza comunicativa ai drammi di ogni singolo personaggio. Nella rappresentazione teatrale ogni storia personale è rivissuta con estrema intensità, ogni problema individuale è esaltato attraverso il dolore espresso nella parola. Il teatro vivifica ciò che appare inerte. Trasforma il materialismo in idealismo.¹ Così fa lo studio della filosofia, dà voce a ciò che appare inerte e spontaneo.

La stessa riflessione si impone nella visione del film *Il cielo sopra Berlino* di Wim Wenders. Il regista rappresenta la città di Berlino, ancora sottostante agli effetti della guerra, nell'abitudine del vivere immotivatamente la quotidianità. I gesti e le azioni delle persone sono privi di calore e di significato. Un intervento esterno, due angeli caduti dal cielo e l'arrivo di uno straniero, riesce a suscitare il bisogno di emozionarsi e di gioire. Un intervento esterno può essere la filosofia. Il suo studio può produrre il miracolo di una vita accompagnata da slanci ideali, consentendole di esprimersi nella pienezza delle sue manifestazioni.

Sul versante opposto, dell'integrazione nell'esistente, quello della società tecnologicamente organizzata, è sufficiente riprendere il pensiero di Bill Gates sulla globalizzazione e sui processi di integrazione intelligente. Egli nell'intervista rilasciata a Massimo Franco e pubblicata nel libro

¹ Mo Yann 2014: «Da giovane ero una materialista convinta, ma con l'età divento sempre più idealista». P. 370.

Sono un ottimista globale, dopo aver celebrato l'inevitabilità di un mondo sempre più connesso, alla domanda sulla possibilità di allenare l'intelligenza quasi fosse un muscolo risponde:

Vede, io sono d'accordo con quello che sostiene Carol Dweck, e cioè che più ti dedichi a un problema, migliori risultati ottieni. C'è questa idea diffusa nel mondo delle cosiddette «10.000 ore» [...], ma chi è [...]. particolarmente portato per quella attività, in realtà, lo è per un insieme di ragioni.²

L'intervista scorre sulla concezione pragmatica della imprenditorialità, rivolta alla soluzione dei problemi epocali. Tuttavia, per Gates il progresso sarà assicurato dallo sviluppo dell'innovazione e da menti preparate funzionalmente a tale scopo. La formazione dei giovani non può che avvenire in questo contesto, lasciando sullo sfondo, cioè ad altri, il tema dell'educazione e dei suoi fini.

Gli autori del libro *Logistica e supply chain* per non addetti ai lavori esprimono bene la tensione tra rigore organizzativo nella concatenazione delle azioni imprenditoriali (individuazione della domanda, raccolta e gestione delle informazioni, previsione e aggiornamento degli interventi) e incontro con il cliente. *Logistica e supply chain*, come è dimostrato nel corso della trattazione, sono un valido esempio per dimostrare le modalità tecnico-organizzative di un complesso di attività, che in un mondo sempre più connesso necessitano della migliore funzionalità operativa.³

Anche A. Belloni nel suo *Uberization*, volendo significare il complesso di operazioni che presiedono all'azione di mediazione-disintermediazione nel mondo imprenditoriale, spiegando l'importanza dell'intervento di Uber, scrive:

Dal punto di vista strettamente aziendale, per prima cosa, sono molti gli elementi che rendono Uber oggetto di osservazione e spunto di riflessione – e anche di critica – per molti settori e modelli d'impresa, anche differenti: alcuni di questi riguardano la flessibilità del lavoro, l'attitudine all'efficienza e la propensione a ottimizzare l'impiego delle risorse, la capacità di connessione immediata con i clienti [...].⁴

Quanto sopra riportato rappresenta la necessità di competenze tecniche che, partendo dallo sviluppo dei processi imprenditoriali, procedono con l'invasione di ogni sfera della vita quotidiana, costituendo il quadro di riferimento per l'insegnamento disciplinare nelle scuole.

A questo punto si pone un problema di educazione e di formazione, che incontri la soggettività della persona e l'orizzonte di un mondo dominato dalla tecnica. Il tema è sempre quello dei due curricula, a suo tempo illustrato da Benjamin S. Bloom in un suo contributo al libro *Mastery Learning* a cura di J.H. Block e intitolato *Conseguenze affettive del profitto scolastico*.⁵ Secondo Bloom il primo curriculum è costituito dall'insieme delle discipline ed è misurato quantitativamente dal grado di apprendimento. Il secondo, meno visibile e legato alla lunga durata, concerne l'evoluzione della personalità e richiede modalità di valutazione qualitative. Come conciliare e integrare i due curricula in modo da salvare l'unitarietà della persona e la capacità di vivere nel proprio tempo? Bloom propone una serie di valide indicazioni didattiche, ma oggi l'avanzamento tecnologico e la globalizzazione dà una maggiore preponderanza al primo curriculum e pone seri interrogativi sul secondo.

Funzionare o esistere è il titolo del libro di Miguel Banasayag. L'autore scrive:

Le dimensioni e i processi dell'esistenza sono esattamente quelli del vivente, quelli della cultura, quelli per cui rimangono centrali le questioni del senso, della negatività e del non sapere: [...]. L'intelligenza artificiale costruisce artefatti che, per quanto connessi in rete, non condividono gli stessi processi

² Gates 2017, pp 69, 70.

³ Palumbo, Belvedere, Di Pietro, 2024.

⁴ Belloni 2017, p. 21.

⁵ Bloom 1985, p. 16.

dell'esistenza: un cervello non produce "pensiero", un cervello, al massimo, partecipa ai "processi" di produzione del pensiero.⁶

Il titolo del libro pone di per sé un problema di scelta, che tuttavia consente possibilità dialettiche di incontro tra reale e artificiale, tra realtà e informazione, tra creatività e applicazione. In questa strada si muove il docente di filosofia.

Una nuova competenza

La raccomandazione europea del 2018 dà una nuova definizione di competenza.

In essa si legge:

Ai fini della presente raccomandazione le competenze sono definite come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui:

1. la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;
2. per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;
3. gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire e reagire a idee, persone o situazioni.

Come si vede, la competenza nella nuova versione include il concetto di atteggiamento rispetto alla sua ultima determinazione (2008). Sicuramente si tratta di un notevole passo in avanti, per la maggiore attenzione all'individualità dello studente e alla sua capacità di partecipazione al momento della conoscenza e dell'azione. Per questo motivo l'atteggiamento, nell'esplicazione delle competenze chiave, è declinato variamente a seconda della funzionalità in ogni settore disciplinare. Esso è analizzato metodologicamente, per rafforzare in ogni competenza la consapevolezza e la migliore efficacia dei risultati. La disposizione ad agire e reagire, di cui parla la raccomandazione europea, è intesa come il presupposto per orientare socialmente l'uso delle competenze, consolidando la motivazione ad imparare.

Viceversa, in Filosofia la parola atteggiamento ha una diversa provenienza. Esso è collegato al momento di apertura al mondo, ricavandone un'immediata visione che guida la sua destinazione intenzionale. L'atteggiamento si esprime per rappresentazioni aurorali, servendosi di simboli e di archetipi emozionali, che tuttavia non sono neutrali rispetto all'attività razionale, ma la possono condizionare nelle sue espressioni. Esso rappresenta la scelta originaria nell'agire, derivandola embrionalmente dall'incontro con l'altro.

La filosofia ha sempre fatto riferimento a questo primitivo contatto con il mondo, rilevandone la capacità di accompagnamento nella vita. Nella storia moderna Cartesio è stato il filosofo che si è cimentato con il fondamento originario della conoscenza. Il suo metodo è molto vicino a quello espresso nella definizione delle competenze chiave: quale migliore percorso della mente per una conoscenza scientifica? In realtà la sua filosofia esprime non solo l'esigenza del metodo, ma anche la disposizione dell'uomo agli albori dell'età moderna. Le *Meditazioni metafisiche* contengono le motivazioni culturali del suo metodo. In tal modo si è aperta una strada verso il concetto di atteggiamento, cioè verso la ricerca di un fondamento umano del conoscere.

Nella successiva storia della filosofia il tema ha preso diverse direzioni, a seconda che si è voluto mantenere l'origine del fondamento nella dimensione categoriale o precategoriale. Nella prima classe Hegel è il più rappresentativo. La sua dialettica ricerca l'altro all'interno della ragione, ed è usata per giustificare l'immagine che il soggetto costruisce di sé stesso. Nella seconda si può fare riferimento a Husserl, che fonda la scienza sulla coscienza e sulla sua intenzionalità

⁶ Benasayag 2019, pp. 10,11.

verso le cose. Più in profondità si incontra il fondamento esistenziale di Heidegger, portatore di autenticità nella relazione con il mondo e di significati primari nella vita. Tutti hanno trattato il tema dell'incontro con l'altro e del conseguente atteggiamento verso di esso.

Sul piano della didattica il più utile dei nomi considerati è quello di Hegel. Egli nella dialettica di idea-natura-spirito e essere-essenza-concetto, conferisce al primo termine della triade il potere di relazionarsi. La posizione iniziale è soltanto presupposta in quanto prosegue verso il regno dello spirito. Infatti, è tendenzialmente rivolta ad una progressiva autodeterminazione: oggettivandosi e ritornando in sé. Il percorso è orientato da una interiore disposizione.

L'idea di una dialettica dell'io successivamente è ripresa da Sartre, che esplicita l'in sé della ragione nel prima, cioè nel passato dell'esistenza. Egli scrive che l'in sé è ciò che il per sé era prima.⁷ Hegel, pertanto, si servirebbe di una proposizione metafisica per esprimere una reale condizione esistenziale. Per Sartre l'in sé è dato nel tempo e, in questa condizione, da sempre ha una sua determinazione. In esso è contenuta l'eredità del passato, presupposto per l'apertura al futuro.⁸

Così avviene per ogni studente. Egli, partendo da sé stesso, si autoalimenta nella continua visione del mondo. Le cose sono per lui e progressivamente vengono incorporate nel suo io.⁹ Lo studente ha un passato sedimentato ma non si è ancora proiettato nel futuro con un progetto di vita. Tuttavia, ha già assunto un atteggiamento, che non è funzionale strumentalmente al conoscere e al fare. Il suo incontro con il mondo è caratterizzato da una confusa globalità emotiva, che non si è tradotta in analiticità teorica ma, tuttavia, agisce sulla sua personalità. Può essere paragonata alla coscienza infelice di Hegel, che anela alla propria evoluzione razionale e pratica e, tuttavia, si riconosce come fondamento del proprio futuro. Proprio perché esiste, ha un suo significato ed uno scopo: essere propedeutica al suo stesso avvenire.

Questa visione originaria accompagna l'incontro con il sapere disciplinare e con la gestione delle sue parzialità. Infatti, il concetto di atteggiamento, nell'esplicitazione delle competenze, collega le motivazioni all'apprendimento alla prima intuizione del mondo e le declina analiticamente in direzione di ogni contenuto particolare. Esso usa la categoria dell'intenzionalità riportandola dalla sua originaria posizione, l'incontro con il mondo, alla temporalità di ogni ambito specifico. In tal modo l'insegnamento riceve sostegno dalla disposizione individuale e le discipline trovano la giusta motivazione. Sul tema è utile ricordare quanto scrive Chomsky:

Con il termine «visione» intendo l'idea di una società futura che animi ciò che effettivamente facciamo [...]. Con «obiettivi», mi riferisco invece alle scelte e ai compiti che sono alla nostra portata e che, in un modo o nell'altro, magari facendoci guidare da visioni remote e confuse, cercheremo di perseguire.¹⁰

Il ruolo della filosofia

L'insegnamento della filosofia intende fondare l'attività della ragione, ricercando il senso del suo farsi e divenendo parte integrante del processo formativo. Ma per lo studente il senso non è direttamente implicito nel suo io, come si pensava nell'idealismo. Esso nasce dalla presenza di un mondo, che, secondo Heidegger, ha tale potenza da comandare all'uomo di chiarirne la presenza e di prendersene cura. Lo studente deve accompagnare l'apprendimento con la consapevolezza non solo della sua utilità ma soprattutto della sua verità: il senso dell'essere al mondo.

⁷ Sartre 1984, p. 190, 191.

⁸ Moriggi, Pireddu: «A scanso di equivoci Derrida insiste, formulando una sorta di equazione: *Essere è ereditare*, proprio nel senso che *noi siamo eredi*, il che non vuol dire che noi abbiamo o riceviamo questo o quello [...] ma che l'essere di ciò che siamo è eredità, che lo vogliamo o sappiamo oppure no». P. 41, 42.

⁹ Floridi 2024: «Spogliando la natura dalla sua connotazione materiale e incarnando le narrazioni, la dimensione fisica e quella culturale si riallineano nella dimensione del virtuale», p. 23.

¹⁰ Chomsky, p. 265.

Il docente agisce tra l'impellenza del mondo (che co-manda) e il bisogno dello studente di determinare la sua umanità, il fine della vita. È nella dialettica di questi due poli che la didattica si muove, orientando lo studente nell'attualità dell'esistere e fornendo significato alla cura delle cose. L'atteggiamento, che la raccomandazione europea ripone nella competenza, esprime il bisogno di un umanesimo nello svolgimento curricolare. La filosofia accompagna il conoscere e il fare, espressi nelle rispettive discipline, in un processo aperto e significativo della loro funzione, ricollegandoli ad un'idea fondante della vita.

Due datità

Come sarà il rapporto dello studente con il mondo di oggi? Finora i filosofi hanno preso in considerazione un mondo materialmente concepito (l'essere), in cui le cose aspettavano di essere intenzionate ed accolte nella cura dell'uomo. In questo mondo la filosofia aveva scoperto il niente e la condizione di deiezione del soggetto. La riduzione fenomenologica con la sua epocà aveva portato alla sospensione di ogni autodeterminazione, scoprendo un inconscio che si rappresentava per simboli a volte inesprimibili. La vertigine sartriana nasceva dal potere di nullificazione immanente nella ragione e dallo smarrimento nei possibili.¹¹ L'essere per la morte (l'atto assolutamente personale) in Heidegger si traduceva nell'intendere il vivere come semplice possibilità: esistere, nella sua essenzialità, significava avvenire infinitamente. Si è sempre pensato che il senso della vita dovesse fondarsi nell'umano che c'è in ciascuno. Era questo anche un fine dell'apprendimento filosofico, un fine posto a base dell'insegnamento curricolare: aiutare lo studente a trovare un sicuro fondamento nel proprio tempo. Il problema del senso di sé e del mondo, inteso come origine dell'autentico, è sempre stato alla base della didattica e del curricolo filosofico.

Se questa era la condizione dell'io in un mondo dato empiricamente, quale sarà il futuro dell'insegnamento dal momento che ce n'è un altro, che sfugge da ogni lato: un mondo impalpabile e, tuttavia, strettamente condizionante? Come scoprire il senso di un mondo immateriale? È possibile tradurre in un dato antistante una realtà esistente nei files di un computer?¹²

Il docente ha il compito di tradurre l'iniziale angoscia verso l'altro in una paura superabile, che ha per oggetto una nuova datità, virtuale e globale, raccolta nei contenuti disciplinari. Questi sono presentati nella forma del Si,¹³ cioè in rapporto alle esigenze di un pubblico che li vive e li usa nelle dimensioni della relazionalità: l'utile, il consumo, la convenienza, le convenzioni, il linguaggio, ecc.

La didattica parte da questa datità, antistante e già concettualizzata, e presuppone l'individualità dello studente. Come il dato è formalizzato, così anche lo studente è profilato nella letteratura elaborata sulla sua evoluzione. Si pensi a quanto scrive Kurzweil sulla composizione dell'umano:

Guardando in avanti parecchi decenni, la Singolarità comincerà con la quinta epoca. Sarà il risultato della fusione dell'ampia conoscenza incorporata nei nostri cervelli con la capacità, la velocità e l'abilità nella condivisione della conoscenza della nostra tecnologia. La quinta epoca consentirà alla nostra civiltà uomo-

¹¹ Sartre 1984: «E la vertigine appare come la percezione di questa dipendenza. Mi avvicino al precipizio e proprio me stesso i miei sguardi cercano sul fondo. Da questo momento gioco coi miei possibili. I miei occhi, percorrendo l'abisso in tutta la sua profondità, si rappresentano la mia possibile caduta e la realizzano simbolicamente; nello stesso tempo il comportamento del suicidio, per il fatto che diventa un "mio possibile" possibile, fa apparire, a sua volta, dei possibili motivi per adottarlo [...]. Fortunatamente questi motivi, a loro volta, per il solo fatto che sono motivi di un possibile, si danno come inefficienti, come non-determinanti [...]» p.70.

¹² Floridi 2022, p. 31.

¹³ Sartre *ivi*, p. 308 e successive.

macchina di superare il limite del cervello umano, cento milioni di miliardi di connessioni estremamente lente.¹⁴

Se sarà come dice Kurzweil, è possibile far nascere un senso dall'incontro di due datità, l'uomo-macchina e il mondo dell'infosfera? Sorge la domanda: non è l'autenticità del singolo a dare senso all'apprendimento? Ma il singolo a sua volta non deve all'apprendimento la possibilità di formarsi nella sua autenticità? In tal caso la didattica compare nella sua drammaticità, avendo a che fare contemporaneamente con due datità divenute variabili e reciprocamente condizionanti: il soggetto e l'oggetto del conoscere. Essa pone il seguente problema: scoprire il significato dei contenuti disciplinari, delle cose reali e virtuali, la cui conoscenza a sua volta produce l'autenticità dell'io, cioè il presupposto del significare. L'uomo-macchina, costruito dalla scienza, ha il compito di significarne i contenuti, pur essendone lui stesso il risultato. Come non perdersi nel mondo del virtuale se l'uomo si era già perso in quello materiale? Come impedire che la paura per questo mondo si traduca in angoscia? E come superarla?

La mediazione didattica

Il passaggio dall'angoscia alla paura è già avvenuto nell'incontro con la filosofia; tuttavia, sono sempre possibili una sua conservazione parziale oppure un ritorno indotto dall'incapacità di superare l'oggetto della paura. L'angoscia, inconsapevolmente, continua ad agire nel sottofondo dello studente, ponendo problemi esistenziali che camminano con lo studio delle discipline. Il conoscere, non essendo un processo assolutamente teorico, comporta un certo grado di sofferenza.¹⁵ La didattica procede nell'approccio ai saperi,¹⁶ coinvolgendo la psicologia dello studente e superando ogni passaggio emotivo. L'apprendimento va nella direzione della sicurezza esistenziale.

L'accettazione del Si, cioè il vivere nella sfera pubblica, avviene spontaneamente e, tuttavia, per non rimanere dissociata dal fondamento autentico dell'io, pone un problema di consapevolezza. Può la persona vivere passivamente nel mondo della chiacchera (internet e i social media)? Quali problemi personali ne derivano? La soluzione del dramma è un compito per la filosofia e il suo insegnamento. La semantizzazione dell'altro, cioè la sua razionalizzazione e la ricomposizione nell'alveo della propria coscienza, devono essere guidati didatticamente. Il docente di fronte ai contenuti disciplinari deve riportare il loro essere antistante (la forma del si) nell'ambito della soggettività.

Il superamento della paura e l'accettazione dell'altro non sono processi che si realizzano linearmente, seguendo tassonomie predefinite e scansionate su modelli psicointellettivi. Ogni processo avviene nella sua singolarità e, quindi, richiede una didattica a ventaglio, che consenta allo studente di accompagnarsi nei propri tempi, nei modi e nei contenuti dello studio. La singolarità si basa su un'adesione preintenzionale, che, vivendo il presente, crea la disponibilità verso il futuro. L'atteggiamento nasce da questa adesione, che apre all'incontro con l'altro e determina la volontà di accettarlo nel farsi del tempo.

La filosofia ha un ruolo importante nella guida di questo processo. Angoscia, paura, curiosità, interesse, accettazione sono passaggi che lo studente vive in aperta drammaticità oppure in sommessa solitudine. La didattica costruisce la dimestichezza con il percorso e conserva la tensione verso l'avvenire. La filosofia, favorendo l'apertura al mondo, accompagna i processi formativi nel vissuto personale, correlandosi ai bisogni dell'età. Al riguardo, cioè sulla progressività

¹⁴ Kurzweil 2024, p. 14.

¹⁵ Heidegger 1968: «Con la passione di chi si trova nel pieno splendore della sua gloria, con la passione di un greco, Edipo si inoltra verso la rivelazione di questo segreto. [...]. Il sapere e la scienza dei greci sono questa passione». P. 116.

¹⁶ Hegel 1967.

di un incontro proficuo con il mondo artificiale e di una consapevole gestione dei successivi momenti, Moriggi e Pireddu scrivono:

Cominciare per gradi può significare, ad esempio, monitorare criticamente la progressiva – e spesso impoverita – incorporazione di sistemi di Intelligenza Artificiale generativa nei contesti professionali, negli ambienti educativi e anche nelle nostre vite private.¹⁷

Il percorso per la particolarità delle evenienze personali implica sempre la presenza di una guida. La filosofia può esserlo, trasformando la paura in interesse e sorreggendo forme di mediazione didattica.

L'insegnamento della filosofia

L'insegnamento della filosofia, nel sottofondo della sua curricularità, enuclea contenuti che seguono il processo evolutivo dello studente. Non rinuncia all'oggettività del manuale, ma finalizza le parti sostanziali ad ogni singola domanda. Il suo scorrimento già contiene effetti formativi: il trascorrere del tempo, la diversità degli uomini e delle società, i rapporti di correlazione producono un effetto stemperante sull'imperatività delle prime convinzioni. Essi educano alla presenza del divenire, benché espresso nella forma del dubbio e del possibile.

Al di là degli effetti generali, il docente ne produce altri in funzione di una sollecitazione individuale. Come può avvenire questo passaggio? La storia della filosofia è scansionata per tempi, avvenimenti, temi. Tuttavia, queste rigidità sono superate dalla fluidità concettuale della materia. La teoreticità, che le connota, consente di oltrepassare i confini dei segmenti e delle posizioni spazio-temporali. Conoscenze e abilità in filosofia assumono la dimensione del non definitivo in quanto riferibili ad uno scopo formativo e, quindi, modificabili nel corso del processo didattico. Esse, pur nella loro provvisorietà, hanno valore per sé stesse, e nello stesso tempo, preparano il superamento verso un fine, vivendo nella duplice funzione. Infatti, al sopra di esse opera una maggiore intelligenza,¹⁸ che ne scopre la comune matrice e vi imprime una nuova volontà. Dissolvere, ricostruire, valutare e finalizzare sono alla base di questa intelligenza, senza la quale conoscenze e abilità produrrebbero risultati limitati, poco riferibili alla costruzione culturale della persona. È la flessibilità della materia a produrre questo effetto, ma anche la capacità del docente di sciogliere e ricomporre il dato antistante, rapportandolo ai bisogni dello studente. L'intelligenza filosofica opera in questa prospettiva, riorientando la direzione del conoscere verso una maggiore rispondenza a chi interroga.

Questo richiamo spiega il passaggio dall'alternanza scuola-lavoro ai percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento. L'alternanza, nonostante le raccomandazioni ministeriali, era rimasta invischiata nelle secche delle conoscenze e abilità. Le competenze erano scivolate nelle parzialità dell'attività lavorativa, spendibile in un mondo del lavoro già dato. Conoscenze e abilità rimanevano nella forma dell'altro, cioè nella meccanicità di un farsi esteriore. Tuttavia, il discorso solo parzialmente è mutato nell'elenco ministeriale delle competenze trasversali. Queste rimangono nel fumoso indefinito oppure ricadono nel quadro tradizionale delle abilità, seppure più allargate. Viceversa, le competenze trasversali mirano a personalizzare conoscenze e abilità, inserendole nel quadro della propria evoluzione intellettuale e del rapporto con il mondo.

¹⁷ Moriggi, Pireddu 2024, p. 16.

¹⁸ Gardner 2000: «Infine le forme di intelligenza personale riflettono un insieme di costrizioni potenti e contrastanti: l'esistenza della propria persona; l'esistenza di altre persone; le presentazioni e interpretazioni dei diversi Sé date dalla cultura». P. 297.

La trasversalità

L'insegnamento della filosofia contiene una risposta a queste insufficienze formative. Esso non obbliga alla scelta e tiene sospesi nelle distanze fra i saperi. In questa condizione allo studente rimane il compito di operare egli stesso la trasversalità. L'apertura al mondo è ripensata in funzione del fine, e in virtù di questa proiezione promuove la flessibilità organizzativa e l'attraversamento dei confini disciplinari. Infatti, i nuovi saperi nascono dal modo di posizionarsi di fronte al mondo e dalla scoperta di nuove funzionalità. Così trova origine la trasversalità. La sua operazione non è solo un fatto tecnico. Essa è una capacità dell'intelligenza generale che, pensando in relazione ad un fine, diventa padrona della materia e la riplasma verso una nuova fruibilità. Il processo implica una diversa operabilità: dalla linearità alla trasversalità, dalla consequenzialità alla probabilità, dallo scioglimento alla ricomposizione. Lo studente è chiamato egli stesso a reinventare il sapere.

Platone ha anticipato l'attualità di questo tema, parlando di sapere senza conoscenza. Ha definito come forzato lo studio costretto in un ambito tecnicamente definito e relegato nella dimensione applicativa.¹⁹ L'intelligenza lo rende libero e lo flette verso nuove modalità. Si collega la nascita di nuovi saperi alla loro proiezione socio-culturale, operando in rapporto ai bisogni crescenti. In questo senso le competenze trasversali, sviluppando la flessibilità dell'intelligenza e rivolgendola verso un fine, si collegano all'orientamento, cioè al processo di autoformazione.

L'idea di conoscenza, platonicamente legata alla costruzione dei saperi, trova ancora un complemento nel concetto sartriano di in sé. Come la conoscenza procede con il tempo e con l'esigenza di nuovi saperi, anche il soggetto che conosce cresce culturalmente. Pertanto, l'apertura al mondo solo metafisicamente (o metodologicamente) può essere concepita in un atto iniziale, ma va sempre considerata nella dimensione del prima, cioè attraverso la sedimentazione di conoscenza e di formazione personale. L'apertura al mondo, per quanto rivesta i caratteri dell'originalità, è anche un fatto sociale e storico. Essa, pertanto, si rinnova con il sopraggiungere di nuove situazioni e determina nuovi in sé.

L'idea di processo, impegnando nella dimensione del dopo, costringe all'analisi del prima. Sono molti i luoghi comuni circa la considerazione del passato.²⁰ Portando al limite il paragone rispetto al futuro, si può pensare alla sua inutilità. Le critiche allo storicismo sono andate in tale direzione. Se al futuro servono creatività e lungimiranza, a che serve guardare all'indietro? Partendo da questo preconcetto si ricade nella proposizione metafisicamente immotivata dell'io. Si considera questo io originario e infondato, colto fuori dal mondo e dalla storia, attribuendogli il potere di fondare le cose e la conoscenza.

La storia ha dimostrato che la costruzione di questo io ha creato seri problemi materiali ed etici. Anche lo studente si trova smarrito e straniato nell'essere fuori dal tempo. La filosofia si è riassunto il compito di spiegare l'esistenza nell'ambito dell'esserci e del coesserci, cioè attraverso la collocazione nel tempo e nello spazio. Solo così ridefinita e colta nella dimensione del divenire, l'esistenza, mossa da un input temporale, può concepire il dopo e il suo rapporto con l'altro. L'apertura al mondo è un fatto originale, in quanto è personale. Un io astratto non concepisce il futuro e non si apre verso di esso. Pertanto, lo studio del presente è propedeutico all'incontro con l'altro e, nello stesso tempo, rende ragione della trasversalità, cioè dell'andare avanti con il proprio impegno.

¹⁹ Platone 1971, p. 261.

²⁰ Althusser 2006; «Porto come prove alcune forme contemporanee di storicismo che impregnano, talvolta consciamente, l'opera di certi interpreti del marxismo, particolarmente in Italia e in Francia. È nella tradizione marxista italiana che l'interpretazione del marxismo come "storicismo assoluto" presenta i tratti più marcati e le forme più rigorse: mi si permetta di insistervi qualche istante». P. 207.

Nel mondo del virtuale

Il mondo informatizzato sicuramente non è tutto il mondo, anche se ha un'influenza preponderante nella vita dei giovani. Tuttavia, con esso la riflessione filosofica deve misurarsi, benché non rivolta alla conoscenza delle sue funzionalità. Ad essa interessa la formazione e l'educazione nel tempo di internet e del virtuale. La didattica produce l'apprendimento dei contenuti collegati al digitale, alla filosofia occorre una metodologia d'insieme che, presupponendoli, coinvolge la persona nel suo essere e nel suo divenire.

Il mondo informatizzato determina due condizioni esistenziali. La globalizzazione, che esso comporta, avviene all'insegna degli algoritmi che pretendono di imporre omogeneità di bisogni e di risposte, escludendo ogni dimensione personale ed ergendosi come l'unico contesto di vita. Si tratta di un mondo troppo vasto, accessibile soltanto con determinate competenze interattive. Si offrono possibilità impensate, ma nello stesso tempo si restringe il potere dell'intelligenza generale. Internet, per la molteplicità dell'offerta e per la rigidità degli algoritmi, porta alla segmentazione del pensiero e all'uso di concettualità che si sclerotizzano nell'abitudine dell'uso. L'intelligenza rinuncia alla flessibilità e accetta le operatività standardizzate del mondo virtuale, che appare come l'unico razionalizzabile.

L'altra condizione comprende gli effetti sulla psicologia dei giovani e possono raccogliersi nel concetto di fragilità. Un mondo complesso e poco accessibile ha creato sfiducia nello scorrere della vita. La facilità gestionale delle app ha determinato la noia e l'uniformità dei rapporti umani, calibrati e vissuti attraverso di esse. La noia accompagna il disorientamento e insieme determinano la fragilità esistenziale. Se Heidegger aveva teorizzato l'infinità del possibile, lo studente di oggi si sente gravemente condizionato dall'imposizione di pensieri e azioni. La fragilità deriva dal senso di impotenza e dall'incapacità di riconoscersi in un altro sempre più invasivo. Lentamente si fa strada la consapevolezza di un grande burattinaio, che muove a suo piacere la vita altrui.

Della presenza, e della necessità, di un grande burattinaio nella moderna società democratica, aveva già parlato nel 1923 E. L. Bernays rapportandola alla complessità delle relazioni sociali e al bisogno di una rappresentazione semplificata della società. Egli, sottolineando l'invasione di ogni settore della vita da parte del grande burattinaio, scriveva:

La manipolazione consapevole e intelligente delle abitudini e delle opinioni strutturate delle masse è un elemento fondamentale della società democratica. Coloro che riescono a padroneggiare questo ingranaggio invisibile della compagine sociale costituiscono un governo occulto, il vero potere che dirige il paese. Noi siamo in gran parte governati, le nostre menti sono plasmate, i nostri gusti vengono creati, le idee sono in gran parte suggerite, da persone mai viste e sentite.²¹

Il processo di semplificazione, avviato da Bernays, è proseguito con internet e con la diffusione della rete, fino all'ideazione di un metaverso, che non solo ha portato al limite la costruzione di un mondo artificialmente composto ma vi ha perfino immesso lo stesso uomo. L'uomo diventa elemento del sistema. Vivere nel metaverso ed uscirne a piacere implica la capacità di padroneggiare la divaricazione della personalità, pena la scissione psicologica dell'io.

Estensione e limite, alienazione e individualità, artificiale e naturale sono ancora i termini di una dicotomia esistenziale. L'affievolirsi della dimensione del vicino e della corporeità ha determinato un senso di mancanza e di difetto esistenziale. Se la filosofia si era impegnata nella ricerca della pienezza psico-intellettuale attraverso la costruzione di un fondamento, oggi non ha rinunciato a questo compito, misurandosi con i problemi dello sfondamento e del vuoto che ne consegue.

²¹ Bernays 2020, p. 23.

La direttrice didattica è ancora costituita dal governo dello spazio e del tempo. Al loro interno si pongono e si spiegano gli altri problemi, personali e sociali. Ci si chiede: nel mondo di internet spazio e tempo costituiscono una dimensione esaustiva nella vita di ciascuno? La modulazione del virtuale abbraccia la totalità delle situazioni esistenziali? Oppure resta fuori una parte essenziale della vita e del mondo?

Sul piano personale la vita nella sua corporeità e nei processi evolutivi in che misura è decidibile negli schemi globalizzanti del software? Eppure, il virtuale aspira ad estendersi all'infinito e a comprendere ogni cosa o fenomeno. È possibile vivere il tempo e lo spazio sui due piani dell'infosfera e della materia? Non si tratta della stessa domanda che Zichichi si è posta in merito alla possibilità di numerare il continuo-infinito?²² L'infinito irraggiungibile, di cui parla lo scienziato, non è la cifra imprescindibile dell'infosfera, a fronte di come è misurabile il concreto materiale?

Una scissione psicologica

Si è sicuramente prodotta una scissione nell'essere dell'individuo, contrastato tra la pretesa universalizzante della rete, invasiva di ogni angolo della vita, e l'essere individuale, autentico della persona, portato a costruire l'unità dell'io nella coerenza degli atti psichici. L'illusione platonica di connettere dialetticamente ideale e reale, idea e cosa si è scontrata con la vastità del nuovo mondo e della sua evanescenza, impedendo all'io, un tempo abituato alle microdimensioni della polis, di vivere la realtà in una visione comune e rassicurante. Il rischio maggiore per l'uomo è la dissociazione psichica, quando non riesce ad assicurare la continuità dell'io nell'incontro-scontro tra i due mondi: terra e cielo, reale e ideale, concretezza e virtualità. Al riguardo Andreoli, analizzando la scissione psicologica derivante dalla proiezione nel metaverso e i conseguenti rischi di schizofrenia, scrive:

Ciò che mi pare di dover demonizzare è l'insieme di questi tre fattori: realtà aumentata, realtà virtuale, intelligenza artificiale per costruire un monstrum, un universo che non permette di migliorare la vita umana, ma semplicemente di fuggirla, arrivando quindi a negare persino il significato dell'essere umano.²³

Per intervenire nella nuova situazione occorre prendere coscienza della pretesa naturalità della rete, vissuta con il contributo di app che ne facilitano il funzionamento. Quanto di spontaneo vi è in questa naturalità? Un tempo si poneva la stessa domanda circa le convenzioni sociali e il potere condizionante delle strutture. La coscienza individuale e collettiva era un presupposto indispensabile per la libertà e la capacità decisionale della persona, cioè per recuperare la propria autenticità. Anche oggi l'uomo di fronte a tanto potere, fortemente impositivo e allettante per i suoi mezzi facilitatori, sente il problema del ritorno. L'estraneazione e l'oggettivazione nel mondo virtuale pone lo stesso problema: come ritorno in me stesso, conservando l'esperienza acquisita? Posso farlo rinnegando l'attualità del virtuale globalizzante e rinchiudendomi nel piccolo del vicino? Sarebbe la negazione del problema. Invece l'io cerca l'affermazione nel tempo debito, accettando la sfida. La consapevolezza del problema è già un passo in avanti. Come scrive U. Beck, inquadrando il problema all'interno delle metamorfosi del mondo, «il globale – ossia la realtà cosmopoliticizzata – non è semplicemente là fuori, da qualche parte, ma è la realtà strategica in cui vive ciascuno di noi».²⁴

L. Floridi nel suo libro *Filosofia dell'informazione* discute dell'importanza delle informazioni nel mondo di oggi, considerandole il nuovo oggetto di riflessione filosofica:

²² Zichichi 1998 «Sarà così che Cantor scoprirà nel 1873 una grande cosa. E cioè: che la potenza Infinita del Continuo è superiore a quella del Numerabile». P. 124.

²³ Andreoli 2024, p. 217.

²⁴ Beck 2024, p. 11.

Spogliando la natura della sua connotazione materiale e incarnando le narrazioni, la dimensione fisica e quella culturale si riallineano nella dimensione del virtuale. Alla luce di questa dialettica, la società dell'informazione è la fase più recente, sebbene non definitiva, di un processo semantico più ampio che rende il mondo mentale sempre più parte dell'ambiente, se non l'ambiente stesso, in cui un numero crescente di persone tende a vivere.²⁵

Ciò che egli dice dei nuovi compiti della filosofia può essere inteso anche come un progetto educativo verso i giovani. Egli scrive:

La filosofia non è una aspirina concettuale, una superscienza o una manicure del linguaggio, ma un'ingegneria concettuale, cioè l'arte di identificare problemi concettuali e disegnare, proporre e valutare soluzioni esplicative. È, in fondo, l'ultimo stadio della riflessione, dove si persegue e si mantiene aperta la semantizzazione dell'Essere.²⁶

Floridi identifica questo ruolo della filosofia nel paragrafo *La dialettica della riflessione e la nascita della FI*. Il termine dialettica è usato proprio nel senso platonico, per proiettare l'oggetto della riflessione in un quadro normativo, quindi in funzione dell'avvenire e del suo coniugarsi con il bene dell'uomo. Il che, per lo studente di filosofia, implica l'attitudine a porre problemi, identificarli e pensare soluzioni, rimanendo il riferimento alla società dell'informazione. Egli è capace di mettere in dialettica i due mondi, dell'informazione e della materia, conservando la continuità psicologica e intellettuale?

Educare alla dialettica sottintende la capacità di pensare correttamente, collocando le idee in una reciproca funzionalità e raccordandole con la vita. Essa libera dai fantasmi della mente, dai falsi presupposti del ragionamento (umanesimo contro tecnica), dai falsi obiettivi (uomo contro macchine) e dai falsi percorsi (insegnamento e trasmissione di contenuti).²⁷ Accetta, nel loro avanzare, il confronto con gli oggetti del pensiero e ne colloca il risultato nel contesto delle proprie necessità esistenziali. Le idee che produce sono vagliate nella valenza normativa (verità) e nel riferimento al tempo vissuto. Questa dialettica presuppone la libertà del pensare e la capacità di raccordare il proprio tempo con quello virtuale. Vivere i due tempi è possibile, ma è necessario farlo nell'unità della persona. La libertà non deve essere vissuta come «il più terribile dei fantasmi»,²⁸ come rischio di perdersi. Serve per realizzare l'individuo nella pienezza delle sue possibilità, coordinando potenza e atto, reale e ideale.

Ancora il tempo

È importante ripensare il tempo come numero del cambiamento, partendo dalla sua connotazione nell'epoca di internet: omogeneo e universale. Quest'idea del tempo rimanda alla fine della storia. Fukuyama rifletteva su questa possibilità e la riponeva nell'affermazione definitiva della democrazia liberale. In essa, tuttavia, salvava la singolarità dell'io, collocandola all'interno di una ideologia fondata sulla valorizzazione della persona (il diritto al riconoscimento).²⁹ In tal modo egli garantiva la dimensione personale del tempo, per quanto condizionata dall'avanzare dell'omogeneizzazione socio-culturale. Questa posizione è stata superata dagli avvenimenti: internet e la rete hanno sovrapposto all'io pensante una sovrastruttura che lo avvolge materialmente e intellettualmente. Di essa non si conosce il principio e la fine, se non un continuo presente. In particolare, l'uomo comune non distingue tra mezzo e fine, tra esteriorità ed

²⁵ Floridi 2024, p. 23.

²⁶ Ivi, p. 27.

²⁷ Moriggi, Pireddu, 2024.

²⁸ Ivi, p. 40.

²⁹ Fukuyama 2011: «Platone affermava che essendo il *thymòs* il fondamento di tutte le virtù, di per se stesso non era né buono né cattivo, ma doveva essere educato in modo da giovare al bene comune. In altre parole, il *thymòs* doveva essere governato dalla ragione e reso alleato del desiderio». P. 350.

essenzialità, tra opportunità e necessità, tra l'oggi e il domani: soprattutto tra sé e l'altro. La fine del tempo e l'eternità del presente non avrebbero lasciato l'uomo nella libera concretezza dell'esistere. La fine sarebbe stata totalizzante negli effetti e per l'uomo si sarebbe trattato di un anno zero, sfuggendo la possibilità di continuare a vivere secondo la propria volontà.

Orwell aveva teorizzato una situazione di controllo pervasivo e ne aveva rintracciato una matrice ideologica. Letteratura (*Il maestro e Margherita* di Michail Afanas'evič Bulgakov, Lo scherzo di Milan Kundera) e filmografia (*Le vite degli altri* di Henckel Von Donnersmarck) hanno dato seguito a questa idea, esprimendo la condizione triste dell'uomo senza emozioni e sentimenti, senza autenticità e senza dinamicità psicologica. Tuttavia, in questa condizione era possibile intervenire e lottare, essendo il prodotto di contingenze storiche e di evenienze politiche.

La nuova situazione non ha motivazione politica contestabile, nasce dallo sviluppo inesorabile della tecnica che ha agito sulla trasformazione della vita in maniera sottile e spontanea.³⁰ In tal modo si è confusa con la vita degli uomini e della loro storia, producendo una commistione di spirito, natura, mondo e storia. È possibile riportare questa confusione nell'ambito delle rispettive categorie, rimettendola sotto il controllo dell'umano? Il possesso del tempo e la sua buona gestione lo permettono. Infatti, il tempo, inteso come numero del cambiamento, ripone nel divenire dell'uomo il bisogno di produrre artefatti mentali, con cui si guida nel corso dell'esistenza. L'uomo è sempre capace di riportarli alla sua intenzionalità e di utilizzarli in relazione a sé stesso. Essi costituiscono la strumentazione intellettuale con cui soddisfa il desiderio e la conoscenza. Per governarli occorre concepire il tempo nell'astratto e nel concreto.

Lontano-vicino, mezzo-fine, soggettivo-oggettivo sono i temi che connotano la riflessione sul tempo. Queste astrazioni servono per chiarire le diverse condizioni dell'uomo e illuminare i suoi passaggi esistenziali. Ma occorre il possesso dell'intelligenza libera e generale, capace di collegarle nei reciproci rapporti, precisandole nelle sfumature e nelle sostanzialità. Quanto più la loro pregnanza semantica è definita, tanto più sono collegabili con il reale e ne definiscono la dimensione personale.

È attraverso il tempo, rivisto nelle sue molteplici modalità, che lo studente può collegare il virtuale con la realtà. La dialettica tra idea (mondo delle informazioni) e realtà (vita) trova la sua ragione nell'essere per l'uomo, cioè nel divenire della sua storia. La didattica ha il compito di operare questa mediazione. Nell'incontro l'altro è accettato come un fatto e il fatto informatico è definito in rapporto a chi interroga e lo usa. Anche nel digitale vale la relazione oggettività-soggettività: una relazione da governare.

La filosofia è un ragionare per fini, che la mente riconosce nella coerenza del procedere, dei propositi e dei risultati. È un'attività che persegue le idealità, per rapportarle al vissuto concreto e rinnovarle nel percorso di ritorno. Sciogliere astrazioni teoriche e rapportarle all'attualità del vivere sono ferri del suo mestiere. Essa, pertanto, accoglie il virtuale e lo mette in relazione dialettica con il presente, utilizzando il tempo come medium connettivo.³¹

Nuove e vecchie parole, nuovi e vecchi concetti

La lingua è il veicolo della temporalità, in quanto la riconduce alla concretezza delle situazioni esistenziali. L'emergere di inaspettate problematiche si accompagna alla nascita di nuove terminologie, che le specificano nel presente e le proiettano nei processi dell'avvenire. Il tempo

³⁰ Severino 1988: «La civiltà della tecnica è ben oltre questa fase iniziale e si mostra in grado di accogliere in sé e di potenziare i valori dello spirito, impedendo unicamente di aver la pretesa di sostituire scienza e tecnica nella guida e nell'organizzazione dell'esistenza». P. 26.

³¹ Staglianò 2022: «Non solo vedere questi fili nascosti, inaccessibili agli sguardi ordinari, ma saperli tirare a proprio favore. In altre parole, mentre i comuni mortali hanno al più idee, loro ci costruiscono sopra ideologie». P.47.

nuovo, in coincidenza con l'avvento di Internet, è portatore di significati che attendono di essere espressi verbalmente e compresi nelle novità. Molti sono gli esempi.

Oggi la parola «dignità» umana è diventata inscindibile dai tradizionali elementi connotativi della persona. Habermas e Taylor scrivono: «nasce l'era della dignità».³² E, per specificarne la novità, proseguono:

Tra le altre cose, questa è una visione per la quale la dignità umana consiste in larga misura nell'autonomia, cioè nella capacità di ogni persona di farsi un'idea della vita buona. La dignità di una persona è associata non tanto a una particolare concezione della vita buona, tale che allontanandosi uno sminuirebbe la propria dignità, quanto al potere di considerare e adottare questa o quella concezione per proprio conto.³³

Sul piano più generale si colleghi questo pensiero alle analisi di Sen sul rapporto tra cittadino e persona nel tempo della globalizzazione, incentrato sulla diversa significazione del termine di diritto. Egli scrive:

La nozione di diritti umani è fondata sulla nostra umanità condivisa. Essi non derivano dalla cittadinanza o dall'appartenenza a una nazione, ma sono considerati prerogativa di ogni essere umano. [...]. Il concetto di diritto umano universale è, in questo senso, un'idea unificatrice, qualcosa che rende ciascuno di noi importante (dovunque viva e di qualunque nazionalità sia), qualcosa che tutti noi possiamo condividere.³⁴

Secondo Sen la globalizzazione comporterà necessariamente una ridefinizione dei tradizionali concetti di cittadino, già collegati strettamente all'idea di nazione con i suoi vincoli e le inattaccabili tradizioni. La riflessione sulla globalizzazione dovrà accompagnarsi con una trasformazione del concetto di umano, rapportandolo contemporaneamente con una diversa concezione dei diritti. Per Sen la nuova formula sarà: diritto umano universale.

Più esplicito sul tema, Galimberti, richiamando la legge morale e il cielo stellato³⁵ posti da Kant alla base del nuovo cittadino ed esponendo la teoria del viandante, per connotare la dimensione dell'uomo oltre le frontiere, scrive:

Fine dell'uomo giuridico a cui la legge fornisce gli argini della sua intrinseca debolezza, e nascita dell'uomo sempre meno soggetto alle leggi del paese e sempre più costretto a fare appello ai valori che trascendono la garanzia del legalismo.³⁶

Non è un fatto scontato. Si richiede una volontà e un forte potere di conoscenza. Occorre la disposizione ad accettare il diverso ed a confrontarsi con esso, raccogliendosi nella comune matrice umana. Infatti, Galimberti a proposito delle parole e del loro ambivalente significato, precisa:

Il nomadismo è la delusione dei forti che rifiutano il gioco fittizio delle illusioni evocate come sfondo protettivo. È la capacità dell'anima di disertare le prospettive escatologiche per abitare il mondo nella casualità della sua innocenza non pregiudicata da alcuna anticipazione di senso, e dove è l'accadimento stesso, l'accadimento non iscritto nelle prospettive del senso finale, della meta o del progetto, a fare beatitudine.³⁷

Il nomadismo delle parole, collegandosi ad una visione antideterministica della realtà, può spingersi al limite e trovare un lontano riferimento alla critica del principio di causa ed effetto, fatta da C. G. Jung nel suo scritto La sincronicità. L'autore sostiene la possibilità di esperienze

³² Habermas, Taylor 2010, p. 36.

³³ Ivi, p. 44.

³⁴ Sen 2011, p. 69.

³⁵ Kant 1972, p. 197. Sen 2011, p. 69.

³⁶ Galimberti 2003, pp. 13, 14.

³⁷ Galimberti ivi, p. 13.

extracausali, che oggi non è difficile rintracciare nell'immensità della rete e, tuttavia, producono effetti sul comportamento:

Si è avvezzi a supporre, a proposito del caso, che esso sia ovviamente suscettibile di spiegazione causale, e che sia definito "caso" o "coincidenza" solo perché la sua causalità non è o non è ancora stata scoperta. Essendo persuasi, per forza d'abitudine, della validità assoluta della legge causale, la si considera una spiegazione sufficiente del caso. Ma se il principio causale ha soltanto validità relativa, ne risulta che [...] tuttavia deve esservi un residuo che è acausale.³⁸

Il residuo acausale spinge alla ricerca di definizioni plausibili, con cui identificare le emergenze che sopraggiungono. Molti sono i problemi che esigono di essere posti nei giusti termini e ripensati nelle novità della globalizzazione. Essi nascono con l'avvenire dei tempi, concernendo le forme di relazionalità accettate e quelle non più condivisibili.

Uno di queste è contenuta nel libro di Lilia Giugni *La rete non ci salverà*. L'autrice affronta il tema del patriarcato e della condizione della donna, che sarà aggravato dall'esistenza della rete e dalla gestione maschilista.³⁹ La sua riflessione sul rapporto uomo-donna è antica e nello stesso tempo vive in una nuova attualità.

Sabahi, scorrendo con il premio Nobel Shirin Ebadi sulla condizione femminile a Teheran, la riconduce alla tradizione del patriarcato, la scinde dalla religione islamica, con molto realismo affronta il da farsi e il conflitto con l'occidente. Ella, sulla necessità di un'intesa comunicativa fra i popoli, per favorire una chiarificazione linguistica scrive:

Nonostante l'obbligo del velo, le iraniane restarono ai loro posti di lavoro, e per questo motivo oggi sono in una posizione di tutto rispetto nei quadri della Repubblica islamica. Donne in gamba e attive nella società. Eppure, nell'immaginario occidentale le musulmane sono sempre e solo sottomesse, velate e picchiate.⁴⁰

Diverso, con riferimento all'avvento della rivoluzione islamica, il giudizio di Azar Nafisi in *Leggere Lolita* a Teheran:

[...] le giovani donne che disobbediscono alle regole vengono caricate a forza nelle auto della polizia, portate in prigione, frustate, multate, umiliate e costrette a pulire i gabinetti [...]. Chiunque fossimo [...] eravamo diventate il prodotto del sogno di qualcun altro. Un severo ayatollah, un sedicente re filosofo si era posto alla guida del paese in nome di un passato che, sosteneva, ci era stato rubato.⁴¹

E ancora:

Pima ancora di redigere una nuova costituzione o eleggere un nuovo parlamento, il regime aveva annullato la normativa corrente sull'età minima per il matrimonio. Aveva messo al bando il balletto e la danza, imponendo alle compagnie di optare per la recitazione o il canto.⁴²

Un altro cambiamento tematico, indotto dal tempo presente, è collegato al fenomeno dell'immigrazione. Umberto Curi e Michel Agier hanno affrontato l'argomento distinguendo tra ospitalità e accoglienza, collegando la prima ad una motivazione antropologicamente originaria,

³⁸ Jung 2024, p. 19.

³⁹ Giugni 2022.

⁴⁰ Sabahi 2014, p. 125.

⁴¹ Nafisi 2024, pp. 44, 45.

⁴² Ivi, p. 132.

il riconoscersi attraverso l'altro, la seconda alla modalità storica con cui l'occidente sta cercando di integrare nei propri stati lo straniero.⁴³

Entrando più specificamente nelle tematiche del virtuale, U. Beck, dopo aver distinto la rivoluzione digitale dalla metamorfosi digitale, di quest'ultima scrive:

Ha a che fare con uomini digitali la cui esistenza, trasfigurata dalla metamorfosi, fa vacillare categorie tradizionali come status, identità sociale, collettività e individualizzazione. Per esempio, lo status dell'individuo non è più definito principalmente dalla sua posizione nella gerarchia lavorativa ma, per dirne una, dal numero di «amici» Facebook – là dove la stessa categoria «amico», per metamorfosi, non comporta più necessariamente una conoscenza reciproca.⁴⁴

Poi, parlando di un umanesimo digitale, scrive che al suo centro occorre porre il diritto alla protezione dei dati e la libertà digitale,⁴⁵ due termini che entrano prepotentemente nel dizionario del virtuale.

Come si vede dagli esempi riportati, i problemi di oggi hanno bisogno di nuovi termini e di nuove concettualità. Essi danno sostanza al tempo e allo spazio, richiedendo alla filosofia un contributo intellettuale. Al docente spetta il compito di pensare ciò che nella società globale oggi è adeguato all'umanità dell'uomo e ciò che è repellente. Occorre una formazione alla sensibilità, che sia capace di cogliere gli avvenimenti attraverso il nuovo che avanza, conferendo significato a ciò che accade. Un esercizio della ragione di cui la filosofia è depositaria. Il nomadismo delle sue parole e le astrazioni concettuali, di cui si serve, sono dialetticamente usati per identificare cose e situazioni nella funzionalità più consona all'agire dell'uomo.

La questione sul piano educativo può essere posta da più punti di vista. V. Andreoli ne La società del pressappoco denuncia il rischio che l'uomo, di fronte alle infinite possibilità esistenziali, rimanga invischiato nel minimale delle esperienze spazio-temporali e manchi di proiezione verso il futuro. Egli dice:

Nel pressappoco questa dimensione finisce per mancare e «il tempo reale» e il «qui e ora» predomina, mentre il futuro finisce per essere una finzione.⁴⁶

La medesima condizione è descritta da Galimberti, che mette in guardia l'uomo in cammino sia dal pericolo di lasciarsi abbagliare dalla meta finale, trascurando la concretezza di ciò che incontra, sia dall'illusione della concretezza esistenziale vissuta nella naturalità insignificante.

Per entrambi, Andreoli e Galimberti, il vero problema è quello della decisione e del senso, con cui si orienta il cammino. In questo compito il possesso delle parole nella loro giusta significazione è strettamente connesso alla capacità di vivere nel tempo attuale.

Ma, forse, per concludere e sottolineare il tema sull'impellenza dell'altro e sulle difficoltà dell'incontro, sono più efficaci le parole pronunciate da Pasolini in una sua poesia senza titolo:

*Per redimerci Cristo non è stato innocente, ma diverso.*⁴⁷

⁴³ Curi 2016: «Quest'ultima (ospitalità), infatti, precede la stessa accoglienza, è anteriore alle forme che l'accoglienza può assumere. Ancor prima di essere me stesso, l'irruzione dell'"altro" deve avere instaurato questo rapporto con me stesso [...]». P. 142.

Agier 2024: «Il principio kantiano dell'"ospitalità universale" si fonda sull'ideale di un "diritto cosmopolitico" come "diritto naturale di visita" e diritto di circolazione degli uomini su scala planetaria». Pag. 108

⁴⁴ Beck 2024, p.153.

⁴⁵ Ivi, p. 154.

⁴⁶ Andreoli, ivi, p. 12.

⁴⁷ Pasolini 1996, p. 1131.

Riferimenti Bibliografici

- AGIER 2024: Michel Agier, *Lo straniero che viene*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2024, p. 108.
- ALTHUSSER 2006: Louis Althusser, *Il marxismo non è uno storicismo*, in *Leggere il capitale*, Mimesis, Milano 2006, p. 207.
- ANDREOLI 2024: Vittorino Andreoli, *La società del pressappoco*, Solferino, Milano 2024, p. 217.
- BECK 2024: Ulrich Beck, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Roma-Bari 2024, pp. 11, 153, 154.
- BELLONI 2017: Antonio Belloni, *Uberization*, Egea, Milano 2017, p. 21.
- BERNAYS 2020: Edward L. Bernays, *Propaganda*, Shake Edizioni, Milano 2020, p. 223.
- BENASAYAG 2019: Miguel Benasayag, *Funzionare o esistere*, Vita e pensiero, Milano 2019, pp. 10, 11.
- BLOOM 1985: Benjamin S. Bloom: Conseguenze affettive del profitto scolastico in *Mastery Learning*, Loescher, Torino 1985, p.16.
- CHOMSKY 2024: Noam Chomsky, *Anarchia. Idee per l'umanità liberata*, Ponte alle Grazie, Milano 2024, p. 265.
- CURI 2016: Umberto Curi, *Straniero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016, p. 142.
- FLORIDI 2022: Luciano Floridi, *Etica dell'intelligenza artificiale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, p. 31
- FLORIDI: Luciano Floridi: *Filosofia dell'informazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2024, p. 23, 27.
- FUKUYAMA 2011: Francis Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, RCS Libri, Milano 2011, p. 350.
- GALIMBERTI 2023: Umberto Galimberti, *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 2023, pp. 13, 14.
- GARDNER 2000: Howard Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 2000, p.297.
- GATES 2017: Bill Gates, *Sono un ottimista globale*, il Saggiatore 2017, pp. 69, 70.
- GIUGNI 2022: Lilia Giugni, *La rete non ci salverà*, Longanesi, Milano 2022.
- HABERMAS, TAYLOR 2010: Jürgen Habermas, Charles Taylor, *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 44.
- HEIDEGGER 1976: Martin Heidegger, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1976, pp. 308, 312.
- HEIDEGGER 1968: Martin Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1968, p.116.
- HEGEL 1967: G.W. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Bari 1967.
- JUNG 2024: Carl Gustav Jung, *La sincronicità*, Bollati Boringhieri, Torino 2024, p. 19.
- KANT 1972: Immanuel Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza, Bari 1972, p. 197.
- KURZWEIL 2024: Ray Kurzweil, *La singolarità è vicina*, Apogeo Feltrinelli, Milano 2024, 14.
- MO YAN 2014: Mo Yan, *Le rane*, Einaudi, Torino 2014, p. 370.
- MORIGGI, PIREDDU: Stefano Moriggi, Mario Pireddu, *L'intelligenza artificiale e i suoi fantasmi*, Il Margine, Trento 2024, pp. 16, 40, 41, 42.
- NAFISI 2024: Azar Nafisi: *Leggere Lolita a Teheran*, Adelphi, Milano 2024, pp. 44, 45, 132.
- PALUMBO, BELVEDERE, DI PIETRO 2024: Michele Palumbo, Valeria Belvedere, Mario Di Pietro, *Logistica e Supply Chain per non addetti ai lavori*, McGraw Education, Milano 2024.
- PASOLINI 1996: Pier Paolo Pasolini, *Bestemmia. Tutte le poesie*, Garzanti, Milano 1996, p. 1131.
- PLATONE 1971: Platone, *La Repubblica* in *Opere complete*, Bari 1971, p. 261.
- SARTRE 1984: Jean-Paul Sartre, *L'essere e il nulla*, il Saggiatore, Milano 1985, pp. 70, 190, 191.
- SEN 2011: Amartya Sen, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2011, p. 69.
- SEVERINO 1988: Emanuele Severino, *La tendenza fondamentale del nostro tempo*, Adelphi, Milano 1988, p. 26.
- STAGLIANÒ 2022: Riccardo Staglianò, *Gigacapitalisti*, Einaudi, Torino 2022, p. 47.
- TAYLOR 2006: Charles Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 14.
- WALZER 2003: Michael Walzer, *Sulla tolleranza*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 126.
- ZICHICHI 1998: Antonino Zichichi, *L'infinito*, Nuova pratiche editrice, Milano 1998, p. 124.

Il tempo sospeso

Osservazioni su responsabilità morale e comunicazione digitale

Ottavia Franchina

Abstract

The article examines the issue of moral responsibility in digital communication, analyzing the conditions that lead to its lack of perception by the subject. In digital contexts, behaviors emerge that, in face-to-face communication, would be inhibited by the immediate presence of the other. Time appears "suspended" due to its fragmentation and the traditional distinction between online and offline, making it difficult to perceive the other. The study therefore aims to identify strategies to restore the perception of moral responsibility toward others.

Keywords

Moral responsibility, digital communication, social network, onlife, ethics

L'etica dimenticata

Numerosi studi hanno analizzato come l'esposizione continua alle dinamiche relazionali dei *social network* influenzino la percezione che ciascuno ha di sé e della propria identità, e come essa modelli l'approccio relazionale nei rapporti "faccia a faccia", l'espressione delle emozioni e i comportamenti. Tuttavia, tali ricerche si sono prevalentemente concentrate sul soggetto come individuo che costruisce la propria identità attraverso il confronto con gli altri, indagando come questi legami condizionino la formazione dell'identità personale. La letteratura ha prestato molta attenzione tanto ai benefici che provengono dai social media, quanto ai rischi e agli effetti problematici che possono emergere da una continua esposizione alla loro pervasiva influenza.

Sembra esserci stata meno attenzione, invece, agli aspetti più propriamente morali della comunicazione digitale e delle relazioni tra i soggetti coinvolti, ossia sulle condizioni che alimentano comportamenti e dinamiche relazionali specifiche del contesto digitale, comportamenti che, in assenza del digitale, probabilmente non emergerebbero. Negli studi svolti da Neumann e Rhodes¹ intenti a indagare le ricerche, esistenti fino a quel momento (2021), che avessero posto la loro attenzione alla moralità nei social media, si può notare che, seppur ci sia stata un'attenzione multidisciplinare sull'argomento, i principali ambiti di studio siano stati quelli nel campo della psicologia e quelli relativi al business. Cerulo et al. (2020) svolgono, attraverso interviste, un'analisi dettagliata su come l'interazione nei social network e la loro stessa fruizione producano specifiche attitudini emotive. Dall'analisi di questi autori emerge un dato significativo, ben riassunto nell'ultimo capitolo del libro, dove si osserva come

¹ Neumann, Rhodes, «Morality in social media. A scoping review» 2024.

I social sembrano rispondere a quello che il filosofo Han (2012) definisce l'«imperativo dell'esposizione», che conduce a un'assolutizzazione del visibile e dell'esteriore, fissandolo in una forma priva di vita, di complessità di ombre. [...] Una foto postata da qualcuno diventa in qualche modo l'immagine dell'altro: come se questo rimanesse fisso in un luogo, in un'azione [...].²

Secondo questa ipotesi, si deduce come l'uso quotidiano delle piattaforme digitali evidenzia una sorta di de-umanizzazione dell'altro, quasi riducendolo, da *soggetto* vivo e in continuo divenire a *oggetto* immutato e immutabile. Si tratta di una sorta di “cristallizzazione”³ dell'altro che, attraverso l'immagine postata o l'azione condivisa, appare immobilizzato e privato della complessità tipica dell'essere umano.

Anche Sherry Turkle, con il suo lavoro *Insieme ma soli*,⁴ ha cercato di approfondire la percezione soggettiva di chi utilizza queste piattaforme. Il suo studio, seppur prezioso, sembra focalizzarsi esclusivamente sui cosiddetti “immigrati” digitali, ossia sulla generazione che ha vissuto l'avvento dei social network, non tenendo in considerazione quella generazione - oggi Gen Z o addirittura *Alpha* – che, invece, è nata già immersa nel contesto digitale e che, indubbiamente, ha una percezione diversa rispetto alle precedenti.

Nonostante questo limite, a mio avviso, gli studi della Turkle risultano utili per comprendere l'interesse crescente verso la vita sociale online. Nella sua analisi, l'autrice scrive: «siamo arrivati a chiedere di meno l'uno dall'altro. Ci siamo rassegnati a minore empatia [...]».⁵ Questa riflessione sottolinea come, già al tempo della pubblicazione del testo, emerga una tendenza delle relazioni digitali a ridurre l'empatia tra le persone. Questa tendenza è collegata, secondo Turkle, alla possibilità che «la vita connessa ci incoraggi a trattare coloro che incontriamo online un po' come trattiamo gli oggetti, ovvero in modo sbrigativo [...]». Nell'intimità online cerchiamo empatia ma spesso troviamo crudeltà».⁶ Sembra che in questo passaggio, dal sapore vagamente moralistico, manchi la piena consapevolezza della radicale trasformazione percettiva dei rapporti umani causata dal digitale. La mancanza di empatia sembra piuttosto una conseguenza inevitabile dell'oggettivazione dell'altro, che, da soggetto, *diventa* oggetto, rendendo di fatto *impossibile* quella forma di immedesimazione emotiva che, com'è noto, fa da base per ogni assunzione di responsabilità morale.

Esiste, dunque, un rischio di oggettivazione del soggetto, la cui tendenza, però, si attribuisce esclusivamente alla tecnologia e alla sua pervasività nelle nostre vite, senza indagare a fondo quelle che, invece, sono le condizioni – a volte empiriche altre volte psico-sociali – che producono tale oggettivazione.

Sebbene questi contributi abbiano arricchito il panorama delle ricerche sugli effetti del digitale nelle relazioni e nella formazione dell'identità, essi tendono a concepire questa identità in termini puramente individualistici, trascurando le ricadute etiche che tale processo comporta nel più ampio contesto sociale in cui si svolge. Il soggetto in questione, pur percependosi attraverso lo sguardo degli altri, non sembra sentirsi in debito nei loro confronti, ma anzi tende a considerarsi uno specchio delle proprie aspettative. In una società dominata dall'individualismo e dal primato dell'io, è comprensibile che l'indagine sulle condizioni che richiedano responsabilità morale nelle relazioni digitali, sia rimasta in secondo piano, o che l'approccio dominante abbia privilegiato la prospettiva dell'io, trascurando una dimensione più collettiva del “noi”.

² Cerulo et al. 2020, pp.102-103.

³ Ibidem.

⁴ Turkle 2019.

⁵ Ivi, p. XXIII.

⁶ Ivi, p. 210.

Nel quadro dell'inedito vissuto percettivo delle dimensioni di spazio e tempo, le osservazioni che seguiranno si propongono pertanto di esplorare, in chiave etica e antropologica, le circostanze di questo *venir meno* dell'altro, con particolare attenzione alla dimensione temporale.

Il volto della Responsabilità

Il sostantivo “responsabilità” proviene, com'è noto, dall'aggettivo responsabile, che deriva a sua volta dal latino “*respondēre*” e “*responsāre*”, sia *respondēre* sia *responsum* sono composti della particella *re-* (che nei composti sta, talvolta, a indicare “di nuovo”) e del verbo *spondēre* (promettere, obbligarsi, dare la propria parola).⁷ Quindi, da un lato, il termine può indicare la responsabilità della persona derivante dalle conseguenze delle proprie azioni, dall'altro, rimanda al riconoscimento di un obbligo relazionale *a priori*, che, come si vedrà in seguito, risulta essere un appello, una chiamata proveniente da un'alterità, alla quale, pur essendo liberi, non si può non rispondere.

Si pensi, a questo riguardo, al linciaggio mediatico sui *social network*, a cui ci si è ormai quasi assuefatti. Si tratta, in qualche modo, della manifestazione più evidente di una generale riduzione, se non di una totale mancanza, di responsabilità morale nel contesto della comunicazione 2.0. La recente pratica di schernire pubblicamente qualcuno nelle piattaforme digitali è stata paragonata alla gogna medievale. Al colpevole di un qualche reato, dopo un processo, venivano immobilizzati mani e piedi, e, esposto sulla piazza del luogo, veniva umiliato pubblicamente per ore o addirittura giorni. Ritenuta troppo crudele, questa pratica è stata abolita nel XIX secolo.

Forse, azzardando un po', si potrebbe anche paragonare questo linciaggio (o comunemente chiamato “gogna mediatica”, per le evidenti somiglianze con la pratica pocanzi citata) alla pratica della lapidazione, dove la pietra equivarrebbe al commento, “lanciato” da un soggetto che ne accusa un altro, e dove la piattaforma digitale, va da sé, coincide con la pubblica piazza, ma con una sostanziale differenza. In questo caso, infatti, l'altro non è più un soggetto, un essere umano in quanto tale, ma diventa un simulacro, svuotato di ogni significato normativo. A favore di questo *svuotamento ontologico* è la percezione, da parte del soggetto che agisce, che non vi saranno conseguenze immediate, dirette e visibili, per l'azione compiuta. Se nella lapidazione, o durante la gogna mediatica, l'azione compiuta ha conseguenze immediatamente visibili – a tal punto da aver reso possibile una valutazione della pratica come “troppo crudele” – nel digitale questo non avviene, essendo venuto meno ogni residuo spazio per la compassione o per eventuali sensi di colpa.

Per cercare di comprendere le particolari dinamiche della comunicazione digitale che spesso rendono opaco il senso di responsabilità morale e le caratteristiche di questa opacità, si può partire dall'osservare quali siano le condizioni generali del senso di responsabilità morale.

Torna utile, al riguardo, un autore come Hans Jonas, il quale, com'è noto, ha fatto della responsabilità il cardine della propria etica. Enfatizzando il carattere relazionale della responsabilità, si potrebbe dire che per Jonas «la coscienza della propria ineludibile responsabilità [tragga] i suoi criteri non da sé stessa, [...], ma dalla presenza stessa di un *altro* essere».⁸ Se la responsabilità, per quanto concerne l'agire morale, proviene *a me* da un *altro*, e quindi da un'esigenza “oggettiva”⁹ – che non si riduce a ciò che io posso proiettare su di lui – si potrebbe facilmente dedurre che, nell'interazione digitale, dall'altro, privato della sua soggettività, nonché del suo essere altro, non possa provenire alcun appello all'agire morale. Pertanto, la mancanza di questa “presenza dell'altro”, come richiamo oggettivo e ineludibile all'agire morale, sembrerebbe svuotare l'interazione digitale di quel senso di responsabilità che solo un altro “essere” può

⁷ Tibaldeo 2010.

⁸ Sesta 2024.

⁹ Ibidem.

richiamare. Senza questo legame il digitale diventa un luogo privo di vincoli *immediati*, rendendo più facile un agire moralmente disinibito. In tal senso, si potrebbe intravedere come mai nelle interazioni digitali si tenda ad assumere comportamenti che, nelle relazioni “faccia a faccia”, mai e poi mai ci si permetterebbe di adottare.

Ancor più pertinente sembra, al riguardo, il pensiero di Emmanuel Lévinas, considerando l'importanza del volto dell'altro come elemento sostanziale della responsabilità che si sperimenta nei suoi confronti. Nel digitale, in effetti, dove il volto dell'altro è sostituito da avatar o immagini, questo elemento viene meno. Lévinas suggerisce che l'assenza del volto privi le interazioni di una dimensione etica fondamentale. Il volto, infatti, è non solo una rappresentazione fisica, ma anche una modalità di “presentarsi”, in cui l'altro si espone nella sua vulnerabilità, esigendo rispetto e protezione. Nell'ambiente online, in quest'ottica, la responsabilità verso l'altro perde la sua immediatezza, e l'altro è più facilmente percepito come una mera entità, oggettivato e privo di quella dimensione che richiederebbe considerazione morale.

Si potrebbe pensare che la soggettività altrui sia salvaguardata dalla sua presenza empirica e dal suo condividere il medesimo ambiente fisico con noi. Come osserva Husserl, nell'altro vedo la stessa profondità che io stesso ho.¹⁰ Più precisamente, l'altro è un'altra soggettività, analoga alla mia, ma dotata di un vissuto “non mio”, diverso. E ciò è ben evidente quando afferma che «il corpo vivo che noi apprendiamo nel nostro ambiente circostante come suo [dell'altro] corpo vivo, sarebbe lo stesso che egli, nel suo ambiente circostante, apprende come proprio corpo vivo».¹¹ Tuttavia, l'iniziativa di questa comprensione rimane sempre nella coscienza individuale e intenzionale, e in tal modo si rischia di negare l'altro nella sua alterità. Per questo Lévinas supera l'idea husserliana che l'altro sia un *alter ego*, e, dunque, che per comprenderlo basti guardare se stessi e, per analogia, trasferire il proprio vissuto su di lui. Questo processo, infatti, implicherebbe una somiglianza strutturale dell'altro con il sé: l'altro rappresenterebbe così quasi una semplice eco della propria soggettività, senza la quale non sarebbe possibile riconoscerlo.¹² In tal senso, come afferma Borgna: «Se noi [...] non sappiamo uscire dai confini della nostra identità, e ne rimaniamo prigionieri, nulla capiremo dei modi di essere degli altri».¹³

Anche la riflessione della Turkle, come riportato sopra, si concentra su un “io” in continua ricerca di un riconoscimento del proprio sé, in un processo che rischia di vedere nell'altro un mero oggetto, con il pericolo che anche questo stesso io possa poi percepirsi come tale. In tal senso è la *mia* capacità di immedesimazione a rendere possibile l'apparire dell'altro in quanto altro, rivestito così di caratteristiche, percettive, cognitive ed emotive, simili alle mie. Ancora una volta, il riconoscimento dell'altro partirebbe dall'io; tuttavia, non è nella comprensione che ho di me stesso che se ne può davvero cogliere l'alterità, specialmente in un contesto digitale, dove l'altro è *quasi* invisibile, e dove lo spazio e il tempo degli interlocutori appaiono spesso disallineati. Nell'ambiente digitale, la trasposizione analogica dall'io all'altro, basata sulla loro somiglianza, si indebolisce proprio per la natura dell'incontro online.

Per Lévinas, invece, il riconoscimento dell'altro non si fonda su una percezione speculare di similitudine, bensì sull'*irruzione* del volto, che è portatore di un appello etico. Non è la percezione dell'altro come simile, dotato di una profondità interiore simile alla propria, a evocare la responsabilità, ma il suo volto come espressione di irriducibile unicità, come altro radicalmente distinto. Ogni individuo, proprio in quanto singolarità irripetibile e inassimilabile, non partecipa come un singolo elemento a una totalità, ma è egli stesso una totalità. In quest'ottica, la comunicazione online rende complessa, se non impossibile, la percezione del volto, qui inteso come gestualità immediata, postura, sguardo, ossia tratti che la dimensione digitale offusca. La mancanza di un'interazione faccia a faccia attenua questa presenza viva e l'appello etico che vi è

¹⁰ Husserl 2008.

¹¹ Ivi, p. 9.

¹² Cfr. Di Marco 2016.

¹³ Borgna 2017, p.139.

associato, rimuovendo le condizioni necessarie affinché l'altro coinvolga la nostra responsabilità.

In alcune ricerche,¹⁴ a tal proposito, sono stati analizzati gli effetti dell'anonimato, dell'invisibilità e della mancanza di contatto visivo sulla disinibizione online tossica.¹⁵ Da questi studi si evince come i comportamenti aggressivi nelle comunicazioni online siano frequenti più in mancanza di contatto visivo che in presenza di anonimato.¹⁶ Un dato significativo, che sembra confermare l'intuizione di Lévinas, ossia che il peso morale dell'altro coincida con l'apparizione del suo volto. L'invisibilità, al contrario, indebolisce il senso dell'obbligo etico, alimentando comunicazioni in cui l'altro è percepito come oggetto anziché come soggetto degno di considerazione morale. In effetti nel mondo digitale, dominato da interazioni testuali e spesso disincarnate, emergono ripetutamente dinamiche in cui prevalgono l'offesa e l'accusa. Sebbene alcune piattaforme digitali, come quelle che includono foto e video, possano attenuare l'effetto di questa distanza, offrendo visioni parziali di gesti ed espressioni, la possibilità di scorgere l'altro rimane limitata.

Nella comunicazione digitale, dove l'altro appare solo parzialmente e il volto resta in penombra, l'immaginazione può diventare una risorsa per superare l'impossibilità di riconoscerlo in quanto tale, a patto che non si traduca in una forma di idealizzazione, che finirebbe per tradirlo tanto quanto l'invisibilità a cui lo "condanna" lo spazio digitale. Se l'altro è davvero, come afferma Lévinas, infinito, inafferrabile e inimmaginabile, allora si potrebbe provare a immaginare proprio la sua inimmaginabilità, ritrovando, in questo gesto certamente paradossale, il mistero che lo rende unico. In questa chiave, l'invisibilità "digitale" dell'altro è non solo un rischio che induce a ridurlo a oggetto, ma che, consentendo di rispettarne l'inaccessibilità, è anche un'occasione che mi restituisce la sua intangibilità etica.

Si dovrebbe, a questo punto, provare a immaginare l'altro nella sua inimmaginabilità, evitando così di ridurlo a una categoria oggettivante. È proprio la presunzione di riuscire a immaginare l'altro come un soggetto di cui si possono conoscere in parte caratteristiche e modi di essere che porta al riduzionismo, ossia a un atteggiamento che ne *fissa* la presenza dinamica trasformandola in un oggetto quasi immutabile, bloccato nel tempo apparentemente stabile del digitale.

Una volta chiariti questi aspetti basilari, si può ora cercare di comprendere in base a quali caratteristiche, proprie del digitale, l'incontro con l'altro sembri destinato a configurarsi come un "appuntamento" mancato, facendo venir meno le condizioni della responsabilità morale.

¹⁴ *Computer in Human Behavior* dall'articolo «Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition», 2012

¹⁵ Al riguardo, nel contesto della ricerca si distingue tra anonimato e invisibilità. Infatti, i concetti di invisibilità e anonimato spesso vengono considerati intercambiabili, in realtà l'anonimato si configura come l'assenza di dati anagrafici riconducibili all'identità reale dell'interlocutore, mentre l'invisibilità implica la mancanza di percezione della presenza fisica, ovvero del dato corporeo. A queste due variabili si aggiunge quella del contatto visivo, che non riguarda esclusivamente la possibilità di vedere l'altro, ma anche quella di guardarsi reciprocamente negli occhi. Nella ricerca l'anonimato viene garantito attraverso l'utilizzo di alias, mentre la visibilità e il contatto visivo sono stati modulati tramite l'utilizzo di webcam. Per la prima variabile la webcam viene posizionata in modo tale da riprendere tutta la parte superiore del corpo, per la seconda variabile, invece, viene collocata ad altezza occhi, consentendo esclusivamente il contatto visivo. Durante l'esperimento le tre variabili sono state manipolate in modo sistematico per analizzare la loro influenza sulle dinamiche interattive e, soprattutto, sulla manifestazione di comportamenti aggressivi. I risultati della ricerca offrono una prospettiva significativa sulla correlazione tra queste variabili e i livelli di aggressività nell'interazione digitale. Il punteggio più alto delle condotte aggressive si è registrato nelle condizioni di anonimato, invisibilità e assenza di contatto visivo. Al contrario, nelle stesse condizioni di anonimato e invisibilità ma in presenza di contatto visivo, si è registrato il punteggio più basso di condotte aggressive, suggerendo che, pur in assenza di percezione corporea, lo sguardo reciproco potrebbe costituire un elemento cruciale nel mantenimento di dinamiche relazionali etiche.

¹⁶ Tra gli elementi che potrebbero contribuire alla disinibizione comportamentale, emergono anche l'asincronicità e la "testualità", che tuttavia gli studi in questione decidono di non approfondire come variabili del fenomeno analizzato.

Il tempo sospeso

Nella comunicazione, è risaputo, le dimensioni fondamentali coinvolte sono lo spazio e il tempo. Queste, pur essendo esperite e percepite in modo diverso da ogni soggetto, tendono a generare la sensazione di una condivisione reciproca tra gli interlocutori. Tuttavia, nella comunicazione digitale, dove lo spazio e il tempo “percepiti” tendono a privare l’altro del suo peso morale specifico, questa condivisione sembra venire meno. Non ci si soffermerà qui sulla questione generale della metamorfosi digitale del concetto di “spazio”, ma risulta utile, anche ai fini delle argomentazioni successive, riportare almeno quanto scritto da Boscaggin:

sbagliamo nel considerare lo “spazio sociale” come trasposizione metaforica dello “spazio fisico”; ciò che oggi consideriamo oggettivo, veniva in passato misurato attraverso i corpi, le distanze e le attività umane. L’idea di spazio nasce infatti dalla percezione di lontananza tra persone, e la spazialità è in primo luogo come una dimensione dal carattere spiccatamente relazionale e umano.¹⁷

Questa precisazione appare di cruciale importanza, e smentisce il luogo comune secondo il quale la distanza esperita nel digitale *allontanerebbe* le persone. Qui, infatti, tramite il *medium* è la stessa distanza materiale fra gli utenti a creare una nuova spazialità, in cui si fa esperienza di un’intimità diversa da quella a cui si è abituati nel comune spazio fisico.

Anche la percezione del tempo è strettamente legata allo spazio vissuto e al modo in cui viene esperito. Le comunicazioni a distanza, prima dell’avvento della messaggistica istantanea, avvenivano tramite scambi epistolari, durante i quali l’insuperabile distanza fisica e l’inesorabile scorrere del tempo, tra una comunicazione e l’altra, mantenevano vivo il tempo dell’attesa. Un’attesa che dipendeva dall’altro, *quell’altro* in particolare, che, nonostante la mancanza della fisicità (ma anche per il fatto che le comunicazioni tendenzialmente avvenivano tra conoscenti) non perdeva la sua presenza. Espressioni come: “scambio epistolare”, in un contesto simile, sono del tutto appropriate, proprio perché lo scambio prevede sempre almeno due persone. Nello scambio della comunicazione epistolare, il tempo dilatato non è solo il tempo dell’io, ma anche il tempo del “tu” con cui si comunica.

La comunicazione 2.0 sembra mettere in crisi questa “co-abitazione” temporale degli interlocutori. Spazio e tempo digitali appaiono esperiti, per così dire, “da un solo lato”, perché confinati alla dimensione del soggetto che agisce. a causa della mancanza del corpo dell’altro che non occupa “fisicamente” lo stesso spazio dell’io. Questa “assenza” rende difficile riconoscere l’altro come altro, ossia come presenza che sia indipendente dall’iniziativa dell’io. Tale difficoltà è acuita dall’asincronicità del tempo nella comunicazione digitale: l’altro, infatti, non “vive” lo stesso tempo dell’io.

Con l’avvento di Internet, della posta elettronica, della messaggistica istantanea, ci si è assuefatti a ricevere risposte sempre più immediate alle richieste più disparate, partendo dalla semplice richiesta di informazione sui motori di ricerca, alla comunicazione in tempo reale a distanza. Il tempo diventa sempre più frammentato nella sua immediatezza e inizia a perdere la continuità tipica del tempo dell’attesa. Non c’è un “prima”, un’“ora” e un “dopo”, ma sempre un “qui” e “ora” che non ha il tempo di diventare “già” perché ritorna a essere subito un’“ora”. Suggestiva è l’immagine evocata a riguardo da Borgna: «Il tempo digitale, insomma, scorre come acqua da una cascata, e lascia appena il tempo alla sua istantanea percezione, e alla sua conseguente sparizione».¹⁸ Il tempo nel digitale sembra rivolgersi a un presente compulsivo, privo di connessione con il passato o il futuro, una serie di istanti slegati che diventano immagini o momenti congelati, un tempo che si atomizza¹⁹ fino ad apparire *sospeso*. Il fenomeno del “tempo sospeso” si manifesta in modo particolarmente evidente negli spazi pubblici dei *social network*,

¹⁷ Boscaggin 2012.

¹⁸ Borgna 2017.

¹⁹ Han 2017.

rispetto alle comunicazioni private che avvengono, per esempio, su Messenger, nei *direct* di Instagram o tramite Whatsapp.

La ragione di questa differenza è legata alle funzioni specifiche di queste piattaforme di messaggistica, progettate per “mostrare” la presenza dell’altro, e in un certo senso, il *suo* tempo. Elementi come le doppie spunte che indicano la ricezione del messaggio, le spunte blu che ne segnalano la lettura, o gli avvisi “sta scrivendo”, offrono una percezione tangibile dell’altro come presenza attiva. Queste “informazioni”, pur essendo frammentate e mediate, riescono a ricostruire un senso di relazione immediata, permettendo al soggetto di percepire l’altro come un essere inserito in un flusso temporale condiviso. Al contrario, negli “spazi pubblici” dei social network, dove queste dinamiche sono assenti, il tempo dell’altro rimane indeterminato e la sua presenza sfuma, fino a scomparire. Questa differenza può spiegare perché, rispetto agli “spazi” privati della comunicazione, in quelli “pubblici” si osservino con maggiore frequenza atteggiamenti moralmente più disinibiti. La mancata percezione di un altro “presente” può ridurre la consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni e, di conseguenza, il richiamo a una responsabilità morale verso l’altro.

Come già accennato, la percezione del tempo sospeso influisce profondamente sulla comunicazione digitale, generando una dinamica che si potrebbe definire quasi schizofrenica. Da un lato, in un contesto in cui il tempo è vissuto come immediato, ci si aspetta una risposta altrettanto immediata da parte dell’altro. Se questa risposta tarda ad arrivare, si tende a percepire l’assenza dell’altro stesso o, meglio, a non percepire l’altro, neanche nella sua assenza.

Questa aspettativa deriva dall’incapacità di immaginare l’altro nella sua inimmaginabilità temporale: non lo si riconosce come un essere radicalmente diverso, portatore di un tempo unico e personale, ma lo si riduce a un altro simile a sé, perché assimilato ai propri schemi temporali. In questo caso, non è tanto l’*assenza* di una presenza a influenzare la comunicazione, poiché tale assenza potrebbe comunque rendere il soggetto consapevole che, anche se non immediatamente raggiungibile, l’altro esiste ed è presente nel mondo. Piuttosto, ciò che si manifesta è una *presenza* dell’assenza. Dall’altro lato, L’implicazione moralmente più significativa di questa sorta di *ghosting* connaturato alle dinamiche della comunicazione digitale è che la mancata immediatezza della risposta altrui annulla la percezione delle conseguenze delle proprie azioni. L’assenza di conseguenze tangibili impedisce la consapevolezza del possibile danno arrecato, svuotando l’azione di qualsiasi riflessività morale. Così, pur riconoscendo la presenza di un altro, manca la piena consapevolezza della qualità morale della propria azione nei suoi confronti. Questo nuovo scenario, caratterizzato dall’assenza delle basi per un’autentica consapevolezza della propria responsabilità morale, solleva interrogativi sulla natura etica della comunicazione digitale. Si può, infatti, discutere se essa sia da considerarsi immorale, ovvero portatrice di valori negativi, o piuttosto amorale, priva di un vero riferimento morale.

La percezione di un tempo sospeso si rivela chiaramente in alcune dinamiche tipiche della comunicazione digitale. Per esempio, è comune che, dopo la morte di una persona cara, si continui a scrivere sulla sua bacheca o a taggarla in post, storie e video, come se il tempo della sua esistenza fisica fosse terminato, ma quello della sua esistenza digitale rimanesse immutato. Questo comportamento rivela una sorta di dissociazione temporale: pur essendoci consapevolezza della scomparsa dell’altro, si persiste in una forma di comunicazione che assume il digitale come spazio eterno, dove il tempo non subisce alterazioni e la presenza dell’altro resta in qualche modo sospesa nel tempo. Nonostante quanto detto potrebbe far sembrare che la percezione di una dissociazione temporale tra “reale” e digitale sia dovuta a caratteristiche intrinseche di quest’ultimo, appare più probabile che invece sia la tendenza diffusa a considerarli due mondi separati a favorire questa dissonanza. Questa credenza, infatti, alimenta la percezione di un tempo disgiunto, radicata nell’idea che digitale e “reale” siano realtà incompatibili e profondamente diverse. Tale distinzione è spesso attribuita a elementi tipici del “reale” che sembrano essere assenti nel “virtuale”, la presenza fisica, l’irreversibilità delle azioni e le sensazioni e

percezioni corporee. Questi fattori contribuiscono a rafforzare l'illusione che le dinamiche che avvengono nell'*online* appartengano a una sfera completamente diversa e separata dall'esperienza dell'*offline*.

L'idea di virtuale, infatti, viene spesso opposta a ciò che sarebbe reale. Tuttavia, come afferma Striano, «a rigor di etimologia e analisi concettuale filosofica, il contrario di “virtuale” non è “reale”, bensì “attuale”». ²⁰ Il virtuale è ciò che non è *ancora* attuale e quindi ha uno statuto ontologico “diminuito” ma che in realtà è «[...] un attuale *in potenza* che renderà attuali alcuni effetti, che produrrà qualcosa nel mondo». ²¹ L'etimologia stessa del termine “virtuale” richiama un'idea di temporalità diversa rispetto a quella del reale. Se, come afferma sempre Striano, il virtuale rappresenta un attuale in potenza, ²² il cui effetto si concretizza in quella che poi chiameremo “realtà”, allora si potrebbe mettere in discussione il termine “virtuale” e interrogarsi sulla possibilità e necessità di abbandonare il suo uso, almeno per quanto riguarda la descrizione degli ambienti rappresentati dai *social network*, considerando che anche ciò che definiamo “reale” vive un attuale che è sempre, in parte, anche un attuale *in potenza*. Proprio per questa ragione, si può superare la dicotomia tra digitale/virtuale e reale come due mondi separati, adottando una visione unitaria che riconosca una sola realtà. Un unico mondo *onlife*, ²³ in cui non esiste più distinzione tra *offline* e *online* come stati differenti, dove se sei online sei “dentro” e se sei *offline* sei “fuori”, talmente fuori rispetto a chi è *online* che smetti di *esistere* e il tuo (solo il tuo) tempo si ferma nell'attesa di un ritorno insieme impossibile e necessario.

In questa prospettiva, gli elementi tradizionalmente considerati esclusivi del reale perdono parte della loro presunta esclusività. In primo luogo, la presenza di una persona non dipende necessariamente dalla sua presenza fisica. Le comunicazioni a distanza, praticate da secoli, dimostrano che l'altro non scompare se si riesce a immaginarlo nella sua inimmaginabilità temporale, un altro che vive un tempo assolutamente diverso dal nostro, irriducibile alla nostra percezione sensibile, ma tuttavia presente. In secondo luogo, nulla al mondo può essere considerato pienamente reversibile. Il fluire del tempo è per sua natura irreversibile e, poiché viviamo in un tempo che non si arresta né torna indietro, ogni azione, pur potendo essere ritrattata, lascia una traccia che non può essere cancellata. E sebbene, le tecnologie ormai permettano di eliminare alcune tracce visibili, messaggi, foto, post, video, commenti, non possono annullare né cancellare il fatto che quell'azione sia stata compiuta: *what is done cannot be undone*. ²⁴ L'accettazione di questa irreversibilità, lungi dall'essere considerata catastrofica, potrebbe anzi favorire una maggiore consapevolezza e responsabilità nelle azioni che vengono compiute anche quando si agisce tramite i social media.

Infine, anche nel digitale il corpo non è assente, ma agisce e percepisce. Le sensazioni corporee, seppur diverse da quelle esperite con il contatto fisico tra corpi, non vengono eliminate e possono essere altrettanto significative di quelle esperite *offline*. Questo mostra che il digitale non sia affatto privo di connessione con il corporeo, ma rappresenti una diversa modalità di esperienza sensoriale, laddove la rigida dicotomia fra reale e virtuale come mondi separati tende a scambiare una *differenza mediale* con una *differenza oggettuale*. ²⁵

²⁰ Striano 2024, p. 79.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ Floridi 2017.

²⁴ Shakespeare 2005, *Macbeth*, V, 1.

²⁵ Striano 2024, Con ««differenza mediale»» Striano intende una differenza nella *modalità* di essere o di fare esperienza di qualcosa. “La differente modalità di accesso a un'esperienza o a un oggetto, tuttavia, non modifica l'esperienza o l'oggetto in sé.”, p. 85.

Oltre la netiquette

Riassumendo, nella comunicazione digitale, soprattutto negli “spazi pubblici”, emerge una *mancanza* di responsabilità morale. Questa può essere attribuita sia all’assenza di un vero incontro con l’altro, che ne rende difficile la percezione come persona, sia all’assenza di un’evidenza immediata delle conseguenze delle proprie azioni. Tale fenomeno è legato all’idea di un tempo che appare “sospeso”. Tuttavia, come si è osservato, questa dissonanza temporale, tra un tempo del soggetto che scorre e un tempo oggetto eterno, sembra accentuata dall’idea di una netta separazione tra l’essere *online* (il “dentro”) e l’essere *offline* (il “fuori”), tra digitale/virtuale e reale. Se questo confine invisibile, artificiale, venisse abbattuto, accogliendo l’idea di una continuità tra i due *luoghi*, l’appartenenza di entrambi a un solo e unico mondo, a una sola realtà, potrebbe forse contribuire a ridimensionare il dualismo tra l’io che agisce in un qualsiasi *social network* e l’io che agisce al di fuori di esso.

Riprendendo la questione sollevata in precedenza, ossia se tali comportamenti debbano essere considerati amorali o immorali, si potrebbe ritenere che, laddove venga a mancare l’incontro con l’altro, si dissolvano anche le condizioni necessarie affinché la responsabilità morale sia non solo esercitata, ma anche solo “percepita”. In assenza di questi presupposti, le azioni compiute potrebbero essere qualificate, a rigor di termini, più che come immorali come a-morali, poiché non vi sarebbe un’effettiva consapevolezza dell’altro come presenza. D’altra parte, e volendo scomodare la celebre distinzione aristotelica, se un soggetto agisce ignorando le conseguenze del proprio gesto a causa della loro mancanza di visibilità immediata e diretta, tali azioni, forse, potrebbero considerarsi come non-volontarie.²⁶ Ciò evidenzia l’urgenza di promuovere un’etica digitale che non si limiti a un insieme di regole formali, come quelle presenti nella *netiquette*,²⁷ che di base “inibiscono le capacità riflessive e razionali del soggetto agente, raggiungendo non un reale potenziamento morale, bensì un mero potenziamento comportamentale”,²⁸ ma, piuttosto, una riflessione che tenga in considerazione le condizioni che vengono a mancare nel digitale e che portano all’assenza di ogni *senso* di responsabilità morale.

Guma sottolinea che una maggiore consapevolezza della situazione circostante modificherebbe le scelte degli individui, impedendo loro di agire nello stesso modo in cui farebbero in condizioni di inconsapevolezza.²⁹ Se partiamo dall’assunto, ampiamente condiviso, che gli individui sono dotati di riflessività morale, qualora le condizioni lo permettano, allora occorrerà promuovere la loro *agency* affinando le capacità di ragionamento morale *anche*, e soprattutto, in condizioni che sembrano inibirlo, come quelle della comunicazione digitale. Ciò è possibile partendo dall’accettazione di un’unica realtà, composta da molteplici luoghi, tra cui il luogo digitale, che non si pone al di fuori del reale, ma ne è parte integrante, caratterizzato da modalità specifiche di esperienza.

Di conseguenza, poiché a mutare sono le modalità di esperienza, è necessario riconsiderare *come* si vivono certe esperienze fondamentali, come l’incontro con l’altro e la percezione del tempo vissuto, che non sempre è condiviso, e considerare il digitale un luogo alla stessa stregua di qualsiasi altro luogo. Diventa dunque essenziale promuovere un modello di riflessione che

²⁶ Aristotele, libro III, 2024.

²⁷ Per quanto riguarda la *Netiquette* (galateo della rete), è interessante riportare alcuni punti che evidenziano l’intuizione già presente nelle linee generali del Galateo della rete di quanto detto nell’articolo: «1. In Internet regna un’anarchia ordinata, intendendo con questo il fatto che non esiste una autorità centrale che regolamenti cosa si può fare e cosa no, né esistono organi di vigilanza. È infatti demandato alla responsabilità individuale il buon funzionamento delle cose; 2. Ricordarsi che la gente con cui si comunica è sparsa in tutto il mondo. Se si invia un messaggio che richiede immediata risposta, può darsi che arrivi quando il destinatario stia dormendo. Aspettate che si svegli, vada al lavoro e si colleghi prima di ritenere che la posta non sia arrivata o che non si curi di rispondere; 3. Tenere in mente che il destinatario è un essere umano la cui cultura, lingua ed umore hanno riferimenti diversi dal vostro», consultabile online al link https://archivio.pubblica.istruzione.it/posta_docenti/allegati/netiquette.pdf

²⁸ Guma 2024, p. 133.

²⁹ Ivi p. 135.

stimoli la capacità di prevedere e comprendere le conseguenze delle proprie azioni, anche quando non immediatamente visibili, rafforzando la consapevolezza che le interazioni digitali sono *reali* tanto quanto quelle a cui associamo spontaneamente il nostro senso di responsabilità.

Premettendo che l'esigenza di promuovere un tale modello di riflessione non può essere circoscritta esclusivamente alle nuove generazioni, è possibile ipotizzare, anche solo per brevi accenni, alcune eventuali forme che tale modello può assumere nell'orizzonte specifico dell'insegnamento della filosofia, il quale dovrebbe favorire lo sviluppo di capacità di riflessione critica e autonoma.³⁰

In effetti la filosofia appare, qui, particolarmente idonea a rimediare, per mezzo della sua tradizionale capacità di astrazione, al difetto di immaginazione morale che i media digitali producono in forza del loro stesso funzionamento. Si tratta, cioè, di "liberare" un certo "potere" della ragione, non a discapito del sentire, ma a favore di quella riflessività morale che è tipica dell'essere umano. Il ragionamento critico diventa, cioè, quello spazio all'interno del quale è possibile sollevarsi al di sopra del proprio punto di vista, uscendo, per così dire, da quella condizione che costringe a considerare l'altro come una controparte immaginaria per il solo fatto di non essere immediatamente visibile. Davvero, qui, il mondo digitale appare come una sorta di moderna caverna platonica, di cui l'educatore "filosofo" deve insegnare a riconoscere i limiti, affinché coloro che ne sono prigionieri dalla nascita (i "nativi" digitali) possano avvertire almeno il sospetto che c'è dell'altro, "là fuori". Senza nostalgie anacronistiche per un mondo che non c'è più e senza moralismi, certo, ma anche senza soggezione nei confronti di una *parte* di mondo che tende, impropriamente, a presentarsi come se fosse *tutto*.

Al di là delle implicazioni formative di questo potere di "astrazione" che la ragione può esercitare rispetto al flusso digitale che tende a travolgerlo, la questione discussa incrocia anche il tradizionale dilemma, di carattere più metodologico, dell'insegnamento storico piuttosto che per temi e problemi. A questo riguardo, e anche qui naturalmente solo per brevi cenni, si può forse dire che si tratta di un dilemma relativo. La filosofia, infatti, è sempre stata un prodotto del suo tempo, per cui la sua stessa pretesa di universalità è sorta sempre in risposta alle circostanze e ai contesti storici in cui è maturata. Pertanto, se da un lato non si può prescindere dall'insegnamento della storia della filosofia e del pensiero dei grandi filosofi del passato, che costituiscono una palestra indispensabile per allenare il ragionamento e affinare la capacità di pensare criticamente, dall'altro è necessario riconoscere che questo approccio, pur fondamentale, non è sufficiente. L'apprendimento del pensiero filosofico tradizionale rappresenta un processo attraverso il quale la mente si abitua a confrontarsi con concetti complessi e articolati.³¹

Oggi, più che mai, affrontare tematiche come la responsabilità, l'empatia e la concezione dell'altro in quanto altro diventa essenziale. Questi concetti, infatti, rappresentano non solo questioni di interesse filosofico tradizionale, ma sono anche fondamentali per affrontare le problematiche etiche contemporanee, soprattutto in contesti come quello della comunicazione digitale.

Il problema, tuttavia, risiede nel fatto che tali argomenti sono spesso trattati da autori più contemporanei che, pertanto, rischiano di essere trascurati nel percorso scolastico per "mancanza di tempo" e a causa dell'urgenza di rispettare un modello cronologico rigido. Un'impostazione didattica che privilegi, invece, un approccio per temi e problemi, integrandolo con uno studio storico e contestualizzato, permetterebbe non solo di acquisire competenze critiche, ma anche di applicarle concretamente alla comprensione del presente.

³⁰ come notoriamente da indicazioni nazionali emanate dal MIUR nel 2010.

³¹ Proprio come chi desidera creare un nuovo piatto deve prima conoscere e comprendere a fondo i sapori e le caratteristiche degli ingredienti che utilizza, così chi intende sviluppare un pensiero originale e critico deve conoscere e comprendere il pensiero e le modalità di ragionamento di chi lo ha preceduto.

In tal modo, si promuoverebbe un modello di riflessione critica e consapevole, capace di andare oltre la semplice conoscenza del pensiero altrui per tradurla in strumenti di analisi della realtà contemporanea e delle sue sfide morali. Tale approccio permetterebbe di raggiungere gli obiettivi sopra proposti, rendendo l'insegnamento della filosofia non un mero esercizio intellettuale, ma un percorso formativo eticamente significativo.

Alla luce di quanto si è detto, la filosofia, e in particolare il suo insegnamento, può realmente contribuire a dilatare i confini della rappresentazione morale, invitando a riconoscere l'altro e la sua presenza anche in assenza di una prossimità fisica, immaginandolo nella sua inimmaginabilità, accettando che egli non può mai essere ridotto alla rappresentazione che ce ne facciamo, in un contesto, come quello digitale, in cui il primo gesto di responsabilità non consiste in un'azione, ma in una *percezione*. Più esattamente, nella percezione del proprio dovere di riconoscere l'altro anche lì dove sembrerebbe ormai scomparso

Riferimenti Bibliografici

- ARISTOTELE 2024: Aristotele, *Etica Nicomachea*, Carlo Natoli (a cura di), Laterza, Bari-Roma, 2024.
- BISACCA, CERULO, SCARCELLI 2020: Elena Bisacca, Massimo Cerulo, Cosimo Marco Scarcelli, *Giovani e social network. Emozioni, costruzione dell'identità, media digitali*, Carocci, Roma, 2020.
- DADA, FABRIS, NERI 2023: Silvia Dada, Adriano Fabris, Veronica Neri, *Etica, conoscenza, spazio pubblico*, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno, 2023.
- DI MARCO 2016: Vincenzo Di Marco, *Emmanuel Lévinas. L'epifania del volto*, Pazzini, Villa Verucchio, 2016.
- BORGNA 2017: Eugenio Borgna, *Le parole che ci salvano. La fragilità che è in noi, Parlarsi, Responsabilità e speranza*, Einaudi, Torino, 2017.
- BOSCAGGIN 2012: Maria Cristina Boscaggin, *Pieni-di-vuoto: vuoto e spazio nella condizione giovanile di oggi in Spazio Filosofico*, 2012.
- FLORIDI 2017: Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017.
- FLORIDI 2020: Luciano Floridi, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2020.
- HAN 2017: Byung-Chul Han, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano, 2017.
- HUSSERL 2021: Edmund Husserl, *I problemi fondamentali della fenomenologia. Lezioni sul concetto naturale di mondo*, Pazzini, Villa Verucchio, 2008.
- LAPIDOT-LEFLER, BARAK 2012: Noam Lapidot-Lefler, Azy Barak, *Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition in Computers in Human Behavior*, 2012.
- LÉVINAS 2021: Emmanuel Lévinas, *TRA NOI. Saggi sul pensare all'altro*, Rusconi Libri, Santarcangelo di Romagna, 2021.
- MCLUHAN 2015: Marshall McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, IlSaggiatore, Milano, 2015.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Netiquette (Il Galateo della rete)*, su https://archivio.pubblica.istruzione.it/posta_docenti/allegati/netiquette.pdf (ultimo accesso 11/02/2025).
- NEUMANN, RHODES 2024: Dominik Neumann, Nancy Rhodes, *Morality in social media. A scoping review in new media & society*, in *New media & Society*, vol. 26(2), 2024.
- PERILLO, CORBI 2024: Pascal Perillo, Vitaliano Corbi, *Oltre il digitale: Ripensare l'antisocialità adolescenziale nell'era dell'onlife in Pedagogia più Didattica*, Vol. 10, n.2, Centro Studi Erikson, Trento, 2024.
- SESTA 2024: Luciano Sesta, *"Guarda e saprai. Hans Jonas e la soluzione onto-biologica"*, (a cura di) Gaetano Licata in *Studium Philosophicum, rivista di filosofia della scienza, Logica e Filosofia Teoretica*, Anno XXIII, NN. 9-10, 2024.
- SHAKESPEARE 2005: William Shakespeare, *Drammi e commedie*, L'espresso SpA, Roma, 2005.
- STRIANO 2024: Francesco Striano, *Violenza virtuale. Vita digitale e dolore reale*, Il Saggiatore, Milano, 2024.
- TIBALDEO 2012: Roberto Franzini Tibaldeo, *Responsabilità* in «Lessico di etica pubblica», 3 (2012), n. 1.

- TURKLE 2019: Sherry Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Einaudi, Torino, 2019.

Linguaggio e verità. Proposta per un'analisi teoretico-problematica

Ilenia Amitrano

Abstract

This paper analyses the relationship between Language and Truth by proposing a synergistic conversation between some of the main theoretical positions in medieval and contemporary philosophy. This work stems from the need to approach the subject not chronologically but in a methodological sense. The teaching activity outlined here, in fact, involves working not by moving from authors to problems, but rather from the issues to the authors who have addressed them.

Keywords

Education in Philosophy, Truth, Medieval Philosophy, Contemporary Philosophy and Interactive Teaching.

Introduzione

È indubbio che il progressivo impoverimento della domanda filosofica sia indice di una crisi antropologica prima ancora che culturale. La struttura reticolare della conoscenza contemporanea, caratterizzata in particolar modo dall'accessibilità istantanea, appare come una delle espressioni di una razionalità tecnico-scientifica che, pur espandendo il dominio del sapere, ne dissolve al contempo la profondità concettuale. L'accelerazione dei processi cognitivi riduce l'apprendimento a un'operazione di selezione e consumo di informazioni capillari, piuttosto che favorire un'elaborazione critica e sistematica. In un contesto in cui la frammentazione del sapere erode la possibilità di una visione organica della realtà – generando un'intelligenza dispersiva, segnata dall'incapacità di cogliere le connessioni profonde tra i fenomeni – risulta più che mai urgente un'educazione filosofica.

Si riconoscerà in partenza che un ragionamento sul metodo richieda una chiarificazione dell'oggetto su cui tale metodo intende applicarsi. Pertanto, una riflessione che voglia dirsi rigorosa sull'insegnamento della filosofia non può che muovere da una preliminare interrogazione su cosa essa sia. Nell'attuale scenario, il compito della filosofia – e, più in generale, della formazione umanistica – diviene quello di restituire centralità alla domanda, educando alla complessità, alla riflessione lenta e argomentata. L'idea di immaginare un insegnamento scolastico della filosofia che segua una scansione non già cronologica, bensì metodologica e teoretico-problematica¹, si iscrive in una prospettiva epistemologica che mira a coniugare l'approfondimento

¹ Un approfondimento dell'attuale modalità didattica e del metodo teoretico-problematico (o zetetico), in un confronto critico con il metodo storico della tradizione didattica italiana, interna alla scuola secondaria superiore, è in: Caputo 2019; Illetterati 2007; Modugno 2014; Mugnai 2023.

storico con l'esercizio critico del pensiero. L'articolazione di un discorso filosofico che ponga in tensione anacronistica il pensiero medievale con quello contemporaneo è un suggerimento che nasce dalla necessità di superare – senza eluderla – una lettura prevalentemente storicistica della filosofia. Il ripensamento della didattica filosofica in una siffatta prospettiva è teso a valorizzarne lo statuto originario di ricerca aperta, dialogica e problematica, in un confronto fecondo che ne riveli la persistenza e la vitalità concettuale. L'approccio *per problemi* si configura come una modalità didattica che pone al centro l'interrogazione filosofica attraverso l'analisi dialettica di questioni, piuttosto che con la sola esposizione dottrinale.

L'obiettivo è duplice: da un lato, promuovere negli studenti una capacità critica e argomentativa in grado di esaminare, trasversalmente alla ricognizione storico-autorale, i problemi filosofici; dall'altro, fornire loro strumenti per rielaborare in autonomia i nodi teorici fondamentali della tradizione filosofica. L'intento non è solo quello di offrire una panoramica generale delle teorie prese in esame, ma di evidenziarne la coerenza interna e la forza problematica, affinché lo studio della filosofia non si esaurisca in una ricostruzione cronologica, ma diventi occasione di raffronto critico e di affinamento degli strumenti analitici.

La portata di questo metodo risiede nell'urgenza di restituire rigore allo studio della filosofia anche in contesti pre-accademici, nella misura in cui essa non può (e non deve) esaurirsi nella mera attività di ricognizione della storia del pensiero. Un insegnamento filosofico che possa dirsi efficace deve, dunque, essere in grado di coniugare la consapevolezza storica con l'esercizio analitico, affinché lo studio della filosofia non sia ripiegato in una rassegna delle sue manifestazioni passate, ma si traduca altresì in una pratica attiva del ragionamento critico.

Il movimento di insegnamento, qui suggerito, non avrà a oggetto lo studio sequenziale degli autori per dove essi si collocano all'interno del panorama filosofico, ma prenderà altresì le mosse dall'individuazione di nuclei tematici fondamentali, e dall'illustrazione degli interrogativi strutturali che attraversano la storia del pensiero. A partire da questi snodi problematici, si procederà a una presentazione delle posizioni teoriche sviluppatesi in merito, con l'obiettivo di affinare negli studenti la capacità autonoma di giudizio che consenta loro di orientarsi criticamente nel pensiero filosofico. Tale approccio si rende necessario laddove il rischio di una mera erudizione storicistica può compromettere la comprensione del valore teorico della filosofia.

L'asse metodologico

Assumendo la filosofia come un intreccio di interrogativi fondamentali, l'attività didattica qui delineata si propone di esplorare le questioni centrali della teoria della verità, con particolare riguardo per la teoria vero-condizionale del significato. Tale percorso formativo – ipotizzando che possa essere destinato all'ultimo biennio del programma liceale² – ha come scopo quello di favorire un'esegesi critica delle problematiche logiche e ontologiche che attraversano la storia del pensiero filosofico, nonché di promuovere una comprensione informata delle ipotesi avanzate nel dibattito contemporaneo. In questo contesto, le posizioni teoriche non vengono presentate in una rigida sequenza storica, ma come contributi a un confronto concettuale aperto, libero da vincoli temporali, al fine di stimolare una consapevolezza critica. Tale impostazione permette di mettere in luce continuità e fratture tra le concezioni medievali della verità e gli sviluppi della riflessione all'interno del panorama della filosofia del linguaggio contemporanea, offrendo così una chiave di lettura che restituisca alla filosofia la sua propria dinamicità.

L'attività didattica si articola in un ciclo di lezioni laboratoriali, volte a introdurre uno dei nuclei concettuali centrali della filosofia del linguaggio, con un focus specifico sugli elementi

² Il laboratorio filosofico presentato in queste pagine è stato pensato per essere sperimentato nel secondo semestre del quarto anno di liceo. Tenuto conto dei fattori contingenti che influenzano la pertinenza, a livello temporale, della sua applicazione, essa può tuttavia essere estesa al quinto anno.

fondamentali della teoria predicativa e della teoria vero-condizionale del significato. Tale percorso metodologico prende avvio da un'attivazione del pensiero che non si limiti a una trasmissione di saperi consolidati, ma che muova dal confronto diretto con le domande fondative della filosofia. L'indagine si apre così sull'interrogazione stessa del vero, non come dato già posseduto, ma come orizzonte problematico da esplorare. Chiedersi "Cosa significa dire il vero?" non è solo un esercizio concettuale, ma un'apertura a una riflessione sul linguaggio, sulla sua capacità di mediare il reale e sulle condizioni che rendono possibile l'affermazione di qualcosa come vero.

A questa prima sollecitazione si intreccia la questione più radicale: "Cos'è la verità?". Qui il discorso filosofico si inoltra in un territorio ancora più denso, dove il problema della verità non si riduce alla sua enunciazione, ma diventa l'oggetto stesso di una ricerca che attraversa la storia del pensiero. È in questo spazio di tensione tra il dire e l'essere, tra il linguaggio e la realtà, che la filosofia si costituisce come esercizio critico e interrogativo, e su questo spazio si struttura l'intero processo di formazione del pensiero.

Discutere filosoficamente della verità significa qui sottrarre tale concetto alle semplificazioni del senso comune, scardinando le illusioni che ci portano a confondere il vero col verificabile, il giusto col conforme. È qui che il pensiero non può accontentarsi di definizioni funzionali. A partire dall'interrogazione su cosa sia la verità, giungiamo a domandarci *chi siamo noi* in rapporto a essa, nella misura in cui il ragionamento sulla verità ci interpella e, come fa uno sguardo che siamo incapaci di sostenere troppo a lungo, ci spinge a riconoscere il nostro bisogno di senso, il nostro essere costantemente esposti all'errore, alla menzogna e all'ambiguità.

Il processo di introduzione al tema filosofico deve fondarsi su una dinamica dialogica, in cui la parola non sia prerogativa dell'insegnante, ma spazio di espressione autonoma per gli studenti. La presentazione delle domande e la raccolta delle risposte avverranno in forma orale, in un contesto di discussione aperta, guidata dall'insegnante ma non determinata da esso. In questa fase iniziale, l'insegnante avrà il compito di ascoltare, accogliere e trascrivere³ le opinioni espresse, senza ancora intervenire con valutazioni o indirizzi interpretativi. Tale metodo non è meramente preparatorio, ma essenziale a creare le condizioni per un dibattito autentico, in cui gli studenti possano misurarsi con la complessità delle questioni filosofiche, accrescendo la propria capacità di argomentare e, successivamente, di problematizzare il pensiero altrui. L'obiettivo non consiste soltanto nello sviluppo di competenze critiche, bensì nell'abitudine alla consapevolezza che la filosofia è anzitutto esercizio di confronto e costruzione del sapere in comune.

In questa fase del percorso didattico, il compito dell'insegnante non si limiterà all'esposizione delle diverse risposte fornite dalla tradizione filosofica al problema della verità, ma verterà altresì su una disamina critica di argomenti e controargomenti. Lo scopo sotteso, in questa sede, non si traduce unicamente nell'illustrazione del repertorio di teorie – inevitabilmente selezionate secondo criteri che, per quanto rigorosi, non possono che essere parziali – ma nell'incoraggiare negli studenti e nelle studentesse la consapevolezza che ogni risposta filosofica si configura sempre come un nodo in una rete più ampia di problemi e obiezioni. In tal senso, il dialogo tra posizioni differenti diviene il vero spazio di formazione del pensiero critico, poiché non solo introduce alla pluralità delle prospettive filosofiche, ma abitua, al contempo, alla necessità di valutare le argomentazioni non già in astratto, bensì nel loro reciproco intreccio e nella loro capacità di reggere all'urto delle obiezioni.

Con la presente indagine filosofica si intende ricostruire la persistenza e la trasformazione di determinati nuclei concettuali, evidenziando le implicazioni che essi sollevano nel dibattito contemporaneo. In particolare, il rapporto tra verità e significato costituisce il punto di partenza di

³ L'utilità della trascrizione in forma scritta delle risposte fornite dagli studenti e dalle studentesse risiede, in primo luogo, nel tenere traccia delle opinioni individuali, al fine di moderarle. In secondo luogo, gli appunti si riveleranno utili nell'ultima fase dell'attività didattica, nella misura in cui l'insegnante avrà la possibilità di monitorare i progressi e di sottoporre a valutazione i risultati ottenuti.

un percorso che si inoltra nell'analisi della teoria predicativa della verità in Avicenna, interrogandone la portata teoretica e la rilevanza per la logica modale. A questa riflessione si affianca l'esame del metodo verificazionistico, che impone una considerazione rigorosa della nozione di condizioni di verità di un enunciato dichiarativo e della loro funzione nel discorso filosofico e logico, conducendo a un confronto con la distinzione tra senso e significato elaborata da Frege. Tale percorso trova il suo compimento nell'analisi dei fondamenti filosofici del modello vero-condizionale del significato, attraverso la teoria raffigurativa delineata nel *Tractatus* di Wittgenstein, il cui impianto concettuale apre a una riflessione più ampia sulla struttura del linguaggio e sulla possibilità stessa della sua significatività.

Nello specifico, tale percorso didattico partirà dall'introduzione alla teoria predicativa della verità, con riferimento alle tesi logiche tratte dal *Libro della guarigione* (1027)⁴ di Avicenna, e proseguirà con la lettura commentata di passi specifici del saggio di Frege, *Senso e significato* (1982),⁵ seguendo alcuni degli sviluppi più rilevanti che la teoria del significato fregeano ha avuto nell'opera del *Tractatus logico-philosophicus* (1980)⁶ di Wittgenstein, della quale saranno consultati solo alcuni paragrafi, opportunamente selezionati.

L'asse tematico I: la verità come corrispondenza

Una tesi dominante nel panorama filosofico novecentesco è, indubbiamente, l'idea del linguaggio come correlazione tra significato e verità.⁷ I sostenitori di un siffatto paradigma concepiscono le proposizioni della lingua nei termini di una descrizione di una porzione della realtà. Tuttavia, il legame tra linguaggio e verità non è un'acquisizione esclusiva della riflessione contemporanea: già nelle filosofie del passato se ne possono rintracciare i presupposti fondamentali. Nella *Metafisica* (IV, 7, 1011 b) di Aristotele, ad esempio, si legge che «falso è dire che l'essere non è o che il non-essere è; vero, invece, è dire che l'essere è e che il non-essere non è. Di conseguenza, colui che dice di una cosa che è oppure che non è, o dirà il vero o dirà il falso».⁸ L'atto del dire è, dunque, il luogo in cui si compie la distinzione tra il vero e il falso, nella misura in cui il linguaggio si rapporta all'essere.

Nel quadro della filosofia medievale, Avicenna si fa recettore del corpus degli scritti aristotelici tradotti in lingua araba. La *Metafisica* del *Libro della guarigione* definisce la verità nei termini di una conformità di un enunciato allo stato delle cose. Nell'impianto della teoria della conoscenza avicenniana emerge, in prima battuta, che ogni oggetto è inizialmente dato alla mente sotto forma di una rappresentazione concettuale, la quale si costituisce nell'anima e, per essere espressa, necessita di un procedimento argomentativo che ne verifichi la verità. Solo al termine di tale percorso l'assenso può dirsi fondato. Emergono, dunque, due dimensioni complementari: da un lato, la verità come relazione tra linguaggio ed essere; dall'altro, la necessità di un processo conoscitivo che, attraverso il linguaggio, renda possibile l'accesso alla verità.

Avicenna introduce una distinzione fondamentale tra l'atto mentale che consente di costruire una visione delle cose del mondo, e la corrispondenza dell'enunciato alla realtà, evidenziando che il valore di verità non pertiene alle rappresentazioni mentali in quanto tali, bensì ai giudizi che ne derivano. Le rappresentazioni mentali non possono, di per sé, detenere un carattere di verità, nella misura in cui si sottraggono a qualsiasi criterio di verifica. Esse costituiscono il materiale con cui la mente costruisce la propria visione del mondo, ma il loro statuto ontologico può dirsi neutro rispetto alla verità. Il valore di verità pertiene unicamente al giudizio, il quale, nella misura in cui è espresso, risulta sottoponibile al vaglio critico.

⁴ Avicenna 1027.

⁵ Frege 1982.

⁶ Cfr. Wittgenstein 1980.

⁷ Per la sua formulazione, si rimanda a Russell 1998 e Wittgenstein 1980.

⁸ Cit. Aristotele, *Metafisica*, IV, 7, 1011 b, p. 179.

Questa impostazione, oltre a fornire un quadro teorico per una concezione predicativa della verità, stabilisce un criterio verificazionista *ante litteram*, in cui il processo conoscitivo si qualifica come il risultato di un processo di verifica della sussistenza o non sussistenza di uno stato di cose descritto. L'assenso, invero, è l'atto attraverso cui l'anima sancisce la verità di una proposizione, riconoscendo la sua corrispondenza con la realtà. Esso implica una relazione tra due termini: il soggetto e il predicato, i quali, nella loro combinazione, formano una composizione predicativa.⁹ La verità di tale struttura dipende dalla sua aderenza alla realtà oggettiva. Pertanto, l'assenso diviene non solo un atto attraverso il quale ci si pronuncia su una credenza, ma esso espone anche il valore di verità di quella credenza rispetto a ciò che è esterno e indipendente dal soggetto che giudica. Il riconoscimento della verità, pertanto, si costituisce quale punto di contatto tra il pensiero soggettivo e la realtà oggettiva, in un legame che si fonda sulla capacità dell'anima di riconoscere la corrispondenza tra ciò che è predicato e ciò che sussiste.

La teoria della conoscenza avicenniana suggerisce una corrispondenza, di origine aristotelica, tra essere e verità e non-essere e falsità. L'essere si costituisce quale criterio della verità, nella misura in cui la realtà legittima la verità, mentre il pensiero e il linguaggio la incarnano, seppure in modi diversi tra loro: il pensiero presenta, infatti, un rapporto immediato (ma non esclusivo) con la realtà esterna, mentre il linguaggio ha sempre un rapporto immediato col pensiero ma mediato con la realtà. Per rapporto immediato ma non esclusivo del pensiero con la realtà esterna s'intende che l'origine del pensiero non è interamente nell'esperienza della realtà esterna giacché, se lo fosse, non sarebbe possibile spiegare, ad esempio, le concezioni di oggetti inesistenti.

L'asse tematico II: la teoria raffigurativa del *Tractatus logico-philosophicus*

Una chiarificazione della teoria corrispondentista proviene dal Wittgenstein del *Tractatus Logico-philosophicus*. Nello specifico, l'idea che si possa costruire una teoria del significato delle proposizioni è basata proprio sulla nozione di verità. Nel *Tractatus*, Wittgenstein costruisce un universo in cui la verità è corrispondenza: una proposizione è vera quando il suo contenuto rispecchia lo stato di cose che sussiste. È l'immagine che coincide con la realtà, la mappa che combacia perfettamente con il territorio.¹⁰ Ma già in questa tensione (quasi matematica) si intravede una vertigine: il principio cardine del primo Wittgenstein si fonda sulla coincidenza del significato di una proposizione non già non con il suo valore di verità, bensì con le sue condizioni di verità¹¹: «comprendere una proposizione vuol dire sapere cosa accade se essa è vera» (*TLP*, 4.024).¹²

Se la comprensione di una proposizione è strettamente dipendente dalla comprensione delle condizioni possibili che la renderebbero vera, la verità o falsità della proposizione dipendono, invece, dalla sussistenza o meno dello stato di cose descritto. La teoria raffigurativa consente di rendere conto di quest'ultima analogia, nella misura in cui la coincidenza tra il significato e le condizioni di verità poggia sull'idea che la proposizione sia un'immagine della realtà. Essa è dotata di una struttura logica che ne determina le condizioni di verità, ma il suo essere vera o falsa dipende dalla sussistenza effettiva dello stato di cose rappresentato. In termini wittgensteiniani, «una proposizione è vera se le cose stanno così come noi, per mezzo di essa, diciamo

⁹ Cfr. Lizzini 2012, pp. 24-25.

¹⁰ Cit. Wittgenstein 1980, 4.021, p. 101.

¹¹ Per dare rilevanza alla distinzione tra valore di verità e condizione di verità nella teoria del significato, è opportuno osservare che, seguendo un'impostazione filosofica di matrice verificazionista, il significato di un enunciato sarebbe inscindibile dalla possibilità di determinarne il valore di verità attraverso procedure adeguate. Di conseguenza, risulterebbero prive di senso le proposizioni metafisiche, nella misura in cui non sottostanno a criteri di verificabilità. Per converso, solo quelle proposizioni per le quali è possibile attuare un processo di verifica empirica o logica possono dirsi dotate di significato.

¹² Cit. Wittgenstein 1980, 4.024, p. 101.

che stanno» (TLP 4.062).¹³ In questo senso, la corrispondenza tra linguaggio e mondo si fonda su un rapporto strutturale che permette alla proposizione di funzionare come un modello della realtà.¹⁴

L'immagine proposizionale messa in campo nel *Tractatus* non costituisce un disegno visivo né una rappresentazione sensibile, bensì un'immagine logica del mondo, costruita secondo le regole della sintassi che legano tra loro i nomi, esattamente come il mondo combina tra loro gli oggetti nei fatti.¹⁵ Di conseguenza, la relazione di raffigurazione funziona solo a livello elementare: è nelle proposizioni semplici che è possibile trovare una corrispondenza immediata tra linguaggio e mondo. Se sul versante linguistico vi sono nomi combinati logicamente, sul versante ontologico vi sarà una rispettiva combinazione di oggetti. In altri termini, la configurazione dei nomi all'interno della proposizione riflette quella degli oggetti nello stato di cose che essa rappresenta. Ciò risulta particolarmente evidente se si considera il caso di una proposizione elementare quale, ad esempio:

(1) La cattedra è bianca.

Il senso della proposizione (1) è lo stato di cose possibile che essa raffigura, vale a dire una possibile configurazione di una porzione del reale che, se sussiste (dunque, se la cattedra cui mi riferisco è di fatto di colore bianco), rende la proposizione vera. In questa sede, occorre specificare che i nomi non raffigurano gli oggetti alla stregua di un'immagine pittorica, ma svolgono altresì la funzione di riferimento. In termini fregeani, gli oggetti costituiscono la *Bedeutung* (denotazione) dei nomi. Frege distingue tra il senso (*Sinn*) di un'espressione linguistica e la sua denotazione (*Bedeutung*). Già a partire dalla *Begriffsschrift* (1879) è presente una prima discussione sul concetto di senso, identificabile con il potenziale inferenziale di un'espressione.¹⁶ Nel celebre saggio *Über Sinn und Bedeutung*, il termine tedesco "*Bedeutung*" è spesso reso in italiano con la parola "significato", ma tale resa può risultare fuorviante se intesa in senso generico.¹⁷ Per Frege, infatti, la *Bedeutung* di un nome proprio coincide con l'oggetto designato dal nome stesso, ovvero con il suo referente. Per ciò che concerne il senso di un termine singolare, esso si configura invece come una modalità di presentazione dell'oggetto cui il termine singolare si riferisce (o ciò che, nella *Begriffsschrift*, era definito come "modo di determinazione" del contenuto).

Nella teoria fregeana, il riferimento di un enunciato coincide con il suo valore di verità. Questo implica che, qualora in un enunciato occorresse un termine privo di riferimento, esso avrebbe comunque un senso, ma non potrebbe essere né vero né falso. Se il riferirsi a qualcosa fosse una caratteristica essenziale di un nome, cioè se un'espressione linguistica fosse un nome solo in ragione della sua funzione referenziale, i cosiddetti "nomi vuoti" risulterebbero privi di una funzione semantica.¹⁸

Contrariamente a Frege, Wittgenstein sostiene che il ruolo semantico dei nomi si esaurisca nel rimandare a qualcosa nel mondo. Il senso, secondo Wittgenstein, non è una proprietà del nome isolatamente preso, ma emerge dalla struttura complessiva della proposizione, ovvero dalla combinazione dei nomi, in virtù della quale prende forma una raffigurazione possibile del

¹³ Ivi, 4.062, p. 107.

¹⁴ Tra i riferimenti presi in esame in questa sede, si ricordano: Casalegno 2011, 2018; Frasca 2012; Penco 2004; Marconi 2012; Iacona 2003.

¹⁵ Cfr. Frasca 2012, pp. 44-45.

¹⁶ Cfr. Frege 1879. Sulla teorizzazione del significato come potenziale inferenziale che ha promosso il programma di ricerca di Robert Brandom, definito come "semantica inferenziale" – una tesi secondo la quale il significato di un enunciato si identifica con la rete inferenziale ad esso connessa – vi è un breve cenno in Penco 2010, p. 127.

¹⁷ Il termine "oggetto" è qui utilizzato in un'accezione ampia, che annovera al suo interno entità inanimate e animate, nonché entità astratte (ad esempio, i numeri).

¹⁸ Cfr. Kripke 2013, p. 170.

mondo. È solo nella connessione logica tra nomi – che corrisponde alla connessione tra oggetti nel mondo – che nasce il senso e si dà la possibilità della verità.

La teoria corrispondentista presenta, senza dubbio, una certa forza intuitiva. Tuttavia, essa non è priva di criticità.¹⁹ Un aspetto cruciale da chiarire, in primo luogo, è il funzionamento del linguaggio come meccanismo di rappresentazione della realtà, in particolare per mezzo di immagini. In questa prospettiva, è essenziale mostrare agli studenti come determinate configurazioni di elementi possano rappresentare una situazione, nonostante una struttura linguistica, di per sé, non intrattenga alcun rapporto di somiglianza con lo stato di cose che essa rappresenta.

La competenza semantica di un parlante, ossia la sua capacità di comprendere il significato delle parole all'interno di un determinato linguaggio, si manifesta nella sua abilità di discriminare tra le situazioni che, se realizzate, attestano la verità di una proposizione e quelle che, al contrario, ne determinano la falsità. In questo senso, la teoria wittgensteiniana non si limita a considerare il linguaggio come una mera riproduzione della realtà, ma lo interpreta altresì attraverso il concetto di condizione di verità, il quale non implica un riferimento diretto a uno stato di cose effettivamente esistente, ma piuttosto a una situazione possibile che, qualora si verifichi, rende la proposizione vera.

Tuttavia, elevare la nozione di condizione di verità a cardine della teoria del significato espone a una serie di critiche e obiezioni, già ampiamente dibattute in letteratura. Il vero banco di prova di una teoria del significato risiede, dunque, nella sua capacità di rendere conto dei fenomeni che caratterizzano l'uso linguistico da parte di parlanti dotati di competenza semantica relativamente alla lingua in questione.

Strutturazione del percorso didattico

Immaginando un ordinamento scolastico nel quale siano previste, in media, due ore settimanali destinate alle lezioni di filosofia, l'attività didattica qui delineata può articolarsi, orientativamente, in un percorso strutturato di otto ore, con l'obiettivo di coniugare l'approfondimento teorico e testuale con l'esercizio critico e argomentativo. Il metodo adottato prevede una scansione precisa delle fasi di apprendimento, che muove dal confronto iniziale fino alla maturazione di una capacità di giudizio autonomo.

Si apre con un'ora dedicata alla discussione orale preliminare, la quale si costituisce come momento essenziale per sondare il livello di familiarità con il tema filosofico e attivare un processo di problematizzazione collettiva. Segue un'ora di introduzione sistematica all'argomento, nella quale si chiarisce la sua rilevanza teorica e il suo inquadramento all'interno del dibattito filosofico. Tale inquadramento costituisce un invito a entrare nella densità della questione, a misurarne l'urgenza e a riconoscere che essa ci riguarda.

La parte centrale del percorso, della durata due settimane, è destinata al lavoro di studio individuale e collettivo sui testi: in questa fase, lo studente è chiamato non solo alla lettura delle fonti e alla comprensione le motivazioni teoriche sottese ai problemi trattati, ma anche a esercitare un'analisi critica sulla tenuta e sulla portata filosofica delle soluzioni proposte. Tale attività consente di radicare la riflessione su un confronto diretto con le fonti, sottraendosi sia al rischio di un nozionismo sterile che a un approccio meramente riproduttivo.

Giunti a questo snodo del percorso, è previsto il passaggio a un momento di scrittura autonoma, nel quale lo studente è chiamato a dare forma a un proprio pensiero riflessivo attraverso la stesura di un elaborato scritto.²⁰ Egli avrà a disposizione due ore – un tempo chiaramente

¹⁹ A questo proposito, è utile richiamare, tra gli altri, Davidson 1984, p. 37.

²⁰ In sostituzione, o in aggiunta, a quest'ultima fase del percorso, può risultare utile dedicare del tempo a una discussione orale. Gli studenti potrebbero presentare sinteticamente il proprio lavoro, ed essere al contempo chiamati a

limitato, ma sufficiente a misurare sia il padroneggiamento della materia concettuale che la maturazione di un atteggiamento filosofico. Scrivere, in tal senso, significherà prendere posizione, scegliendo tra le teorie esaminate quella che, in coscienza e ragione, si ritiene più fondata, più adatta a rendere conto dell'oggetto trattato. In questo punto emerge un tratto essenziale della formazione filosofica, vale a dire la capacità di abitare criticamente un punto di vista, di farlo proprio con consapevolezza, ma anche di difenderlo con rigore argomentativo, sapendo di poter essere chiamati a renderne conto. Tale esercizio non ha soltanto una funzione valutativa, benché anch'essa, dal suo canto, abbia il suo peso. Esso è, anzitutto, un esercizio del pensiero quale collante tra il conoscere al saper dire. La capacità di costruire un discorso filosofico significa, in fondo, formarsi alla serietà dell'argomentare, nonché abituare la mente a dare voce alla propria ragione.

Criteri di valutazione

Un'attività didattica distribuita su otto ore può divenire un piccolo laboratorio di consapevolezza, all'interno del quale possano mettersi in moto le dinamiche profonde del pensiero interrogante. La valutazione degli esiti del lavoro riguarderà la capacità di argomentare e applicare le tecniche di analisi logico-semantiche messe a punto nell'ambito della teoria verificazionista e vero-condizionale del significato. Gli studenti dovranno saper porre in evidenza le articolazioni concettuali, i nessi argomentativi e le implicazioni che derivano dalla tesi prescelta. Inoltre, saranno verificati il padroneggiamento dei concetti, i principi e i metodi di analisi logico-semantiche che sono stati elaborati nell'ambito di quella teoria, e che, all'interno della tradizione della filosofia del linguaggio, hanno fornito la base di partenza per tutte le ulteriori riflessioni sulla nozione di significato e di verità.

Conclusione

Quanto esposto non ha l'obiettivo di destituire la rilevanza della contestualizzazione storica, ma di riconoscere come essa richieda un'integrazione con forme di riflessione più profonde. Solo attraverso un recupero delle pratiche del pensiero critico è possibile evitare che la conoscenza si riduca a una collezione di informazioni sprovviste di coerenza teorica, con il rischio di produrre un sapere dispersivo piuttosto che un'autentica comprensione. La strutturazione dell'attività didattica presentata è tesa a ristrutturare il percorso didattico in una direzione che non si limiti alla narrazione storica della filosofia, ma si avvalga altresì di tale dimensione per favorire una lettura critica degli interrogativi fondamentali che si sono succeduti nel corso dei secoli. Il fine di un metodo siffatto non è tanto la trasmissione di contenuti, quanto piuttosto la formazione di un *habitus* mentale orientato alla problematizzazione del reale. Non si tratta di trovare risposte definitive, ma di tenere viva la domanda, dunque di resistere all'indifferenza, di restare umani.

Riferimenti bibliografici

- ARISTOTELE: Aristotele, *Metafisica*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi Libri 1993.
- AVICENNA: Avicenna, *Kitàb al-Sifà*, tr. It. di Bertolacci, *Libro della guarigione*, UTET Università, Torino 2015.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci Editore, Roma 2019.

confrontarsi criticamente tra loro, avanzando obiezioni ragionate alle tesi presentate. Questo momento conclusivo non è solo una verifica del percorso svolto, ma rappresenta l'esercizio più alto della pratica filosofica: il confronto dialogico come strumento di chiarificazione e affinamento delle idee.

- CASALEGNO 2011: Paolo Casalegno, *Verità e significato. Scritti di filosofia del linguaggio*, a cura di Diego Marconi e Pasquale Frasca, Carocci Editore, Roma 2011.
- CASALEGNO 2011: Paolo Casalegno, *Brevissima introduzione alla filosofia del linguaggio*, Carocci Editore, Roma 2011.
- CASALEGNO 2018: Paolo Casalegno, *Filosofia del linguaggio. Un'introduzione*, Carocci Editore, Roma 2018.
- CASALEGNO 1992: Paolo Casalegno, *Il paradigma di Frege* in *Introduzione alla filosofia analitica del linguaggio*, a cura di Marco Santambrogio, Laterza, Roma-Bari 1992.
- DAVIDSON 1984: Donald Davidson, *Inquiries into Truth and Interpretation*, Clarendon Press, Oxford, 1984.
- FRASCOLLA 2012: Pasquale Frasca, *Il Tractatus Logico-philosophicus di Wittgenstein. Introduzione alla lettura*, Carocci Editore, Roma 2012.
- FREGE 1982: Gottlob Frege, *Über Sinn und Bedeutung*, in «Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik», 100, 1982; tr. it. di S. Zecchi, *Senso e denotazione*, in A. Bonomi (a cura di), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano 1973.
- FREGE 1879: Gottlob Frege, *Begriffsschrift, Eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens*, Verlag von Louis Nebert, Halle 1879.
- GAIANI 2012: Alberto Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci Editore, Roma 2012.
- GOLDMAN 1999: Alvin Goldman, *Knowledge in a social world*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- IACONA 2003: Andrea Iacona, *Filosofia del linguaggio*, Cortina Editore, Milano 2003.
- ILLETTERATI 2007: Luca Illetterati, *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET Università, Torino 2007.
- LIZZINI 2012: Olga Lizzini, *Avicenna*, Carocci Editore, Roma 2012.
- MARCONI 2012: Diego Marconi, *La filosofia del linguaggio. Da Frege ai giorni nostri*, UTET Università, Torino 2012.
- MODUGNO 2014: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci Editore, Roma 2014.
- MUGNAI 2023: Massimo Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Cortina Editore, Milano 2023.
- PENCO 2010: Carlo Penco, *Frege*, Carocci Editore, Roma 2010.
- PENCO 2004: Carlo Penco, *Introduzione alla filosofia del linguaggio*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004.
- RUSSELL 1998: Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy*, Oxford University Press, Oxford-New York 1998.
- WITTGENSTEIN 1980: Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Suhrkamp, Frankfurt 1980; tr. it. a cura di P. Frasca e L. Perissinotto, Feltrinelli, Milano 2022.

Sentieri, logica e "Platone artificiale". Su alcune sperimentazioni filosofiche dell'INDIRE.

Valerio Bernardi

Abstract

The Author analyzes and examines some activities proposed for the teaching of Philosophy by Indire in Italy, the Institute for didactics and educational research. The proposals are essentially three: the platform Paths that organizes a Summer School for teachers every year and tried to build some syllabuses for teaching philosophy in the technical high schools, the project with EU PNRR funds about Philosophy as a key tool for other topics and the IA generative platform called Platone 2.0. In the essay those activities are described and analyzed, pointing out the strengths and weaknesses of them.

Keywords

Indire, IA platform, Teaching Philosophy.

Negli ultimi anni, anche grazie ai finanziamenti che le scuole hanno avuto con il PNRR, vi è la sensazione che la didattica disciplinare sia passata in secondo piano rispetto a quella trasversale ed all'ottenimento di una serie di competenze che vengono viste come prioritarie da acquisire sia per il docente che per gli alunni delle classi, anche se le ultime riflessioni sulle Indicazioni Nazionali sembrano andare in senso differente.¹ Se è vero che vi è stato un privilegiamento delle discipline STEM che sembrano aver messo in secondo piano (a livello istituzionale) il dibattito sulle discipline curriculari: questo non può essere affermato solo in parte per la filosofia.

Infatti, a parte il documento uscito a cura del Ministero qualche anno fa sul ruolo della filosofia nella società della conoscenza ed ampiamente discusso e criticato da diversi contributi in questa stessa rivista,² a parte alcuni libri che si vogliono occupare ancora di didattica della filosofia (come il *pamphlet* di Massimo Mugnai),³ vi è stato anche l'INDIRE, l'Istituto preposto alla ricerca educativa che ha cercato, per quanto possibile, di dare un contributo alla elaborazione

¹ Se si dà uno sguardo alla piattaforma dei finanziamenti del PNRR per l'aggiornamento docenti, si potrà vedere che le aree che sono state predisposte riguardano la didattica digitale, le STEM ed il multilinguismo e la riduzione dei divari scolastici. Non vi è stata una riflessione su come tutto ciò potesse ricadere nelle didattiche disciplinari che sembrano essere sempre più subordinate ad una didattica che serve al raggiungimento di obiettivi in cui si ritiene di essere indietro rispetto all'istruzione. Sicuramente la filosofia non è tra le discipline contemplate. Cfr. l'articolo presente sulla piattaforma: cuolafutura.pubblica.istruzione.it/-/la-piattaforma-scuola-futura-numeri-percorsi-e-identita-di-un-ecosistema-formativo-in-espansione (visto il 2 maggio 2025).

² Ci riferiamo al documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* del 2017 (ancora consultabile a: <https://www.mim.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>) ed alla discussione scaturitane presente nel numero 40 della rivista.

³ Cfr. Mugnai 2023.

di un curriculum filosofico e di una didattica filosofica allargata anche a diversi ordini e gradi dell'istruzione, attraverso almeno tre iniziative, cui ho avuto il piacere di partecipare.

Le iniziative si sono mosse su tre diversi versanti: l'aggiornamento dei docenti che continua ad essere effettuato attraverso una *Summer School* chiamata *Paths* (sentieri), un progetto finanziato con i fondi del PNRR che ha coinvolto una decina di scuole lo scorso anno scolastico ed ha cercato di introdurre lo studio della logica formale in diverse tipologie scolastiche (con un'impostazione di matrice chiaramente analitica), e la "sperimentazione" ancora in atto di una didattica digitale effettuata attraverso un programma di Intelligenza artificiale dedicata in maniera specifica ad un contenuto filosofico.

Parleremo di queste tre iniziative con ordine, esaminando l'organizzazione, i risultati (a nostro parere) ottenuti e valutandone l'efficacia di ricaduta didattica. Va dato atto, a prescindere dalla valutazione che si può avere su quanto fatto ed esaminato che, per questo motivo, l'INDIRE è l'unico ente di tipo semi-istituzionale che ha dato un discreto spazio al sapere filosofico. Non sappiamo se queste sperimentazioni in atto daranno dei frutti o saranno prese in esame anche dalla Commissione che sta rivedendo le Indicazioni Nazionali, ma, allo stato attuale, si tratta di un tentativo interessante.

Il progetto Paths

Paths è un progetto dell'INDIRE che è iniziato ormai più di quattro anni fa. All'inizio aveva come scopo specifico quello di discutere la possibilità dell'introduzione di percorsi filosofici negli Istituti tecnici, con la chiara idea che questi percorsi dovessero essere di tipo interdisciplinare e non introdurre un nuovo insegnamento curricolare.⁴ Il secondo obiettivo era quello di mettere in relazione l'educazione civica (in realtà all'inizio ancora educazione alla cittadinanza) con la filosofia. Per questo motivo consultando ancora oggi la piattaforma Paths si potranno trovare dei "sillabi" proposti sia per l'insegnamento della filosofia nei tecnici che per mettere in relazione il sapere filosofico con quello dell'educazione alla cittadinanza.

I sillabi proposti si possono ancora consultare e si possono anche eventualmente valutare.⁵ Se, infatti, quelli dei tecnici possono risultare interessanti e rappresentano dei veri e propri sentieri da cui partire e sono stati quelli che, con tutta probabilità, hanno ispirato i percorsi successivi, quelli relativi all'educazione civica ci sono sembrati troppo curvati sull'attualità e sull'acquisizione delle competenze senza la proposta di veri e propri contenuti che entrino in relazione con il sapere filosofico. Se è vero che si può discutere filosoficamente del rapporto con l'Agenda 2030, non sembra che si siano messe in relazione la filosofia con il discorso della cittadinanza partendo dal dettato costituzionale italiano che ha, in sé, delle potenzialità importanti a tal riguardo.⁶

Questi percorsi, inoltre, sembrano in parte superati dalle attuali disposizioni dell'educazione civica che ha avuto nuove linee guida e su cui varrebbe la pena fare un'ulteriore riflessione a proposito. Infatti, se sembra che gli storici abbiano fatto delle opportune proposte, allo stato attuale sembra che la filosofia sia rimasta, tranne qualche eccezione, debitamente distante da

⁴ Una buona sintesi di questo dibattito lo si trova oggi in Caputo 2023. Allo stato attuale non sembra ci siano prospettive in questo senso e bisognerà aspettare la pubblicazione delle eventuali nuove Linee Guida dei tecnici che, però, nel progetto 4+2 portato avanti adesso dal Ministero sembrano avere sempre più carattere professionalizzante e legati alla filiera produttiva. Si veda il documento istitutivo proprio del 2023: https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000240.07-12-2023.pdf/ef302a7a-e676-f4a8-2821-4e949ddf36e2?version=1.0&t=1701986232740.

⁵ La consultazione dei materiali e del progetto ancora in atto (anche se parziale per chi non è accreditato) può essere fatta a: <https://formazione.indire.it/paths/>.

⁶ Un tentativo in tal senso era stato fatto dal sottoscritto con G. Gatti e L. De Marco in un breve contributo cfr. Bernardi, Gatti, De Marco 2021.

iniziative che, invece, dovrebbero essere importanti per lo sviluppo dei curricoli di educazione civica e che vadano oltre le vecchie idee di sviluppo di educazione alla cittadinanza.⁷ Mentre per la storia vi sono state delle pubblicazioni puntuali su come poter inserirsi nel discorso multidisciplinare, a parte la narrazione di qualche sperimentazione, non esistono riflessioni di tipo sistematico⁸.

Il lascito maggiore di Paths, quindi, risulta essere quello della Summer School, fatta in collaborazione con il Ministero, l'Istituto Italiano di Studi filosofici e la SISUS (Società Italiana di Scienze Umane e Sociali). Si tratta essenzialmente di aggiornamento per i docenti, effettuato durante i mesi estivi per ormai quattro edizioni. Il corso è composto da due proposte: da una parte sono offerti sull'apposita piattaforma dei webinar di aggiornamento e dall'altra si è chiesto ai frequentanti di presentare dei lavori a seconda del gruppo di interesse che si era scelto e della proposta che si era fatta (le lezioni di mattina erano comuni, mentre quelle pomeridiane vedevano i frequentanti dividersi in gruppi di studio).

Il corso era basato sull'idea di creare dei percorsi trasversali che avessero a che fare con la filosofia e che potessero interagire anche con altre discipline. I lavori sono stati presentati attraverso quattro webinar che, da una parte, presentavano delle proposte didattiche possibili, dall'altra dividevano il gruppo (composto nelle due edizioni da me seguite, quella del 2023 e del 2024 da più di 100 persone) possibili percorsi che andavano da quello di costruire attraverso una parola o un concetto un percorso a quello di intrecciare il percorso con altre discipline e, in particolare (è il caso di quanto proposto dalla SISUS, percorso da me personalmente seguito), l'educazione civica, tenendo conto questa volta delle nuove indicazioni nazionali e della legge che ne ha reso obbligatorio l'insegnamento.

Il percorso Paths e la Summer School sono stati eventi interessanti che meritano attenzione anche per la loro veste semi-istituzionale. Se è vero che si è trattato di uno dei corsi di aggiornamento più frequentati durante il periodo preso in esame da persone interessate all'insegnamento della filosofia, rimangono però alcuni dubbi che hanno a che fare, come sempre, sulla modalità di questi e che qui elenchiamo soprattutto per dare suggerimenti utili per le prossime edizioni. Li elenchiamo non per ordine di importanza, ma sulla base delle impressioni avute dopo aver frequentato due corsi della Summer School.

- L'alto numero di partecipanti in un corso online non sempre ha avuto effetti positivi. Le piattaforme usate (Indire usa spesso Cisco Webex) benché permettano una buona presenza non danno possibilità di grande interattività e risultano strumenti problematici quando si tratta di strutturare un percorso più attivo;
- L'aver aperto il corso a tutti gli ordini e gradi dell'istruzione scolastica è un dato assolutamente positivo. L'apertura verso i tecnici di questi percorsi è senza dubbio una grande novità. Allo stesso tempo, ci è sembrato che, come spesso accade nelle iniziative istituzionali qui in Italia, che la specificità disciplinare rischia di essere persa. Siamo convinti che i percorsi interdisciplinari abbiano una loro validità, ma, allo stesso tempo, la filosofia ha bisogno anche di rinnovamenti curriculari nelle scuole dove viene insegnata ed in quelle dove vi sono proposte innovative;
- Nonostante i tentativi fatti, non appare chiaro quale sia la ricaduta effettiva di un corso del genere (questo è vero per molti corsi di aggiornamento odierni). Come spesso accade per i

⁷ L'articolo precedentemente citato era un contributo per un'iniziativa, cominciata con la SFI di Bari e continuata dall'Università che si chiamava Abbecedario della Cittadinanza. Tale manifestazione che coinvolge scuole di ogni ordine e grado è continuata anche negli anni successivi e l'ultimo prodotto che riferisce della attività è il recente volume di A. Caputo, G. B. Adesso (a cura di) 2025. Le attività proposte sono di assoluto interesse ma, a nostro parere, si tratta di un percorso molto interessante dal punto di vista della trasversalità, ma poco riflessivo sul nesso filosofia/educazione civica oggi che andrebbe discusso con profondità.

⁸ Una recente interessante trattazione sul rapporto tra storia ed educazione, sia dal punto di vista didattico che teorico si trova in Ambrosi, Angelini, Micciché (a cura di) 2024.

corsi di aggiornamento che non prevedono richiami e relazioni sulle ricadute, la Summer School propone molti buoni intenti, ma spesso non riflette (o almeno ci è perso non ci siano momenti di riflessione) sulla ricaduta di quanto discusso nei mesi estivi. Anche la collocazione temporale a luglio, sebbene permetta una più ampia partecipazione di docenti, non permette lo stesso tempo una verifica reale delle sperimentazioni proposte;

- Non si comprende come vengano scelte le associazioni professionali o gli Istituti che propongono le attività. Se di alcuni comprendiamo la specificità (si tratta di associazioni di docenti che provano a fare didattica “dal basso” come spesso è accaduto in Italia), i criteri della scelta di altre istituzioni non è chiaro, soprattutto perché non è evidente quale sia l’esperienza didattica di coloro che propongono le attività.

Nonostante queste osservazioni l’operazione Paths (di cui torneremo a parlare nella parte finale di questo scritto) è risultata avere delle sue positività e dà una prima idea di come lo stesso Ministero pensi di procedere al rinnovamento dell’insegnamento della nostra disciplina.

Il progetto “filosofia e linguaggi”

L’Indire è un Istituto di ricerca sperimentazione e proprio per questo ha cercato, anche con l’aiuto dei fondi del PNRR, di proporre delle attività che riguardavano anche l’insegnamento della filosofia (che ha potuto approfittare ben poco dei finanziamenti europei in questo periodo).⁹ In questo caso le scuole che volevano essere coinvolte in questo corso sull’utilizzo di nuovi linguaggi nella filosofia dovevano partecipare ad un bando pubblicato da Indire. I requisiti non erano molti: bisognava scegliere due classi in cui svolgere una delle attività proposte ed una di controllo, avere almeno due docenti disponibili (di cui uno doveva avere una certa anzianità di servizio ed esperienza nel campo, l’altro essere più giovane e meno esperto) ed essere disposti a seguire una serie di seminari ed attività. Anche in questo caso si è aperta una piattaforma. La scuola in cui insegnare è stata selezionata per questa sperimentazione didattica che è durata tutto lo scorso anno e che ha avuto diversi step portati avanti.¹⁰

Il primo è stato l’aggiornamento dei docenti che provenivano da diversi ambiti e che sono stati divisi in diversi ambiti. Da questo punto di vista si è tenuto conto delle diverse tipologie ed ordini di scuole ed anche delle indicazioni che erano state date durante la partecipazione al bando. Insegnando in un liceo classico, dove la filosofia rimane una delle discipline caratterizzanti, abbiamo scelto come gruppo di interesse quello filosofico.

L’aggiornamento che si è svolto essenzialmente nei primi tre mesi dell’anno scolastico 2023/2024 è stato portato avanti (sempre online) da ricercatori dell’Indire e delle università toscane. Le tematiche, anche quelle di tipo più strettamente filosofico, sono state sempre presentate con una modalità di tipo analitico e l’operazione aveva come suo scopo principale quello di inserire unità didattiche innovative all’interno dell’insegnamento filosofico di tipo tradizionale, con lo scopo di usare la filosofia come una disciplina trasversale che servisse di ausilio alle altre materie insegnate nella scuola. Se i docenti che non avevano filosofia come insegnamento

⁹ Se si fa una ricerca sulla piattaforma Scuola Futura con la parola filosofia non risulta attivato nessun percorso di aggiornamento, anche se ad inizio finanziamenti qualche corso era stato organizzato da qualche polo. È indubbio che rimanere fuori dai circuiti di finanziamenti dei corsi di formazione dei docenti porta ad una marginalizzazione della disciplina.

¹⁰ Il progetto si intitola “La filosofia come chiave di lettura delle altre discipline”. Dedicato a tutte le scuole (si veda l’elenco di quelle selezionate) prevedeva tre aree di approfondimento per l’aggiornamento in cui vi era un’area comune ed un approfondimento di Logica e Filosofia del Linguaggio e tre gruppi di lavoro sulla Filosofia, sul Coding e sulla Grammatica Valenziale. In questo scritto noi ci occupiamo solo del primo gruppo di ricerca, tralasciando i risultati degli altri due che possono in parte essere visto al seguente link: https://formazione.indire.it/area_umanistica/index.php (visto il 2maggio 2025).

curricolare non hanno avuto grandi difficoltà ad accettare la proposta, diverso è stato il caso di coloro che, come noi, dovevano inserire questo tipo di attività nel loro curriculum.

Le proposte didattiche per la filosofia erano essenzialmente tre ed avevano come loro scopo quello di cercare di provare ad innovare il curriculum di filosofia: la prima era quella di inserire delle unità didattiche che riguardavano la logica e la sua formalizzazione, soffermandosi soprattutto sulle tavole di verità, la seconda concerneva la possibilità di elaborare una lezione di tipo analitico che avesse una struttura di tipo zetetico, la terza una lezione sulle fallacie logiche, che avesse come scopo quello di aiutare gli alunni nell'individuare ed elaborare ragionamenti che fossero validi. Ognuna di queste attività aveva uno scopo ben preciso e doveva essere anche di tipo interdisciplinare, o, quanto, avere un carattere tale da poter essere inserita in un discorso di tipo trasversale.

Tenendo conto di quanto già effettuato nel curriculum, della facilità di inserire l'attività e della possibilità di avere una chiara verifica e delle ricadute reali su quanto proposto, alla fine abbiamo optato per dedicarci da un'attività di circa 6 ore di lezione dedicata alle fallacie logiche. Le classi scelte sono state un quarto anno di liceo classico di ordinamento ed una classe terza di un liceo quadriennale (la mia) che, come programma di filosofia, era equivalente ad un quarto. La "sperimentazione", dopo la progettazione e dopo una serie di focus point con gli esperti, è stata avviata dopo il periodo pasquale. Le attività proposte alla due classi sono state diverse e si sono svolte in autonomia, ma gli argomenti ed i test di verifica in entrata ed in uscita erano gli stessi.¹¹

I docenti sono stati impegnati, oltre che al seguire l'aggiornamento, a programmare gli interventi, a fare le proposte, a somministrare i questionari in entrata ed in uscita ed a elaborare una relazione finale in cui si individuassero i punti forti ed i punti deboli. Rispetto al "contenitore" Paths la sperimentazione dei nuovi linguaggi in filosofia è risultata sicuramente più sistematica ed è anche stato un progetto che ha avuto come sua idea quello di avere delle ricadute effettive sul curriculum.

L'aver scelto un numero limitato di Istituti (dovuto anche alla disponibilità dei fondi che, seppur limitati, sono stati erogati per questa attività) e l'essersi adoperati in un controllo costante dell'operato dei docenti e delle classi ha reso l'attività del progetto di grande interesse. Vorremmo anche in questo caso, dopo la descrizione fatta, esaminare i punti forti e quelli deboli della proposta che, però, a nostro parere è una delle poche di tipo sistematico per la filosofia che sia stata proposta da un ente istituzionale.

Va apprezzata la sistematicità del progetto che è stato ben organizzato e che ha visto un costante monitoraggio ed anche continue sollecitazioni. Questo ha portato ad avere dei risultati che possono essere realmente oggetto di analisi (suppongo che lo saranno in un report che sarà pubblicato).

- La modalità di aggiornamento e l'utilizzo della piattaforma per la condivisione dei materiali è stata buona e l'aver anche messo a disposizione diversi materiali ha permesso ai docenti di lavorare con serenità. Se da una parte, infatti, si dovevano creare attività didattiche specifiche (usando anche quanto fatto in esperienze pregresse), questi potevano essere monitorati dal gruppo di ricerca che non ha lesinato consigli;
- È stato apprezzabile il tentativo fatto di avere un gruppo sperimentale e di innovare nel programma di filosofia. Si è trattato di un'attività sistematica che va apprezzata per questo.
- Uno dei problemi della sperimentazione è stato il suo appiattimento sul versante analitico. Se comprendiamo che si trattava di innovare e di usare la filosofia come chiave di lettura di altre discipline rimane la questione che la filosofia analitica, nonostante la sua pervadenza

¹¹ Oltre a me, nel mio Istituto, che è il Liceo "Quinto Orazio Flacco" di Bari è stata coinvolta la prof.ssa Annalisa Zampaglione che ha condotto la sperimentazione nella sua quarta.

dal punto di vista della ricerca odierna, è poco trattata nelle nostre scuole, ancora debitrice di uno standard idealistico, forse si sarebbe potuto trovare una mediazione;¹²

- Le tempistiche non sono state sempre pressanti e, pur comprendendo che si voleva occupare un intero anno scolastico, forse la sperimentazione nelle classi, sarebbe potuta essere anticipata e, eventualmente occupare un tempo maggiore;
- La modalità online dell’aggiornamento con l’Indire è ormai una pratica normale, ma rimangono dei dubbi sulla totale efficacia di quanto viene fatto. Il rapporto a distanza senza una verifica in presenza (anche una sola volta in sede) rimane sempre frammentario.

Platone “artificiale”

L’ultima proposta di Indire da un punto di vista cronologico (che parte come offerta a coloro che hanno partecipato ad almeno una delle Summer School di Paths) è stata quella di sperimentare un programma di intelligenza artificiale generativa dedicato alla filosofia.¹³

Il punto di partenza della riflessione in questo caso è stato quello di cercare di tenere sotto controllo l’uso dell’intelligenza artificiale e di creare (come affermano i ricercatori coinvolti) un ambiente protetto dove gli studenti possano interagire come se usassero le piattaforme di AI, contenuti che, però sono stati controllati e “protetti” (ovvero gli alunni non potevano accedere ad altre informazioni oltre quelle proposte dal programma elaborato).

Per questi motivi, durante questo anno scolastico, è partita la sperimentazione di Platone 2.0, un programma di Intelligenza artificiale interamente dedicato all’opera ed al pensiero platonico (e limitato ad esso). Chi ha aderito alla sperimentazione ha avuto 500 tokens disponibili¹⁴ per provarla con i propri alunni o farla provare agli stessi.

In questo caso la classe che è stata coinvolta è una seconda quadriennale. Il programma quando viene aperto si presenta con un’interfaccia simile a quella di Chat GPT e quindi si possono fare delle domande, anche se vi sono anche delle opzioni diverse. Oltre che interrogarsi su Platone ci si può immedesimare con il filosofo.

Allo stato attuale abbiamo sviluppato dei prompt con questo programma in maniera collettiva con la classe che è di livello alto. Il programma è stato utilizzato in tre diverse occasioni: ad inizio dello studio di Platone, nel mezzo ed a conclusione. Ci si è dedicati circa 3-4 ore del tempo classe.

Nella prima fase gli studenti (che avevano già letto integralmente l’*Apologia di Socrate*) hanno posto delle domande di tipo metodologico su cosa pensasse Platone: questi quesiti partivano dall’Apologia ed hanno riguardato l’immortalità dell’anima, il mondo delle idee, il compito della filosofia. In questa prima fase si è anche cercato di comprendere l’attualità del pensiero platonico, ma non sempre si è riusciti tramite il programma a comprenderne il nesso. Il software proposto è realmente limitato al pensiero platonico e non è possibile ricavare neanche indicazioni che hanno a che fare con le possibili interpretazioni del pensiero platonico.

¹² Se in una didattica della filosofia il metodo per temi può essere assolutamente discusso, adottare una sola metodica filosofica (come quella analitica) rischia poi di ignorare del tutto alcune delle tematiche che sono affrontate dalla filosofia continentale. Se il dibattito analitico oggi può essere prevalente e può avere anche delle applicazioni didattiche valide, rimane il fatto che la tradizione filosofica continentale affronta problemi che non sempre sono affrontati in maniera analoga. Per una idea di quelle che possono essere le tematiche filosofiche peculiare delle tradizioni continentali rimandiamo, tra i tanti testi che si possono leggere a Esposito 2016.

¹³ Il testo di riferimento teorico per l’utilizzo generale dell’Intelligenza artificiale in tutti i campi è 2022. Diversi sono anche i testi che sono stati dedicati all’uso didattico dell’intelligenza artificiale cfr. Ranieri, Cuomo, Biagini 2024.

¹⁴ Il sito è disponibile al seguente link: <https://platoneai.indire.it/>, ma è consultabile solo attraverso autorizzare e password in quanto ancora in sperimentazione.

Siamo tornati una seconda volta con gli alunni sull'IA dedicata a Platone dopo che era terminato lo studio del pensatore e gli alunni hanno anche cercato di interpretare Platone. Quello che è stato osservato è che, se è vero che le risposte ai prompt erano chiare e abbastanza esaurienti, ma anche piuttosto sintetiche e con riferimenti ai testi senza citarli direttamente. In uno degli ultimi aggiornamenti proposti è anche possibile generare delle immagini sulla base della ricerca fatta.

Come spesso accade nella generazione di immagini, non sempre queste sono valide e qualche volta rischiano anche di far fraintendere il mito, ma siamo ancora ad un livello sperimentale.

Questo porta il programma ad avere alcuni degli stessi problemi che hanno tutte le piattaforme dell'IA. Se è vero che si tratta di uno strumento assolutamente interessante e che potrebbe essere utile per una ricerca, l'elaborazione delle risposte manca ancora di alcune particolarità e peculiarità del sapere filosofico.

Averlo poi limitato ad un solo autore, sebbene, comprensibili in fase di progettazione e sperimentazione, porta lo stesso software a poter avere un uso limitato.

I miei alunni hanno osservato che le risposte elaborate sembravano fin troppo sintetiche e poco analitiche. Pur essendo presente il riferimento puntuale alle opere platoniche, manca la citazione diretta (una caratteristica presente in quasi tutte le piattaforme di intelligenza generativa). Essendo Platone forse si potrebbe tentare di superare questo ostacolo.

Il non poter fare riferimento alle interpretazioni platoniche successive al pensiero del filosofo è un altro limite. Sicuramente il programma può essere un punto di partenza valido per iniziare a trattare la filosofia platonica, è capace di generare testi di non particolare complessità che possono essere facilmente compresi dagli alunni, ma, allo stato attuale, a nostro parere rimane un esperimento che andrebbe sicuramente implementato.

L'uso del programma è anch'esso monitorato dai ricercatori Indire che periodicamente sentono i docenti che stanno usando il programma, potendo così decidere di apportare qualche modifica.

In conclusione, possiamo dunque affermare che l'Indire, in questo momento, si sta occupando di filosofia, anche se ha assunto una chiara scelta che è quella di dare un approccio analitico all'insegnamento filosofico, di renderlo un sapere quanto più trasversale (questo è sicuramente di aiuto per l'introduzione di argomenti filosofici nell'istruzione tecnica e professionale) e di cercare di agganciarlo per quanto possibile all'odierno dibattito didattico (vedi la sperimentazione del programma di IA generativa su Platone). Sicuramente manca un ripensamento globale della disciplina che è uno dei passi che andrebbe fatto per rinnovarne realmente l'insegnamento e la pratica.

Riferimenti bibliografici

- AMBROSI, ANGELINI, MICCICHE' 2024 (a cura di): L. Ambrosi, M. Angelini, A. Micciché (a cura di), *A scuola di cittadinanza*, Editpress, Firenze, 2024.
- BERNARDI, GATTI, DE MARCO 2021: V. Bernardi, G. Gatti, L. De Marco, "Pensare" uno sviluppo sostenibile. Alcune riflessioni a margine dell'agenda ONU 2030, in "Logoi", VII, 18, 2021, pp. 255-269.
- CAPUTO 2023 (a cura di): A. Caputo (a cura di), *Filosofia e Istituti Tecnici*, Mimesis, Milano, 2023.
- CAPUTO, ADESSO 2025 (a cura di): A. Caputo, G. B. Adesso (a cura di), *Per un abbecedario della cittadinanza: università/scuola/territorio*, Mimesis, Milano, 2025.
- ESPOSITO 2016: R. Esposito, *Da fuori. Una filosofia per l'Europa*, Torino, Einaudi, 2016.
- FLORIDI 2022: L. Floridi, *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina, Milano, 2022.
- MUGNAI 2023: M. Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Raffaello Cortina, Milano, 2023.
- RANIERI, CUOMO, BIAGINI 2024: M. Ranieri, S. Cuomo, G. Biagini, *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*, Carocci, Roma, 2024.

Dal Cafè Philò al World Café: un approccio filosofico al dialogo e alla conoscenza condivisa

Esplorando l'impatto del World Café nella
riflessione filosofica. L'esperienza della Sezione di
Bari della SFI

Alberto Maiale

Abstract

The article explores the Bari branch of the Italian Philosophical Society's 20+ years of "Cafè Filosofico" (Philosophical Café) initiatives, inspired by Marc Sautet's Parisian model. These gatherings blend public dialogue, intergenerational exchange, and Matthew Lipman's "community of inquiry" approach, adapting venues/themes to attract diverse participants. Recently, the group introduced World Café, a structured dialogue method fostering collective reflection through small-group discussions, movement between tables, and visual documentation. Both formats emphasize accessible philosophy, combating social atomization, and nurturing shared knowledge. The piece highlights their success in creating inclusive, convivial spaces for philosophical engagement beyond academia.

Keywords

Public philosophy, dialogue methods, community-building, interdisciplinarity.

L'obiettivo di questo testo è quello di fare un primo quadro dell'esperienza, oramai più che ventennale, della pratica del Caffè Filosofico in terra di Bari, opera alla quale si è dedicata con particolare costanza la Sezione barese della Società Filosofica Italiana, a partire dalla fine degli anni '90, ovvero poco dopo la sua fondazione.

L'intento che ha animato questo format di pensiero comune è, notoriamente, quello pensato da Marc Sautet, che dal 1992 al Cafè des Phares¹ di Parigi era l'animatore di dialoghi a tema con avventori non necessariamente specialisti della filosofia, ma curiosi di discutere, pensare, ragionare insieme ad altri attorno a questioni di vario interesse ed urgenza.

È stato Mario De Pasquale a portare questa modalità del fare filosofia in terra di Bari,² dando vita ad incontri che, al loro esordio, hanno rappresentato qualcosa di più e di diverso rispetto alle iniziali intuizioni di Sautet: centinaia di persone, in occasione del primo caffè datato 1999, si

¹ Cfr. SAUTET 1997.

² Documenta questo modo di fare filosofia il saggio di Mario De Pasquale *Confilosofare in città*, DE PASQUALE 2014 che si occupa di tracciare un quadro di riferimento scientifico che va oltre l'intuizione di Sautet, ponendo al centro del caffè filosofico l'intento partecipativo e sociale, la cui funzione per costruire una società migliore risulta imprescindibile.

incontravano per ascoltare le tematiche proposte da esperti, in forma però colloquiale, e prendere parte attiva, attraverso la possibilità di parlare in pubblico, porre e porsi domande, al dibattito. L'elemento di novità è stato quello di coniugare questa formula con le intuizioni di Matthew Lipman circa la comunità di ricerca ed il pensiero distribuito.³

Da allora questa pratica si è attestata quale cifra dell'attività della Sezione Barese,⁴ che l'ha promossa come momento importante della sua attività sociale, in vari contesti e portandola progressivamente fuori da quello della città di Bari, raggiungendo diverse comunità e dando vita a proficui momenti di confronto con realtà associative, oltre che a coinvolgere singoli cittadini e cittadine interessati a porsi domande di carattere filosofico.

Di recente, all'organizzazione dei caffè filosofici si è affiancata quella del World Cafè. Questo momento di riflessione vuole per l'appunto cercare di tracciare un primo e provvisorio bilancio di questa attività e porsi come occasione di confronto e dibattito con altre realtà, non solo nell'ambito della SFI, che si occupino di questa modalità di confronto filosofico.

Una prima valutazione⁵ concerne la tipologia di pubblico che frequenta i caffè filosofici. Dopo una prima fase nella quale la grande presenza era rappresentata dagli studenti, sia universitari che liceali, si è notata col passare degli anni una sorta di *sostituzione generazionale*, con la progressiva comparsa degli adulti.

A fronte di un oggettivo diradamento della quantità di pubblico, sempre più distratto dalla frenesia della vita quotidiana ma, come è noto, anche dalle politiche relazionali scatenate dalle dinamiche capitaliste, che fortificano comportamenti di crescente individualismo,⁶ è stato possibile apprezzare un coinvolgimento di piccoli gruppi (dalle 20 alle 50 persone) che si è però fidelizzato, tanto da richiedere l'organizzazione di incontri ulteriori rispetto a quelli proposti.

Un secondo elemento da considerare circa questa esperienza è rappresentato dalla scelta dei luoghi d'incontro. Come chiarito da De Pasquale, è necessario «scegliere un ambiente facilmente raggiungibile come luogo per gli incontri, incontrarsi in un orario compatibile con le esigenze dei giovani e degli adulti».⁷ La scelta per tanto è ricaduta su luoghi centrali all'interno della città, dotati della possibilità di incontrarsi in convivialità, sorseggiando quindi un caffè, una bevanda, intrattenendosi in modo quindi informale, affinché il clima dell'incontro risulti disteso ed accogliente.

Non è stato difficile individuare i luoghi e trovarne la disponibilità, ma l'esperienza ha evidenziato che le scelte influenzavano la tipologia di pubblico presente, orientandola secondo le caratteristiche della *location* scelta, ed escludendo, a seconda dei casi, parte di esso: in luoghi più formali si presentava un pubblico più adulto, di estrazione borghese, mentre in situazioni più rilassate ed informali la presenza era dominata dai giovani. Risulta quindi un punto di necessaria riflessione la questione dell'utenza, che orienta anche la discussione, in quanto è decisivo che la mescolanza delle generazioni sia un fattore qualificante del caffè filosofico. Favorire il dialogo intergenerazionale è di grande rilevanza al pari di quello intragenerazionale, in un momento della vita sociale che tende alla liquidità ed all'evitamento delle responsabilità.⁸

³ Cfr. LIPMAN 1993.

⁴ Sezione fondata nel 1994 con la presidenza di Adriano Fabris e che ha visto a partire dal 1999 la presenza attiva di Mario De Pasquale che ha rivestito, successivamente, anche il ruolo di membro del Direttivo e di Presidente.

⁵ La Sezione Barese della SFI ha organizzato, considerando l'arco di tempo che va dal 2014 ad oggi, 45 caffè filosofici. Questo articolo si basa sulla loro analisi, ma va ricordato che un numero decisamente maggiore, e non facilmente quantificabile, di appuntamenti è stato organizzato a partire dal 1999, anno del primo evento del genere, forse tra i primi in Italia, fino al 2013.

⁶ A questo proposito sono interessanti le letture di Baumann o con maggiore pertinenza attorno alla questione generazionale cfr. SCHMIT, BEANASAYAG 2013.

⁷ Cfr. DE PASQUALE 2014, p. 33.

⁸ L'esperienza del caffè filosofico sembra ricalcare alcune analisi presenti nel saggio di CHUL HAN 2021, nel quale l'autore esplora come la società moderna, influenzata dal neoliberismo, abbia anestetizzato il dolore e, di

Un terzo fattore da considerare è stata la scelta dei temi da trattare, alla quale è connesso anche quello dell'individuazione degli esperti invitati ad aprire il tema scelto. Temi di carattere politico hanno rappresentato la scelta più frequente: partecipazione democratica, cittadinanza attiva, riflessioni sulla responsabilità individuale e sul senso di comunità. In seconda battuta temi di ordine etico. Presenti, ma con diradamenti più significativi, temi specialistici, frutto di ricerca ed occasione di socializzazione di lavori di carattere scientifico che hanno inevitabilmente selezionato il pubblico attorno agli *stakeholders* più attratti dalla tematica. Quanto agli esperti, ha giocato un ruolo forte esperti che avevano un grado di notorietà rilevante, capaci quindi di attrarre un proprio seguito personale, frutto di esperienze accademiche o liceali, nonché di lettori affezionati nel caso di saggisti. Un fenomeno che ha poi preso piede è stato quello relativo al costruirsi di gruppi di interesse per specifici relatori, seguiti, in questo caso, indipendentemente dal tema prescelto.

Nel 2023, a seguito della collaborazione nell'organizzazione di un convegno promosso dal Dipartimento For.Psi.Com⁹ dell'Università degli Studi di Bari, è stato possibile sperimentare una nuova forma di pratica filosofica in comune, il World Café.

Il World Café è un metodo di dialogo strutturato che mira a facilitare la discussione aperta e la condivisione di conoscenze tra i partecipanti. Nato nel contesto delle scienze sociali e delle pratiche organizzative aziendali, questo approccio ha trovato una risonanza particolare anche nel campo della filosofia, dove il dialogo e l'interrogazione sono al centro del processo di ricerca. In questo articolo, dedicato all'esperienza della Sezione barese, esploreremo il World Café da una prospettiva filosofica, raccontando le sue radici, i principi, e il potenziale impatto sulla riflessione filosofica e sulla costruzione di comunità di pensiero.

Come nasce il World Café? Il concetto di World Café è stato sviluppato alla fine degli anni '90 da Juanita Brown e David Isaacs.¹⁰ Il loro obiettivo era creare un ambiente che favorisse la conversazione autentica e significativa, capace di generare nuove intuizioni e connessioni tra i partecipanti. Il World Café si basa sull'idea che le conversazioni informali, come quelle che avvengono in un caffè, possano essere incredibilmente potenti nel promuovere l'apprendimento collettivo e l'innovazione. Risulta evidente che questo metodo ha preso piede negli ambienti aziendali come forma di brainstorming ulteriormente strutturato, capace di mettere in relazione contemporaneamente più persone, e superando possibili barriere legate ai rapporti personali.

Il World Café si basa su una serie di sette principi fondamentali che ne guidano la struttura e l'implementazione. Questi principi prevedono:

conseguenza, intensificato l'isolamento sociale, laddove per dolore si intenda anche il semplice confronto dialettico con l'altro da noi.

⁹ Il titolo del convegno è *Pensare la Cura, Abitare la Cura*. Organizzato in collaborazione con CIRLaGE - Centro Interuniversitario di Ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia", il Laboratorio di documentazione E. Bosna e la Società Filosofica Italiana, Sezione di Bari (2023) Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Scienza della Comunicazione. Un particolare ringraziamento per la promozione di quest'attività e la possibilità di collaborazione va alla prof.ssa Gabriella De Mita che cura nel corso di laurea in Scienze della Formazione gli insegnamenti di "Filosofia e metodologia della ricerca" e "Filosofia e relazioni comunicative". Nell'ambito della sua attività di ricerca accademica, De Mita si avvale di quanto elaborato dalla metodologia DUGI, alla cui base c'è una forte revisione della relazione docente-studente, che tende a superare la frontalità a beneficio di una forma "reticolare" di sapere, con evidenti connessioni con le tecniche di lavoro dei gruppi di analisi in ambito psicologico. In quest'ottica, il lavoro con il world-café trova una sua collocazione metodologica assolutamente coerente e produttiva.

¹⁰ Il World Café è un metodo di conversazione collaborativa nato negli anni '90 grazie a Juanita Brown e David Isaacs. Juanita Brown ha lavorato come ricercatrice affiliata presso il MIT Sloan School's Organizational Learning Center e ha collaborato con diverse istituzioni accademiche, tra le quali la Columbia University e la California Institute of Integral Studies. Ha scritto *The World Café: Shaping our Futures through Conversations that Matter* (edito da Berrett-Koehler Publishers nel 2005). L'idea è emersa quasi per caso durante un incontro informale, quando i partecipanti hanno iniziato a discutere in piccoli gruppi attorno a tavoli, simulando l'atmosfera di un caffè. Da questa esperienza è nata la metodologia, che oggi viene utilizzata in tutto il mondo per favorire il dialogo e la condivisione di idee in contesti aziendali, educativi e sociali.

- Chiarire il contesto di lavoro;
- Creare un ambiente di lavoro ospitale;
- Formulare domande importanti;
- Incoraggiare il lavoro di tutti;
- Collegare i diversi punti di vista;
- Ascoltare per cogliere intuizioni e riflessioni profonde;
- Raccogliere e condividere i risultati.¹¹

Alcuni punti sono chiaramente in continuità con quanto previsto da Caffè Filosofico, come ad esempio creare un'atmosfera accogliente: l'ambiente deve essere invitante e confortevole, simile a un caffè, per incoraggiare la libera espressione e la partecipazione. I partecipanti infatti sono invitati a dividersi in tavoli di lavoro, sedendosi liberamente attorno al numero di tavoli in grado di accoglierne il numero. Nella prima fase, un esperto presenta un tema, propone delle domande stimolanti ad esso connesse e affida delle consegne a tutti i partecipanti. Nella seconda fase ogni tavolo inizia a discutere sul tema proposto, con il conforto di bevande, dolcetti, come se si fosse accolti nell'abitazione di un amico e si conversasse in totale libertà. I tavoli sono dotati di tovaglie di carta di colore bianco, in modo che i partecipanti a quel tavolo possano appuntare le conclusioni alle quali sono arrivati al termine del tempo dato loro per questa fase.¹² Si passa quindi al terzo momento, quello del giro dei tavoli: i partecipanti sono invitati a scambiarsi di tavolo e a continuare la discussione, questa volta potendo leggere quanto elaborato dagli altri e quindi avendo a disposizione elementi in più per approfondire il pensare in comune. Terminato il giro dei tavoli, ogni gruppo designa un portavoce che presenta in una riunione plenaria quanto elaborato; al termine, l'esperto-facilitatore¹³ che ha introdotto il tema sintetizza le posizioni emerse e conclude i lavori.

Come nel caffè filosofico, un punto nodale è rappresentato dall'accoglienza del punto di vista di tutti. Ogni partecipante è valorizzato e incoraggiato a condividere il proprio punto di vista unico, in quanto l'esposizione seduti ad un tavolo può aiutare anche chi, per timidezza e disposizione personale, ha qualche remora nel parlare in consessi pubblici. È di tutta evidenza la crucialità della scelta di domande potenti: le conversazioni sono guidate da domande aperte e significative che stimolano la riflessione profonda e il dialogo. Non secondario anche l'aspetto della visibilità di quanto prodotto. L'uso delle tovaglie di carta, che rappresentano forme di display analogici, formano delle connessioni visibili, capaci anche di creare accoglienza, tra i partecipanti, che si sentono legati da segnali collettivi: le idee e le intuizioni emerse via via durante la discussione sono infatti documentate visivamente per creare una mappa delle connessioni del pensiero comune. Infine, il movimento fisico tra i gruppi, determinato da scelte temporali preimpostate, propone una scansione del lavoro, evitando momenti di stagnazione della discussione. In questo modo i partecipanti cambiano tavolo periodicamente per mescolare le idee e ampliare le conversazioni tenute, anche per dare vita a momenti proficuamente dialettici.

Pare evidente che l'esercizio filosofico, con le sue tradizioni di dialogo socratico e di ricerca collettiva della verità, trova nel World Café un metodo decisamente affine. Questo approccio può arricchire la pratica filosofica offrendo anche un'alternativa al caffè filosofico che risulti più stimolante, in quanto enfatizza l'aspetto conviviale dell'incontro, senza intaccare la forza della conversazione come strumento di indagine e mezzo per raggiungere una comprensione più profonda. Su questo punto ancora De Mita afferma:

¹¹ Per un approfondimento della struttura del World Café è possibile consultare LUZENGERGER, PIANESI 2002.

¹² In allegato alcune immagini tratte dai world café organizzati dalla SFI barese.

¹³ Circa il tema della presenza di un facilitatore presente ai tavoli, che stimoli ed ordini l'andamento dei lavori mano a mano che si alternano i partecipanti, esiste un dibattito interessante, ben sintetizzato da De Pasquale. In questo senso si rimanda al testo DE PASQUALE 2014, pp. 87-91.

Da tempo, l'impostazione "vecchio stile" di convegni e congressi (relazioni lunghe 45 minuti; dibattito ridotto all'osso e spesso senza possibilità di coinvolgimento di coloro che partecipano ma soltanto di alcuni addetti ai lavori; ecc.) non soddisfa più le esigenze di confronto aperto e di coinvolgimento attivo cui aspirano soprattutto le nuove generazioni di studiosi. Da sempre ho fatto mio il monito di Husserl nelle sue *Appendici alla Crisi delle scienze europee*, in cui invitava i filosofi a lavorare in comunità, non limitandosi al pensiero solitario che, seppure indispensabile, non è in grado di esaurire la capacità di creare pensiero. Questo passaggio si completa nella condivisione comunitaria delle visioni e delle prospettive. Quando, dunque, mi è stata proposta la tecnica del "world café" come possibile modo di elaborare un pensiero comunitario, ho ritenuto potesse essere una possibile risposta all'invito husserliano.¹⁴

Le esperienze svolte dalla SFI barese¹⁵ sembrano alimentare l'idea che il World Café possa anche contribuire alla costruzione di comunità filosofiche, dove i partecipanti non solo condividono idee, ma costruiscono insieme una visione collettiva. In questo senso, anche l'impiego di questa pratica in consessi didattici propone un potenziale da non sottovalutare, anche in ottica valutativa, in quanto la produzione dei testi annotati sulle tovaglie può costituire una fonte di valutazione del lavoro dei gruppi da parte del docente che ha, tra l'altro, anche la possibilità di osservare in modo discreto il lavoro all'interno dei singoli tavoli.¹⁶ Questo processo di co-creazione è fondamentale per la filosofia, che spesso mira a comprendere e risolvere questioni complesse attraverso il contributo di molteplici prospettive. A questo proposito, De Mita sostiene che

La tecnica (utilizzata in occasione del convegno *Pensare la Cura. Abitare la Cura*, ndr) è stata generativa: per i relatori perché hanno avuto modo di concentrare il proprio intervento in un arco temporale di 20/30 minuti e, soprattutto, perché dovevano rendere il proprio contributo stimolante per i lavori successivi di confronto dei tavoli "world café". Ciascuno di loro ha concluso il proprio intervento con una serie di domande da cui sarebbero ripartiti i partecipanti ai tavoli di confronto; - per i partecipanti perché si sono sentiti protagonisti della costruzione di un pensiero che non fosse solamente appannaggio dei relatori. La tecnica dei "world café" permette di generare pensiero su pensiero grazie alla possibilità di turnare attorno ai tavoli e di confrontarsi su ciò che è stato scritto da coloro che vi erano prima. La conseguenza di questo lavoro è che non si discute sul già noto ma si parte da quest'ultimo per elaborare ulteriori idee e riflessioni; per la comunità scientifica perché il ritorno in plenaria con le riflessioni emerse dai tavoli di lavoro, ha stimolato ulteriormente il dibattito tra i relatori e i partecipanti facendo sentire tutti co-partecipi di un processo culturale che va ben oltre i limiti temporali e spaziali di un convegno ma diventa impegno e stimolo per il cambiamento. Se dovessi pensare ai punti di debolezza di questa modalità di lavoro, non esiterei a dire che non è compresa da tutti come possibilità generativa di un pensiero; di sicuro è necessario imparare a gestire bene il lavoro sia di stimolo sia di sintesi per evitare che si trasformi in un buon esercizio stilistico privo, però, di contenuto fecondo.¹⁷

Il World Café, in continuità dunque con il caffè filosofico, rappresenta un approccio potente per facilitare il dialogo ed il pensiero comune, offrendo un'alternativa ai processi di soggettivazione ed isolamento atomico che la progressiva digitalizzazione e promuovendo forme creative di socializzazione all'interno della città. Infine, per i filosofi, quest'attività offre anche una prospettiva di osservazione sul campo che può diventare terreno di incontro interdisciplinare, ad esempio con psicologi e sociologi, parimenti interessati a forme di socialità virtuosa all'interno dei contesti urbani.

¹⁴ Testo raccolto in una intervista curata direttamente dal Redattore.

¹⁵ Al momento della redazione di questo articolo sono stati cinque gli eventi organizzati, sebbene in contesti diversi: accademico, presso la sede di associazioni culturali o in luoghi pubblici come librerie-bistrot.

¹⁶ Chi scrive ha implementato nell'ambito della propria attività didattica questa pratica con risultati apprezzabili e meritevoli di ulteriore approfondimento e sperimentazione.

¹⁷ Vedi nota 12.

Bibliografia

- CHUL HAN 2021: Byung Chul Han, *Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, pubblicato da Einaudi nel 2021.
- DE PASQUALE 2014: Mario De Pasquale, *Confilosofare in città*. Stilo Editrice, Bari, 2014.
- SAUTET 1997: Marc Sautet, *Socrate al caffè*, Ponte alle Grazie, Firenze, 1997.
- LIPMAN 1993: Mathew Lipman, *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, 1993, Trad. it. A. Cosentino.
- SCHMIT, BENASAYAG 2013: Gérard Schmit, Miguel Benasayag, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013.
- LUZENGERGER, GERACI, PIANESI 2002: Gerardo Luzengerger, Caterina Geraci, Adriano Painesi, *Guida pratica al WorldCafé*, Genius Loci 2002, Grafica Genius Loci, www.geniusloci.it.

Antigone ha sedici anni

Emma Nanetti

ISMENE: Allora va', se credi. Ma ricordati
che nonostante questa tua follia sarai
sempre cara a chi ti ama.
(SOFOCLE, *Antigone*)

Abstract

If in high school I had loved Antigone's courage and cheekiness, when I became a teacher, I surprised myself by siding with Creon. What happened? In a journey halfway between law, philosophy and current affairs, I involved my students in a debate on Sophocles' tragedy, trying together with them to give an answer to the question: does rebelling only make sense if you are sixteen?

Se al liceo avevo amato moltissimo il coraggio e la sfrontatezza di Antigone, divenuta insegnante mi sono sorpresa a parteggiare per Creonte. Che cosa era successo? In un viaggio a metà strada tra diritto, filosofia e attualità, ho coinvolto i miei studenti in un dibattito sulla tragedia di Sofocle, cercando insieme a loro di dare una risposta alla domanda: ribellarsi ha senso solo se hai sedici anni?

Keywords

Antigone, Sofocle, Hannah Arendt, filosofia morale, *debate*.

Antigone, Sophocles, Hannah Arendt, Moral Philosophy, Debate.

Al liceo ebbi la fortuna di avere una professoressa di letteratura appassionata di teatro. Ci portava a teatro, ci faceva leggere testi teatrali, ci invitava a pensare e a parlare come se davanti a noi ci fosse sempre un pubblico attento. Tra le tante opere scoperte grazie a lei, l'Antigone (nella versione originale e nelle sue riscritture contemporanee, in particolare quella di Anouilh e Brecht) fu per me una vera folgorazione. Amai la figura di questa ragazza coraggiosa e volitiva, pronta a sacrificare la felicità e la vita in nome dei propri ideali. Così, diventata a mia volta insegnante, ho pensato di proporre ai miei studenti lo stesso percorso, certa che avrei ritrovato lo stesso slancio e lo stesso entusiasmo di allora. Ma, con mia grande sorpresa, più andavamo avanti con la lettura e più sentivo di essere vicina alle ragioni di Creonte. Com'era possibile? Per cercare di dare una risposta all'interrogativo che mi attanagliava, ho pensato di coinvolgere le mie classi in un dibattito che, spaziando da Sofocle a Hannah Arendt, forse avrebbe risposto a un altro, più stringente quesito: ribellarsi ha senso solo se hai sedici anni? Le pagine che seguono riportano più o meno fedelmente le conclusioni alle quali i miei studenti e io siamo giunti.¹

¹ Le classi che ha preso parte al *debate* sono la 5ALSSA e la 5BLSSA dell'I.I.S. "Primo Levi" di Vignola, A.S. 2023-2024. Le ore dedicate al progetto sono rientrate nel curriculum di educazione civica, così come stabilito dalla legge 20 agosto

1. Antigone a processo

Nel 1960 Hannah Arendt fu inviata per conto del *New Yorker* a Gerusalemme, con lo scopo di seguire il processo di Adolf Eichmann, gerarca nazista accusato di crimini contro l'umanità (la sentenza – morte per impiccagione – verrà eseguita nel 1962). Chi si aspettava di trovare nei suoi articoli una dura requisitoria contro il volto feroce e bestiale del nazismo restò però deluso: il male descritto era un male banale, grigio e burocratico, e perciò tanto più terribile e pericoloso. Il resoconto del processo e le considerazioni della Arendt furono pubblicati sulla rivista e poi riunite nel libro tradotto in italiano come *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, pubblicato da Feltrinelli.

La lettura del resoconto della Arendt sul processo a Eichmann ha stimolato in classe un acceso dibattito. Com'è stato possibile – si sono chiesti molti studenti – compiere atti tanto disumani senza rendersi conto della loro gravità, neanche a posteriori? La descrizione di Eichmann, quest'uomo mite e riservato, un impiegato modello, stonava con l'idea del gerarca nazista sadico e arrogante a cui il cinema e il senso comune ci avevano abituati. Anche la Arendt, del resto, si era posta proprio lo stesso interrogativo:

Per tutto il processo Eichmann cercò di spiegare, quasi sempre senza successo, quest'altro punto grazie al quale non si sentiva “colpevole nel senso dell'atto d'accusa.” Secondo l'atto d'accusa egli aveva agito non solo di proposito, ma anche per bassi motivi e ben sapendo che le sue azioni erano criminose. Ma quanto ai bassi motivi, Eichmann era convintissimo di non essere un *innerer Schweinehund*, cioè di non essere nel fondo dell'anima un individuo sordido e indegno; e quanto alla consapevolezza, disse che sicuramente non si sarebbe sentito la coscienza a posto se non avesse fatto ciò che gli veniva ordinato – trasportare milioni di uomini, donne e bambini verso la morte – con grande zelo e cronometrica precisione.²

La difesa di Eichmann si basava su un assunto molto semplice: si era limitato a seguire le leggi. Se fossero stati le leggi a essere disumane, questo comunque non lo avrebbe sollevato dall'obbligo di rispettarle. “Non si sarebbe sentito la coscienza a posto”, se avesse disobbedito agli ordini. Ordini disumani, senza dubbio, ma pur sempre ordini.

Qualcosa di simile viene raccontato nel film di Rob Reiner del 1992 *A Few Good Men*, con Tom Cruise e Jack Nicholson. Nella pellicola, due giovani marines di stanza a Guantanamo vengono accusati dell'omicidio di un commilitone, morto in seguito a un'aggressione il cui scopo era impartire una lezione al compagno, considerato debole e pigro. La linea di difesa del tenente Kaffee, interpretato da Cruise, consiste nell'affermare la tesi secondo la quale i due si sono limitati a obbedire agli ordini dei propri superiori, i quali avevano ordinato di effettuare un “codice rosso”, un atto di bullismo a scopo intimidatorio. Dopo aver dimostrato la diretta responsabilità del colonnello Jessep, il comandante della base impersonato da Nicholson, i due soldati vengono prosciolti dall'accusa di omicidio ma sono comunque congedati con disonore dal corpo dei Marines. Dopo lo stupore iniziale, infine comprendono le motivazioni della giuria: non sono innocenti, non hanno protetto il compagno indifeso scegliendo di obbedire al brutale ordine ricevuto.

Il tema della contrapposizione tra leggi scritte (od ordini impartiti) e leggi non scritte – imperativi morali – è uno dei temi centrali per il dibattito filosofico fin dal tempo dei sofisti. Ippia

2019, n. 92 e successive Linee Guida. Altre variazioni sul tema del dibattito sono quelle proposte da Pearson al link <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/SocialReading/MYSOCIALREADING-PDF-spuntididattici-parità-leggievalori.pdf>.

²Arendt 1964, p. 33. Cfr. Arendt 1958, p. 130: «Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano [...]. Questo rivelarsi del “chi” qualcuno è, in contrasto con il “che cosa” – le sue qualità e capacità, i suoi talenti, i suoi difetti, che può esporre o tenere nascosti – è implicito in qualunque cosa egli dica o faccia. Si può nascondere “chi si è” solo nel completo silenzio e nella perfetta passività.»

e Antifonte, ad esempio, ritenevano che solo le leggi di natura fossero improntate a principi universali di uguaglianza e giustizia, mentre le leggi positive – cioè “poste” dagli uomini – fossero soggette al caso e al capriccio. Solo le leggi naturali ponevano gli uomini sullo stesso piano, li rendevano autenticamente fratelli, mentre le leggi umane, così come le consuetudini sociali, mettevano in atto discriminazioni e ineguaglianze. Ancora più radicale, se possibile, era la posizione di Trasimaco, secondo cui la legge era l’utile del più forte: la giustizia, nella sua prospettiva, non aveva alcun valore universale ma si limitava a essere lo strumento per mezzo del quale i gruppi più forti garantivano i propri interessi e privilegi.

La tragedia di Sofocle è però probabilmente l’espressione più alta della drammatizzazione di questo conflitto nel mondo greco – e non solo, come dimostrano le riscritture contemporanee di Anouilh (1942) e Brecht (1947).

La storia di Antigone è nota a tutti.

A Tebe c’è stata una guerra. Eteocle ha salvato la città sacrificando la sua vita in un duello mortale con il fratello Polinice, reo di aver tradito la patria. La scelta del nuovo governatore, Creonte, è inevitabile: Eteocle sarà sepolto con tutti gli onori, mentre la memoria di Polinice sarà maledetta e sarà proibito a tutti seppellirlo entro i confini della città. Ma Antigone, sorella di entrambi, non accetta questa decisione e sceglie di seppellire comunque il fratello. Perché lo fa? Non ci sono dubbi: per lei, l’editto di Creonte non ha valore. Il mondo degli uomini, con le sue leggi e le sue regole, non ha alcuna importanza: solo il volere degli dèi ne ha. Le leggi umane sono niente rispetto alle leggi divine, eterne e incrollabili. Nulla può fermare la forza delle sue convinzioni: l’ordine religioso e quello della città sono separati e inconciliabili. A Creonte non resta altra scelta: condannare Antigone, la sua testardaggine, la sua indomita volontà di ribellione. Nonostante sappia perfettamente che questo significa condannare anche sé stesso all’infelicità: Antigone, infatti, è la promessa sposa di suo figlio, Emone, che deciderà di togliersi la vita a seguito della condanna dell’amata.

ANTIGONE [...] E ora, Polinice, è questo che ricevo per aver sepolto il tuo cadavere. Eppure, per coloro che hanno mente saggia, ti ho reso il giusto onore. Se si fosse trattato dei miei figli, se avessi visto il corpo del marito imputridire nella morte, non avrei affrontato questa lotta, sfidando la città. Perché parlo così? In base a quali norme? Perché, se muore il marito posso averne un altro, e se perdo un figlio posso averne un altro. Ma poiché mia madre e mio padre sono nell’Ade non potrò avere più un altro fratello. Ecco perché ho scelto di onorarti, fratello mio, e per questo Creonte mi ritiene colpevole di una tremenda audacia. [...] Quale giustizia divina ho trasgredito? [...] Mi hanno giudicata empia per un atto di pietà.³

Il brano, insieme ad altri che leggiamo in classe, suscita forti opposizioni. Alcuni vedono in Antigone quella forza e quel coraggio che è mancato a Eichmann o ai due marines del film di Reiner, altri però osservano che, se le leggi sono spesso al servizio dei potenti, rispettarle è fondamentale se si vuole evitare l’anarchia.

La Antigone di Anouilh, magra e scontrosa, descritta come un’adolescente inquieta e insoddisfatta, desiderosa di dare un senso alla propria vita, è quella in cui gli studenti si immedesimano maggiormente. Il personaggio è descritto come una giovane che ha problemi con la propria immagine e identità, a partire dal corpo, per nulla femminile e seducente: sembra quasi voler cercare un gesto clamoroso capace di affermare pubblicamente il suo essere donna:

ANTIGONE Povero Creonte! Con le mie unghie spezzate e piene di terra e i lividi che le tue guardie mi hanno fatto sulle braccia, con la paura che mi torce il ventre, io sono regina.⁴

³Sofocle, Anouilh, Brecht 2000, pp. 46-47.

⁴Ivi, p. 97.

La rilettura di Brecht pone invece l'accento sulla dimensione politica del conflitto, fin dall'ambientazione: a Berlino, nell'aprile del 1945, due sorelle assistono impotenti all'agonia del fratello disertore, impiccato in strada dai nazisti. Una cerca di fermare l'altra che, disperata, vuole correre a toglierlo dalla corda e cercare di rianimarlo sotto lo sguardo dei soldati. Creonte è il tiranno assoluto, rappresenta il potere della guerra tedesca, Antigone l'eroina tragica che lotta contro la tirannia, l'ingiustizia sociale e l'assurdità della guerra imperialista. Anche in questo caso le simpatie sono tutte (o quasi) per la giovane protagonista, che sfida la disumanità di un potere oppressivo.

Ma anche Creonte ha le sue ragioni e, sfilatogli il cappotto militare, può essere utile considerarle con più attenzione. L'obiettivo di Creonte – del Creonte sofocleo, almeno – era quello di costruire un mondo in cui gli uomini potessero convivere, al riparo da vendette e fanatismi. Messo di fronte alla sfida di Antigone, per paura che la disobbedienza di una sola persona possa riaprire le porte al caos, Creonte s'irrigidisce nella difesa delle leggi della città, finendo col fare il deserto intorno a sé.

Dopo aver letto i diversi testi e averli commentati insieme, è necessario prendere posizione. Tanto Creonte quanto Antigone hanno ugualmente ragione e ugualmente torto: esprimono punti di vista legittimi, anche se contrapposti. Ma chi dei due si fa portatore di valori più giusti, universali e condivisibili? Agli studenti viene data una settimana di tempo per produrre un testo a supporto della propria tesi, che sarà successivamente oggetto di un dibattito in classe.

2. Antigone non è un animale sociale

Aristotele sosteneva che etica e politica fossero strettamente connesse. Se la politica ha lo scopo di assicurare ai cittadini le condizioni per raggiungere la felicità, i cittadini hanno a loro volta l'obbligo di coltivare le virtù etiche – prima fra tutte la giustizia – per contribuire alla costruzione di una società giusta e felice. L'uomo è, nella definizione aristotelica divenuta assai nota, un *animale politico*. L'espressione greca utilizzata dal filosofo però è più ricca e densa di significato: Aristotele parla infatti di ζῷον πολιτικόν, animale politico ma anche *animale della πόλις*, dunque animale naturalmente sociale, per sua natura parte di una comunità.

È questa la motivazione che, per gli studenti che hanno scelto di prendere le parti di Creonte, condanna Antigone a essere nel torto: non è un animale sociale, non agisce come parte di una collettività ma solo in difesa dei propri interessi e valori individuali. Scrive Dario:

La mia opinione è che Creonte abbia ragione; in generale credo che la legge "scritta" debba essere rispettata in ogni caso, perché, se tutti seguissero le proprie leggi morali, si arriverebbe a un punto in cui distinguere il limite per il quale una legge morale è più importante di una legge scritta e viceversa sarebbe pressoché impossibile. Per quanto una legge possa apparire ingiusta bisogna rispettarla, facendo parte di una società bisogna sempre pensare alla collettività e avere una visione più ad ampio spettro; anche perché, se la legge creasse un malcontento per molta gente, in un modo o nell'altro, la legge verrebbe modificata.

Il punto, per alcuni, sembra essere proprio questo: l'errore di Antigone non consiste nell'aver infranto la legge ma nell'averlo fatto per un tornaconto personale, senza una prospettiva di cambiamento che portasse vantaggi e benefici a tutta la collettività.

In questo dibattito – afferma Francesco – penso che abbia ragione Creonte perché credo che le leggi vadano sempre rispettate, e che il senso comune sia sempre superiore al pensiero individuale. Se ognuno di noi facesse come Antigone, il mondo vivrebbe in un caos totale perché ci sarebbe sempre qualcuno che troverebbe una determinata legge ingiusta secondo la propria moralità. Un esempio di quanto detto potrebbe essere l'obbligo di pagare le tasse. Qualcuno potrebbe pensare come Antigone "perché dovrei dare parte del mio stipendio allo Stato?". Così facendo, lo Stato non avrebbe le risorse necessarie per garantire i servizi indispensabili alla popolazione e quindi si creerebbe un disagio.

Secondo Francesco, mettere in discussione le leggi dello Stato è uno strumento fondamentale nell'esercizio del pensiero critico, ed è anche l'unica strada percorribile per il cambiamento, così com'è accaduto nel caso della Rivoluzione francese o per molte conquiste sociali, come quelle del movimento femminista. Esempi simili però hanno un progetto condiviso alla base, poggiano su ideologie ben strutturate e – cosa più importante – incontrano il senso comune.

A supporto di queste riflessioni si schiera anche il libro di Eva Cantarella *Contro Antigone. O dell'egoismo sociale*, recentemente edito da Einaudi, nel quale la studiosa sottolinea come la tragedia di Antigone sia anche e soprattutto la tragedia di Creonte che, fedele al suo ruolo di custode della legge, finisce per perdere tutto ciò che ha di più caro senza neanche trovare conforto nella discesa nell'Ade insieme ai defunti che ha amato.

A differenza di Antigone, monocorde, sempre uguale a sé stessa, resa dal suo spaventoso egocentrismo incapace di concepire una realtà diversa da quella che lei vede, Creonte è un vero grande personaggio tragico, che rappresenta la forza della ragione, destinata a essere sconfitta dal disegno divino.⁵

Per alcuni studenti invece il fatto che Antigone vada controcorrente, sola contro tutti, è proprio ciò che la fa sedere dalla parte della ragione. Raffaele replica alle tesi di Dario e Francesco affermando che ciò che lo ha colpito è la determinazione della giovane donna, esempio luminoso di figura femminile che lotta coraggiosamente in un mondo di uomini,

Questo perché siamo tutti a conoscenza delle ingiustizie che le donne hanno dovuto subire per la maggior parte di quella che è la storia del mondo e, di conseguenza, la storia di una semplice ragazza che non solo ha il coraggio di scappare, ma addirittura quello di fare sentire la propria voce più e più volte disobbedendo continuamente, nonostante il chiaro rischio di morte, pur di seguire i propri ideali, non può fare altro che da esempio per chiunque.

Anche Silvia, insieme a Raffaele, difende le ragioni di Antigone, sottolineando come Creonte sia stato incapace di interpretare il senso comune ben più della protagonista della tragedia, dimostrando di tenere in scarsa considerazione il sentimento religioso alla base della cultura del popolo che era tenuto a rappresentare. Non mostrando alcuna tolleranza per una tematica così delicata, Creonte è distante dai cittadini di Tebe e la sua posizione intransigente rischia di causare a lungo andare un azzeramento del progresso politico, per favorire l'attaccamento morboso a leggi secolari fatte da legislatori precedenti:

Creonte dimostra quindi di essere un governante statico, che ricopre il suo ruolo come se fosse un obbligo, e che non tiene al benessere della società che gestisce. Antigone invece, battendosi per cause così nobili, nonostante gli alti rischi che ciò comporta, ci mostra cosa nella storia ha portato al vero progresso e quanto sia importante imporsi per i cambiamenti e per ciò che crediamo sia giusto, anche se questo non rispecchia le leggi scritte.

3. Quanti anni ha Antigone?

Un aspetto interessante del dibattito che si è venuto a creare in classe riguarda l'idea – condivisa da tutti – che quello tra Antigone e Creonte sia uno scontro generazionale. Anche qui però l'interpretazione è duplice: per alcuni la giovane età della ragazza tradisce la sua immaturità, che la rende incapace di dialogare in modo costruttivo, per altri rivela invece una volta di più il suo coraggio, che non teme di sfidare l'autorità di un adulto che giudica essere in errore.

Ne è convinta Erica, che istituisce un parallelismo tra sé e l'Antigone adolescente che ha immaginato leggendo la tragedia di Sofocle:

⁵Cantarella 2024, pp. 103-104. Per approfondire: Pepino, Rossi 2019.

Sacrifichereste la vita per quello in cui credete? Avete mai combattuto per qualcosa che credevate fosse giusto ma ritenuto illegale dallo stato? Difficile è la scelta di chi si trova di fronte a particolari situazioni nelle quali la legge si oppone alla morale. Onestamente a sedici anni non ho mai dovuto fare scelte così difficili. Antigone risponderebbe affermativamente a entrambe le domande: lei credeva che le leggi morali fossero più importanti delle leggi scritte.

Un'Antigone che ammira ma dalla quale si sente anche distante, valutando le proprie esperienze come profondamente diverse da quelle dell'eroina sofoclea. In risposta a Erica, Arianna coglie invece alcuni tratti tipici del carattere degli adolescenti, a cui attribuisce però una valenza negativa:

La ragazza è distruttiva per tutto il dialogo, non propone alternative, pensa solo a ciò che interessa a lei senza considerare le conseguenze che il suo gesto potrebbe avere su tutti quelli che si sono ritrovati nella sua situazione ma che, diversamente, si sono attenuti alla legge.

Antigone è un'adolescente ribelle che, come molti suoi coetanei, non ascolta ciò che le viene detto e, forte delle proprie ragioni, non si preoccupa di costruire un dialogo con Creonte: «nonostante la forte personalità – chiosa Arianna – non era ancora pronta al confronto».⁶

Antigone è una ragazzina che va controcorrente anche nel libro di Francesco D'Adamo del 2019 *Antigone sta nell'ultimo banco*, edito da Giunti. La protagonista, Jo la Peste, è una quattordicenne anticonformista e ribelle, che da un lato sogna di interpretare proprio Antigone nel saggio scolastico di fine anno⁷, dall'altro si misura con un fatto di cronaca nera che sconvolge l'equilibrio della tranquilla città in cui vive. Nel testo viene data grande importanza anche alla figura di Ismene, sorella di Antigone che, pur condividendo le risoluzioni e l'orizzonte etico di quest'ultima cerca di dissuaderla dal disobbedire di nuovo a Creonte, ben sapendo quale tragico destino la aspetta. Antigone e Ismene scoprono di non essere poi tanto diverse e anzi di avere molto in comune.

Ismene, che non è coraggiosa come Antigone, non ha la sua ferrea volontà, sembra essere però la voce di quella ragione che ad Antigone manca; lei, che non aveva contribuito materialmente alla sepoltura di Polinice, dichiara tuttavia di essere disposta a morire insieme alla sorella, esempio incrollabile di amore fraterno, ma anche di intelligenza e diplomazia.

Forse la chiave di tutto sta proprio qui. I valori di Ismene, le sue convinzioni, non sono differenti da quelli di Antigone ma lei, a differenza della sorella, non si trincerava dietro la propria posizione: è disposta ad ascoltare, a valutare, a cambiare idea – se necessario. O a difendere la propria, ma non al prezzo della vita, non sapendo di dare un dolore tanto grande ai suoi cari. Ismene forse sarebbe stata capace di fare ciò che né Creonte né Antigone riescono a fare: dialogare, confrontarsi.

E se fosse proprio questa la lezione che Sofocle, ancora oggi, suggerisce al nostro presente? Una risposta che non arriva dall'esito di un dibattito ma dalla costruzione di un dialogo, da un percorso di crescita, che prevede compromessi e battute d'arresto ma che – proprio per questo – offre soluzioni destinate a durare. Di questo punto di vista si fa portavoce Christian, che conclude il nostro dibattito in classe:

⁶Anche Lorenzo è dello stesso avviso: «Antigone, che è ancora giovane, è la classica ragazza dallo spirito ribelle, che agisce imprudentemente, fregandosene delle conseguenze delle sue azioni. Da questo si può evincere come Creonte sia più maturo e quindi riesca meglio a portare il lettore dalla sua parte.».

⁷D'Adamo 2019, pp. 8-9: «Adoravo quella parte perché mi faceva sentire giusta, coraggiosa, fichissima, cioè tutto quello che non ero nella realtà. Ma il teatro serve anche a questo, no? A diventare qualcun altro». Le emozioni di Antigone e la sua follia autodistruttiva sono magistralmente descritte da Borgna 2021.

L'Antigone di Sofocle, che mai ci metterà d'accordo tutti, sicuramente ci insegna che rimanere così fermi, allo stremo, senza trovare punti d'incontro o tantomeno provare a mediare non giova a nessuno, con la consapevolezza che Antigone non è morta, ma vive dentro ognuno di noi, ovunque ci sia un'ingiustizia.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT 1958: Hannah Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, traduzione italiana di S. Finzi, Bompiani, Milano 1950.
- ARENDT 1964: Hannah Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, traduzione italiana di P. Bernardini, Feltrinelli, Milano.
- BORGNA 2021: Eugenio Borgna, *Sofocle, Antigone e la sua follia*, Il Mulino, Bologna 2021.
- CANTARELLA 2024: Eva Cantarella, *Contro Antigone o dell'egoismo sociale*, Einaudi, Torino 2024.
- SOFOCLE, ANOUILH, BRECHT 2000: *Antigone. Variazioni sul mito*, a cura di M.G. Ciani, Marsilio, Padova 2000.
- D'ADAMO 2019: Francesco D'Adamo, *Antigone sta all'ultimo banco*, Giunti, Firenze 2019.
- KELSEN 2015: Hans Kelsen, *Che cos'è la giustizia? Lezioni americane*, Quodlibet, Macerata 2015.
- PEPINO, ROSSI 2019: Livio Pepino e Nello Rossi, *Il potere e la ribelle. Creonte o Antigone? Un dialogo*, Edizioni Gruppo Abele, Milano 2019.

Michael Ende, «figlio della terra e amico di Fantàsia»¹

Gabriella Putignano

Abstract

In this paper, the author reflects on the theoretical potential of Michael Ende and focuses primarily on his famous novel *The Neverending Story*, drawing connections with Nietzsche, Plato and many others. The aim is to highlight how Ende's books are permeated with utopias and dystopias, a struggle between Nothingness, filled with existential cynicism, grey time, alienated consumption, and Fantàsia, brimming with an ethic of attention, infinite moral striving and joy of the heart. Finally, she offers the reader some educational approaches that could potentially be applied in their own classrooms.

Keywords

Nothing, Acquiescence, Desire, Dream, Joy.

1. Premesse metodologiche

In questo contributo mi propongo di *contaminare* la filosofia con uno scrittore tedesco, spesso presentato come autore per bambini e ragazzini, nondimeno assai stimolante, pieno di spunti teoretici e ricco di pregnante simbolismo letterario. Si tratta di Michael Ende (1929-1995), celebre per romanzi quali *La storia infinita* (1979) e *Momo* (1973), veri e propri “casi letterari” e finanche filmici. I lettori nati negli anni '80 ricorderanno, infatti, perfettamente quanto da *La storia infinita* sia stato tratto nel 1984 un film cult, che racconta solo una parte del romanzo e che provocò stizza e disapprovazione da parte dello stesso Ende.² La sottoscritta rifletterà, in particolare, su questo libro, su *Momo* e sulla meno nota opera *La prigione della libertà* (1992), in modo tale da far brillare *chiasmi* filosofici e potenziali applicazioni didattiche, parzialmente realizzate nell'anno scolastico in corso in due sue classi, la III DL e la V EL, del Liceo linguistico “Giulio Cesare” di Bari.

È impossibile raccontare in un modo minuzioso la trama di questi libri; tuttavia, ritengo si possa scorgere una sorta di *fil rouge* presente in questi, un filo rosso in cui viene come denunciata una malattia esistenziale, morale, politica, che ci sta via via colpendo e rendendo prigionieri di un mondo asfittico, greve e cupo.

Del resto, soprattutto per quel che riguarda *La storia infinita* sarebbe vano e indubbiamente fallimentare riassumere in maniera iper-meticolosa la trama, considerata la sua struttura articolata e la presenza di innumerevoli personaggi. Procederò, quindi, offrendo una sintesi generale

¹ Riprendo, in gran parte, il titolo di un saggio di Giuseppe Semerari, “*Figli della terra*” e “*amici delle idee*”, in Semerari 1982, pp. 19-52.

² Michael Ende dichiarò che il film fosse «un gigantesco melodramma fatto di kitsch, cassetta, peluche e plastica» e intentò persino una causa, nel 1985, contro la casa di produzione affinché fosse eliminato il suo nome dai titoli di testa.

del romanzo e soffermandomi su alcuni nuclei concettuali fondamentali grazie ai quali diagnosticare la malattia.

2. Il Nulla conoscibile ed esprimibile

La storia infinita inizia presentando un ragazzino di circa dieci anni, un po' goffo e impacciato, di nome Bastiano, schernito dai compagni di scuola, orfano di madre e ignorato dal padre. Un giorno Bastiano, per fuggire alle burle dei suoi compagni, si rifugia in una botteguccia dove il padrone, il burbero signor Coriandoli, ha sulle gambe un libro dal titolo *La storia infinita*. In un momento di disattenzione riesce a sottrarglielo, scappa nella soffitta della scuola e comincia a leggerlo. Da questo momento prende avvio la prima parte del romanzo, l'unica presente nel film. Emerge subito una primaria ed evidente peculiarità dacché si tratta di un libro nel libro, di un romanzo nel romanzo: è Bastiano che legge un libro e, grazie a questa trasformante lettura, legge anche se stesso, comprende *ermeneuticamente* sé stesso. Nel libro, che si appresta a leggere, si racconta di un Paese senza confini, Fantàsia, assediato e insidiato da una strana malattia: il Nulla, un nulla-vuoto che, almeno all'inizio, appare – per dirla con Parmenide – impossibile da pensare e soprattutto da descrivere, eppure emanante una magnetica forza d'attrazione.

Fantàsia è "governata" dall'Infanta Imperatrice, che si sta ammalando e chiama perciò in soccorso a salvare, lei e il regno, un ragazzino di circa dieci anni di nome Atreiu. A questo punto vorrei sollevare il primo nucleo concettuale-tematico del romanzo:

- entrambi, tanto l'Infanta Imperatrice quanto Atreiu, personaggi pilastri della storia, presentano un afflato anarchico, nel pieno senso etimologico del termine: sono senza principio, senza rigido e pietrificante fondamento. La prima – si legge – non governava, non era da intendersi alla stregua di un despota autoritario e tremendamente giudicante; il secondo è stato allevato da tutti gli uomini e tutte le donne e il suo nome alla lettera significa proprio "Figlio di tutti". Entrambi, quindi, rifiutano qualunque *reductio ad unum* e manifestano un orientamento anti-sovrano, un'identità nomade, fluida, animata di continuo dalla pulsione dell'alterità e dell'erranza.

Atreiu deve anzitutto capire come salvare l'Infanta Imperatrice, potendo contare su alcuni aiuti: un amuleto speciale, AURYN, fatto di due serpenti che si incrociano e formano un ovale, e che conferisce una magica aurea di splendore a chi lo indossa, e su cavallino prima, Artax, e su un drago poi, Fùcur, in grado di trasportarlo ovunque, nelle sue varie e molteplici peripezie. Ecco il secondo nucleo concettuale del romanzo:

- Artax ad un certo punto muore, perché affonda nelle cosiddette "Paludi della Tristezza". Cosa rappresentano, da un punto di vista filosofico, queste Paludi della Tristezza? Le Paludi della Tristezza assomigliano tanto al nietzscheano "spirito di gravità", al suo lamento greve e mortifero che butta giù, fino a fare affondare, quando ci appesantisce con i maccigni del "non si può fare", "non può essere", "bisogna stare con i piedi per terra".³ Le paludi della tristezza esprimono così la pesantezza cinica dell'esistenza. E hanno, nel prosieguo del romanzo, una personificazione, filosoficamente forse ancora più forte, nel personaggio della vecchissima Morla, metà tartaruga e metà roccia. Questa si può, ancora una volta, leggere con una lente nietzscheana: la Morla come i *predicatori di morte* o la figura dell'*indovino*, presenti in *Così parlò Zarathustra*. L'indovino era l'annunciatore della grande stanchezza, colui che andava dicendo: «Tutto è vano, tutto è indifferente, tutto è già stato!».⁴ Una nenia ripetuta, seppur in diverso modo, dalla vecchia Morla:

Per noi niente più è importante. È tutto lo stesso, assolutamente lo stesso. [...] Tutto si ripete in eterno, il giorno e la notte, l'estate e l'inverno, il mondo è vuoto e senza senso. Tutto gira soltanto in tondo. Ciò che

³ Cfr. Ferraro 2018, p. 40.

⁴ Nietzsche 2004, p. 138.

comincia deve finire, ciò che prende vita deve poi morire. Tutto si compensa, il Bene e il Male, il Bello e il Brutto, la Stupidità e la Saggezza. Tutto è vuoto. Niente è reale. Niente è importante.⁵

Le parole finali sembrano ricordare un altro personaggio presente nel *Così parlò Zarathustra* di Nietzsche: non solo l'indovino, ma pure la figura del nano, simbolo massimo, estremo dello spirito di gravità. Appesantiva Zarathustra, sino quasi a schiacciarlo a terra, dicendogli che tutto doveva vacuamente ritornare. E, poiché tutto ritornava in maniera uguale, tutto era maledettamente inutile, niente di nuovo, niente di proprio, niente di inedito poteva essere scritto e inciso nelle pagine dell'esistenza.⁶

Iniziamo dunque a comprendere come il Nulla abbia a che fare con un *nichilismo passivo* che ci inchioda a uno status di inerzia esistenziale, che mortifica la dimensione rigenerante del possibile, della progettualità a favore di un'agghiacciante e soffocante inutilità, icasticamente espressa da Cesare Pavese così: «Non c'è cosa più amara che l'alba di un giorno/in cui nulla accadrà. Non c'è cosa più amara/che l'inutilità».⁷ È questo il «*peso più grande*»,⁸ il serpente nero che strozza il pastore nello *Zarathustra* e lo arena nel circolo piatto di un loop temporale, espropriato della grazia della natalità. Ha un ulteriore corrispettivo ne *La storia infinita* nel personaggio del Vecchio della Montagna Vagante: con lui tutto, infatti, diventava tombale, immutabile, tutto si ripeteva uguale e senza bagliori albeggianti.⁹

Tuttavia, il Nulla si colora nel romanzo di ulteriori sfaccettature e implicazioni teoretiche. Per esempio, quelle derivanti dal terzo nucleo concettuale, rappresentato

- dalla figura di un lupo mannaro, Mork, che insegue Atreiu e con cui, ad un certo punto, si imbatte. Mork riferisce ad Atreiu – provo a parafrasare le parole del lupo in linguaggio filosofico – che il Nulla è costituito anche da quei feticci, da quelle manie a cui gli uomini si aggrappano sino a diventare accecati, ossessivi, menzogneri. Idoli-feticci – ricorro sempre a Nietzsche – che il filosofo tedesco chiamava «ombre di Dio»,¹⁰ illusioni fanatiche, sette idolatriche, in grado d'assumere tante forme: la razza, il partito, la Storia, ma che sempre tolgono di dosso il peso della responsabilità, l'ascolto del singolare, irriducibile desiderio. Chi subisce questa faccia del Nulla diviene un alienato ingranaggio, un

⁵ Ende 2021, p. 63.

⁶ Vd. Nietzsche 2004: «Camminando muto sul ghignante crepitio dei ciottoli, calpestando il pietrisco che lo faceva scivolare: così il mio piede si faceva strada verso l'alto. Verso l'alto: a dispetto dello spirito che lo traeva in basso, che lo traeva verso l'abisso, lo spirito di gravità, mio demonio e arcinemico. Verso l'alto: sebbene sedesse su di me, mezzo nano, mezzo talpa; paralizzato, paralizzante; stillando piombo nel mio orecchio, pensieri-gocce di piombo nel mio cervello. "O Zarathustra, sussurrava beffardamente sillaba per sillaba, pietra filosofale, ti sei lanciato in alto, ma ogni pietra lanciata deve ricadere! O Zarathustra, pietra filosofale, pietra lanciata con la fionda, frantumatore di stelle, te stesso hai lanciato così in alto, ma ogni pietra lanciata deve ricadere! Condannato a te stesso e alla tua stessa lapidazione: o Zarathustra, tu hai gettato la pietra lontano, ma essa ricadrà, su di te!"», pp. 161-162; vd. Heidegger 1994, pp. 244-252; vd. Ferraro 2018: «Il nano sulle spalle è lo stesso che ognuno sopporta quando è tirato giù dal tempo che passa e cancella ogni volta i propri sogni e pensieri sul masso del "non si può fare", "non può essere". "Ogni cosa che viene lanciata in alto cade", dice il suo nano. "Bisogna stare coi piedi per terra". La vita è così. Quel nano è il peso dell'esistenza, la gravità del tempo. Chiunque effonda la sua vista sulla vita, affonda nel dolore. La morte è questa gravità e caduta. La vita cade cede al dolore del ricordo del tempo perduto. Caduto. Non si può vivere con questo peso sulle spalle e nell'animo.», pp. 40-41.

⁷ Pavese 1955, p. 148.

⁸ Vd. Nietzsche 2008.

⁹ Nel romanzo il Vecchio della Montagna Vagante assume la funzione di ripetere di continuo *La storia infinita*. Vd. Ende 2021: «[...] e ancora una volta si ripeteva, parola per parola, l'intero dialogo che i due avevano avuto e che si era concluso con il Vecchio della Montagna Vagante che si rimetteva a scrivere e a raccontare la Storia infinita. E qui cominciava tutto da capo, *immutato* e *immutabile* [...] e così sarebbe andato avanti per l'eternità, perché evidentemente era del tutto impossibile che qualcosa potesse mutare il corso delle vicende. Solo lui, Bastiano, poteva intervenire. E doveva farlo, se non voleva restare lui stesso rinchiuso in quel cerchio senza uscita. Aveva l'impressione che la Storia si fosse già ripetuta migliaia di volte, no, come se non ci fosse più un prima e un dopo, ma come se tutto fosse lì per sempre e contemporaneamente. Adesso capiva perché la mano del Vecchio aveva tremato. Il cerchio dell'eterno ritorno era la Fine Infinita!», pp. 193-194, corsivo mio.

¹⁰ Cfr. Nietzsche 1971.

dormiente burattino; chi la esercita un violento, furioso, pavoneggiante padrone, che si avvale di servi del potere (Mork è proprio uno di questi), i quali assumono questo compito:

Forse servirà il tuo aiuto per indurre gli uomini a comperare cose di cui non hanno bisogno, o a odiare cose che non conoscono, o a credere cose che li rendono ubbidienti, o a dubitare di cose che li potrebbero salvare. Con voi, creature di Fantasia, nel mondo degli uomini si fanno i più grossi affari, si scatenano guerre, si fondano imperi...¹¹

Inteso in questi termini, il Nulla non ha più tanto una valenza metafisica, non è più tanto un concetto astratto impensabile e inesprimibile, chiuso nella sua bolla di evanescenza, quanto una forza distruttiva, disgregativa, che si dirama ora sul piano esistenziale, ora su quello morale, poi su quello temporale-sociale. In quest'ultimo caso è d'obbligo ricordare il romanzo *Momo*: la bimba Momo deve fare i conti con un mondo adulto grigio, completamente diverso da se stessa, dai suoi paradigmi vitali, ove ciascuno è avviluppato in una corsa performativa e produttivistica, è richiesto soltanto di essere sempre più veloci e di monetizzare il tempo. Il tempo, però, non è un mero manto estrinseco, il tempo è vita, ne è la sua stoffa ontologica, renderlo così tanto arido implica sclerotizzare l'esistenza stessa: «[...] il tempo è vita. E la vita risiede nel cuore. E quanto più ne risparmiavano, tanto meno ne avevano»¹² – si legge nel romanzo. Tale corsa frenetica, risucchiata nei meccanismi di un'accelerazione competitiva, ci fa vivere una vita "in esilio". Una poesia della nostrana Mariangela Gualtieri lo chiarisce:

[...]
 Questo giorno che ho perso
 ed ero nell'esilio
 dentro panni che non erano miei
 e scarpe che mi disagiavano
 e tasche che non riconoscevo
 e correvo correvo puntuale
 senza neanche un dono
 per nessuno. Solo un vuoto, corto
 respirare. A conferma che nel *disamore*
 il fare anche se fai resta non fatto.¹³

Di contro a questa corsa senza doni, Ende rivendica – attraverso la figura di Momo – un *tempo della festa*, del *gioco*, la sacralità della durata, protesa cioè non già a uno sterile tempo egoico, asservito al circolo produzione-consumo-mercato-profitto, bensì dominata dalla *gioia improduttiva* del tempo dell'Altro. È ovvio che così si sconfina sul piano sociopolitico: significa affermare, ha ribadito il filosofo coreano Byung-Chul Han richiamandosi al pensiero di Ende, una «*società dell'ascolto e dell'attenzione*»;¹⁴ viceversa, il Nulla esiliante comporta esiti politici del tutto differenti, il trionfo – Ende sembra insistere molto su questo – di quella che Mark Fisher (1968-2017) denominava, con un acronimo, ideologia T.I.N.A., tipica del «realismo capitalista»,¹⁵ cioè l'ideologia basata sulla tesi che "there is no alternative" e che si debba vivere schiacciati, adattati a quel che c'è. Risulta impossibile immaginare un'altra alternativa, il futuro pare irreversibilmente fatalizzato, invischiato nelle pieghe-piaghe del necessario. E il risultato, in termini civili-politici, è l'implosione di un cittadino impegnato, pensante e sognante a favore di un consumatore-spettatore che arranca tra ruderi e rovine. Di più: il risultato è la morte di Fantasia e la trasformazione del mondo in un'angusta caverna platonica o, per rimanere fedeli ad Ende, a una catacomba. Difatti, nel racconto *Le catacombe di Mizraim*, incluso nell'opera *La prigioniera della libertà*, il

¹¹ Ende 2021, p. 148.

¹² Ende 1985, p. 36 [File Pdf].

¹³ Gualtieri 2019, p. 6. Corsivo mio.

¹⁴ Han 2017, p. 100.

¹⁵ Fisher 2018.

tedesco descrive un mondo-catacomba nel quale le persone prigioniere sono ridotte ad ombre di se stesse, a colonne marcianti produttivistiche; anestetizzate da una specie di droga, si adagiano in questo confortevole precetto: «Le cose sono come sono. Adesso vuoi smettere di ruminare inutilmente. Preferisci pensare ciò che pensano tutti, fare quello che tutti fanno».¹⁶ Esattamente come gli schiavi del mito della caverna platonico, vivono ignare di ogni cosa: dimenticano di essere prigionieri, dimenticano che, oltre quel mondo-catacomba, ci siano *altri* possibili, *altri* immaginari da scrivere e sognare:

Dimenticano il prima e il dopo, dimenticano ogni domanda e ogni desiderio. Certo, sono tranquilli e soddisfatti dell'esistente, perché non hanno ricordi e non possono fare confronti. Hanno solo l'attimo che vivono. Gli schiavi che non conoscono altro che la schiavitù sono schiavi obbedienti. I prigionieri che conoscono soltanto la vita di prigionia non soffrono della loro mancanza di libertà.¹⁷

Il mondo, privato di Fantasia, assomiglia davvero tanto alla caverna di platonica memoria. La sfida, e la salvezza, passa allora – proprio come in Platone – dal riaccendere il ricordo e la tensione verso quello che il filosofo ateniese chiamava “mondo delle idee” e che, nel linguaggio di Ende, viene chiamato Fantasia. Passa, ancora una volta, dalla dinamica eversiva del gioco scardinante¹⁸ ossia dal mettere fra parentesi la fattualità dogmatica, ingenuo-naturalistica e dal riattivare, costantemente e ardentemente, un'opera di risveglio. Ma com'è possibile risvegliarsi e riaccendere questa tensione desituante?

3. Una profonda letizia del cuore

È qui che entra in gioco Bastiano: Fantasia viene salvata e sottratta alla devastazione distruttiva del Nulla quando un “figlio dell'uomo”, in questo caso Bastiano, è capace di dare un nuovo nome all'Infanta Imperatrice (le darà il nome di “Fiordiluna”), quando è cioè in grado di creare un *nuovo inizio*, di rendere – nel senso arendtiano¹⁹ – il proprio sé *inizio*, la propria identità principio d'azione.²⁰ Rompe allora il rigidismo stagnante che pietrifica e oggettiva tutto, ove non si dà alcun gioco, e inventa una lingua sempre nuova per le cose, singolarizza di senso, di *appetito di significato* l'esistenza, non si lascia frullare dal loop di un tempo insulso e fa della sua vita un'opera di “rinascenza”, dei suoi giorni un gramsciano “eterno capodanno”.

Si può spiegare questo tema cruciale del romanzo in chiave poetica grazie ai versi di Rainer Maria Rilke:

Io temo tanto la parola degli uomini.
Dicono tutto sempre così chiaro:
questo si chiama cane e quello casa,
e qui è l'inizio e là è la fine.

E mi spaura il modo, lo schernire per gioco,
che sappian tutto ciò che fu e sarà;
non c'è montagna che li meravigli;
le loro terre e giardini confinano con Dio.

Vorrei ammonirli, fermarli: state lontani.
A me piace sentire le cose cantare.
Voi le toccate: diventano rigide e mute.

¹⁶ Ende 1995, p. 86 [File Pdf].

¹⁷ Ivi, p. 103.

¹⁸ Difatti il primo gesto eversivo che compie Iwri, il protagonista del racconto, è disegnare – a mo' di gioco – delle finestre, un termine e un elemento peraltro ignoto al popolo delle ombre.

¹⁹ Cfr. Arendt 2009.

²⁰ Cfr. Esposito 2020.

Voi mi uccidete le cose.²¹

«Uccidere le cose» implica rinserrarsi in una fortezza di significati ed espressioni già date e inamovibili; al contrario, *l'esser-aperti* risveglia la meraviglia, re-incanta il mondo, dà a questo un *nuovo nome*. E forse non è per nulla un caso che nei romanzi di Ende, tanto ne *La storia infinita* quanto in *Momo*, tale atto promani dai bambini, dal loro aprire spazi di gioco in cui le cose entrano in relazioni inedite le une con le altre, dal loro sguardo sognante che non ha obliato la dimensione del possibile e non si è arreso alla logica fatalistica e implacabile della rassegnazione.

Nella “lingua sempre nuova” si radica, altresì, il profondo valore ermeneutico del romanzo: ogni storia dovrebbe essere una storia infinita²² nella misura in cui è riempita *infinitamente* delle nostre interpretazioni, dei nostri significanti, dei nostri sogni; nella misura in cui realizza la gadameriana *fusione di orizzonti*,²³ un vero e proprio circolo in cui gli orizzonti di Atreiu e di Bastiano si uniscono, poiché entrambi, nella loro vicendevole comprensione, cambiano e maturano. Da qui si entra nella seconda parte del romanzo, non compresa nel film del 1984, nella quale troviamo Bastiano catapultato in Fantàsia. Anche in tal caso è impresa ardua riassumere l'intera trama e mi soffermerò sui nuclei sostanziali, anzi sul nucleo sostanziale, di essa. Perché il perno di questa seconda parte è, a mio modo di vedere, racchiuso nell'amuleto AURYN. Adesso Bastiano si accorge che questo presenta una scritta dietro, che reca siffatto imperativo: «Fa' ciò che vuoi».²⁴ Tutta la seconda parte è così un viaggio di formazione, volto a comprendere il senso maturo di questo imperativo. Non sarà affatto una comprensione immediata o facile per Bastiano. All'inizio il ragazzino banalizza il precetto e lo intende in una maniera fatuamente edonistica come un “poter fare ciò che ti pare”. Questa banalizzazione conduce a una madornale depravazione del concetto di desiderio, ridotto a capricciosa *voglia*; uno stupro del circuito desiderante, analogo a quanto accade al tiranno descritto da Platone.²⁵ Bastiano assolutizza la libertà al punto tale da tradurla in imperiosa volontà di potenza, in *cupiditas* vorace in cui l'altro è schiacciato e sopraffatto. La brama cieca e autoreferenziale, che non conosce e non vuole che Sé, è oggi spiegata – a più riprese – dal filosofo Vito Mancuso con le parole di William Shakespeare: «Tutto avrà nome potere,/e il potere volontà, e la volontà desiderio,/e il desiderio, lupo universale,/assecondato doppiamente dalla volontà e dal potere/farà dell'intero universo la sua preda/per poi, alla fine, divorare se stesso».²⁶ Troviamo implicite non solo le vicissitudini che vivrà Bastiano, e che lo porteranno a confliggere con lo stesso Atreiu, ma anche il destino di questo desiderio che non si ferma davanti a nulla: la *cupiditas*, abbandonata a se stessa, è come un ubriaco irrequieto che si lascia *trascinare e frantumare* da passioni oscure, è come una bestia che si attorciglia famelicamente su di sé fino ad auto-divorarsi. In un modo più sintetico, forse meno filosofico, nel romanzo si legge: «Quando uno si proclama imperatore, allora AURYN scompare di propria iniziativa».²⁷

La fine subentra in seguito a tutta una serie di erranti traversie da parte di Bastiano, che deve ritrovare la strada verso il mondo degli uomini, e può ritrovarla solamente quando matura un profondo concetto di desiderio, capace di tenere insieme singolarità e relazionalità, libertà e alterità, e aggiunge al motto “Fa' ciò che vuoi” il cruciale, agostiniano corollario: «Ama e fa' ciò che vuoi». La *cupiditas* si scioglie, allora, in *amor*, la volontà di potenza in volontà di relazione. È questa la sublime gioia che interiorizza al termine Bastiano e che dona al lettore:

²¹ Rilke 1994, p. 93.

²² Cfr. Ende 2021, p. 340: «Allora ascolta la domanda, Massimo Sapiente: che cos'è Fantàsia?» Bastiano tacque un momento e poi rispose: “Fantàsia è la Storia Infinita”, ma soprattutto quanto rivela il signor Coriandoli alla fine del romanzo: «“Ogni vera storia è una Storia Infinita”», p. 434.

²³ Cfr. Gadamer 2000.

²⁴ Ende 2021, p. 205.

²⁵ Vd. Platone 1990, p. 701.

²⁶ Shakespeare 2013, p. 43. Cfr. Mancuso 2023, p. 64.

²⁷ Ende 2021, p. 375.

Perché adesso sapeva: c'erano nel mondo mille e mille forme di gioia, ma, in fondo, tutte si racchiudevano in una sola: quella di poter amare. E gioia e amore erano la stessa cosa. Anche molto più tardi, quando Bastiano era tornato nel suo mondo, quando fu diventato adulto e infine vecchio, questa gioia profonda non lo abbandonò mai del tutto. Anche nei momenti più difficili della sua vita gli rimase sempre quella *letizia del cuore*.²⁸

Alla scuola di Fantasia si apprende proprio questa somma, spinoziana, letizia del cuore, una gioia generativa da declinarsi al singolare e al plurale. La gioia che traluce da chi ha generato il proprio *dáimōn*, non ha seppellito vigliaccamente il proprio talento sotto le spire del “tutto è vano e niente vale la pena”, non si è lasciato sedurre né dalla tirannia capricciosa delle voglie né dalle chimere dei Signori Grigi, presenti in *Momo*, che inchiodano a un produttivismo alienante e riducono l'esistenza a una corsa straniera a se stessa e senza doni. La gioia – Platone e Spinoza *docent* – è invece traboccante, plurale, *politica*.

Ancora una volta il percorso di Ende ricorda il mito platonico della caverna e, in generale, la filosofia dell'ateniese. Bastiano è colui che va a Fantasia (il mondo delle idee), che si libera da un mondo asfittico e imprigionante (un percorso del tutto analogo, sebbene con esiti differenti, lo intraprende Iwri ne *Le catacombe di Mizraim*), che riflette, grazie all'aiuto di Atreiu, sulle pieghe più complesse di questo mondo smorto, ma che poi ritorna, in virtù della forza dell'amore o dell'eros, nel mondo degli uomini per cercare di risanarlo. E congiunge così, a meraviglia, la dimensione del sogno con quella della storia, il cielo del desiderio con lo spigolo della terrestrità, come un vero filosofo dovrebbe fare o essere:

La salita all'essere non vuol dire rinuncia alla storia, ma è il presupposto ideale della discesa nell'esistenza, nella storia. Il compito del filosofo nella sua specifica umana responsabilità non si limita alla salita né alla discesa, ma è, deve essere comprensivo dell'uno e dell'altro momento.²⁹

Con le parole presenti nelle pagine terminali de *La storia infinita*:

Caro mio, ci sono persone che non potranno mai arrivare in Fantasia e ci sono invece persone che possono farlo, ma che poi restano là per sempre. E infine ci sono quei pochi che vanno in Fantasia e tornano anche indietro. Come hai fatto tu. E questi risanano entrambi i mondi.³⁰

E questi sono autentici figli della terra nella misura in cui sono amici di Fantasia e non, piuttosto, del devastante Nulla.

Schede didattiche

Michael Ende si presta a molteplici percorsi didattici nel corso del triennio. Offro al lettore potenziali direzioni, alcune delle quali realizzate, con la consapevolezza che se ne possano sperimentare tante altre.

Classe Terza

Titolo dell'attività: Platone e Michael Ende in dialogo: dal mito alla storia.

Descrizione: elaborazione di un percorso interdisciplinare in grado di intrecciare alcuni concetti portanti della filosofia platonica con certi scritti di M. Ende.

Tempi complessivi: 7 h.

²⁸ Ivi, p. 424. Corsivo mio.

²⁹ Semerari 1982, p. 51.

³⁰ Ende 2021, p. 434.

Fase iniziale (1 h): spiegazione del mito della caverna platonico nel suo racconto, nella sua storia, nei suoi aspetti dinamici. A questo punto sarà chiesto agli studenti di cimentarsi nella lettura della prima parte del racconto *Le catacombe di Mizraim* (da p. 84 a p. 92, File Pdf), previa breve introduzione da parte dell'insegnante dell'Autore in questione.

Fase centrale (3 h): spiegazione della dottrina platonica del mondo delle idee e della simbologia insita nel mito della caverna. Susseguente presentazione del docente del romanzo *La storia infinita*, con focus su due parole-chiave: Nulla e Fantasia.

Proseguito da parte degli studenti della lettura del racconto *Le catacombe di Mizraim* (da p. 93 a p. 104, File Pdf), nonché riflessione e dibattito a seguire a partire da queste domande-stimolo: ▪ Perché Fantasia muore? ▪ Perché dimentichiamo l'orizzonte del mondo delle idee?

Fase conclusiva (3 h): spiegazione delle caratteristiche del politico mediocre, specie il tiranno. Riflessione quindi sulla disarmonia tanto del soggetto democratico quanto di quello tirannico, entrambi per Platone vittime di un desiderio ebbro di sé, improvvisato e dilettantesco. Analisi comparata fra questo e la parte de *La storia infinita* intitolata *La Città degli Imperatori* e comprensione di come la svolta, in Platone e in Ende, passi attraverso la forza generativa dell'eros, del suo principio di relazione e di comunità. Alla *Repubblica* – sosteneva giustamente Giuseppe Semerari – ci si arriva grazie alla mediazione del *Simposio*. Successiva spiegazione delle virtù del buon governante e della funzione del filosofo secondo Platone, della sua rettitudine interiore, che è tale per aver assunto responsabilmente la sfida del desiderio, e particolare attenzione alla parte finale del mito della caverna. Termine della lettura del racconto *Le catacombe di Mizraim* (da p. 105 a p. 108, File Pdf) e riflessione condivisa sul seguente passaggio tratto da *La storia infinita*: «Caro mio, ci sono persone che non potranno mai arrivare in Fantasia e ci sono invece persone che possono farlo, ma che poi restano là per sempre. E infine ci sono quei pochi che vanno in Fantasia e tornano anche indietro. Come hai fatto tu. E questi risanano entrambi i mondi».

Dibattito guidato a partire dalle seguenti domande-stimolo: ▪ L'attività del pensare è condannata all'inattualità? È nel destino del filosofo la derisione? ▪ Perché il vento del pensiero spaventa i prigionieri della caverna e le ombre di Mizraim? ▪ E tu, quale compito affideresti all'intellettuale/filosofo: l'ascesa solitaria e mistica all'essere, l'efficienza adattativa all'utile quotidiano o la linea di mezzo-ponte (*metaxú*) fra la fantasia e la concretezza?

Gli/Le alunni/e dovranno poi soprattutto concentrarsi su una comparazione ragionata tra i contenuti platonici, specialmente il mito della caverna, e *Le catacombe di Mizraim*, considerata la lettura integrale di entrambi i testi, evidenziando analogie e differenze e messaggi comuni. Potranno restituire il lavoro in una delle seguenti modalità: ▪ schema o tabella comparativa; ▪ saggio breve o tema argomentativo; ▪ elaborato creativo (dialogo in linea con il genere stilistico platonico, disegno – in particolare se in un Liceo artistico –, presentazione multimediale).

Abilità e competenze da raggiungere o a cui tendere: ▪ capacità di leggere e comprendere un testo della tradizione filosofica e uno di letteratura contemporanea; ▪ capacità di operare pertinenti confronti interdisciplinari; ▪ capacità di espressione scritta e/o creativa; ▪ accendere una instancabile e intensa tensione etica nei confronti di una *realtà liberata* dall'irresponsabilità irreflessa, dalla violenza tirannica, dall'ingiustizia disarmonica.

Classe Quarta

Titolo dell'attività: La letizia del cuore, tra Baruch Spinoza e Michael Ende.

Descrizione: elaborazione di un percorso interdisciplinare volto a mettere in luce alcune parole-chiave del lessico spinoziano e la loro forza trasformativa sul piano esistenziale e relazionale.

Tempi complessivi: 6 h, all'interno di un percorso più ampio.

Fase iniziale (1 h): dopo aver già spiegato il *Trattato sull'emendazione dell'intelletto*, compreso come il cammino filosofico spinoziano sia l'esito di una vera e propria *conversione* esistenziale, offerta una spiegazione approfondita sul tema spinoziano di *sostanza*, ci si soffermerà sul concetto di *conatus* quale ontologica *vis existendi*. Lettura guidata proposizione 6, parte III, dell'*Etica*: «Ogni cosa, per quanto è in essa, si sforza di perseverare nel suo essere». In questa fase saranno recepite da parte degli studenti le seguenti parole-chiave: conatus-appetito-cupidità. Lettura guidata *Scolio*, proposizione 9, parte III.

Domande-stimolo: ▪ il conatus implica una logica o una dinamica di sopraffazione? ▪ Viceversa, come conciliare la tensione naturale a perseverare nel proprio essere con una logica di relazione?

Fase centrale (2 h): spiegazione del concetto spinoziano di affetto e dell'affetto primario della *tristezza*. La tristezza come un depotenziamento dell'esserci, propria di un uomo che *subisce* il proprio sforzo di autoconservazione, si lascia travolgere convulsamente dalla fortuna e dominare da *passioni tristi* che avvelenano l'animo: l'invidia, la paura superstiziosa, l'odio, il senso di colpa, ecc... Lettura guidata *Prefazione*, parte IV, di cui si riporta un breve passaggio: «Chiamo schiavitù l'impotenza umana a dominare e impedire gli affetti; poiché l'uomo soggetto agli affetti non appartiene a se stesso, ma alla fortuna». Comparazione fra questo modo d'intendere la tristezza e la figura di Bastiano nella seconda parte de *La storia infinita*, con particolare riferimento ai capitoli *La battaglia della Torre d'Avorio* e *La Città degli Imperatori*.

Domande-stimolo: ▪ possiamo confrontare le passioni tristi spinoziane con il Nulla endiano? ▪ Come liberarsi dalla schiavitù delle passioni? ▪ E in cosa consiste lo *splendore* del desiderio/AU-RYN?

Fase finale (2 h): spiegazione del concetto spinoziano di *letizia* quale altrettanto affetto primario, letizia che comporta *intelligere* il desiderio, geometrizzare le passioni, al fine di essere liberi e non automi. Confronto, a questo punto, fra la «potenza dell'intelletto, ossia la libertà umana» (Spinoza) e la «volontà vera» (Ende). Proseguito della spiegazione con specifica attenzione alle virtù della generosità e della gioia. Comprensione, infatti, che il desiderio – geometricamente condotto – non è l'affermazione di un ego vorace e “blindato”, ma al contrario dilatazione dell'animo, espansione concentrica che conduce addirittura alla convinzione che *homo homini deus*. Confronto fra questa letizia del cuore, nonché gioia, e il capitolo *Le Acque della Vita* di Ende. Gli studenti dovranno cogliere i nuclei concettuali comuni e differenti, differenze che risiedono non solo, naturalmente, nella fatica del concetto spinoziano, nel suo analitico rigore, ma anche in una valutazione più ampia della gioia come «amore intellettuale di Dio», suprema letizia che nasce dalla comprensione della geometrica necessità del mondo, dalla capacità di fruire della vita, della sua struttura, per come essa è. Lettura guidata capitolo 4, parte IV.

Al termine, sarà chiesto agli studenti un elaborato creativo a scelta tra ▪ un dialogo immaginario fra Spinoza e Bastiano o ▪ un tema riflessivo nel genere stilistico del *Trattato sull'emendazione dell'intelletto*. In entrambi i casi i concetti e le parole-chiave da sviluppare dovranno essere i seguenti: *conatus*; affetti; cupidità; passioni; tristezza; letizia; gioia.

Abilità e competenze da raggiungere o a cui tendere: ▪ capacità di leggere e comprendere un testo della tradizione filosofica e uno di letteratura contemporanea; ▪ capacità di operare pertinenti confronti interdisciplinari; ▪ capacità di espressione scritta e/o creativa e utilizzo di coerente genere stilistico richiesto; ▪ sviluppo dell'intelligenza emotiva e concettuale attraverso la

riflessione sugli affetti come stati ontologici; ▪ decostruire un pensiero e una mente ego-centrica e protendere, piuttosto, verso una reticolare-cosmocentrica-teocentrica.

Classe Quinta

Presento non già un unico percorso, bensì plurali piste di cui servirsi, di volta in volta, nel corso del programma del quinto anno.

Titolo dell'attività: Michael Ende e la filosofia contemporanea.

Descrizione: elaborazione di percorsi interdisciplinari grazie ai quali riflettere organicamente su tematiche e contenuti cruciali della filosofia contemporanea.

Tempi complessivi: 13 h. 13 h sono in realtà da considerarsi nuclei di approfondimento dentro un curriculum più ampio.

Fase iniziale (2 h): spiegazione dei concetti marxiani di *feticismo delle merci* e *tempo alienato*. Introduzione da parte dell'insegnante del romanzo *Momo* e lettura guidata, che sarà ripresa nella fase finale, di un brano. Se ne riporta qui un breve passaggio: «[...] i risparmiatori di tempo erano vestiti meglio della gente che viveva nei dintorni dell'anfiteatro; guadagnavano più denaro e potevano spendere di più. Ma avevano facce afflitte, stanche o amareggiate e occhi duri e freddi. Ignoravano che si potesse «andare da Momo». Non avevano chi sapesse ascoltarli tanto bene da renderli ragionevoli, concilianti e perciò felici. Ma se anche avessero conosciuto l'esistenza di una creatura tanto preziosa, non è sicuro che sarebbero andati a trovarla, a meno che si potesse risolvere la faccenda in cinque minuti; altrimenti lo avrebbero reputato tempo perduto. Secondo il loro modo di pensare anche il tempo libero doveva essere messo a profitto, e in tutta fretta, per procurarsi divertimenti e distensione nella massima misura possibile. Così non potevano celebrare feste o commemorare avvenimenti tristi o lieti; i sogni erano considerati quasi dei crimini». Dibattito e riflessione a seguire, in particolare sulla globale involuzione derivante dalla *messa a profitto* dell'esistenza e dalla sua dissoluzione nel codice del denaro.

Fase centrale (6 h): introduzione da parte del docente del romanzo *La storia infinita*. Focus su determinati personaggi del libro da rapportare ad alcuni filosofi. Il primo – in ordine temporale – sarà Arthur Schopenhauer. Comparazione fra il suo concetto di ascesi e le parole di Xayde ne *La storia infinita*: «Sereni e sorridenti egli si volge ora a guardare le finte immagini del mondo, che un tempo sapevano scuotere e affliggere anche l'animo suo, ma ora gli stanno indifferenti come i pezzi d'una scacchiera a gioco finito, o come al mattino i vestiti da maschera smessi e dispersi, le cui parvenze ci avevano stuzzicati ed eccitati nella notte di carnevale». (*Il mondo come volontà e rappresentazione*) versus «Essere saggi questo voleva dire stare al di sopra della gioia e del dolore, della paura e della compassione, dell'ambizione e dell'orgoglio ferito. Essere saggi significava portarsi al di sopra di tutte le cose, non odiare e anche non amare più nessuno, accettare imperturbabili sia il rifiuto sia la simpatia degli altri. Colui che è veramente saggio non è più toccato da niente e da nessuno. Diventa irraggiungibile e nulla può più levarsi al di sopra di lui» (*La storia infinita*).

Proseguiamo del programma con Friedrich Nietzsche. Comparazione, dunque, fra il concetto di *nihilismo passivo*, le figure zarathustriane dell'indovino e del nano e quelle endiane delle Paludi della Tristezza e della vecchia Morla, nonché fra il *peso più grande* dell'eterno ritorno e il personaggio del Vecchio della Montagna Vagante. Successiva spiegazione del concetto nietzscheano di *ombre di Dio*, con confronto fra testo tratto dai *Frammenti postumi 1887-1888* e le parole di Mork ne *La storia infinita*. Domande-stimolo: ▪ E tu, di quali contenuti riempiresti il Nulla? Quando ti sembra che la tua vita sprofondi nel "nulla"? ▪ Quali sono i pericoli che scorgi nelle "ombre di Dio" e nelle parole di Mork? ▪ Grazie o in forza di cosa superare il vortice del Nulla?

Quest'ultima domanda consente di aprirsi alla completa dottrina nietzscheana dell'eterno ritorno dell'uguale, capace di superare lo strozzamento del peso più grande. Riflessione sul concetto di *attimo immenso* nietzscheano *versus* quello endiano di *orafiore*, in *Momo*.

La fase centrale presenta poi un parallelismo tra la filosofia dell'esistenza e, soprattutto, un racconto di M. Ende. Tale confronto potrà essere svolto, a seconda della decisione didattica del docente, a partire da Kierkegaard, Sartre o Heidegger e il racconto *La prigionia della libertà, Il racconto della milleundecima notte*. Questo permetterà di soffermarsi sulla tonalità emotiva dell'angoscia intrinseca nella dinamica della libertà, sul *punto-zero* della scelta e la sua paralisi, sulla *malafede* di chi delega ad altri il peso della scelta. Lettura guidata di alcuni passaggi del testo di Ende (per esempio: «“Non ti riuscirà di tenermi prigioniero! Ora me ne andrò”. “Vai pure!” ebbi in risposta. “Che cosa ti fa pensare che ti voglia tenere prigioniero? Ci sono molte porte, come vedi, devi soltanto sceglierne una.” “Non sono serrate, allora?” “Non ancora”. “Che cosa significa?” “Significa che nessuna è chiusa, finché tu non ne abbia aperta una”. “E quando ne avrò aperta una?”. “Non appena ne avrai aperta una, nello stesso attimo, tutte le altre si serreranno per l'eternità. Non si può tornare indietro. Per questo, scegli bene!”. [...] L'uomo è cieco, e ogni suo agire avviene nel buio. Festeggia le sue nozze che già due giorni dopo sarà vedovo. C'è chi per disperazione e miseria vuole impiccarsi, e non sa che è già in viaggio l'ambasceria che lo renderà cieco. [...] L'eccesso di possibilità e la mancanza di necessità mi paralizzavano»). *versus* brani a scelta dell'insegnante di Kierkegaard, Sartre, Heidegger.

Domande-stimolo e dibattito: ▪ Perché Ende parla della libertà in termini di “prigionia”? ▪ Imprigiona di più il peso della possibilità o quello della necessità? ▪ Come superare il senso di prigionia della libertà e assumerla in un modo differente?

Fase finale (5 h): il docente può proseguire lungo il filone della filosofia dell'esistenza evidenziando lo strutturale rapporto tra esserci e temporalità e ritornando al romanzo *Momo*. La sottoscritta ha ripreso, sì, *Momo*, ma vi ha preferito un raffronto fra questo e l'orizzonte etico-politico Marcuse-Han-Fisher. Si è di nuovo letto il brano, presentato nella fase iniziale, e si sono comparati i Signori Grigi agli uomini a una dimensione e, in generale, alla società unidimensionale. Si è poi analizzato il testo *Tutto corre, in Capitalismo e pulsione di morte*, di Byung-Chul Han e si è infine riflettuto – ritornando a *La storia infinita* – sull'implosione politica di Fantasia come perdita del possibile e affermazione della litania “there is no alternative”. Da qui lettura guidata di M. Fisher.

Viceversa, la *pars construens* di Ende e degli autori menzionati permette di insistere su concetti quali la *rivoluzione del gioco* e della *fantasia* (ancora Marcuse e Han vs *Momo*), la gratuità incalcolabile del *tempo del dono* e *della festa*. Concetti, questi, che possono invero ricondursi a una fondamentale “matrice” teoretica: la capacità di fare della propria identità “principio d'azione”, *inizio* di un'autentica *vita activa*. Da qui lettura di parte del capitolo 13, parte III, de *Le origini del totalitarismo*, di Hannah Arendt, in particolare questo estratto: «L'inizio, prima di diventare avvenimento storico, è la suprema capacità dell'uomo; politicamente si identifica con la libertà umana. “*Initium ut esset, creatus est homo*”, ‘affinché ci fosse un inizio, è stato creato l'uomo’ dice Agostino. Questo inizio è garantito da ogni nuova nascita; è in verità ogni uomo» *versus* il seguente passo de *La storia infinita*: «L'Infanta Imperatrice [...] ha bisogno di un nome nuovo [...] Solo lui, Bastiano, poteva intervenire. E doveva farlo, se non voleva restare lui stesso rinchiuso in quel cerchio senza uscita. [...] Bastiano [...] quasi fuori di sé, all'improvviso si mise a gridare: “Fiordiluna! Vengo!”. In quello stesso istante accaddero contemporaneamente parecchie cose. Il guscio del grande uovo fu spezzato dal dirompere di una forza violentissima e andò in mille pezzi, liberando un cupo rimbombo di tuono. Poi si levò un vento di tempesta che veniva da lontano e uscì dalle pagine del libro che Bastiano teneva sulle ginocchia, così che esse cominciarono a svolazzare furiosamente».

Domande-stimolo: ▪ Com'è possibile farsi principio d'azione in questo mondo in cui potenze molto più grandi di noi sembrano soverchiarci? ▪ In che senso parlare di rivoluzione del e nel gioco? ▪ Come accordare il tempo del dono con i tempi reclamati dall'attuale vivere sociale?

Nell'ultima ora, si può riprendere il tema dell'identità in chiave maggiormente ermeneutica, insistendo su *La storia infinita*, e la sua trama, e il Paul Ricoeur di *Tempo e racconto* e il Gadamer di *Verità e metodo*, con i concetti di *identità narrativa* (Ricoeur) e *fusione di orizzonti* (Gadamer).

Il percorso è assai articolato e si dispiega, come detto, nel corso dell'intero anno scolastico. Si può chiedere agli studenti di approfondire – singolarmente o per gruppi – uno di questi percorsi affrontati e di presentare, al termine, al resto della classe un prodotto finale.

Abilità e competenze da raggiungere o a cui tendere: ▪ capacità di leggere, comprendere e interpretare un testo della tradizione filosofica e uno di letteratura contemporanea; ▪ capacità di operare pertinenti confronti interdisciplinari; ▪ capacità di compiere autonome ricerche personali e di lavorare in gruppo; ▪ sviluppare un pathos etico tale da rivendicare, sempre e comunque, il bisogno di una *vita autentica*.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT 2009: Hannah Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino 2009.
- ARENDT 2009: Hannah Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2009.
- ENDE 2021: Michael Ende, *La storia infinita*, Salani, Milano 2021.
- ENDE 1985: Michael Ende, *Momo. Ovvero l'arcana storia dei ladri di tempo e della bambina che restituì agli uomini il tempo trafugato*, SEI, Torino 1985.
- ENDE 1995: Michael Ende, *La prigioniera della libertà*, TEA, Milano 1995.
- ESPOSITO 2020: Roberto Esposito, *Immunitas. protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2020.
- FERRARO 2018: Giuseppe Ferraro, *La porta di Parmenide*, Castelveccchi, Roma 2018.
- FISHER 2018: Mark Fisher, *Realismo capitalista*, Nero, Roma 2018.
- GADAMER 2000: Hans Georg Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000.
- GUALTIERI 2019: Mariangela Gualtieri, *Quando non morivo*, Einaudi, Torino 2019.
- HAN 2017: Byung-Chul Han, *L'espulsione dell'altro*, Nottetempo, Milano 2017.
- HAN 2017: Byung-Chul Han, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano 2017.
- HEIDEGGER 1994: Martin Heidegger, *Nietzsche*, Adelphi, Milano 1994.
- MANCUSO 2023: Vito Mancuso, *Non ti manchi mai la gioia. Breve itinerario di liberazione*, Garzanti, Milano 2023.
- MARCUSE 1999: Herbert Marcuse, *L'uomo a una dimensione: l'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1999.
- MARX 1975: Karl Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Einaudi, Torino 1975.
- NIETZSCHE 2004: Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, BUR, Milano 2004.
- NIETZSCHE 2008: Friedrich Nietzsche, *La gaia scienza*, Adelphi, Milano 2008.
- NIETZSCHE 1971: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi 1887-1888*, Adelphi, Milano 1971.
- PAVESE 1955: Cesare Pavese, *Lavorare stanca*, Einaudi, Torino 1955.
- PLATONE 1990: Platone, *La Repubblica*, Oscar Mondadori, Milano 1990.
- RICOEUR 1986: Paul Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.
- RILKE 1994: Rainer Maria Rilke, *Poesie*, Einaudi, Torino 1994.
- SEMERARI 1982: Giuseppe Semerari, *Insecuritas: tecniche e paradigmi della salvezza*, Spirali, Milano 1982.
- SHAKESPEARE 2013: William Shakespeare, *Troilo e Cressida*, Garzanti, Milano 2013.
- SPINOZA 2006: Bento de Spinoza, *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

Giocare con il tempo: il cinema di Zemekis

Cristina Boracchi

Abstract

The poetic style and use of movie semantics and syntax by film director Robert Zemeckis is a good opportunity to lead students to approach the theme of “time” through the history of philosophy with a theoretical point of view. From Saint Augustin to Lorenz, from Heidegger to Adorno and Bergson, it is possible to open a school path which involves many school disciplines but with an interdisciplinary approach.

Keywords

Time, *kronos*, philosophy, cinema, history, nature.

La poetica del tempo nel cinema *qua talis*

La sperimentazione di un percorso liceale di relazione fra il linguaggio delle immagini cinematografiche e quello della filosofia, con intrecci tematici di fondo - la narrazione, la visione, il rapporto autentico con il reale - ha portato ad elaborare una serie di riflessioni che impostano lo sfondo culturale e teorico di tale rapporto, orizzonte delle mediazioni didattiche che possono essere esemplificate, come segue, dalla lettura della “poetica filmica” di Robert Zemekis.

Il tema del tempo attraversa infatti tutta la riflessione filosofica con intrecci e relazioni con la ricerca scientifica: ciò favorisce anche dal punto di vista scolastico il dialogo fra pensiero ed arti, e nello specifico la settima arte, in un percorso che può configurarsi in termini di *flipped classroom* – che comporta la visione anche individuale di pellicole individuate allo scopo a fronte di schede che individuano questioni in modo problematico – come pure di attività extrascolastica-progettuale.

Infatti, il cinema è l’arte che meglio di altre offre una riflessione filosofica sul tema del tempo, e lo fa attraverso il proprio linguaggio prima ancora che con i messaggi derivanti dalla struttura diegetica. Questo comporta tuttavia la necessità di ‘leggere’ le immagini: infatti, come afferma il filosofo contemporaneo Edgar Morin in *Il cinema o l’uomo immaginario*, tutti hanno intelligenza di ciò che vedono, anche se con diversi punti di vista, ovvero il coglimento dell’immagine nella sua denotazione – il suo riferirsi a un dato – è immediato; ma la fruizione delle immagini sul piano della loro connotazione costringe a un ulteriore lavoro di analisi per ricavarne i rimandi più profondi.

Pertanto, nonostante il linguaggio cinematografico sia analogico in quanto propone un legame diretto fra significato e significante, si impone l’obbligo di imparare a leggere le immagini in movimento, meglio se nella consapevolezza delle sue regole espressive soprattutto in relazione al tema del tempo, eminentemente teoretico.

La semantica e la sintassi filmica, infatti, di per sé definiscono questo gioco temporale: ne sono classici esempi la proiezione sul passato – il *flashback* – quella sul futuro – il *flashforward* –, la struttura circolare della commedia, la sincronia di diversi plot narrativi nella stessa struttura, la dilatazione del tempo cronologico, la sua sospensione – «The future is now», come recita il motto del film dei Cohen *Mister Hula Hoop*.¹

In questo senso, il manifesto di questa linea teorica sta certamente ne *Il Settimo Sigillo* di I. Bergman: nel contesto della pestilenza trecentesca, una “sacra famiglia” di giocolieri, nomadi, riuscirà a scampare alla morte perché il padre Jof, possiede il dono della ‘visione’ dell’eterno – le apparizioni della Vergine – e profetizza che il piccolo figlio, Mikael² – la cui madre è Miah – sarà un giocoliere così eccelso da sapere sospendere le clave nell’aria. L’arte è dunque salvifica, e il cinema in particolare permette di “vedere l’invisibile” – le apparizioni della Vergine – e di sospendere il tempo – le clave sospese – eternizzandolo. Persino il cavaliere che gioca a scacchi con la morte, rubandole quel po’ di tempo che permette alla famiglia di giocolieri e teatranti di sfuggirle, rappresenta la possibilità che il cinema permette di rallentare – come pure di espandere – il passaggio del tempo. La proposta di questi brani filmici in ancoraggio anche allo studio della storia medioevale costituisce di per sé uno sfondo teorico con il quale avviare il progetto.

Zemekis fra Heidegger e la Teoria del Caos

Ma se giocare con il tempo significa sempre giocare – e giocare “con” – la morte, come nel film di Bergman, di certo l’ossessione del tempo è presente in tutta la filmografia di Robert Zemekis, che ha esplorato davvero tutte le sfumature filosofiche di *Kronos* – ma anche di *Kairòs*.

Nella sua poetica registica si ritrovano le grandi categorie teoretiche sul tema: la lettura circolare, perfetta, tipica di una cultura classica e oracolare, quella storicistica di un progresso cronologico inesorabilmente proteso verso un fine, quello, infine, dell’epoca postmoderna della visione massmediale di un *Kronos* che costantemente trapassa arretrando nel passato, punto fra punti di una linearità non decodificabile. Ma Zemekis perviene all’estremo allorché assume in *Here*³ la sola aristotelica unità di luogo come assoluto e unico contesto di un fluire scomposto del tempo, di un divenire tra epoche storiche – e non – per cogliere come il tempo definisca l’umano nel suo *Dasein* e *Mitdasein* heideggeriani, alla ricerca di una autenticità esistenziale. *Here* è tuttavia un ultimo capitolo di una filmografia del tutto improntata al coglimento del tempo in tutte le sue espressioni e interferenze teoretiche.

¹ La pellicola dei Cohen *The Hulster Proxy* (1994) rappresenta, con evidenti richiami a *La vita è meravigliosa* di F. Capra e nella apparente tradizione della commedia americana – della quale condivide la circolarità con inevitabile *good ending* –, una forte critica alla lettura del tempo come equivalente del danaro nella cultura americana del consumo e dell’acquisto compulsivo: sarebbe sicuramente stato gradito al Baumann di *Consumo, dunque sono*. Il tempo degli affari sovraintende alla vita dei personaggi la cui caduta – non solo metaforica – è sospesa da un tempo che si dilata e si ferma nella acquisizione più alta di un tempo che non è solo *Kronos* e danaro ma anche *Kairos* e fallimento possibile.

² Il figlioletto della coppia sacralizzata dalla propria spontanea semplicità, si chiama Mikael, «come Dio», e, secondo le aspettative del padre, «diventerà un grande acrobata, oppure un giocoliere famoso per un suo straordinario incredibile esercizio: quello di far restare ferma nell’aria una clava». Mikael è quindi il bambino immagine suprema del Figlio, «una promessa di futuro, la rinascita nella perfezione. La stessa per cui, in Eva (scritto da Bergman, diretto da Molander), dopo una serie di traversie con la morte, Bo innalzava il suo neonato Mikael dinanzi all’immensità delle onde marine» (PERSIA Leonardo, «Rapporto confidenziale», rivista on line, 2012, <https://www.rapportoconfidenziale.org/?s=settimo+sigillo>)

³ «Un film originale su più famiglie e sul luogo speciale in cui vivono. La storia viaggia attraverso le generazioni, catturando le esperienze umane più facilmente identificabili»: così la sinossi ufficiale dei *trailers* ha presentato *Here* al pubblico. La peculiarità del lungometraggio è che la narrazione si perde nella notte dei tempi fino a giungere ai nostri giorni, ma lo spazio resta sempre lo stesso con una macchina da presa fissa sull’inquadratura del perimetro entro il quale sviluppano gli accadimenti. Il richiamo a *Forrest Gump* è evidente, non solo per il richiamo alle tre piume – qui sostituite da un colibrì, ma anche dal rapporto fra micro e macro-storia, oltre che per l’azione del *deaging* operato sui volti degli attori *cult* del regista.

A cominciare dalla trilogia di *Back to the future* - Ritorno al futuro: il viaggio nel tempo dei protagonisti assume la struttura della circolarità temporale nella complicità con la Teoria del Caos di Lorenz. La famosa frase «Si dice che il minimo battito d'ali di una farfalla sia in grado di provocare un uragano dall'altra parte del mondo», tratta dal film di Eric Bress e J. Mackye Gruber, *The Butterfly Effect* del 2004,⁴ sottolinea la inter-relazionalità degli eventi rispetto alla evoluzione umana nonché dei fenomeni nella costruzione del tempo e dei destini planetari ed individuali, materia, questa, connessa alla visione del tempo come sistema complesso e come tale costruito su intrecci non necessariamente lineari. Anche nel caso di Zemekis, il tentativo consiste nel rendere reversibile il tempo e i destini ad esso connessi chiudendo il cerchio degli accadimenti e ricostruendo l'armonia di un futuro costruito su un passato corretto allo scopo,⁵ ma non lo fa utilizzando il flashback bensì un "presente continuo nel passato" rispetto ad un presente perduto che costituisce il futuro di chi nel passato rimane – felicemente? - intrappolato.

Alla teoria del caos Zemekis accosta pertanto la visione agostiniana della indefinità del tempo:

Senza nulla che passi non esisterebbe un tempo passato, senza nulla che divenga non esisterebbe un tempo futuro, senza nulla che esista, non esisterebbe un presente. Due, dunque di questi tempi, il passato e il futuro, come esistono, dal momento che il primo non è più e il secondo non è ancora? E quanto al presente, senza tradursi in passato, non sarebbe più tempo, ma eternità. Se dunque il presente, per esistere deve tradursi in passato, come possiamo dire anche di lui che esiste? [...] Quindi non possiamo parlare con verità di esistenza del tempo, se non in quanto tende a non esistere. [...].⁶

Eppure, lo percepiamo, quindi

Un fatto è ora limpido e chiaro: né futuro, né passato esistono. E' inesatto dire che i tempi sono tre: presente, passato e futuro. Forse sarebbe meglio dire che i tempi sono tre: il presente del passato, il presente del futuro e il presente del presente. Queste tre specie di tempi esistono in qualche modo nell'animo e non vedo altrove, il presente circa il passato costituendo la memoria, il presente circa il presente l'intuizione, e il presente circa il futuro l'attesa. Mi si permettano queste espressioni, e allora ammetto e vedo tre tempi, e tre tempi ci sono.⁷

Ed è proprio sui tre tempi "presenti" nei diversi universi abitati che lavora Zemekis nella trilogia, definendone appunto le interdipendenze.

Come evidente, dunque, è autore e regista che può accompagnare lo studio della filosofia attraverso esperienze anche motivanti l'attenzione dei giovani studenti.

⁴ L'effetto farfalla è una locuzione presente in fisica nella Teoria del Caos. Si ritiene che piccole variazioni nelle condizioni iniziali producano grandi variazioni nel comportamento a lungo termine del sistema. In realtà quest'espressione si ispira alla visione fantascientifica, prima che scientifica, di Ray Bradbury, che in *Rumore di tuono* del 1952 narra come nel futuro durante un safari una farfalla viene calpestata e questo provoca catastrofi nel presente in una catena di conseguenze per la storia umana. *The Butterfly Effect*, 2004, - come molti altri film, a partire da più semplice *Sliding doors*, 1998, o *Frequency*, 2000 - ha sviluppato questa teoria: infatti il film attinge molto dai *flashback* delle vite dei personaggi on età preadolescenziale e presenta diversi esiti alternativi del presente mentre il protagonista, Evan, tenta di cambiare il passato per stabilirsi su un unico esito finale.

⁵ I viaggi nel tempo di Marty McFly (Michael J. Fox) e Emmett "Doc" Brown (Christopher Lloyd) sono anche un pretesto per parlare del rapporto fra caso e necessità: in realtà, il caso determina il destino necessario a prescindere dal fatto che qualcosa avvenga nel 1955, nel 2015 o nel 1885. Infatti, se nel primo film è centrale l'idea dell'esito che ogni azione hanno sul futuro, nel secondo capitolo, invece, il tempo è sfruttato per piegarsi all'avidità: e il terzo capitolo fa viaggiare nuovamente nel passato remoto, alle origini di Hill Valley inteso come luogo dell'inizio, delle basi per il futuro e delle possibilità.

⁶ Agostino di Ippona 2002, Libro XI, Cap. 14, p. 431.

⁷ Ivi, Capp. 18 e 20.

Storia personale e collettiva in *Forrest Gump*: fra Heidegger e Bergson

In *Forrest Gump* (1994, e quindi ha compiuto trent'anni), Zemeckis affronta la questione del tempo e dell'esistenza con una partizione della diegesi molto precisa: l'incipit e la sequenza finale mostrano una piuma che scende dal cielo e vi risale; la narrazione si sposta poi su una panchina alla fermata di un bus con una serie di flashback che innestano la storia privata con la grande storia; infine, il racconto riprende una linearità nel 'presente', presente in realtà fittizio perché la voce narrante fa presumere un 'post' rispetto a quello che è mostrato e descritto.

È evidente che le piume rappresentano un legame forte con la fiaba dei fratelli Grimm, *Le tre piume*,⁸ che racconta come il figlio 'grullo' di un re eredita il regno accettando di *stare* dove va a cadere la piuma a lui destinata: metafora, certo della leggerezza con la quale Forrest accoglie la vita in tutte le sue sfumature, quindi metafora stessa dell'esistenza nel suo fluire temporale, nella consapevolezza che "la vita è come una scatola di cioccolatini" e che "non si sa mai quello che ti può capitare", ma ancor essa più rappresenta la cifra stilistica con la quale il regista fa sì che lo spettatore acceda sin dall'inizio al tempo sospeso della fiaba, di quel tempo verbale imperfetto del "c'era una volta" che è anche del gioco dei bambini come dei puri di cuore che mantengono la fanciullezza intatta anche crescendo come sa fare Forrest; insomma, un tempo che eternizza e nel contempo rende paradigmatica la vicenda narrata.

La parte più corposa del film riguarda tuttavia il tempo inteso come Storia di una nazione che vede anche Forrest protagonista spesso suo malgrado. La vita diventa ricordo e memoria, ovvero la memoria costituisce il tempo che permette la identità dell'oggi nella progettualità del futuro.⁹ Il tempo della memoria diviene pertanto la premessa per la costruzione del domani nel consolidamento dell'oggi: il passato viene protetto e mantenuto vivo perché possa realizzarsi il pro-gettarsi heideggeriano dentro una dimensione di esistenza autentica. Quest'ultima comprende la cura – che Forrest manifesta come sua propria cifra esistenziale – ma non può infatti non comprendere l'essere per la morte, il confronto con la fine del tempo, che Forrest sperimenta nel fluire del suo presente elaborando il lutto per la scomparsa della madre, della moglie¹⁰ e anche nella consapevolezza che la crescita di un figlio rappresenta sì la continuità della specie e della memoria di una esistenza ma anche la fine progressiva della propria.

La questione della memoria come costruttiva di presente e futuro si inserisce a pieno titolo nelle riflessioni anche bergsoniana sul tempo: essa è costitutiva della coscienza la cui presenza-lità è nella durata:

È, se si vuole, lo svolgersi di un rotolo, perché non c'è essere vivente che non si senta arrivare, a poco a poco, al termine della parte che deve recitare; e vivere consiste nell'invecchiare. Ma è anche, altrettanto, un arrotolarsi continuo, come quello d'un filo su un gomito, poiché il nostro passato ci segue, e s'ingrossa

⁸ *Le tre piume*, Una fiaba dei fratelli GRIMM. L'incipit recita:

«C'era una volta un re che aveva tre figli: due erano intelligenti e avveduti, mentre il terzo parlava poco, era semplice, e lo chiamavano il Grullo. Quando il re diventò vecchio e pensò alla sua fine, non sapeva quale dei figli dovesse ereditare il regno dopo la sua morte. Allora disse loro: "Andate, colui che mi porterà il tappeto più sottile diventerà re dopo la mia morte." E perché, non litigassero fra di loro, li condusse davanti al castello, soffiando fece volare in aria tre piume e disse: "Dovete seguire il loro volo." Una piuma volò verso oriente, l'altra verso occidente, mentre la terza se ne volò dritto e non arrivò molto lontano, ma cadde a terra ben presto. Così un fratello andò a destra, l'altro se ne andò a sinistra; il Grullo invece fu deriso perché, dovette fermarsi là dov'era caduta la terza piuma.» <http://www.le-fiabe.com/grimm/le-tre-piume.htm>.

⁹ Cfr. BONTEMPELLI Massimo, 2023: Massimo Bontempelli, *Tempo e memoria. La filosofia del tempo tra memoria del passato, identità del presente e progetto del futuro*, Petite Plaisance, 2023.

¹⁰ HEIDEGGER Martin, 1927: Martin Heidegger, *Essere e Tempo*, edizione italiana Longanesi, Milano 1980, p. 624. «Il raggiungimento della totalità da parte dell'Esserci mediante la morte è nel contempo la perdita dell'Essere del Ci: Il passaggio al non Esserci più sottrae all'Esserci la possibilità di esperire questo passaggio e di concepirlo come esperibile... Tanto più importante è perciò la morte degli altri: essa ci fa vedere oggettivamente la fine dell'Esserci. (...) Con la morte degli altri diviene esperibile un fenomeno importante, cioè il decadere di un ente dal modo di essere dell'Esserci alla non Esserci più».

senza sosta del presente che raccoglie sul suo cammino: coscienza significa memoria. [...]. Immaginiamo allora, piuttosto un elastico infinitamente piccolo, contratto, supponendo che sia possibile, in un punto matematico. Tiriamolo progressivamente, in modo da far uscire, dal punto, una linea che vada via via allungandosi. Fissiamo quindi la nostra attenzione non sulla linea come tale, ma sull'atto che la traccia.¹¹

La coscienza non vive pertanto il tempo come simultaneità, puntualità seriale, perché il presente non è mera successione di istanti separati, ma è una continuità che fluisce tra passato e futuro:

Trattenere ciò che ormai non è più, anticipare ciò che non è ancora, ecco dunque la funzione principale della coscienza. Per essa non ci sarebbe presente se il presente si riducesse all'istante matematico. Quest'istante non è che il limite, puramente teorico, che separa il passato dal futuro; a rigore può essere concepito, ma non può essere mai percepito; quando crediamo di sorprenderlo, è già lontano da noi.¹²

La fiaba di Zemekis raggiunge però anche le coscienze collettive, con un inestricabile nesso fra storia personale e nazionale: la Storia recente degli Stati Uniti d'America riappare, dalla guerra in Vietnam allo Watergate, dall'omicidio di Kennedy alla Black Panthers, la fondazione della Apple e le Olimpiadi in Cina, i mesi nella corsa di Forrest che si consumano in soli 7 minuti di pellicola, sino alla impresa di Petit che percorre sul filo una camminata fra le nuvole tra le due torri gemelle nel suo *The walk*.¹³

Adorno, il tempo interiore e il corpo

Anche il tempo ciclico della natura contrapposto a quello concitato della civiltà è presente nella sequenza della corsa senza meta di Forrest ma diventa elemento tematico nel film *Cast Away*,¹⁴ tanto che il regista fa dire al suo protagonista:

Il tempo ci domina senza pietà, incurante se siamo in salute o ammalati, affamati o ubriachi o... russi o americani o... abitanti di Marte. È come il fuoco: può distruggerci o riscaldarci. (...) viviamo o moriamo in base all'orologio, non gli voltiamo mai le spalle. E mai o poi mai ci permettiamo il peccato di perdere di vista il tempo.

Il naufrago - con evidenti riferimenti al *Robinson Crusoe* di D. Defoe - si ritrova a contatto con un tempo soggettivo che si dilata all'infinito ma viene racchiuso e scandito solo dalla ciclicità del giorno e della notte, di una natura che quindi definisce il suo tempo interiore che, invece, si ritrova a fare i conti con un tempo possibile da vivere nella solitudine. Tempo della conversione, dunque, ma anche dell'introspezione che scompone le ritualità del contesto urbano che rappresenta il tempo frenetico e puntuale del mondo degli affari e dei media. È questo un riferimento alla analisi del tempo proposta dalla filosofia post-moderna, Adorno in primis, laddove sottolinea che il *temps durée* che definisce la coerenza all'interno di una vita che contiene il giudizio, è sostituito da un "ecco" privo di giudizio: si consuma il tempo saturandolo di azioni o di cose perché si crede di dare ad esso valore, fagocitando il senso della vita.¹⁵

¹¹ BERGSON Henry 1909: Henry Bergson, *Introduzione alla metafisica*, V. Mathieu (a cura di), Roma-Bari 1983, pp. 49-50.

¹² BERGSON 1901: Henry Bergson, *La coscienza e la vita*, Trad. M. Bianco, R. Cortina, Milano 2008, pag. 38-39. «Chi dice spirito, dice innanzitutto coscienza. Ma che cos'è la coscienza? Fate bene a pensare che non definirò una cosa così concreta, così costantemente presente nell'esperienza di ognuno di noi. Ma senza dare una definizione della coscienza, che sarebbe meno chiara di quanto essa sia in realtà, posso caratterizzarla attraverso il suo tratto più evidente: coscienza significa innanzitutto memoria.»

¹³ *The walk*, 2015.

¹⁴ *Cast away*, 2000.

¹⁵ Cfr. ADORNO 1959.

Il naufrago vive anche l'esperienza del tempo sul proprio corpo, che decade con il suo passare, esattamente come Zemekis affronta il tema con bel altro registro narrativo in due, tra le altre, pellicole: *Death Becomes Her* (*La morte ti fa bella*, 1992) e *Benvenuti a Marwen* (2018). Se in quest'ultimo si narra la vera storia di Mark Hogancamp, artista che perse la memoria e subì orrori inenarrabili e cercò nella fuga in un tempo 'altro' per guarire dai propri traumi, nel primo il regista racconta i corpi dentro l'inesorabile passaggio del tempo. Le protagoniste sono ladre di tempo: come nel recente *The Substance* della regista Coralie Fargeat, a fronte della perdita della freschezza della propria fisicità le protagoniste cercano una alternativa nella modificazione chimico-magica del proprio aspetto, il che comporta la sospensione del tempo ma anche una eternità scomoda di una vita 'forzata'.

Ancora una volta Zemekis gioca con il tempo e lo fa con toni grotteschi riesumando il mito di un elisir di lunga vita che potrebbe realizzare il sogno di sfidare il tempo, in questo caso l'invecchiamento, fermando l'attimo, abusando di esso ma anche eternizzandolo: in fondo, proprio quello che, come dicevamo, è il cinema nella sua essenza, è l'immortalità dell'immagine qui ridotta a culto della immagine pubblica.

Durata, simultaneità e la fisica moderna

Altro respiro ha invece la riflessione di Zemekis in *Contact* (1997), film nel quale corpi e tempo dialogano nel tentativo di attingere all'eterno: questo coincide con la dilatazione del tempo che la protagonista vive in una esperienza in bilico fra fisico, metafisico e teologico.¹⁶ L'esperienza della scienziata Ellie rappresenta sul piano filmico la dilatazione temporale gravitazionale o dilatazione gravitazionale del tempo, ovvero l'effetto per cui il tempo scorre a differenti velocità a seconda del potenziale gravitazionale: infatti, come accade nella 'macchina aliena' nella quale la protagonista vive la sua esperienza extra-cronologica, minore è il potenziale gravitazionale e più lentamente scorrono le ore segnate da uno strumento adeguato; se ci si allontana dal globo terrestre allora gli orologi scorrono, e il tempo con loro, più velocemente. Fu Einstein a prevedere questo evento allorché varò la sua teoria della relatività ristretta,¹⁷ effetto poi confermato dalle osservazioni operate sugli orologi atomici collocati a diverse altezze sul livello del mare. Ellie attinge ad una sorta di universo parallelo dove lo scorrimento del tempo è altro rispetto a quello terrestre: si tratta di un tempo sospeso che non si corrompe dentro il fuggire degli attimi. Ma non è dato ai corpi che appartengono allo scorrimento e al divenire attingere in modo duraturo all'extra-tempo.

La durata del tempo trova una teorizzazione estrema nell'ultima produzione di Zemekis, *Here* (2023),¹⁸ che, come sopra indicato, propone una versione filmica del fumetto di Richard

¹⁶ Tratto dal libro *Contact* (1985) di Carl Sagan. Ellie è una fisica che tuttavia crede nella possibilità di contattare forme di vita aliene. Il suo approccio è decisamente scientifico e si scontra con quello prettamente teologico del futuro compagno. Riesce ad ottenere fondo per costruire una 'macchina' che le permetterebbe di esperire la realtà aliena che ha progettato la macchina stessa. L'esperienza si compie ma senza possibili rilevi e prove scientifiche. Salvo la sospensione della registrazione della 'scatola' meccanica che coincide tuttavia con un vissuto extratemporale - o in un altro tempo dilatato - di Ellie. La fantascienza qui si accosta decisamente alle frontiere della fisica teorica contemporanea: del resto, anche il fisico John Wheeler ritiene idealisticamente che la realtà fisica del nostro universo dipende dalla presenza di osservatori consapevoli della sua presenza – il cui sguardo ci rende esistenti – in coerenza con il Principio antropico forte secondo il quale l'universo possiede proprietà che permettono lo sviluppo della vita nel corso del suo divenire.

¹⁷ La dilatazione temporale gravitazionale venne descritta per la prima volta da Albert Einstein nel 1907 come una conseguenza della relatività ristretta nelle strutture accelerate di riferimento. Nella relatività generale, è considerata come la differenza nel passaggio di tempo proprio a posizioni diverse come descritte da un tensore metrico di spazio-tempo. L'esistenza della dilatazione temporale gravitazionale venne per la prima volta confermata direttamente dall'esperimento di Pound-Rebka.

¹⁸ "Replicando l'approccio del romanzo grafico in modo tridimensionale, il film di Zemekis diventa come un diorama vivente, con insets che forniscono finestre sul passato e sul futuro. (...) Il film inizia con una casa in costruzione. Questo introduce il concetto di pannelli che rappresentano vari elementi mentre si uniscono, con arredi di diverse epoche e i

Mcguire, divenuto un cult sin dalla sua prima edizione di sole sei pagine in bianco/nero, poi divenuto un volume a colori edito da Rizzoli Lizard (2021, rieditato nel 2025): la versione libraria vede un numero molto consistente di pagine a colori, non segnate in ordine di successione ma in un ordine cronologico scomposto e non lineare. Si passa dal 1957 al 1942, al 2007, al 1963 toccando anche la preistoria e raccontando relazioni umane dentro lo stesso angolo della stessa casa nello stesso luogo.

Allo stesso modo, il tempo diegetico del film di Zemekis muta – anche se non sempre in modo sequenziale ma certamente con una cronologia più ordinaria – come i protagonisti, ma il luogo permane nella sua identità grazie all'utilizzo della camera fissa. Peraltro, il gioco temporale che mette in scena Zemekis si avvale della AI per riproporre volti giovani dei vecchi attori – suoi feticci da sempre – che rappresentano le diverse epoche descritte entro relazioni e solitudini umane: ritorna dunque la metafora del cinema che eternizza dalla quale si sono prese le mosse. Inoltre, l'utilizzo dello *split screen* – come anche accade nel fumetto – permette al regista di concentrarsi simultaneamente anche su eventi di diversi periodi di tempo, impostando la simultaneità degli universi paralleli come buchi nella tela del tempo.

Come recitava il film di Milcho Manchevski, *Prima della pioggia*, ambientato in una Macedonia devastata dai conflitti e dalla perdita dell'innocenza, “*Il tempo non muore. Il cerchio non è rotondo*”, anche Zemekis ci ricorda che “il tempo non muore” e tutto si ritrova dentro un cerchio che non richiude su sé stesso, non è rotondo, è sincronico e diacronico un tempo, dunque, che fa il suo giro e fluisce, come in *Forrest Gump*, dentro la breccia della storia soggettiva e universale.

Conclusioni

L'accompagnamento della storia della filosofia con un percorso tematico e cinematografico, che può sia attraversare un triennio alla luce degli agganci teoretici indicati sia essere occasione privilegiata di tipo seminariale/progettuale nelle nostre istituzioni scolastiche, offre pertanto strumenti motivazionali all'approccio alla teoresi; apre a percorsi pluridisciplinari, come peraltro richiesto dalla normativa vigente, ma soprattutto coglie la possibilità di confrontare linguaggi e di sdoganare il cinema, nel rispetto del suo linguaggio specifico, da una fruizione meramente ricreativa del pubblico più giovane.

Bibliografia

- AGOSTINO di Ippona 2002: Agostino, *Le confessioni* (398), Libro XI, Cap. 14, 18 e 20, Einaudi, Torino 2002.
- ADORNO 1959: Theodor Adorno, *Teoria della Halbbildung*, Giancarla Sola (a cura di), Il Nuovo Melangolo, Genova 2010.
- BAUMANN 2010: Zigmunt Baumann, *Consumo, quindi sono*, Laterza, Bari 2010.
- BERGSON 1901: Henry Bergson, *La coscienza e la vita*, Trad. M. Bianco, R. Cortina, Milano 2008, pag. 38-39.
- BERGSON 1909: Henry Bergson, *Introduzione alla metafisica*, a cura di V. Mathieu, Roma-Bari 1983, pp. 49-50.

primi scorci di persone che rappresentano vari fili che saranno elaborati nel corso del film, alcuni in modo più sostanziale di altri. Le scene di apertura piantano anche l'idea centrale nella sceneggiatura di Roth e Zemeckis delle case come ricettacoli di memoria, sia di esperienze vissute che di storia.

La scena salta poi indietro nel tempo, quando l'area era una palude primordiale, infestata di dinosauri — fino a quando quel paesaggio viene distrutto in un evento di estinzione di massa infuocato, dando origine a un'era glaciale e poi rigenerandosi gradualmente in una radura verdeggianti ricca di flora e fauna. Una coppia di giovani nativi americani (Joel Oulette e Dannie McCallum) si scambia un bacio lì, prima che un altro salto temporale riveli persone schiavizzate che costruiscono una villa coloniale... Otteniamo quindi frammenti di vita nella casa in diversi periodi...”. ROONEY 2024.

- BONTEMPELLI 2023: Massimo Bontempelli, *Tempo e memoria. La filosofia del tempo tra memoria del passato, identità del presente e progetto del futuro*, Petite Plaisance, Pistoia 2023.
- HEIDEGGER 1927: Martin Heidegger, *Essere e tempo*, edizione italiana Longanesi, Milano 1980 p. 624.
- MACGUIRE Robert, *Here* (ed italiana: *Qui*), Rizzoli Lizard, - Mondadori S.P.A., Milano 2015.
- ROONEY 2024: David Rooney, *The Holliwood Reporter*, 27 ottobre 2024.
- SAGAN 1985: Carl Sagan, *Contact*, Bompiani, Milano 1986.

Filmografia

- CAPRA Frank, *La vita è una cosa meravigliosa*, 1946.
- COHEN F.Ili, *The Hulster Proxy*, 1994.
- FARGEAT Coralie, *The substance*, 2024.
- MANCHEVSKY Milcho, *Prima della pioggia*, 1994.
- ZEMEKIS Robert, *Ritorno al futuro*, 1985 – 2015.
- ZEMEKIS Robert, *Forrest Gump*, 1994.
- ZEMEKIS Robert, *Contact*, 1997.
- ZEMEKIS Robert, *Cast Away*, 2000.
- ZEMEKIS Robert, *Here*, 2024.
- ZEMEKIS Robert, *The walk*, 2015.

Sitografia

- PERSIA Leonardo, «*Rapporto confidenziale*», rivista on line, 2012, <https://www.rapportoconfidenziale.org/?s=settimo+sigillo>.
- GRIMM, F.Ili: *Le tre piume, Una fiaba dei fratelli Grimm*. <http://www.lefiabe.com/grimm/le-tre-piume.htm>.

Il teatro fenomenologico come esperienza relazionale formativa nel contesto didattico/educativo

Gabriella De Mita, Rosamaria Nicassio

Abstract

This research aims to explore the nature of theatre, beginning with the question about what the theatre is to define its character as a living entity. Adopting a phenomenological approach, the study examines the close connection between Husserl's theoretical framework and Jerzy Grotowski's revolutionary contributions to theatre and how it reveals its educational value within the pedagogical practice.

Keywords

Philosophy, Phenomenology, Theatre, Husserl, Grotowski.

Introduzione

La transizione da un paradigma antropocentrico a una visione ecologica e relazionale della formazione rende urgente e essenziale l'inserimento del Teatro fenomenologico nelle pratiche educative e didattiche all'interno della scuola.

Il Teatro fenomenologico si configura come strumento privilegiato per esplorare le connessioni tra il sé, l'altro e il mondo, favorendo un'indagine empirica e incarnata della realtà: attraverso il corpo, la voce, l'immaginazione e la relazione intersoggettiva, esso consente di attraversare simboli, codici, intrecciandoli con la creatività soggettiva e dando vita a forme di conoscenza che superano la logica discorsiva tradizionale.

In linea con una pedagogia inter- e trans-disciplinare, il Teatro fenomenologico promuove un'educazione che riconosce la pluralità delle identità, delle sensibilità e delle modalità espressive, sviluppando autoriflessività, pensiero divergente, capacità di visione critica e immaginativa, elementi indispensabili per costruire soggetti capaci di abitare una società complessa e di affrontare le sfide pedagogiche della contemporaneità. La pratica teatrale fenomenologica invita gli studenti a percepirsi come parte di un intreccio vitale più ampio, favorendo il superamento della frammentazione e dell'individualismo a favore di una coscienza dialogica, plurale ed ecologica: in questo senso, il teatro non è solo un'attività artistica, ma diventa un percorso formativo capace di rinnovare il concetto stesso di apprendimento, processo esperienziale vivo, di scoperta del sé nell'incontro con l'altro e con il mondo.¹

Inserire il Teatro fenomenologico nelle scuole significa, dunque, alimentare il continuum formativo tra vita, arte e conoscenza, sviluppando nuove traiettorie della mente e del sentire,

¹ Vd. Cambi F., Pinto Minerva F., *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mim Edizioni SRL Sesto San Giovanni, 2023.

stimolando la costruzione di un sapere in divenire che integri sensibilità, corporeità e intelligenza critica. Si compie, così, un atto politico e pedagogico orientato a formare cittadini consapevoli, capaci di immaginare e realizzare una democrazia planetaria, rispettosa della complessità socio-ecologica e promotrice di un dialogo interculturale.²

Descrivere il teatro: da Ortega y Gasset a Edmund Husserl

Indagare nella storia del teatro, risalendo così all'individuazione della sua essenza attraverso un processo di destrutturazione, potendo accedere al concetto più ancestrale di teatro, ci permette di cogliere le tappe utili a tracciare un percorso critico propedeutico all'approdo fenomenologico che, nella pratica pedagogica, trova la sua declinazione applicativa.

Un curioso punto di partenza è offerto dalla conferenza del 1946 in cui Ortega y Gasset si interroga su cosa sia il teatro, assumendo una posizione di socratica interrogazione che apre la strada a un lungo itinerario verso una definizione estetica di teatro.

Ortega y Gasset afferma che la cosa teatro è innumerevoli cose differenti che nascono e muoiono, variano, si trasformano sino al punto di non rassomigliarsi, a prima vista, per niente fra loro.³ Ortega s'interroga rispetto alla possibilità di individuare in una molteplicità di forme teatrali una struttura invariata e invariabile che abbraccia quella matrice filosofica che, nella ricerca della sua essenza, ritrova l'esperienza fenomenologica husserliana della riduzione eidetica. Tuttavia, pur essendo Ortega debitore alla filosofia di Edmund Husserl, non possiamo mancare di ravvisare delle influenze di stampo platonistico che affondano radici nella più antica Scuola di Mileto: è necessario, perciò, recuperare il concetto di "archè" come ciò che permane identico anche quando si verificano modificazioni, e che, nell'arte drammatica, diventa la ricerca di ciò che è nascosto e che deve essere portato alla luce.⁴

Privando il teatro della sua componente sensibile, potendo giungere a una dimensione più profonda e interiore nell'ottica di una fenomenologia dell'indagine, è possibile ricercare la verità (per Husserl si rivela a una mente resa libera dall'*epoché*) che porta alla restituzione della idea del teatro, intesa come oggetto nella sua autenticità.⁵

Ortega, dunque, parte da una considerazione di teatro come edificio, definendolo come spazio della dualità: duale perché diviso tra la sala, dove sta il pubblico, e il palcoscenico, dove stanno gli attori; duale perché composto da due organi, la sala e la scena, che funzionano in maniera relazionale; duale perché rapporto tra due corpi, quello dell'attore e quello dello spettatore. La declinazione di questa categoria ci permette di comprendere che alla dualità spaziale ne corrisponde una umana in cui all'agire dell'attore (attivo) corrisponde il non-agire dello spettatore (passivo) che invece riceve l'azione del primo, essendo obbligato a osservare: il secondo, dunque, lascia che l'attore gli provochi il riso o il pianto, in base a quello che percepiscono i suoi occhi. Il teatro diventa, così, visione che si lega all'esercizio dell'ascolto che pur giunge dopo e grazie all'attività del guardare che, per Ortega, resta secondaria alla e nella rappresentazione.

Tuttavia, pur essendo lo spettatore accusato di passività, è indispensabile riconoscere che egli è corpo in movimento, per via del moto che richiede il suo doversi dirigere-verso, in quanto il teatro non avviene dentro l'uomo, ma lo obbliga ad andare a vederlo. Grazie a questa cinestesia si realizza un'estensione della mera operazione visiva: andare a teatro per vedere permette di andare a teatro per vedere qualcosa accadere.

² Vd. Bonito C., *Postumanesimo e filosofia Responsabilità o funzionalità. Una questione antropologica*, Mim Edizioni SRL Sesto San Giovanni, 2022

³ Cfr. Rozzoni C., *Per un'estetica del teatro. Un percorso critico*, Mimesis Edizioni Sesto San Giovanni, 2012, pp. 7-8.

⁴ *Ibid.*

⁵ Cfr. Ivi, pp. 8-9.

Ma cosa accade a teatro? Si apre qui un'ampia riflessione relativa al teatro come creatore di realtà o irrealtà molteplici, in cui le rappresentazioni possono produrre inganni e illusioni attraverso la creazione di tele, cartoni e dipinti o personaggi che simulano un disvelamento del reale. E nonostante quella che Ortega definisce doppia percezione, si realizza un allineamento percettivo per cui in un istante accade la magia di vivere epoche e luoghi diversi nello stesso spazio d'azione.

Tuttavia, l'attività e la natura dell'attore potrebbero far pensare che, al di fuori della scena, egli smetta l'azione magica che pratica sul palco, il quale diventa una platonica caverna teatrale in cui la realtà sensibile realizzata finisce col distaccarsi dalla verità ontologica dell'uomo. Ciò che per Ortega è magico è la capacità di far svanire il reale tramite l'irreale, diversamente da ciò che accade nella vita quotidiana: gli attori diventano vetro e permettono la visione delle cose attraverso la loro trasparenza, realizzando quelle che Ortega definisce immagini.⁶

Qui, diventa indispensabile citare il contributo di Eugen Fink, allievo di Husserl, il quale trova assonanze tra il mondo del quadro e il mondo del teatro, affermando che l'immagine è l'insieme di un portatore reale e di un mondo che egli porta con sé. Fink pone l'accento sul lato materiale dell'immagine, il portatore, che dà l'immagine (il corpo dell'attore, la tela e il supporto per il dipinto) ma anche sul lato immateriale che permette di annullare il portatore per cogliere l'aspetto di irrealtà. Nel mondo dell'immagine, e questo è ciò che lo studio di Fink permette di rilevare, tutto vive una temporalità e una spazialità proprie che fanno capo a una irrealtà che non è quella immaginifica che evoca rappresentazioni fantastiche, né quella che ricostruisce immagini di accadimenti passati o futuri, bensì una irrealtà che è qui e ora, l'unione tra portatore e mondo dell'immagine: essa è reale perché esperibile nei vissuti mediali, è un medium tra il primo e il secondo elemento.⁷

Il teatro quindi non presentifica qualcosa di assente, esso è ciò che presenta le proprie immagini in maniera originaria: come il quadro è immagine perché continua metamorfosi, allo stesso modo il teatro è metamorfosi e palcoscenico di trasformazioni. Esso è irrealtà perché traduce il quasi-essere (l'essere-come non è essere reale), una realtà ambivalente in cui attore e personaggio del dramma si negano vicendevolmente. Questo richiede che il primo smetta di essere a favore del personaggio che andrà interpretando. L'attore come portatore diventa oggetto dell'esperienza esterna (quindi reale), e viene costituito in un modo diverso rispetto all'oggetto (ideale) dell'esperienza interna (mondo dell'immagine) che, da un punto di vista fenomenologico-trascendentale, traduce l'istituzione di originarie identità oggettive.⁸

Nell'opera «Logica formale e trascendentale», Husserl introduce la distinzione di oggetti immanenti (irreali) e trascendenti (reali), ma con l'avvertimento che gli stessi oggetti trascendenti o reali si costituiscono «esclusivamente nella sfera immanente, sfera delle molteplicità di coscienza», e ciò implica che la trascendenza dell'oggetto reale, proprio in quanto tale, sia «una forma particolare di idealità o meglio di irrealtà psichica».⁹

Stando a quanto sostiene Husserl, persino l'oggetto reale, il portatore a teatro, è correlato ad altre dimensioni con le quali coesiste, e tutte fanno capo alla poliedricità della coscienza: per questa ragione, anche l'oggetto reale, trascendente, che è presupposto della realtà che costituisce, e che prescinde da determinazioni empiriche, ha caratterizzazione idealistica e non psicologica. Uscendo l'esperienza trascendentale, quella che l'io ha di sé, dai quadri della percezione sensibile, la sua realtà non può coincidere con la realtà di un fatto psicologico: in questo senso,

⁶ Cfr. Ivi, pp. 19-21.

⁷ Cfr. Ivi, pp. 23-24.

⁸ Cfr. Husserl E., *Vita, pensiero, opere scelte*, Sole 24 ORE S.p.A Milano, 2006, p. 136.

⁹ *Ibid.*

l'io trascendentale non è una realtà umana, poiché il termine umano è equivalente, sul piano della riflessione interna, a psicologico.¹⁰

Il teatro diventa, secondo questa prospettiva, spazio in cui oggetti reali e irreali convivono, luogo di relazionalità tra la sfera trascendente e la sfera immanente - presupposto dell'idealismo trascendentale husserliano. Questo percorso ha, nel Volume II delle «Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica», il suo punto di avvio: articolare la costituzione trascendentale significa infatti seguire il filo conduttore trascendentale della «costituzione della cosa», un processo descrittivo che implica un'esperienza estetica, sensibile, e che si pone all'interno dell'orizzonte di una «estetica trascendentale», dovendosi estendere a tutte le regioni di oggetti e, soprattutto, al loro intrecciarsi, al loro "associarsi".¹¹

L'idea di delineare una definizione estetica d'impianto fenomenologico è utile a cogliere la correlazione tra gli oggetti e il modo in cui essi si relazionano ai soggetti. Il senso genetico della costituzione fenomenologica si ha soltanto nel momento in cui è il soggetto stesso a presentarsi in divenire, associandosi appunto ad altri soggetti. E dunque, il problema della costituzione nella sua staticità "cosale" incontra il tema della intersoggettività e del radicamento originario in un "fungere" in cui gli strati ontologici delle regioni del mondo circostante si danno soltanto in quanto esso è "per noi", un per noi che è un "comune sentire", in virtù del quale il mondo è un insieme di cose le cui intrinseche variazioni devono essere co-intese nelle loro specifiche strutture di senso.¹²

La rivoluzione fenomenologica di Jerzy Grotowski

La dualità di cui ci parla Ortega affronta la questione relativa al rapporto tra attore e spettatore che, nelle loro rispettive attività-passività, realizzano insieme il teatro come visione. Esso può realizzarsi grazie al moto dello spettatore, il quale, recandosi a teatro, assiste alla messa in scena e guarda succedere qualcosa: questo concetto, associato alla trattazione sul teatro come palco delle realtà e irrealtà, e come scenario di coabitazione tra oggetti e soggetti, sottolinea la centralità della relazione attore-spettatore che costituisce uno dei punti focali della rivoluzione teatrale grotowskiana.

Jerzy Grotowski (1933-1999) è stato un regista polacco dedicatosi ad approfondire la relazione attore-spettatore attraverso la promozione di un teatro povero che eliminasse tutto il superfluo, concentrandosi su espressività fisica dell'attore e su un nuovo utilizzo dello spazio e del corpo come veicolo.

Peter Brook (1925-2022), regista teatrale e cinematografico inglese, sostiene che Grotowski è l'unico, dopo Stanislavskij, a condurre una ricerca approfondita e completa sulle caratteristiche, sulla fenomenologia e sul significato di recitazione, sulla natura e sulla scienza dei processi mentali, fisici ed emotivi a essa connessi.¹³

Sostiene Grotowski:

Non volendo considerare il teatro come una sintesi di discipline artistiche, cerchiamo di evitare l'eclettismo, tentiamo di dare una definizione autonoma del teatro e di ciò che distingue questa attività da altri generi di rappresentazione e di spettacolo. In secondo luogo, le nostre regie intendono essere ricerche dettagliate sul rapporto pubblico-attore. [...] Eliminando gradualmente tutto ciò che si dimostrava superfluo, scoprimmo che il teatro può esistere senza cerone, senza costumi e scenografie decorative, senza

¹⁰ Cfr. Ivi, p. 148.

¹¹ Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A. Milano, 2008, p. 29.

¹² *Ibid.*

¹³ Cfr. Grotowski J., *Per un teatro povero*, Bulzoni editore Roma, 1968, p. 15.

una zona separata di rappresentazione (il palcoscenico), senza effetti sonori e di luci, ecc. Non può invece esistere senza un rapporto diretto e palpabile, una comunione di vita fra l'attore e lo spettatore.¹⁴

In ottica fenomenologica, il lavoro di Grotowski si dimostra estremamente rivoluzionario: come accedere all'autenticità del teatro? Attraverso la riduzione al suo nucleo fondativo originario senza il quale non potrebbe esistere, e grazie all'esistenza di attori e spettatori nella loro naturale compresenza. Non esiste teatro senza attori, sostiene Grotowski, né teatro senza spettatori, ci vuole almeno uno spettatore affinché sia possibile parlare di teatro. Tutto il resto è supplementare, e la privazione del superfluo porta alla creazione di una dimensione ascetica in cui attori e pubblico son tutto ciò che resta.¹⁵

Da queste considerazioni è possibile rilevare una definizione di teatro in cui esso rappresenta qualcosa di molto diverso da un utile complemento alla letteratura drammatica, una sorta di tribuna polemica su di un testo che permette il focus su tesi intellettuali differenti e il loro successivo confronto; né tantomeno rappresenta l'attore medio, un organismo privato che esalta se stesso attraverso atteggiamenti di impudenza e compiacimento che giustificano impreparazione e mancanza di disciplina.¹⁶ Ancora, il teatro non risponde a quelle direttive scenografiche secondo cui la scenografia è al servizio del dramma, né rappresenta la tappa finale dell'attore invecchiato, dell'autore drammatico in preda al fallimento, o del critico teatrale impotente, e neppure, al fine di evitare scontri di natura filologica e letteraria, è possibile accontentarsi di una teoria "cumulativa" che guarda al teatro come arte totale.

Il numero delle definizioni è perciò illimitato. Allo scopo di evitare questo circolo vizioso è necessario sottrarre e non aggiungere, ponendosi il problema di cosa sia indispensabile.¹⁷ Ed è proprio nella traduzione di questa miseria, intesa come riduzione all'essenziale, che si realizza un teatro come forma di santità laica: l'attore porta via la maschera di tutti i giorni e permette anche allo spettatore di intraprendere un simile processo di auto-penetrazione. Egli annulla il proprio corpo, lo libera da ogni resistenza agli impulsi psichici offrendolo quindi in sacrificio e avvicinandosi alla santità. L'attore, che compie un atto di auto-penetrazione, che scopre sé stesso ed offre ciò che vi è di più intimo in lui, deve essere in grado di manifestare anche i più impercettibili impulsi psichici: deve poter esternare, grazie al suono e al movimento, quegli impulsi che oscillano fra la sfera del sogno e quella della realtà. In poche parole, deve poter costruire un suo proprio linguaggio psico-analitico di suoni e di gesti così come un grande poeta crea un suo proprio linguaggio di parole.

Grotowski sostiene che il fattore determinante per l'attore sia la capacità di indagare sé stesso, capacità attraverso cui, come dotato di un bisturi, può auto-sezionarsi: l'interpretazione di un personaggio diventa perciò un trampolino, il mezzo per studiare ciò che è nascosto dietro alla maschera quotidiana, potendo palesare l'essenza più intima della personalità, offrendola in sacrificio, palesandola.¹⁸

A sua volta, lo spettatore intuisce a livello conscio o inconscio di esser stato invitato ad agire allo stesso modo: questa è una sfida grandissima, poiché viene chiesto al pubblico di mostrare la propria verità, non simulando, ma compiendo un attento e profondo processo di autoanalisi.¹⁹

Se dovessi spiegare tutto questo con una sola frase, direi che si tratta soltanto di dare sé stessi. Bisogna darsi in modo totale, nella propria intimità più profonda, con fiducia, come ci si dà nell'atto d'amore.

¹⁴ Ivi, pp. 21-25.

¹⁵ Cfr. Ivi, p. 41.

¹⁶ Cfr. Ivi, p. 37.

¹⁷ Cfr. Ivi, pp. 36-40.

¹⁸ Cfr. Ivi, pp. 42-45.

¹⁹ Cfr. Ivi, p. 46.

Questa è la chiave del problema: l'auto-penetrazione, la trance, l'eccesso, la stessa disciplina formale possono essere realizzati solo a condizione di un dono completo, umile e senza riserve.²⁰

La donazione del sé di cui parla Grotowski implica una disponibilità piena e autentica, un'apertura fiduciosa che permetta all'individuo di esporsi nella propria interiorità più profonda, senza filtri né difese, come accade nei momenti di più intensa comunione interpersonale. È in questo gesto radicale di apertura che si coglie la chiave dell'intero percorso: fenomeni quali l'esplorazione introspettiva, l'abbandono ai propri stati più profondi fino al compimento della disciplina formale, non possono realizzarsi se non a condizione di un'offerta totale, umile e priva di riserve. In prospettiva pedagogica, tale visione evidenzia il valore formativo di un processo educativo capace di promuovere la crescita integrale del soggetto attraverso l'esperienza teatrale, la quale diventa dispositivo di inclusione, di espressione autentica e di riconoscimento reciproco. All'interno di un contesto didattico fenomenologicamente orientato, il teatro si configura come pratica capace di abbattere le barriere psicologiche e sociali, stimolando negli alunni non solo la consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, ma anche il rispetto della diversità: le differenze individuali non sono soltanto accolte, ma valorizzate come elementi costitutivi di un comune processo di crescita. In tal modo, il teatro sollecita un profondo lavoro di introspezione personale e contribuisce a realizzare un'autentica comunità educativa, fondata sull'accoglienza, sulla relazione dialogica e sulla responsabilità condivisa.

Teatro come riduzione eidetica

Il termine "riduzione" compare per la prima volta in alcune lezioni degli anni 1906-07, e, nel corso degli anni, Husserl dedicherà ad esso un'attenzione sempre maggiore sino alla sua attenta e approfondita articolazione in «Idee I». Il concetto di riduzione è strettamente legato alla definizione di un metodo fenomenologico e alla delineazione di un orizzonte semantico generale in cui si dispiegano i compiti analitici che costituiscono il terreno teoretico della fenomenologia. La riduzione fenomenologica è una forma di riflessione trascendentale, il cui punto di partenza è costituito da un atteggiamento naturale, un atteggiamento che traduce l'espressione comune, non filosofica, "naturale" del mondo (*Welt*) come realtà già data e indipendente dai soggetti che la esperiscono. Il mondo in cui questa espressione si colloca è oggettivo, dato, esistente, è indipendente dalla coscienza: è questa la tesi generale (*Generalthesis*) secondo cui il mondo rappresenta una struttura ontologica originaria, l'assunto di partenza per la comprensione di tutti gli atti che riguardano gli oggetti di quel mondo. Questo è per Husserl un apriori che appartiene all'essenza dell'atteggiamento naturale, ma questo è solo un punto di partenza che necessita di ulteriore elaborazione. Il filosofo sostiene che l'atteggiamento fenomenologico trascendentale richiede di smettere l'adesione del soggetto al mondo come realtà data, e che la *Generalthesis* debba essere neutralizzata, o, ancor più precisamente, messa tra parentesi, modificando perciò la forma del proprio permanere senza subire una netta cancellazione. La messa tra parentesi (*Einklimmerung*) della tesi generale viene definita da Husserl "*epoché*": essa non mette in dubbio che il mondo sia reale ma permette al fenomenologo di astenersi da prendere posizione sul problema della realtà del mondo; non viene elaborato alcun giudizio sulla validità o non-validità della tesi generale, ma, al contrario, attraverso la riduzione fenomenologica, si opera una sospensione del giudizio che si fa universale poiché riguarda la realtà nella sua interezza.²¹

La coscienza è il risultato ultimo e indubitabile della riduzione, non ulteriormente riducibile ad altro: Husserl la chiama "residuo fenomenologico". Essa non corrisponde alla coscienza empirica dei singoli individui (anche questa è sottoponibile ad una riduzione che ne elimini i caratteri empirici), ma alla coscienza pura o trascendentale, il nucleo originario che non necessita di

²⁰ *Ibid.*

²¹ Cfr. Smargiassi M., *La soggettività trascendentale concreta. Linee per una rilettura della fenomenologia di Edmund Husserl*, op. cit., pp. 20-26.

altre condizioni antecedenti. Tutto, dunque, è riducibile a riduzione, il mondo e Dio, le scienze, ad eccezione dell'io puro, funzione originaria e universale della coscienza che costituisce il mondo. Rispetto ad essa, il mondo naturale è trascendente, ma esiste e ha senso solo tramite gli atti della coscienza: quest'ultima infatti è intenzionalità, è sempre coscienza di qualcosa. È proprio questa nozione che permette a Husserl di distaccarsi dalle forme di naturalismo e positivismo (per le quali la scienza, basata su dati oggettivi indipendenti dalla coscienza, rappresenta il modello della conoscenza), e dalle forme di spiritualismo, che, ravvisando nella pura introspezione la via di accesso privilegiata agli atti della coscienza, smarriscono, appunto, il carattere intenzionale della coscienza, garante dell'oggettività della conoscenza stessa. Husserl definisce la fenomenologia eidetica "scienza di essenze": a differenza dei fatti empirici, le essenze sono necessarie ed universali. Solo la fenomenologia, al pari della logica e della matematica pura, riguarda anche essenze, strutture a priori, costanti e generali, dell'esperienza, le quali hanno per correlato il mondo come insieme degli oggetti di un'esperienza possibile.²²

A seguito di questo percorso di ricostruzione teorica, è più facile comprendere come il teatro, strumento di auto-penetrazione, possa promuoversi come necessario e indispensabile a una esplorazione che possa favorire l'accesso all'essenza della realtà umana. È auspicabile favorire un processo di "riduzione" delle pratiche teatrali per tornare alle questioni teatrali che, per quanto possano apparire effimere o astratte, giacciono pur sempre nei dipartimenti del vero. Inoltre, è altrettanto necessario che il teatro insista sulle semantiche più autentiche, che esprima con chiarezza i suoi precisi segni, le forme più semplici, le parole più povere superando interferenze e disarmonie. L'ermeneutica, che è un modello di indagine, può essere di riferimento per un lavoro d'arte in continua ricerca. Il teatro, infatti, è, tra i processi espressivi, il più valido per creare coscienza, per attuare relazioni di senso, per allenare l'individuo ai codici dell'umanità.²³

Per queste ragioni, sostiene Giancarlo Guerchio, la sua pratica necessita di estendersi in realtà laboratoriali che ne consentano esplorazione, sperimentazione, conoscenza ed espletamento di procedure che abbracciano le tecniche dell'arte ma che toccano pure componenti più vive di ogni singola sensibilità umana.²⁴

In definitiva, è dunque possibile pensare al teatro come riduzione eidetica, come strumento d'apertura all'intimità dell'essere e che possa, in ottica grotowskiana, accedere alla natura primordiale e ancestrale dell'uomo attraverso il processo di decostruzione interiore.

Alla luce della riflessione condotta, quale spazio può avere il teatro, inteso come esperienza fenomenologica radicale all'interno di un'autentica comunità educativa? Il teatro fenomenologico, concepito come dispositivo di riduzione eidetica e pratica di auto-penetrazione dell'essere, si configura strumento privilegiato per decostruire gli apparati concettuali, emozionali e comportamentali che gravano sull'esperienza pedagogica.

Depurato dalle sovrastrutture spettacolari e riconsegnato alla sua nuda verità relazionale, il laboratorio teatrale diviene spazio in cui educandi e educatori sono sollecitati a praticare l'esercizio della epochè, ponendo tra parentesi anzitutto i ruoli di ogni attore coinvolto, poi, i saperi precostituiti al fine di accedere a una verità fenomenica che consente una rinnovata apertura all'altro e al mondo.

La prassi teatrale fenomenologica, nella sua forma più essenziale e ascetica, si presenta dunque come luogo di emersione del sé autentico, condizione fondativa per ogni reale processo educativo; la scena non si configura più come mero spazio di rappresentazione, ma come laboratorio ermeneutico dell'esistenza, nel quale l'individuo apprende, attraverso la pratica incarnata del corpo e della voce, a riconoscere, esprimere e comprendere la propria verità. In questa prospettiva, la pratica del teatro non si limita a una funzione ancillare rispetto ai processi di

²² Cfr. Fusaro D., Husserl E., in <https://www.filosofico.net/husserl.htm> consultato in data 21/08/2022.

²³ Guerchio G., *Appunti per una Ermeneutica del teatro*, Aracne, p. 15, 2020.

²⁴ Ivi, p. 16.

insegnamento-apprendimento, ma assume un valore epistemologico, costituendosi come forma di conoscenza riflessiva: l'educazione stessa si ridefinisce come pratica dialogica ed esperienziale di rivelazione dell'essere, in cui la relazione educativa assume i caratteri dell'intenzionalità.

Attraverso il teatro, inteso come processo di auto-esposizione e di trascendimento delle maschere sociali, si realizza una pedagogia dell'essenza orientata all'apertura trascendentale dell'individuo verso il mondo e verso l'altro, capace di attivare processi di auto-comprensione critica e di responsabilizzazione etica e restituendo alla didattica una dimensione esperienziale autentica.

Il Teatro è un incontro: sul concetto di intersoggettività

La riflessione sulla intersoggettività è stata compiuta da Husserl sin dai suoi esordi, con lo scopo di tracciare un percorso fenomenologico dalla declinazione trascendentale. Far aderire questo studio a quello sulla scrittura di un percorso critico-estetico è indispensabile per la scrittura di un'idea di teatro che, a seguito della destrutturazione grotowskiana, trovi poi nella istituzione della dialetticità tra soggetti, secondo l'approccio fenomenologico trascendentale husserliano, la realizzazione di una relazione comunicativa a teatro.

Lo studio del legame tra oggettività e molteplicità dei flussi di coscienza, insieme con il bisogno di leggere il dato naturale della individualità soggettiva attraverso un linguaggio fenomenologico, ha costituito materia di studio sin dai primordi dell'attività di Husserl: nelle lezioni del 1910-11, «I problemi fondamentali della fenomenologia. Lezioni sul concetto naturale di mondo», il filosofo parla della doppia forma di riduzione fenomenologica: la prima ha come residuo il mio io fenomenologico nel flusso di coscienza originale, la seconda l'altro io in un flusso di coscienza estraneo. Sebbene non vi sia una continuità di passaggio tra i due flussi, la coscienza estranea è indagabile come la prima, e questo mostra la possibilità di una estensione della riduzione fenomenologica trascendentale alla sfera della intersoggettività.²⁵

Noi dobbiamo renderci conto della intenzionalità esplicita e di quella implicita in cui l'alter ego si annunzia e si verifica sul piano del nostro ego trascendentale, ed intendere come, in quali intenzionalità, in quali sintesi, in quali motivazioni viene a formarsi in me il senso "alter ego" e si prova, sotto il titolo di esperienza concordante dell'estraneità, come un essere nel suo modo proprio di presenza autentica.²⁶

In tutto il corso della sua indagine, Husserl ha ritenuto essenziale tematizzare l'intersoggettività che costituisce il compimento della sua filosofia fenomenologica: essa non avrebbe potuto istituirsi su un terreno egologico-solitario, ma, al contrario, trova nella comunità trascendentale dei soggetti l'espressione più profonda della loro intenzionalità. Tuttavia, il lavoro sulla costituzione della intersoggettività trascendentale nasce non a partire da una idea di coscienza collettiva di hegeliana memoria, ma dalla concezione di coscienza singola che si apre spontaneamente alla relazione con altri soggetti.²⁷

Com'è possibile quindi arrivare all'altro-da-sé se, sin dall'inizio, l'atteggiamento metodologico presuppone un'indagine solitaria costitutiva? L'esperienza degli e sugli altri soggetti, dal momento che costituisce oggetto dell'analisi fenomenologica, necessita di essere interrogata nelle sue strutture di senso ed essa stessa costituisce l'occasione per la comprensione del sistema del soggetto nella sua singolarità: per questa ragione, è utile parlare di egologia sistematica o di fenomenologia solipsistica, termini che traducono l'estensione della realtà individuale,

²⁵ Cfr. Smargiassi M., *La soggettività trascendentale concreta. Linee per una rilettura della fenomenologia di Edmund Husserl*, op. cit., p. 124.

²⁶ Husserl E., *Meditazioni cartesiane*, Casa Editrice Valentino Bompiani Milano, 1960, pp. 100-101.

²⁷ Smargiassi M., *La soggettività trascendentale concreta. Linee per una rilettura della fenomenologia di Edmund Husserl*, op. cit., pp. 125-130.

dunque dell'io puro (fondamento della riduzione e manifestazione della soggettività trascendentale fenomenologica), all'esperienza della estraneità.²⁸

Nell'opera «Logica formale e trascendentale», Husserl sottolinea che l'io-sono è il punto di partenza dell'analitica fenomenologica, la base primaria intenzionale per e verso il mondo:

Metodicamente l'intersoggettività trascendentale e il suo accomunarsi trascendentale possono venir rilevati soltanto a partire dall'ego, dalla sistematica delle sue funzioni e delle sue operazioni trascendentali, nelle quali, sulla base del sistema fungente dei poli egologici si costituisce per ogni soggetto il «mondo per tutti» in quanto mondo per tutti.²⁹

Sostiene Grotowski:

L'essenza del teatro è costituita da un incontro. L'individuo che compie un atto di auto-penetrazione stabilisce in qualche modo un contatto con se stesso: cioè, un confronto estremo, sincero, disciplinato, preciso e totale - non soltanto un confronto con i suoi pensieri, ma un confronto tale da coinvolgere l'intero suo essere, dai suoi istinti e ragioni inconscie fino allo stadio della sua più lucida consapevolezza. Il teatro è anche un incontro fra gente creativa. Sono io, regista, che vengo messo a confronto con un attore e l'auto-penetrazione che egli compie mi induce a scoprire me stesso: entrambi poi veniamo messi a confronto con il testo. [...] Il mio incontro con il testo è simile al mio incontro con l'attore e dal suo incontro con me: per entrambi il testo è una specie di bisturi che ci permette di aprirci, di trascendere il nostro io; di scoprire ciò che è celato in noi e di andare verso gli altri.

E ancora:

Ciò che conta è l'esperienza che verifichiamo su noi stessi quando ci apriamo agli altri, quando stabiliamo un confronto con essi, per meglio comprenderci.³⁰

È evidente che il regista polacco si serva della lezione fenomenologica per scavare, attraverso il processo di auto-penetrazione, nella persona dell'attore e, sfruttando la sua attività di ispezione, egli può confrontarsi con sé stesso: questa operazione diventa utile per poter portare alla luce i nuclei interiori e per far sì che, a seguito del processo di consapevolizzazione, possa stabilirsi una relazione con l'altro che renda più autentica la relazione con lo spettatore.

Grotowski sostiene che il teatro sia un "atto generato dalle reazioni e dagli impulsi umani, dal contatto che si stabilisce con la gente", e lo riconosce come "atto biologico e spirituale" che si concretizza attraverso l'invito alla partecipazione rivolto allo spettatore, un invito disciplinato all'auto-analisi per mezzo di un confronto diretto con la rappresentazione.³¹ Se in principio l'attore trova nella sua persona un ostacolo all'espressione più chiara della sua essenza, col lavoro costante nel Teatro laboratorio egli riesce ad acquisire padronanza degli strumenti psichici e fisici che gli permettono di rompere i meccanismi di difesa, potendosi aprire, svelare i segreti³²: è in questo sacrificio che fa dono allo spettatore, offrendogli la possibilità di condividere, l'occasione di realizzare un autentico teatro intersoggettivo.

Il Teatro e i vissuti psichici

Ripercorrendo quanto trattato, è possibile rilevare che la fondazione metodologica della fenomenologia appare come un itinerario che porta, oltre che all'*epoché* e alla riduzione fenomenologica, alla riduzione eidetica, presupposto secondo il quale la fenomenologia è una scienza

²⁸ Ivi, pp. 131-138.

²⁹ Husserl E., Biemel W. (a cura di), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*, L'Aja 1959 e il Saggiatore Milano 1961, p. 212.

³⁰ Grotowski J., *Per un teatro povero*, Bulzoni editore Roma, 1968, pp. 67-69.

³¹ Ivi, p. 49-68.

³² Brook P., *Il teatro e il suo spazio*, Feltrinelli Editore Milano, 1980, p. 72.

di essenze. Riduzione fenomenologica ed *epoché*, infatti, non sono sufficienti a creare una scienza che possa indagare i vissuti psichici attraverso una linea metodologica che differisca da quella della psicologia empirico-sperimentale: anche dopo la messa tra parentesi, la coscienza si rivela un flusso di vissuti che accade impendendo l'individuazione dei singoli stati psichici.

L'assunzione di una riduzione eidetica è necessaria, perciò, a realizzare quella forma di legalità a priori che costituisce il presupposto dell'empirismo psicologico sperimentale. La neutralizzazione del dato operato dalla riduzione eidetica garantisce l'individuazione di unità ideali di senso alla base della scientificità fenomenologica: le idealità dei soggetti sono condizioni a priori e che si distinguono da quelle psicologico-empiriche che determinano gli stati mentali individuali.³³

La riduzione fenomenologica si dispiega all'interno di un lavoro ontologico che costituisce una integrazione alla via cartesiana, la quale prevede anzitutto che la conoscenza naturale del mondo, come realtà trascendente, non può garantire certezza di apoditticità; per questo motivo è necessario sospendere ogni giudizio su di essa mediante l'*epoché*. Dopo aver attuato questa sospensione, ciò che resta come evidenza assolutamente certa è il cogito del filosofo che non si presenta come un semplice elemento del mondo, bensì include, come suo correlato intenzionale, l'intero mondo. Seguendo questa linea di pensiero, la riflessione fenomenologica conduce alla scoperta della soggettività pura o assoluta, che non si identifica con la coscienza umana empirica: la coscienza trascendentale è una coscienza del mondo, ma non una coscienza situata nel mondo; perciò, il filosofo, in quanto spettatore disinteressato della propria coscienza e dei propri vissuti, deve essere rigorosamente distinto dal filosofo considerato come uomo-nel-mondo, dotato di un corpo, di una personalità.

Nella via ontologica si compie una riflessione sul rapporto tra la coscienza e i suoi oggetti; essa si articola attraverso la logica formale, le scienze positive e l'ontologia del mondo della vita. Secondo Husserl, all'interno di questa via, l'*epoché* deve esercitare una funzione critica e chiarificatrice nei confronti di ciò che il linguaggio naturale fissa ingenuamente come "realtà" e "mondo". Inoltre, sostiene il filosofo, vi sono tre regioni dell'ontologia: quella materiale, quella psichica e quella spirituale, che sono fondate su principi che fungono da regole per la determinazione degli oggetti.

Vi è, infine, una terza via che è quella che si muove attraverso la psicologia intenzionale. La via psicologico-intenzionale si configura come una riflessione sugli atti o sui vissuti della coscienza: in essa, l'*epoché* non si applica solo all'oggetto di un singolo vissuto, ma è necessario estenderla all'intero mondo naturale. La descrizione dei fenomeni psichici nella loro purezza eidetica si trasforma gradualmente in un'analisi generale dell'intenzionalità della coscienza, in cui il sistema di trasmissioni intenzionali permette di cogliere gli aspetti di intersoggettività alla base di una fenomenologia trascendentale.³⁴

Quest'ultimo aspetto ci dimostra quanto fenomenologia e psicologia siano correlate: Husserl ritiene che psicologia pura e fenomenologia non siano caratterizzate né da identità, né da netta disuguaglianza, ma tra le due sussiste un parallelismo che permette di cogliere l'aspetto di universalità secondo cui tutti gli oggetti dell'esperienza possono essere inclusi nella sfera psicologica e tematizzati come vissuti soggettivi. La via psicologica ha in comune con quella ontologica il terreno della soggettività e opera, allo stesso modo, una riduzione grazie alla quale tutti gli oggetti diventano correlati intenzionali della coscienza: essendo la via ontologica legata in maniera salda alla matrice della coscienza, possiamo quindi riconoscere quanto le due vie vivano una relazione orizzontale e integrata. Solo dopo aver operato una critica gnoseologica

³³ Cfr. Bucci P., *La fenomenologia eidetica husserliana fra matematica e psicologia*, in <https://mondodomani.org/diaglegesthai/articoli/paolo-bucci-01> consultato in data 24/08/2022.

³⁴ Smargiassi M., *La soggettività trascendentale concreta. Linee per una rilettura della fenomenologia di Edmund Husserl*, op. cit., pp. 31-53.

dell'atteggiamento naturale, è possibile rilevare il "parallelismo" tra psicologia e fenomenologia, e si può quindi parlare di "identità morfologica" delle loro strutture: la psicologia pura è la fenomenologia trascendentale in quanto ad essa si apre e vi confluisce; se invece la psicologia continua a presentarsi come scienza della regione psichica (accanto alle altre scienze ontologico-mondane), essa rimane al di qua delle autentiche questioni trascendentali, anche se l'universalità della sua prospettiva la pone in un rapporto di singolare affinità teorica e tematica con la fenomenologia.³⁵

Il teatro di Grotowski si occupa di compiere l'auto-penetrazione, processo di auto analisi alla base della indagine psicologica. Laddove la psicologia si promuove come una fenomenologia avente come oggetto di studio il vissuto soggettivo dell'individuo che abbraccia gli oggetti dell'esperienza, possiamo riconoscere che il teatro, nell'ottica della soluzione laboratoriale proposta dal regista polacco, si configura come lo strumento utile a "eliminare le resistenze dell'organismo" per favorire il processo di "transluminazione" in cui le energie psichiche e fisiche dell'attore si integrano, emergendo dagli stati più intimi del suo essere. Il risultato, dice Grotowski, è l'annullamento dell'intervallo di tempo fra gli impulsi interiori e le reazioni esteriori, in modo tale che l'impulso sia già una reazione esterna: è questa la via negativa, la rimozione dei blocchi psichici.³⁶

Il teatro diventa, perciò, mezzo di scioglimento dei nodi psichici intrapersonali. Vi è pericolo per l'attore di eccedere in questa evoluzione a scapito della sua salute mentale? Dice Grotowski di no, a meno che egli non si dedichi al suo lavoro per il solo uno per cento, in quanto solo il lavoro svolto con scarso impegno e superficialmente è doloroso, rompe l'equilibrio. L'investimento parziale da parte dell'attore nel processo di analisi gli impedisce di liberarsi del tutto della maschera menzognera che indossa; al contrario, se il processo di messa a nudo viene compiuto in maniera totalizzante, portando a termine gli estremi limiti dell'individuo, la maschera giornaliera diventa il mezzo della consapevolezza, che nasconde o lascia intravedere verità («essa porta pure allo scarico dei complessi proprio come in un trattamento psicanalitico»).

Seguendo l'impostazione elaborata da Grotowski, il lavoro teatrale condotto a scuola può orientarsi per favorire nei ragazzi l'ascolto dei propri vissuti psichici e l'esplorazione delle proprie energie corporee ed emotive: gli studenti sono guidati a osservare le proprie reazioni spontanee, a identificare le resistenze fisiche ed emotive che ostacolano l'espressione libera, e a riconoscere la relazione profonda fra impulso interiore e manifestazione esteriore. In questo modo, essi imparano a praticare un'auto-esplorazione di matrice fenomenologica caratterizzata dalla descrizione consapevole dei propri vissuti.

All'interno della pratica scolastica, creare laboratori teatrali permette agli alunni di sperimentare ruoli diversi da quelli abituali, di raccontare vissuti personali in forma simbolica o narrativa, di lavorare sulla consapevolezza emotiva e sulle forme della sua manifestazione: il teatro fenomenologico diviene così uno spazio terapeutico d'espressione sensibile all'interno del quale si dispiegano esperienze d'educazione etica.

Questioni aperte

Alla luce dello studio condotto, risulta evidente che l'esperienza scenica si rivela non una mera rappresentazione estetica, ma un processo dinamico in cui il vissuto soggettivo viene esposto, analizzato e condiviso. Come la fenomenologia intende superare il solipsismo iniziale attraverso la costituzione intersoggettiva del mondo, così il teatro, sulla scia della lezione grotowskiana, supera la dimensione individuale dell'uomo per approdare a una comunità relazionale e

³⁵ Ivi, pp. 54-57.

³⁶ Grotowski J., *Per un teatro povero*, Bulzoni editore Roma, 1968, pp. 22-23.

³⁷ Ivi, p. 55.

spirituale fondata sulla reciprocità degli impulsi vitali. Esso si mostra come spazio di verità, dove il processo di autoanalisi e di apertura all'altro diventa fondamento di una comunicazione essenziale, capace di trascendere il dato empirico e di accedere, attraverso l'esperienza vissuta, a una conoscenza originaria dell'essere umano nella sua interezza.

L'utilità di questa analisi risiede nella possibilità di fornire uno strumento critico per pensare il teatro non come un prodotto culturale determinato, ma come una struttura di esperienza primaria, capace di offrire un modello esemplare per riflettere sui processi di intersoggettività, di presenza e di costruzione del mondo. Comprendere il teatro in questi termini significa riconoscere la portata antropologica e filosofica che attraversa la dimensione artistica e la estende al fine di interrogare i modi fondamentali del nostro essere-nel-mondo. In questo senso, il teatro si rivela non soltanto come oggetto di studio, ma come pratica didattica dalla forte valenza pedagogica, utile a formare i futuri di cittadini del mondo, attivi e responsabili all'interno di una società complessa.

Questa ricerca, inoltre, intende aprire nuove piste di interrogazione: in che misura la struttura teatrale coincide con quella dell'esperienza quotidiana? Può il teatro offrirci una chiave per ripensare il rapporto tra verità e rappresentazione nell'epoca contemporanea? È possibile considerare il teatro come un modello educativo archetipico per comprendere la costituzione di ogni spazio d'apprendimento?

Queste domande restano aperte e si impongono come terreno di ulteriori esplorazioni, nella convinzione che il teatro fenomenologico, in virtù della sua originaria varietà, continui a costituire un luogo privilegiato per pensare l'umano e la sua formazione anche all'interno di contesti dedicati alla didattica e all'educazione.

Bibliografia

- BONITO 2022: Bonito C., *Postumanesimo e filosofia Responsabilità o funzionalità. Una questione antropologica*, Mim Edizioni SRL Sesto San Giovanni, 2022.
- BROOK 1980: Brook P., *Il teatro e il suo spazio*, Feltrinelli Editore Milano, 1980.
- CAMBI, PINTO MINERVA 2023: Cambi F., Pinto Minerva F., *Governare l'età della tecnica Il ruolo chiave della formazione*, Mim Edizioni SRL Sesto San Giovanni, 2023.
- GHIRON 2003: Ghiron V., *Le nozioni husserliane di di Bildbewußtsein e Einfühlung in vista di una teoria del teatro*, «Leitmotiv», (3), 2003.
- GROTOWSKI 1968: Grotowski J., *Per un teatro povero*, Bulzoni editore Roma, 1968.
- GUERCIO 2020: Guercio G., *Appunti per una Ermeneutica del teatro*, Aracne, p. 15, 2020.
- HUSSERL 2008: Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A. Milano, 2008.
- HUSSERL 1960: Husserl E., *Meditazioni cartesiane*, Casa Editrice Valentino Bompiani Milano, 1960.
- HUSSERL, BIEMEL 1961: Husserl E., Biemel W. (a cura di), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*, L'Aja 1959 e il Saggiatore Milano, 1961.
- HUSSERL 2006: Husserl E., *Vita, pensiero, opere scelte*, Sole 24 ORE S.p.A Milano, 2006.
- ROZZONI 2012: Rozzoni C., *Per un'estetica del teatro. Un percorso critico*, Mimesis Edizioni Sesto San Giovanni, 2012.
- SMARGIASSI 2003: Smargiassi M., *La soggettività trascendentale concreta. Linee per una rilettura della fenomenologia di Edmund Husserl*, Aracne Editrice S.R.L. Roma, 2003.

Webgrafia

- BUCCI 2022: Bucci P., La fenomenologia eidetica husserliana fra matematica e psicologia, in <https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/paolo-bucci-01> consultato in data 24/08/2022.
- FUSARO 2022: Fusaro D., Edmund Husserl, in <https://www.filosofico.net/husserl.htm> consultato in data 21/08/2022.

Metafore del pensiero filosofico e scientifico: spunti da *La brevità della vita* di Seneca, dall'epistemologia della termodinamica di Prigogine, osservazioni critiche e proposte didattiche

Francesco Clemente

Abstract

With a survey of the salient moments of philosophical and scientific reflection on metaphor, this essayistic contribution suggests a development of the implications of the image of the “arrow of time”, at the basis of Ilya Prigogine’s epistemology and in relation to Seneca’s moral work *The brevity of life*, to suggest an example of heuristic profitability of the metaphorical dimension. Finally, an assessment of the risks in the use of metaphors in the contemporary panorama is started.

Keywords

Metaphor, Entropy, Time, Heuristics, Life.

La speculazione filosofica e l'indagine scientifica alle prese con la metafora

Il tentativo di abbracciare con un unico sguardo l'intera letteratura mondiale nelle sue più originali espressioni liriche e narrative emergenti ad ogni latitudine, da Oriente a Occidente, induce al riconoscimento della dimensione metaforica quale energia vitale dell'esercizio stesso della scrittura, sulla scorta di quanto già nella cultura indiana è-sotto questo profilo-riscontrabile e di quanto-ad esempio- si può enucleare nella poesia islandese.¹

Una presenza imprescindibile che non è rimasta ignorata dalla filosofia, che già dai tempi della *Retorica* di Aristotele ne aveva subito la fascinazione circa i vasti territori speculativi da essa dischiusi, per poi giungere fino a Nietzsche,² che ha preso spunto proprio dalla metafora per smitizzare le pretese veritative del linguaggio.³ Per non parlare, poi, della forza che la metafora ha rivelato di possedere quale privilegiata prospettiva ermeneutica della stessa civiltà occidentale in un pensatore come il tedesco Hans Blumenberg, autore di un saggio del 1981 intitolato *La leggibilità del mondo* in cui si è voluto saggiare la potenza metaforica del libro per dipanare una matassa secolare che parte dall'originaria diffidenza della filosofia nei confronti della

¹ Cfr. Pascolini 2004, p. 2.

² Cfr. Nietzsche, 2015.

³ Mantovani, 2024.

scrittura, scaturita dal *Fedro* di Platone, per giungere finanche alla fisica e alla biochimica contemporanee, in cui l'idea del libro prende corpo nella codificabilità del DNA.⁴

Il dibattito è entrato nel vivo proprio nel XX secolo con le teorie elaborate da Max Black⁵ e Paul Ricœur,⁶ che hanno concorso a infarcire di spessore teorico il tema sollevandolo dallo specialismo dell'ottica meramente retorica.⁷ Proprio grazie a questi due filosofi e alla vivacità dello scambio di idee che ne è fra loro scaturito la metafora ha guadagnato la sua collocazione definitiva nella congerie di questioni universali affrontate dalla speculazione, se non altro proprio per la problematicità di prospettive di dibattito che essa ha suscitato.⁸ Nel novero delle attività speculative si evincono anche quelle promosse in Italia, non ultime quelle del Centro universitario di Ricerca sulle metafore (CIRM) dell'università di Genova, un osservatorio da anni impegnato alla conduzione del dibattito sulla dimensione metaforica nelle suoi risvolti più pregiati.

L'indagine filosofica della metafora ha decretato un passaggio essenziale, un superamento innovativo rispetto al confinamento letterario cui l'argomento appariva definitivamente relegato.⁹ A tal proposito, non è pleonastico menzionare proprio Jorge Luis Borges fra gli scrittori che più hanno avvertito la premura di tradire per un breve momento la prosa narrativa per la meditazione saggistica, dedicando alcune incisive pagine sulla possibilità di intrecciare in maniera creativa relazioni di somiglianza.¹⁰

Tuttavia, ancor più clamoroso è l'ingresso di questo tipo di indagine nell'alveo della scienza, così come essa si è configurata a partire dall'età moderna in poi, almeno fino al primo positivismo di stampo ottocentesco. A stridere e quindi a colpire, infatti, è proprio la constatazione per cui è divenuta opinione consolidata-grazie ad una tradizione filosofica ormai centenaria- differenziare scienza e letteratura proprio circa il ruolo svolto dal linguaggio adoperato in questi due contesti: mentre la letteratura è impregnata dalla soggettività del linguaggio, rimanendone avviluppata, per la scienza il linguaggio sarebbe solo un veicolo neutro, quindi intersoggettivo e intenzionalmente trasparente proprio per trasmettere scoperte che rispecchiano i risultati oggettivi raccolti dalla natura. Per questa ragione, soprattutto a partire da Galileo Galilei¹¹ la scienza ha sempre inteso esercitare una stretta sorveglianza sul linguaggio, distinguendo in modo netto le parole dalle cose, il senso letterale da quello metaforico.¹²

Con la progressiva consapevolezza della complessità del reale, di cui prove concrete sono gli sviluppi dell'intelligenza artificiale e più in generale delle scienze cognitive,¹³ si è realizzato il congedo da visioni epistemologiche tradizionali e quindi l'apertura a procedimenti metaforico-analogici anche nel campo della matematica:¹⁴ per un verso, grazie agli apporti dell'informatica

⁴ Cfr. Blumenberg, 2009.

⁵ Cfr., Black, 1954-1955.

⁶ *La metafora viva* è uno dei contributi speculativi più rilevanti del XX secolo sulla metafora.

⁷ Contini, 2020

⁸ Né Black né Ricœur riuscirebbero a integrare in modo soddisfacente il ruolo cognitivo della metafora con la sua forza creatrice. Per Hess, entrambi falliscono in questa impresa, e non per un'insita debolezza delle loro teorie, ma a causa dell'antinomia insuperata. Da un lato, non è possibile spiegare l'insorgere di un nuovo significato linguistico, senza abbandonare contemporaneamente l'idea del valore cognitivo e referenziale della metafora; dall'altro lato, non è possibile ammettere l'esistenza di una referenza metaforica, senza escludere al contempo l'idea di un'innovazione semantica. Cfr. G. Hess, (2004).

⁹ Cfr. Bono J.J., 1990.

¹⁰ Cfr. Borges, 2020.

¹¹ Cfr. Galilei, 2015.

¹² Cfr. Pascolini, p.3.

¹³ Con un processo di metaforizzazione che all'arte marziale dell'aikido Vadim Zeland ha elaborato il concetto di "Transfuring" come tecnica di interpretazione della realtà, nella convinzione i «diversi modelli matematici possono rappresentare lo stesso fenomeno fisico in modo diverso.» Zeland, 2009, p.34.

¹⁴ Bruno D'Amore ha sostenuto la relazione fra il mondo dell'arte figurativa e il mondo della matematica, curvando questo discorso per contribuire al definitivo superamento della discrepanza fra cultura scientifica e sensibilità artistica, avanzando l'idea dell'unicità della cultura umana, che dimostra di arricchirsi della diversità delle sue forme di espressione. Vedi D'Amore, 2015.

che ha messo in chiaro la presenza della stratificazione dei diversi livelli d'informazione; per un altro, in virtù della riconsiderazione del rapporto mente-corpo, nonché dell'intero processo conoscitivo umano.¹⁵

Ebbene, negli ultimi decenni si è notato che gli aspetti metaforici e non esplicitabili del linguaggio sono essenziali per comprendere la dinamica dei cambiamenti concettuali nella scienza e della disseminazione del significato delle sue acquisizioni,¹⁶ al punto che la loro presenza è diventata un argomento decisivo, con uno statuto epistemologico complesso e non esente da controversie. Fin dagli anni '70 del secolo scorso è emersa la natura delle metafore come mezzo epistemologico,¹⁷ giungendo fino ai confini più arditi tra scienze cognitive, fenomenologia e neuroscienze, in uno spazio nel quale l'esplorazione sulle metafore è connesso con quello concernente il loro ruolo svolto all'interno di varie discipline e dei corrispondenti linguaggi specifici. Si afferma-dunque-un nuovo campo di studi interdisciplinari,¹⁸ concentrato sul linguaggio e sulla sperimentazione scientifica che si erigono, appunto, sulla controversa questione della metafora nella scienza, configurata attraverso le sembianze di un'epistemologia comparata del metaforico.¹⁹

La piattaforma teorica su cui questa proposta si struttura è quella che - mettendo fra parentesi la natura contro-intuitiva dell'osservazione scientifica - individua la sua ragion d'essere in quella fecondità euristica emergente dall'istanza di allineamento del linguaggio scientifico con quello ordinario, nella consapevolezza che nella frequentazione della pratica metaforica alberga una delle molteplici opzioni per la comunità scientifica di assolvere al compito di adeguamento del linguaggio alla struttura causale del mondo, in direzione di un funzionamento di categorie linguistiche capaci di raffigurare quei caratteri del reale dirimenti sul piano causale ed esplicativo.²⁰

A ciò si deve sommare la possibilità che le metafore ricoprano un importante ruolo euristico²¹ e che conducano, così, a sviluppi inopinati proprio perché inducono gli scienziati a esplorare collegamenti che altrimenti rimarrebbero dissimulati, di conseguenza esse rappresentano sorgenti di scenari di instabilità all'interno del discorso scientifico, ma con la capacità di imbastire contatti interdisciplinari, nonché alternanza semantica e incameramento di terminologia rigenerata.

Così, si arguisce l'opportunità di soffermarsi su un particolare aspetto, ovvero su quello che si connota come un doppio movimento del processo metaforico, a seconda che lo si consideri nell'ambito poetico, oppure prettamente scientifico. Un duplice dinamismo dalla comprensibile

¹⁵ "Nel nuovo secolo incombe il problema della coscienza umana. Forse potrà essere spiegata grazie agli stati quantici. Anche se non pochi lo pensano, non è detto che sia così-se due fenomeni ci sono ignoti non è detto che siano collegati [...]. La dualità mente-corpo ha forse a che fare con la meccanica quantistica?" Lederman, Hill, 2013, p.295.

¹⁶ Cfr. Pascolini, 2004, p.4.

¹⁷ Cfr.Frezza-Gagliasso,2014, pp.25-26.

¹⁸ "Quali che siano le nostre preoccupazioni professionali, non possiamo non avere la sensazione di vivere in un'era di transizione [...]. Non è possibile anticipare che cosa nascerà da questo periodo di transizione, ma è chiaro che la scienza è obbligata a giocare un ruolo sempre più importante nello sforzo di affrontare la sfida di capire e di dare nuova forma all'ambiente che ci circonda [...]. È interessante indagare su come un simile cambiamento sia potuto avvenire in così breve lasso di tempo. È la conseguenza di risultati inattesi, ottenuti in campi molto diversi della fisica e della chimica come le particelle elementari, la cosmologia, e lo studio delle autoorganizzazioni nei sistemi lontani dall'equilibrio." Nicolis e Prigogine, 1991, pp. 3-5.

¹⁹ Cfr.Frezza-Gagliasso,2014 cit. p.37.

²⁰ Cfr. Boyd R., 1979.

²¹ In altre parole, la metafora non illustra il significato o un nuovo significato dei singoli termini coinvolti, piuttosto crea il significato della relazione che riesce stabilire. Da ciò scaturisce la ricchezza evocativa e creatrice, ad esempio, della metafora poetica. Sotto il profilo della riflessione epistemologica è nota la messa a fuoco sulla funzione "esterna" dell'analogia nei confronti delle teorie scientifiche, ovvero quando essa non è espressamente inserita nella formulazione matematica della teoria. In questo senso, è stato già assodato che l'analogia può assumere una valenza euristica, cioè, suggerisce delle modalità di costruzione teorico-ermeneutiche, nel senso che facilita l'interpretazione di una teoria con la medesima struttura matematica. Cfr. A. Strumia, 1999, pp.17-64.

portata cognitiva, che getta un faro di luce su uno scarto rilevante: mentre le metafore poetiche proietterebbero ciò che risulta conosciuto verso ciò che risulta ancora sconosciuto, quelle scientifiche procederebbero all'inverso, riconducendo ciò che è sconosciuto verso ciò che è conosciuto.²²

A proposito, vale l'esempio calzante estrapolato dalle ricerche nel campo della fisica subatomica, ovvero quello dello studio dello spin delle particelle, nella densa cornice teorica della meccanica quantistica. Mentre Bohr, Pauli²³ e Werner Heisenberg disperatamente hanno rincorso una teoria rigorosa e consistente del microcosmo, i due giovani dottorandi allievi di Paul Ehrenfest a Leida, Samuel Goudsmit e George Uhlenbeck,²⁴ all'epoca hanno proposto in una breve lettera pubblicata su "Naturwissenschaften" il 20 novembre 1925 un'interpretazione fisica della bivalenza degli elettroni, riconducendo il quarto numero quantico ad un grado di libertà interno, la rotazione dell'elettrone attorno ad un asse intrinseco, un po' come la terra ruota su se stessa nella sua rivoluzione attorno al sole. L'intuizione ha affondato le sue radici nelle osservazioni condotte sull'interazione fra il momento angolare e i campi magnetici, per cui si sono ravvisate solo due orientazioni, o parallelo o antiparallelo al campo, da cui derivano i due valori del numero quantico associato.

Tale modalità descrittiva ha permesso di risolvere una serie di problemi aperti e di chiarire vari punti oscuri, in particolare la struttura fine di spettri atomici, nonché di dar conto dei momenti magnetici degli atomi. Per i due olandesi la rotazione dell'elettrone ha costituito un vero modello, una schematizzazione di una realtà fisica oggettiva.

Così, lo "spin" è divenuto finalmente un termine tecnico, sganciato dalla sua connotazione metaforica (in inglese), a partire dalla fine del 1927: i primi ad usare esplicitamente (in un testo tedesco) le espressioni "Elektronen-Spin" e "Spin" per individuare la corrispondente grandezza sono stati infatti Jenö Paul Wigner e Johann von Neumann nella loro descrizione degli spettri sulla base della teoria matematica dei gruppi, che esprime le proprietà di simmetria dell'elettrone.²⁵ Questi riferimenti storici fin qui svolti consentono di giungere, così, ad una questione nodale nel quale appaiono convergere le considerazioni fin qui svolte e che prelude ad un esempio di compenetrazione metaforica fra filosofia e scienza qui proposto nella relazione individuata fra Seneca e l'epistemologo belga Ilya Prigogine.

Per scandagliare la dinamica messa in atto dalla metafora è indispensabile porre in primo piano il processo analogico funzionante al suo interno, un piano di discorso su cui paradigmatici risultano gli studi di Douglas Richard Hofstadter, professore di informatica e scienza cognitiva all'università dell'Indiana, ricercatore delle implicazioni filosofiche dell'intelligenza artificiale, nonché di modelli percettivi e di funzionamento della creatività.²⁶ Uno studioso che ha raggiunto la celebrità con quello che è ormai reputato un vero e proprio classico della saggistica, ovvero *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante*,²⁷ opera pubblicata nel 1979 e vincitrice nel 1980 del Premio Pulitzer per la saggistica e del National Book Award.

Fondatore nel 1984 del Gruppo di ricerca sulle analogie fluide, Hofstadter ha sostenuto che i nostri concetti non sono strutture rigide, definite una volta per tutte, a cui corrisponde una "verità" e una "falsità", bensì hanno una struttura fluida simile alla costruzione fisica di un liquido paragonabile all'acqua, in cui si creano e si disfano in continuazione piccole associazioni contemporanee.

²² Cfr. Alessandro Pascolini, 2004, cit.p.8.

²³ Cfr. Pauli W,1946.

²⁴ Uhlenbeck, Goudsmit,1927.

²⁵ Von Neumann, Wigner,1928, pg. 203.

²⁶ Cfr. Hofstadter, 1987.

²⁷ Cfr. Hofstadter, 1984.

Il pensiero-così-risulta l'effetto di una miriade di azioni indipendenti e subcognitive che si svolgono in parallelo, manifestandosi attraverso "analogie creative".²⁸ In uno sforzo di sintesi obbligato per quanto si affronta nello studio presente, si possono individuare almeno quattro aspetti principali delle dinamiche associative indagate da Hofstadter e che risultano funzionali alla presente trattazione in termini argomentativi.

In primo luogo, si deve acquisire la dipendenza delle percezioni soggettive riferite al mondo, da cui consegue la variabilità inevitabile delle valutazioni da un soggetto ad un altro in una sorta di pluralismo di posizioni riferito-comunque- ad elementi comuni. In secondo luogo, l'efficacia delle analogie consiste nel mettere in luce aspetti non evidenti di un determinato aspetto della realtà o situazione, e la prova di ciò consisterebbe nell'osservazione che la percezione di qualcosa può mutare radicalmente in base al tipo di analogia che si effettua.

Un esempio eloquente, a proposito, è il DNA, paragonabile tanto ad una cerniera lampo, per via dell'immagine in cui esso si presenta come una coppia di catene di nucleotidi, oppure al codice sorgente di un programma per calcolatore. Nella prima analogia si enfatizza il meccanismo di replicazione, nella seconda quella di traduzione. In terzo luogo, si nota una biunivocità di movimento fra analogie e corrispondenti percezioni, per cui non basta affermare che l'effettuazione delle analogie dipende dalle percezioni, ma vale anche il contrario, ovvero che spesso le percezioni dipendono dalla costruzione di analogie. In quarto luogo, le dinamiche analogiche contribuiscono ad una maggiore vivacità percettiva, arricchendo così la rappresentazione di una precisa situazione o elemento di discorso.²⁹

La "freccia del tempo", una metafora fra fisica e filosofia: l'esempio di Seneca e di Prigogine

Alcune opportunità di ravvisare relazioni conoscitive originali d'intonazione metaforica, giungono dalla trattazione che la freccia del tempo ha avuto nell'ambito della fisica dei fenomeni termici e della meditazione filosofica e morale del Seneca autore de *La brevità della vita*, opera destinata al cavaliere Pompeo Paolino, le cui pagine sono pervase dal tono critico che il pensatore romano ha riservato ad aspetti salienti della società romana della sua epoca, dai *negotia* (cariche pubbliche), agli *officia* (obblighi sociali) e fino agli *oblectamenta* (passatempi e divertimenti).

La consistenza dei temi è piuttosto palmare, esposti come sono con toni esortativi, dove il tempo è l'argomento catalizzatore della congerie di massime e considerazioni gravitanti attorno alla tripartizione fra le dimensioni del presente, del passato e del futuro, unite tuttavia alla consapevolezza della fugacità delle cose, della loro ineliminabile precarietà, nel solco di un indissolubile connubio trattatistico fra tempo e saggezza.

Un elemento chiarificatore dell'importanza dell'opera è il fatto che la prima epistola a Lucilio, cui se accompagnano altre e tutte successive a *La brevità della vita*, approfondisce il problema della padronanza del proprio tempo, sfruttandolo al massimo, così da condurre un'esistenza intensa e serena. Infatti, in questa lettera Seneca indugia sulla preziosità, la sua rarità del nostro tempo, in quanto unico, autentico, dono offerto dalla divinità agli uomini, che non deve essere sprecato perché ignota è la sua quantità concessa agli umani dal destino.³⁰

²⁸ Cfr. Hofstadter, 2015.

²⁹ Cfr. Hofstadter, 1996, pp.197-199.

³⁰ "Tutto, o Lucilio, è al di fuori dell'uomo: solo il tempo è nostro; di quest'unico bene lubrico e fugace la natura ci ha affidato il possesso e ne può escludere chi vuole. E poi, osserva come è grande la follia dei mortali: tollerano che siano rinfacciati loro come un debito, quando li abbiamo ottenuti, i doni più insignificanti, di pochissimo valore e comunque rimpiazzabili; nessuno, invece, si considera debitore di qualcosa, se ha ricevuto un po' di tempo; eppure, questo è l'unico bene che nemmeno una persona riconoscente può restituire." Lucio Anneo Seneca, 1995.

In questo frangente ha trovato un definitivo chiarimento il rammarico di Seneca per la dispersione occasionata dagli impegni politici e di corte, frangenti che gli avevano sottratto in passato molto tempo, rendendolo simile a un *luxuriosus*, a un amante del lusso e del superfluo. Ne discende, quindi, in queste sentenziose e stringate pagine del *La brevità della vita* l'ammonimento perentorio a non sprecare la vita e il suo inevitabile corso:

Nessuno ti renderà gli anni, nessuno ti restituirà a te stesso; andrà il tempo della vita intrapresa e non tornerà indietro né arresterà il suo corso, non farà rumore, non darà segno della sua velocità: scorrerà in silenzio; non si allungherà per editto di Re o favore di Popolo; correrà come è partito dal primo giorno, non farà mai fermate, mai soste. Che avverrà? Tu sei affaccendato, la vita si affretta: e intanto sarà lì la morte, per la quale, voglia o no, devi aver tempo.³¹

Ilya Prigogine è stato certamente uno dei più importanti protagonisti della cultura scientifica del XX secolo. Nobel per la chimica nel 1977, a seguito delle sue scoperte nell'ambito della termodinamica, ha sviluppato un'epistemologia della complessità, aperta ad una nuova logica scientifica. Alla radice del suo pensiero c'è l'idea che la natura segua sempre il funzionamento dei processi a carattere irreversibile.³² In particolare, egli perviene a questa soluzione esaminando il fenomeno dell'entropia, generando così un'elaborazione della visione del tempo che ha arricchito un dibattito fra i più frequentati in ambito epistemologico.³³ Ora, nell'evoluzione storica dell'universo c'è un evento eccezionale, perché smentisce il graduale passaggio dell'energia, dall'ordine al disordine (l'entropia, appunto).

Questo evento *sui generis*, di gran lunga l'esempio più eclatante di energia ordinata nell'universo, è stato il sorgere della vita sulla terra, e la conseguente esistenza delle varie forme di vita, caratterizzate -come altri processi irreversibili- dal fenomeno dell'auto-organizzazione. Non si tratta di una disgregazione sterile, ma di un non-equilibrio dal quale sorge continuamente qualcosa, un tipo differente di ordine. In tal modo, la natura crea dei sistemi dissipativi³⁴ quali gli esseri viventi, la cui caratteristica è di influire sullo squilibrio dell'energia assorbendola e restituendola esternamente sotto forma di calore.

Prigogine ha elaborato il concetto di complessità³⁵ rendendolo il cardine di una rinnovata razionalità, raccogliendo la sfida dell'essere-complesso, integrando, così, punti di vista apparentemente inconciliabili, cioè la cultura umanistica, e quindi il mondo delle arti e delle scienze umane, con la cultura scientifica, ovvero la costellazione delle scienze esatte, fisico-naturali, e chimiche.³⁶

La nuova alleanza tra umanesimo e scienze della natura si propone, così, in una veste rivoluzionaria rispetto alla tradizione occidentale, che ha indugiato un po' artificialmente nella separazione fra le due culture, senza cogliere, insieme alle differenze, il nesso profondo che le unisce. In realtà, sia le arti che le scienze studiano o creano sistemi complessi, operano nel segno della complessità.³⁷ Ne *La fine delle certezze* Prigogine, riflettendo sui fenomeni fisici di tipo termodinamico, si è confrontato col determinismo scientifico affiancandone una visione aperta al

³¹ Lucio Anneo Seneca, 1993, p. 63.

³² Cfr. Prigogine, 1988.

³³ Fra i numerosi contributi saggistici si vd. Reichenbach H, 1956; Coveney, Highfield, 1991; Hollinger, Zenzen, 1985, Mac Taggart, John Ellis, 2006.

³⁴ Cfr. Prigogine, 1982.

³⁵ Cfr. Prigogine, 1991.

³⁶ Per un chiarimento efficace degli intendimenti epistemologici di Prigogine nella cornice teorica della complessità vd. Gembillo, Giordano, 2016.

³⁷ "Sia a livello macroscopico che a livello microscopico le scienze della natura si sono liberate da una concezione ristretta della realtà oggettiva che pretendeva dover negare nei suoi principi la novità e la diversità in nome di una legge universale immutabile [...]. Esse si sono aperte al dialogo con la natura che non può più essere dominata da un colpo d'occhio teorico, ma soltanto esplorata; al dialogo con un mondo aperto al quale noi stessi apparteniamo, alla costruzione del quale partecipiamo." Prigogine, 1993, p.271.

probabilismo, adottando punti di vista che apertamente alludono ad una riflessione di più ampio respiro filosofico, addensata sulla dimensione del tempo, la cui concretezza consente di legare esistenza e natura, materia e pensiero, in un quadro generale in cui la successione di istanti traccia panorami differenti da quelli consolidati della tradizione di un certo dogmatismo scientifico:

Il tempo è infatti la dimensione fondamentale della nostra esistenza, ma è anche al centro della fisica: proprio la sua incorporazione nello schema concettuale della fisica galileiana fu il primo punto di partenza della scienza occidentale [...]. Einstein affermò più volte, come è noto, che «il tempo è un'illusione». In effetti le leggi fondamentali della fisica, della dinamica classica newtoniana fino alla relatività e alla fisica quantistica, non autorizzano alcuna distinzione fra passato e futuro. Ancor oggi, per molti fisici, questa è una vera e propria professione di fede: a livello della descrizione della natura, non esiste alcuna freccia del tempo. E tuttavia ovunque, in chimica, geologia, cosmologia, biologia, scienze umane, passato e futuro svolgono ruoli diversi. Come potrebbe emergere la freccia del tempo da quel mondo che la fisica attribuisce una simmetria temporale? È questo il paradosso del tempo, che trasferisce nella fisica il dilemma del determinismo, e che è al centro di questo libro.³⁸

Il discorso epistemologico prigoginiano prende le mosse dalla constatazione che l'entropia, associato da Rudolf Clausius al secondo principio della termodinamica,³⁹ ha tracciato un orientamento temporale,⁴⁰ secondo un susseguirsi di istanti che dal passato si proietta al futuro secondo quanto già Arthur Eddington ha avuto modo di concepire sulla base dell'associazione all'immagine della freccia del tempo.⁴¹ Fenomeni quali il decadimento radioattivo, l'attrito, oppure la viscosità che rallenta il movimento di un fluido, presentano una tendenza ad essere orientati. Sono questi ultimi-secondo l'epistemologo belga- a rappresentare la "regola" di comportamento della natura, mentre i fenomeni reversibili ne costituirebbero, al contrario, l'eccezione poiché essi corrisponderebbero sempre a delle idealizzazioni di laboratorio.⁴²

Il nodo fondamentale della visione proposta è la focalizzazione dell'irreversibilità del tempo, ritenuta il motore dei fenomeni fisici di non-equilibrio, che conducono a concetti come l'autorganizzazione e le strutture dissipative,⁴³ che a loro volta trovano proficua applicazione in diversi ambiti, dalla cosmologia all'ecologia, alle scienze sociali.⁴⁴ L'adozione della metafora della "freccia del tempo" ha consentito a Prigogine di veicolare la possibilità di un ripristino dell'antica alleanza fra uomo e natura, uno dei tratti caratteristici di una rivoluzione della complessità. Alla luce di ciò, si comprende che la provocazione epistemologica all'indirizzo del newtonianesimo è piuttosto manifesto: per più di tre secoli l'uomo avrebbe interagito con la natura sulla base del paradigma meccanicistico, che attualmente mostrerebbe gli effetti deleteri di questo rapporto oppressivo fra uomo e natura, culminante con effetti disastrosi nelle crisi ecologiche.

La fisica, al contrario, scorge nella termodinamica una visione in virtù della quale i fenomeni vitali si possono conoscere in modo più adeguato, auspicando quindi un rinnovato rapporto fra uomo e natura. Si tratta, pertanto, di una visione epistemologica affine, appunto analoga, a quella implicitamente espressa da Seneca ne *La brevità della vita*, saggio a questo punto leggibile come un potenziale suggeritore di metafore per l'indagine scientifica. Con esplicito riferimento

³⁸ Prigogine, 1997, pp. 11-12.

³⁹ Cfr. Prigogine, 2002.

⁴⁰ Cfr. Prigogine, Stengers, 1989.

⁴¹ A.S. Eddington, 1927.

⁴² Cfr. Prigogine, 1997, pp. 24-25.

⁴³ Con questa espressione si devono intendere quei sistemi che, pur trovandosi in condizioni vicine alla turbolenza, celano al loro interno un processo di strutturazione che le rende capaci di auto-organizzarsi, utilizzando il disordine per incrementare la propria complessità. Cfr. Ceruti 2009, p. 10; Morin 2001.

⁴⁴ Cfr. Prigogine-Sanders, 1993, p. 141.

alla fisica di Newton Prigogine accentua contrasto fra essere e divenire,⁴⁵ avanzando così un'ipotesi sui destini della stessa scienza occidentale:

La formulazione delle «leggi di natura» apportò un elemento cruciale in questa antica controversia. In effetti le leggi della fisica non mirano a negare il divenire in nome della verità dell'essere, ma voglio al contrario descrivere il mutamento, i moti caratterizzati da una velocità variabile nel tempo. Tuttavia, la loro formulazione costituisce in trionfo dell'essere sul divenire. L'esempio per eccellenza è la legge di Newton che lega forza ed accelerazione: una legge che è deterministica e reversibile al tempo stesso. Conoscendo le condizioni iniziali di un sistema soggetto ad essa-ossia il suo istante qualsiasi-possiamo calcolare tutti gli stati seguendo altrettanto bene che tutti gli stati precedenti. Non solo, ma passato e futuro svolgono lo stesso ruolo, dato che la legge è invariante rispetto all'inversione del tempo. La legge di Newton giustifica, dunque, molto bene l'ipotetico demone di Laplace, capace di prevedere tutta l'evoluzione futura dell'universo a partire dalla conoscenza del suo stato in un istante dato.⁴⁶

Ora, per l'appunto, l'allusione prigoginiana circa la dialettica fra essere e divenire all'interno della scienza apre un ulteriore terreno di confronto con lo stoicismo filosofico antico in generale. Quello che può apparire ad un primo sguardo un tema secondario, in realtà si può rivelare un fattore di decifrazione concettuale rilevante. Infatti, il tempo è un tema che per buona parte della storiografia filosofica antica non è in primo piano fra quelli più incisivi della filosofia stoica, avendolo di fatto relegato ad un aspetto emergente solo nella fisica allorquando si affrontano gli elementi incorporei.

Al contrario, si possono annoverare valutazioni critiche che hanno abbandonato questa visione per abbracciarne un'altra, piuttosto diversa, grazie alla quale il tempo assume significato da un punto di vista logico, ma anche etico, in un giudizio complessivo che induce ad ipotizzare una sorta di "vitalismo dinamico" funzionante nel pensiero stoico,⁴⁷ una chiave di interpretazione con cui è possibile un recupero della sfera sensibile e concreta, in antitesi aperta con le visioni metafisiche di tipo platonico e aristotelico, tutte impegnate a scovare fondamenti immutabili del reale.

Lo spessore concettuale delle osservazioni senecane sul tempo la si può dunque leggere in termini di metaforizzazione di quanto epistemologicamente evinto da Prigogine in relazione alla freccia del tempo dei fenomeni termodinamici, che trova la sua ragion d'essere nella scansione delle tre fasi fondamentali di un "già stato", di un "è" e di un "sarà":

La vita si divide in tre tempi: passato, presente, futuro. Di essi il presente è breve, il futuro incerto, il passato sicuro. Il presente è brevissimo, tanto breve che ad alcuni sembra inesistente; infatti, è sempre in corsa, scorre e precipita; finisce prima di giungere, e non tollera soste più che l'universo e le stelle, il cui incessante movimento non resta mai nel medesimo punto.⁴⁸

Seneca ha affrontato la successione temporale con espressioni metaforiche che sono quelle del "fiume del tempo", attraverso precise scelte lessicali presenti nel testo:⁴⁹

...quando scorre via tra dissipatezza e inerzia...essa (la vita), di cui non abbiamo avvertito il passaggio, ci rendiamo conto che è trascorsa...esso (il tempo), passa attraverso animi sconnessi e bucati... (il tempo) è, infatti, sempre in corsa, fluisce e precipita.⁵⁰

⁴⁵ Cfr. Prigogine, 1986.

⁴⁶ Prigogine, 1993, cit., p.19.

⁴⁷ Vd. Goldsmith V., 1988.

⁴⁸ Lucio Anneo Seneca, 1993, cit., pp.65-67.

⁴⁹ I verbi «*diffluire*», «*ire*», «*transire*» rimandano all'immagine del tempo come fiume che scorre; il verbo «*transmittere*» evoca ancora l'immagine del fiume che scorre; «*quassos*» (da *quatuo*, "scuotere"), rimanda, invece, all'immagine, in senso figurato, del recipiente del tempo; il verbo «*fluire*» è poi abbastanza esplicito nella sua valenza metaforica. Lucio Anneo Seneca, 1993 cit., pp.41-66.

⁵⁰ Cfr. Lucio Anneo Seneca, 1993 cit. p.66.

La consonanza di queste pagine senecane con la prospettiva epistemologica prigoginiana consiste nella considerazione che con l'accentuazione delle implicazioni del secondo principio della termodinamica Prigogine scorge in esso la chiave della freccia del tempo: essa si orienta verso un massimo, indicando un sempre maggiore disordine,⁵¹ grazie al quale si delinea la direzione verso il futuro. Secondo lo scienziato belga, la natura realizzerebbe le strutture più delicate e più articolate proprio in virtù dei processi irreversibili associati alla freccia del tempo, con la conclusione che la vita sia resa possibile lontano dall'equilibrio.

Inoltre, un ulteriore stimolante motivo di confronto è costituito dal nesso esistente fra tempo e saggezza, che occupa un posto particolare nella riflessione senecana, in quanto solleva il problema della qualità del vissuto temporale e non la sua quantità. Uno snodo cruciale, che decide dell'ideale stesso di saggezza, poiché il saggio per Seneca è colui che valorizza in maniera preponderante questo aspetto qualitativo: non è la durata del tempo che conta, bensì l'uso che se ne fa.

Su questo piano si gioca il possesso, il dominio della dimensione temporale, ciò che demarca un atteggiamento attivo da un passivo nel vivere la vita, perché il saggio è colui che dimostra di essere dominatore del tempo: egli è diverso dalle vittime dello scorrere temporale, gli affaccendati, in quanto spende il tempo in vista della perfezione morale.

La ragione profonda della sua saggezza alberga nella consapevolezza della fugacità della vita-tempo, nonché nella necessità di un suo esercizio ragionevole. La stessa esortazione intride lo scenario auspicato da Prigogine, quando egli traccia i possibili connotati di una rivisitata razionalità storico-collettiva in cui le stesse leggi della fisica assumono una valenza non deterministica bensì probabilistica.⁵²

La nuova visione che emerge oggi è dunque una descrizione equidistante tra due rappresentazioni alienanti: quella di un uomo deterministico e quella di un mondo arbitrario soggetto al solo caso. Le leggi fisiche corrispondono a una nuova forma di intelligibilità, espressa da rappresentazioni probabilistiche irriducibili. Esse sono associate all'instabilità e, tanto a livello microscopico quanto a livello macroscopico, descrive gli eventi come possibili, senza ridurli a conseguenze deducibili e prevedibili di leggi deterministiche [...]. Noi discerniamo nuovi orizzonti, nuove domande, nuovi rischi. Stiamo vivendo un mondo privilegiato della storia delle scienze. Spero di essere riuscito a trasmettere questa convinzione ai miei lettori.⁵³

In ultima analisi, Seneca e Prigogine, la saggezza stoica e la freccia del tempo della termodinamica, tracciano un chiastico quadrilatero dove sembra maturare una metafora che coinvolge due interi ambiti dello scibile umano: la filosofia e la fisica. Uno spazio della riflessione dove si staglia un processo di metaforizzazione in cui la distinzione degli ambiti certamente non è annullata, ma assume una valenza particolare proprio perché si tenta di stabilire relazioni inedite. Sintomatica, quindi, è la constatazione che lo stesso Prigogine compia continui riferimenti alla tradizione filosofica che si è interrogata sul tempo in relazione all'esistenza umana, cui si associano quelli più squisitamente e apertamente letterari, funzionali ad una più esaustiva esplicitazione dello strumentario scientifico:

In *Nuova confutazione del tempo* il grande Jorge Luis Borges esprime la stessa ambivalenza. Dopo aver esposto le dottrine che trasformano il tempo in un'illusione, conclude: «E tuttavia...negare la successione temporale, negare ciò, negare l'universo astronomico, sono disperazioni apparenti e consolazioni segrete [...] il tempo è la sostanza di cui sono fatto. Il tempo è un fiume che mi trascina, ma io sono il fiume; è una

⁵¹ Cfr. Prigogine, 1992.

⁵² Cfr. Prigogine, 2003.

⁵³ Ilya Prigogine, 1997, cit. p. 178.

tigre che mi sbrana, ma io sono la tigre; è un fuoco che mi divora, ma io sono il fuoco. Il mondo disgraziatamente, è reale; io disgraziatamente sono Borges». ⁵⁴

Per giunta, il gusto e la passione per la letteratura sono appartenute allo stesso Prigogine, il quale sentitosi interpellato e forse incalzato dalla curiosità di chi intendeva conoscere ad ogni costo le ragioni profonde del suo interessamento scientifico alla fisica del non equilibrio, nonché dei fenomeni irreversibili, non ha esitato a invocare motivazioni extrascientifiche, consistenti nell'osservazione che «anche noi siamo esseri transitori» ⁵⁵ e che quindi fosse pacifico che anche da scienziati ci si interessasse alla condizione umana più ordinaria. Una considerazione personale-quella di Prigogine - che appare suggellare l'ipotesi di quanto fin qui argomentato, ovvero la compenetrazione fra concezioni diverse, che rinviano a campi d'indagine eterogenei, con l'esito di una scambievole possibilità di metaforizzazione di una filosofia a sfondo esistenziale e morale o, viceversa, di un'epistemologia dei fenomeni termodinamici. Una pista investigativa permessa dall'assunzione di quel medium analogico-unificante per questi due ambiti menzionati- che è appunto la “freccia del tempo”, la scansione netta in passato, presente e futuro, nonché la direzionalità di questo flusso inarrestabile, unilaterale, irreversibile, nonché orientato ad un'inevitabile fine.

Le frontiere epistemologiche della metafora fra criticità, cognizione e comunicazione digitale

Nel corso delle epoche la speculazione si è ormai accorta del potenziale insito nella metafora, da cui ne ha tratto le naturali conclusioni in termini di interesse e di incentivo alla continua scoperta degli scenari da essa annunciati. Il pensiero filosofico ha recepito il fascino proveniente dall'originalità occasionata dall'incessante andirivieni fra il polo del senso letterale e quello del senso figurato messo in opera dalla dinamica metaforica, in una modalità di comprensione che va ben al di là di una ben definita connotazione semantica.

Quindi, anche gli stimoli di una lettura metaforica proveniente dalla lettura del testo di Seneca in consonanza con l'epistemologia di Prigogine incoraggia il perseguimento dell'utilizzo delle metafore in campi della conoscenza fra loro eterogenei, oltre che approfondire la ricchezza contenuta nel patrimonio letterario in generale. ⁵⁶ Nel caso specifico, il guadagno euristico dell'analisi dell'ipotesi avanzata consiste quasi per intero nelle dense conseguenze della metafora della “freccia del tempo”, prima fra tutte l'istanza di un ripensamento in termini macroecologici della relazione fra uomini e mondo naturale, fondamentale per evitare i rischi inquietanti di apocalissi ambientali. ⁵⁷

Tuttavia, volgendo al termine di questa sintetica ricerca, è opportuno sgombrare il campo dalla tentazione della semplificazione eccessiva delle questioni affrontate, nonché dell'eccesso di entusiasmo per le proposte di un'epistemologia della metafora, la quale - proprio in virtù della problematicità che la attraversa - non può ignorare i rischi che si annidano nell'uso troppo allargato e disinvoltato delle metafore. Sul piano squisitamente epistemologico, oltre a ricordare

⁵⁴ Ilya Prigogine, 1997, cit. p. 176.

⁵⁵ Ilya Prigogine, 1997, cit. p. 60.

⁵⁶ Cfr. Tagliapietra, 2023,

⁵⁷ Valotta B., 2017, p. 12.

Michel Serres,⁵⁸ quale promotore fra i più significativi di questa prospettiva,⁵⁹ non si possono ignorare le resistenze di quanti ne rimarcano le intrinseche asperità,⁶⁰ imputando soprattutto il rischio della deriva delle “libere associazioni”.⁶¹ Ma oltre alle controversie teoriche, si devono aggiungere anche quelli di comunicazione pubblica, lì dove un impiego scriteriato della metaforizzazione, può essere fonte di errore per gli studenti ed il pubblico in genere fruitore di messaggi, ragione per la quale la cautela è anche frutto di quanto avvenuto nel corso del fenomeno globale del covid-19.⁶²

Sotto la lente d’ingrandimento è necessario posizionare le istanze-indispensabili per una credibilità epistemologica-di una divulgazione scientifica che deve dividersi fra due fronti, auspicandone una virtuosa coesistenza: lo sforzo di adattare le teorie sul piano comunicativo e l’attenzione a evitare la banalizzazione dei messaggi per un uso scriteriato delle metafore.

Fissata, dunque, la consapevolezza della problematica, nonché della natura antinomica delle metafore, strette fra il ruolo di rottura determinato dalla discontinuità semantica e quello di ricomposizione percettiva del mondo, non si possono trascurare i limiti della pratica metaforica, non ultimo il contesto in cui essa germina. Si affermano così i fermi propositi di una prudenza procedurale, di un monitoraggio costante della sua applicabilità, lì dove anche nella scienza la metafora possa annunciarsi come il più sagace e fecondo artefatto dell’intelligenza umana.

Tutto ciò, vale anche lì dove è abbastanza agevole la comprensione del suo ruolo costruttivo nelle discipline scientifiche, elargendo suggerimenti utili per tessere i contatti fra scienza, letteratura ed arte in un reciproco arricchimento nelle vesti di un organismo unitario della cultura.⁶³

Allo stesso modo, il discorso costante sulla metafora deve sempre nutrirsi della frequentazione dell’analisi della dimensione cognitiva, sulla scia degli studi inaugurati da Lakoff e Johnson,⁶⁴ che hanno impostato la loro ricerca sull’identificazione fra pensiero e linguaggio, partendo dall’assunto che il linguaggio verbale è uno dei canali principali attraverso i quali il sistema concettuale si manifesta, per cui l’idea fondamentale è quella di studiare tale sistema concettuale, il modo in cui i concetti sono strutturati al loro interno e fra di loro attraverso la sua manifestazione nel linguaggio verbale.

D’altronde, proprio questa concezione più ampia della metafora, intesa come meccanismo cognitivo, ha dimostrato di raccogliere interesse negli ambienti di ricerca. Nel campo della *Human-Computer Interaction* (H.C.I.), dell’interazione uomo-macchina, ad esempio, è stato messo in evidenza come molto spesso l’utenza che non conosce un determinato sistema riesce comunque ad interagire con esso richiamando esperienze e modelli acquisiti in situazioni analoghe.

⁵⁸ “Metafora vuol dire, appunto: trasporto. Ed è proprio questo il metodo di Hermes, che esporta e importa, quindi attraversa; inventa e può pure sbagliarsi, a causa dell’analogia; pericolosa e, a rigore, persino vietata, è però l’unica strada che conosciamo per inventare. La sensazione di stranezza del messaggero proviene proprio da questa contraddizione, e cioè dal fatto che il trasporto è la cosa migliore ma anche la peggiore, la più chiara e la più netta, la più folle e la più sicura.” Serres, 2000, p. 78.

⁵⁹ “La verità tensionale della poesia dà da pensare proprio la dialettica più originaria e più nascosta: quella che si istituisce tra l’esperienza di appartenenza nel suo insieme e il potere di distanziamento che apre lo spazio del pensiero speculativo.” Ricoeur, 2001, p. 417.

⁶⁰ Sul rischio che il processo analogico possa indurre a forme di riduzionismo ipersemplicitato, l’antropologo Ulf Hanerz ha quindi sostenuto che la gestione gnoseologica della metafora implica una certa scrupolosità.

⁶¹ “Attraverso l’analisi di alcune fonti scientifiche e delle stesse fonti epistemologiche, è stato possibile inserire la sua figura all’interno della filosofia della scienza del secondo novecento per la costante attenzione al mondo della conoscenza scientifica, certamente interpellata con strumenti ‘strani’, ma che in definitiva trovano la loro ragion d’essere proprio nella complessità dello sforzo cognitivo umano e nella sua intrinseca storicità” Mario Castellana, 2000, cit., p. 233.

⁶² Cfr. Battistelli, 2024.

⁶³ Cfr. Grassi, 2023.

⁶⁴ Cfr. G. Lakoff - M. Johnson, 1980.

Più in generale sembra in larga parte metaforico il processo attraverso il quale molte innovazioni tecnologiche vengono metabolizzate. Molto spesso, infatti, le nuove tecnologie, per essere accettata dalla sua potenziale utenza, devono presentarsi con un aspetto familiare, che garantisce la continuità rispetto al passato e il parallelismo con altre tecnologie già esistenti. In questo modo l'utenza è agevolata, nel senso che è indirizzata ad utilizzare di fronte alla nuova tecnologia modelli di comportamento e di fruizione che ha sviluppato in altre circostanze.⁶⁵

Sicché, l'emergenza e l'urgenza della dimensione digitale, il suo incalzare progressivo nell'epoca e nella società contemporanee,⁶⁶ ha indotto gli studiosi ad approfondire la dimensione della metafora da molteplici punti di vista epistemologici e nelle sue differenti aree tematiche,⁶⁷ quali ad esempio l'indagine degli usi discorsivi che ricoprono le metafore all'interno delle molteplici e diverse forme di comunicazione digitale, esplorandone l'impatto sui destinatari,⁶⁸ lo studio delle diverse realizzazioni semiotiche delle metafore nella comunicazione digitale, dalle metafore linguistiche alle quelle visuali,⁶⁹ che sfruttano il carattere multimodale della comunicazione digitale per una rimodulazione concettuale di eventi e fenomeni, l'approfondimento dell'alto potenziale di condizionamento delle metafore nell'opinione pubblica.⁷⁰

A questi compiti se ne devono aggiungere altri, altrettanto incisivi, che concorrono ad una visione d'insieme ancora più esauriente, ovvero la verifica del potenziale delle metafore come strumento per riformulare o rettificare una visione della realtà modellata da altre metafore, l'esame della funzione delle metafore come leva in grado di facilitare l'accesso a concetti complessi, ma anche come mezzo, più o meno intenzionale, della disinformazione, rea di alimentare il caos informativo, la diffusione di notizie e informazioni distorte o non verificate,⁷¹ l'indagine dell'utilizzo delle metafore per discorrere delle tecnologie digitali allo scopo di legittimarle o di criticarle, con attenzione peculiare per il ruolo preponderante che ha assunto la comunicazione digitale quale fonte primaria di informazione per la cittadinanza.

Proposte didattiche operative: due laboratori sulla metafora fra filosofia e scienza

La trattazione del ruolo svolto dalle metafore nella sfera scientifica e in quella più strettamente speculativa può trovare una concreta applicazione nell'organizzazione di laboratori all'interno di curricoli imperniati sulla didattica della filosofia. A proposito, si possono suggerire due iniziative distinte.

La prima potrebbe intitolarsi "Seneca e Prigogine: metafore stoiche e metafore termodinamiche", un progetto di apprendimento che elabora l'esempio proposto in questo contributo saggistico, prospettando la strutturazione di gruppi di lavoro di studenti impegnati nelle seguenti e specifiche operazioni: a) Identificazione e analisi delle metafore scientifiche relativa alla termodinamica ne *La brevità della vita di Seneca*, con particolare attenzione al capitolo III (nel quale si afferma che gli uomini sono dei dissipatori di tempo); al capitolo VIII (nel quale si mette in evidenza l'inconsapevolezza del valore del tempo da parte della maggioranza degli uomini); al capitolo IX (nel quale si sottolinea l'urgenza del presente); al capitolo X (nel quale si evidenzia la fuggevolezza del presente).

⁶⁵ Un esempio è quello delle interfacce grafiche per i sistemi operativi. Nel passaggio dalle interfacce a comandi (tipiche di sistemi come il DOS) ai primi esperimenti della Xerox e poi al MacOS e a Windows, si utilizzò l'idea della scrivania, collegando le complicate funzioni da attivare ad oggetti di vita quotidiana.

⁶⁶ Andreson W., 2020.

⁶⁷ Béguin-Verbrugge A., 2004.

⁶⁸ Ferrari F., 2020.

⁶⁹ Gola E. et al., 2019.

⁷⁰ Gola E., Ervas F., 2016.

⁷¹ Paissa P. et al., 2021.

Su questa prima parte - centrata su Seneca - gli studenti possono essere impegnati: nell'individuazione dei passaggi in cui Seneca usa metafore legate a calore, freddo, energia, equilibrio o dissipazione; nella riscrittura dei brani selezionati usando altre immagini termodinamiche, come ad esempio l'energia vitale che si consuma o si trasmette; nella discussione circa il significato che le metafore termodinamiche possono ricoprire per la visione della vita e del tempo nell'opera di Seneca; nella implementazione di simulazioni visive attraverso la creazione di disegni o modelli che rappresentino le metafore termodinamiche e aiutino a visualizzare i concetti; nel collegamento delle metafore di Seneca con principi della termodinamica, stimolando un dialogo tra filosofia e scienza.

Circa la seconda parte-centrata su Prigogine - gli studenti potrebbero lavorare sui capitoli 3, 5 e 8 de *La fine delle certezze* e sui capitoli 5, 7 e 9 de *La nuova alleanza*, luoghi epistemologici nei quali balzano all'attenzione concetti quali struttura dissipativa, irreversibilità, freccia del tempo. Le attività specifiche relative a questo secondo asse sono: individuazione della modalità di Prigogine di usare metafore legate a flussi, transizioni di stato, caos e ordine; invenzione di metafore per rappresentare processi epistemologici complessi, come il cambiamento e l'evoluzione della conoscenza; esplorazione di come le metafore di Prigogine riflettano principi stoici di ordine naturale e armonia universale; approfondimento di come le metafore contribuiscano a comprendere l'incertezza e la complessità nei processi conoscitivi; utilizzo di giochi di ruolo o simulazioni per rappresentare i processi di conoscenza secondo le metafore di Prigogine, favorendo così un apprendimento esperienziale.

Una seconda ipotesi di laboratorio didattico potrebbe intitolarsi "Lo scavo delle metafore scientifiche in Foucault e Bergson: espressioni della fisica e della biologia nella riflessione politica, gnoseologica e metafisica del XX secolo", un'idea progettuale concepita per le ultime classi di insegnamento dotate di curricoli di insegnamento della filosofia.

In particolare, questa proposta didattica si articola in due macro-tematiche:

- A. L'analisi di *Materia e Memoria* e *L'evoluzione creatrice* di Henri Bergson al fine di riconoscere come il filosofo utilizzi metafore scientifiche (in particolare mutate dalla fisica e dalla biologia) per spiegare concetti filosofici legati alla memoria, alla percezione e all'evoluzione. Tale attività si può sviluppare attraverso: la distribuzione di brani selezionati da *Materia e Memoria* e *L'evoluzione creatrice* in cui Bergson impiega metafore scientifiche (es. immagini di onde, flusso, energia, evoluzione); la richiesta agli studenti di estrarre le metafore e di rappresentarle graficamente tramite mappe concettuali, evidenziando le connessioni tra le metafore e i concetti filosofici; la richiesta agli studenti di confrontare le metafore con le teorie scientifiche dell'epoca (ad esempio, le teorie sulla memoria, sulla materia o sull'evoluzione).
- B. L'analisi di *Microfisica del potere* e *Nascita della biopolitica* di Michel Foucault al fine di individuare come Foucault utilizzi metafore scientifiche o tecniche (come "microfisica", "biopolitica") per descrivere i meccanismi di potere e controllo. Tale attività può articolarsi attraverso: la presentazione agli studenti estratti di Foucault in cui si usano termini come "microfisica del potere" o "biopolitica"; la richiesta agli studenti di individuare le metafore scientifiche implicite o esplicite; la richiesta agli studenti di discutere come queste metafore aiutino a comprendere i meccanismi di potere e controllo.

Riferimenti bibliografici

- ANDERSON, 2020: Wendy Anderson W., *Metaphor in the digital age: Opening the flood-gates*, *Token: A Journal of English Linguistics*, 10, Jan Kochanowski University Press, 2020, pp. 15-38.
- BEGUIN-VERBRUGGE, 2004: Annette Béguin-Verbrugge, 2004, *Métaphores et intégration sociale des technologies nouvelles*, *Communication et Langages*, 141, 2004, pp. 83-93.

- BATTISTELLI, 2024: Fabrizio Battistelli, *Metafore rischiose: la pandemia come guerra (o la guerra come pandemia?)*, Franco Angeli, Milano, 2024.
- BLACK, 1954-55: Max Black, *Metaphor*, in *Proceedings of the Aristotelian Society*, 55 (1954-1955) pp.273-294, poi in id., *Models and Metaphors: Studies in Languages and Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, N.Y. 1962, 25-47.
- BLUMBERG, 2009: Hans Blumberg, *La leggibilità del mondo, il libro come metafora della natura*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- BONO, 1990: J.J. Bono, *Science, Discourse, and Literature: The Role of Metaphor in Science*, in *Literature and Science*, Peterfreund S. ed., Northeastern University Press, Boston, 1990.
- BORGES, 2020: Jorge Luis Borges, «La metafora» in *Storia dell'eternità*, Adelphi, Milano, 2020.
- CASTELLANA, 2000: Mario Castellana, *Postfazione* a Michel Serres, *Chiarimenti*, Barbieri editore, Manduria, 2000.
- CERUTI, 2009: Mauro Ceruti, *L'osservatore dell'osservatore*, in *Sistemi che osservano*, a cura di H. von Foerster, trad. di B. Draghi, Astrolabio, Roma, 2009, p. 9-25.
- D'AMORE, 2015: Bruno D'Amore, *Arte e matematica metafore, analogie, rappresentazioni, identità tra due mondi possibili*, Edizioni Dedalo, Bari, 2015.
- GOVENEY, HIGHFIELD, 1991: Peter Goveney, Roger Highfield, *La freccia del tempo*, Rizzoli, Milano, 1996.
- EDDINGTON, 1927: Arthur Stanley Eddington, *The nature of the physical world*, Cambridge University Press, Cambridge, 1927.
- FERRARI, 2020: Federica Ferrari, *Metaphor and Persuasion in Strategic Communication*, Routledge, Londra, 2020.
- FREZZA, GAGLIASSO, 2014: Giulia Frezza, Elena Gagliasso, *Fare metafore e fare scienza*, in *Aisthesis*, rivista on-line del seminario permanente di estetica, anno VII, numero 2, University Press, Firenze, 2014, pp.25-42.
- GALILEI, 2015: Galileo Galilei, *Il saggiaiore*, Feltrinelli, Milano, 2015.
- GEMBILLO-GIORDANO, 2016: Giuseppe Gembillo e Giovanni Giordano, *Ilya Prigogine. La rivoluzione della complessità*, Aracne, Roma, 2016.
- GOLA, ERVAS, 2016: a cura di Elisabetta Gola, Francesca Ervas, 2016, *Metaphor and Communication*, John Benjamins Publishings Company, Amsterdam, 2016.
- GOLA, 2019: Elisabetta Gola, 2019, *Comprensione multimodale: metafore visive vs. metafore verbali*, in Valentina Pisanti, Alfredo Paternoster, *La comprensione linguistica*, vol. 24, Mimesis, Milano, 2019, pp. 97-121.
- GOLDSMITH, 1988: Victor Goldsmith, *Le système stoïcien et Vidée de temps*, Paris, J. Vrin, 1953.
- GOUDSMITH, UHLENBECK, 1927: Samuel Abraham Goudsmith, Georege Eugen Uhlenbeck Goudsmit S., *Spinning Electrons and the Structure of Spectra*, in *Nature*, 117, 1927.
- GRASSI, 2023: Ernesto Grassi, *La metafora inaudita*, Mimesis, Milano, 2023.
- HESS, 2004: Gerard Hess, «L'innovation métaphorique et la référence selon Paul Ricœur et Max Black: une antinomie philosophique», in *Revue Philosophique de Louvain* 102 (2004) 4, 630-659.
- HOFSTADTER, 1987: Douglas Richard Hofstadter, *Ambigrammi: un microcosmo ideale per lo studio della creatività*, traduzione di Fulvio Salvadori, Firenze, Hopefulmonster, 1987.
- HOFSTADTER, 1996: Douglas Richard Hofstadter, *Concetti fluidi e analogie creative*, Adelphi, Milano, 1996.
- HOFSTADTER, SANDER, 2015: Douglas Richard Hofstadter, Emmanuel Sander, *Superfici ed essenze: l'analogia come cuore pulsante del pensiero*, trad. di Francesco Bianchini e Maurizio Codogno, Torino, Codice edizioni, 2015.
- HOLLINGER, ZENZEN, 1985: Henry B. Hollinger, Michael John Zenzen, *The Nature of Irreversibility, A Study of Its Dynamics and Physical Origins*, Reidel publishing company, Dordrecht, Boston, Lancaster, Tokyo, 1985.
- LEDERMAN, HILL, 2013: Leon M. Lederman, Christopher T. Hill, *Fisica quantistica per poeti*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013.
- MANTOVANI, 2024: Marco Mantovani, *Einverleibung e "organismo sociale". Modelli e metafore della relazione individuo, Stato e società in Nietzsche*, in *Rivista di filosofia neoscolastica*, Milano, 2024 pp.241-243.
- MCTAGGART, 2006: John Ellis McTaggart, *L'irrealtà del tempo*, a cura di Luigi Cimmino, Rizzoli, Milano, 2006.

- MORIN, 2001: Edgar Morin, *Il metodo*, a cura di A. Bocchi e A. Serra, Cortina, Milano, 2001, vol.1, *La natura della natura*.
- NIETZSCHE, 2015: Friedrich Nietzsche, *Su verità e menzogna in senso extramurale*, Adelphi, Milano, 2015.
- PAISSA, 2021: Paola Paissa et al. (ed.), *Le mot métaphore marqueur métadiscursif (MMM): formes et fonctions discursives in Métaphore et conflit*, Berne, Peter Lang, vol.272, 2021, pp.149-179.
- PASCOLINI, 2004: Alessandro Pascolini, «Metafore e comunicazione scientifica», March 2004, Journal of Science Communication.
- PAULI, 1946: Pauli Wolfgang, *Exclusion principle and quantum mechanics* (1946), in Nobel Lectures: Physics 1942-1962.
- PRIGOGINE, 1982: Ilya Prigogine, *Le strutture dissipative. Auto-organizzazione dei sistemi termodinamici di non equilibrio*, Sansoni, Firenze, 1982.
- PRIGOGINE, 1986: Ilya Prigogine, *Dall'essere al divenire*, Einaudi, Torino, 1986.
- PRIGOGINE, 1988: Ilya Prigogine, *La nascita del tempo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- PRIGOGINE, STENGERS, 1988: Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, *Tra il tempo e l'eternità*, Einaudi, Torino, 1989.
- PRIGOGINE, 1991: Ilya Prigogine, *La complessità. Esplorazioni nei nuovi campi delle scienze*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
- PRIGOGINE, 1992: Ilya Prigogine, *Le leggi del caos*, Laterza editore, Roma-Bari, 1992.
- PRIGOGINE-STRANGERS, 1993: Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, *La Nuova Alleanza*, Einaudi, Torino, 1993.
- PRIGOGINE, 1997: Ilya Prigogine, *La fine delle certezze*, Bollati Boringhieri, Torino, 1997.
- PRIGOGINE, KONDEPUDI, 2002: Ilya Prigogine, Dilip Kondepudi: *Termodinamica: dalle macchine termiche alle strutture dissipative*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002.
- PRIGOGINE, 2003: Ilya Prigogine, *Il futuro è già determinato*, Di Rienzo editore, Roma, 2003.
- REICHENBACH, 1956: Hans Reichenbach, *The Direction of time*, University of California, Press Angeles, 1956.
- SENECA, 1993: Lucio Anneo Seneca, *La brevità della vita*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1993.
- SERRES, 2000: Michel Serres, *Chiarimenti, cinque conversazioni con Bruno Latour*, a cura di Mario Castellana, Barbieri editore, Manduria, 2000.
- STRUMIA, 1999: Alberto Strumia, *Le scienze alla ricerca di una teoria dell'analogia e dell'astrazione* in F. Bertelè, A. Olmi, A. Salucci, A. Strumia, *Scienza, analogia, astrazione, Tommaso d'Aquino e le scienze della complessità*, Il Poligrafo, Padova, 1999.
- TAGLIAPIETRA, 2023: Andrea Tagliapietra, *La metafora dello specchio: lineamenti per una storia simbolica dell'immagine*, Donzelli editore, 2023.
- VALOTTA, 2017: Bruna Valotta, *La rivoluzione del tempo di Ilya Prigogine*, Epekeina, vol.8, n.1, 2017, edizioni del Centro Internazionale per la Ricerca Filosofica Palermo, pp.1-14.
- VON NEUMANN, WIGNER, 1928: John von Neumann, Eugen Paul Wigner, *Zur Erklärung einiger Eigenschaften der Spektren aus der Quantenmechanik des Drehelektrons*. Erster Teil, Zeitschrift f. Phys., 47, Springer, Berlin, 1928.
- ZELAND, 2009: Vadim Zeland, *Lo spazio delle varianti*, Macro edizioni, Cesena, 2009.

Riflessioni Epistemologiche sul ruolo dell'Etnografo Digitale. Un approccio Ermeneutico all'Antropologia Digitale

Emanuele Curcio

Abstract

In this paper, some epistemological nodes of digital ethnography are explored. Digital ethnography, which falls within the scope of digital anthropology, historically developed in the wake of the anthropology of technology, is not only an aseptic method of description of virtual cultures but is a hermeneutical and performative activity that focuses on the role of the scholar and researcher who enters direct and empathic contact with online communities.

Keywords

Digital Anthropology, Digital Ethnography, Digital Culture, Interaction, Hermeneutics.

1. Introduzione. Convergenze e tensioni epistemiche tra analogico e digitale

In termini molto generali e a fini esclusivamente espositivi, si potrebbe supporre una linea di demarcazione epistemica tra l'antropologia della tecnologia e l'antropologia digitale: mentre l'antropologia della tecnologia si focalizza soprattutto sugli aspetti hardware e i suoi impatti esterni rispetto ai gruppi umani, alle identità e alle culture, l'antropologia digitale si focalizza sugli aspetti virtuali delle culture online e sul ruolo che queste hanno nella rappresentazione e nell'immagine che gli esseri umani hanno e producono di sé stessi. Questa si concentra quindi sugli aspetti interattivi ed interazionali che emergono nel rapporto tra la cultura e i mondi digitali o virtuali, come i blog, i forum, i social network oppure i videogame.

Tuttavia, una distinzione così netta sembra essere soltanto parzialmente corretta; storicamente gli studi tra antropologia della tecnologia e l'antropologia digitale hanno mostrato spesso delle traiettorie di ricerca particolarmente interconnesse. Le trasformazioni imposte dalla tecnologia sulla società e i rispettivi tentativi di pensare la tecnologia nell'alveo epistemico della cultura si sono spesso accavallati ed intrecciati. Questo può essere meglio compreso se si fa riferimento non soltanto al ruolo che ha giocato l'ingegneria informatica rispetto alle trasformazioni socio-culturali,¹ ma soprattutto al tema dell'interazione, che riguarda tanto gli aspetti analogici (come, ad esempio, l'interazione uomo-macchina) quanto gli aspetti digitali. In particolare, le nuove forme di interazione relative alle rispettive rivoluzioni tecnologiche in ambito digitale hanno prodotto impatti non indifferenti sui processi culturali e identitari.

¹ Si pensi ad esempio ai lavori di Forsythe che hanno indagato il rapporto tra l'intelligenza artificiale e l'antropologia culturale. Forsythe osserva che all'interno di molte aziende gli esseri umani in generale vengono considerati come meri oggetti di un'ingegneria sociale applicata. A tal riguardo Forsythe propone un impegno militante dell'antropologo che consiste nello studiare e criticare chi ci studia. Cfr. Forsythe 2002.

Le interazioni uomo-macchina, inizialmente tutte concentrate sulle capacità di calcolo dei primi computer, si trasformano in vere e proprie forme di mediazione comunicativa che investono i gruppi e gli individui, diventando così un terreno fertile per l'antropologia culturale e per la ricerca etnografica. Queste interazioni, che prendono il nome di CMC (*Computer Mediated Communication*), in virtù della loro profonda flessibilità interpretativa ed ermeneutica che le avvolge,² sembrano infatti riguardare sia gli aspetti analogici sia quelli digitali, e quindi sembrano interessare tanto l'antropologia della tecnologia quanto l'antropologia digitale.

Le interazioni sociali hanno subito infatti un profondo mutamento con l'avvento delle nuove comunicazioni di massa ed hanno investito anzitutto il mondo delle telecomunicazioni, come ad esempio la televisione.³ Ma le forme di telecomunicazione più recenti hanno permesso che le interazioni interpersonali da sincrone diventassero asincrone ed hanno avuto dei risvolti tanto sulla realtà quanto sulla percezione della stessa: i primi telefoni cellulari hanno non soltanto impattato direttamente sui processi di sviluppo materiale delle società,⁴ ma hanno trasformato in profondità anche le modalità di percezione della propria identità o del contesto sociale di riferimento.⁵ A questo proposito, si pensi anche all'impatto che l'interazione umana con quelli che Sherry Turkle chiama "schermi luminosi" produce sulla percezione dell'identità personale e altrui.⁶ Per Turkle la tecnologia digitale non modifica soltanto la nostra prassi mediandola attraverso un computer, ma mette in crisi anche il modo stesso attraverso cui viene a costruirsi la nostra identità, che viene trasformata, metamorfizzata e decentrata.

Uno dei primi antropologi culturali che ha riflettuto intorno all'intreccio tra tecnologia analogica e digitale è stato il colombiano Arturo Escobar che nel 1995 conia il termine "*Anthropology of Cyberculture*". Escobar, allineandosi alla prospettiva di Foucault, Deleuze e Guattari ed ispirandosi alla cibernetica di Norbert Wiener, si rende conto che le nuove tecnologie abbiano avuto un forte impatto sulle trasformazioni sociali, culturali e soprattutto ambientali, pertanto, non è più possibile studiare la cultura separatamente dagli aspetti cibernetici, tecnologici e soprattutto informatici. Parallelamente, il mondo della cultura digitale – da lui definita *Cyberia*⁷ –, che nasce dall'intersezione sempre dinamica ed in evoluzione tra lo sviluppo tecnologico e la costruzione di credenze negli immaginari virtuali dei cyberspazi,⁸ possono produrre delle controreazioni e delle controtendenze alle dinamiche di potere, quindi può in un certo senso, legittimare anche un'attività più militante dell'antropologo.

Più recentemente, le nuove tecnologie digitali, come ad esempio i social network che si fondano in maniera totalizzante sull'interazione, e che sono diventati negli ultimi anni i campi di ricerca prediletti dagli antropologi ed etnologi digitali, sembrano predisporre una interconnettività maggiore in grado di diffondere informazioni, tesi, gesti, video, immagini, *meme* e ipertesti, su larga scala. Subentra quindi la possibilità di pensare l'emersione di culture partecipativa online, prodotta da utenti, gruppi o community che vivono il mondo dell'online con la stessa intensità rispetto agli abitanti di comunità fisiche.⁹ A tal riguardo, l'etnografia online nell'indagare anche le interazioni sociali nelle comunità online può essere utile nella misura in cui cerca

² Cfr. Paccagnella 1997.

³ Cfr. Berger 1992.

⁴ Si pensi ad esempio, all'impatto della tecnologia nel contesto giamaicano. Cfr. Horst; Miller 2006.

⁵ Il tema dell'interazione sembra essere fondamentale anche relativamente al rapporto tra antropologia digitale ed antropologia urbana. Si pensi, ad esempio, allo studio etnografico di Jeffrey Lane circa il ruolo delle comunicazioni digitali nel contesto urbano di Harlem a New York. Cfr. Lane 2016.

⁶ Cfr. Turkle 1997.

⁷ Cfr. Escobar 1994, pp. 211-231.

⁸ Ad esempio, secondo David Bell il cyberspazio non ha semplicemente un carattere digitale: «ha dimensioni materiali, simboliche ed esperienziali. È macchine, fili, elettricità, programmi, schermi, connessioni, ed è modalità di informazione e comunicazione: e-mail, siti web, chat room, MUD» Bell 2000, p. 2.

⁹ Cfr. Carter 2005.

di arricchire ed ampliare anche lo studio delle comunità fisiche, e le dinamiche che caratterizzano le relazioni interpersonali come ad esempio le forme di amicizia tra i ragazzi più giovani.¹⁰

In questo quadro, riconoscere l'impatto delle tecnologie digitali rispetto alle relazioni umane, ma anche rispetto luoghi fisici, come contesti locali, regionali, nazionali o transnazionali¹¹ diventa centrale non soltanto per capire che cosa sia l'interazione online, ma anche per riflettere sulle coordinate epistemologiche che l'antropologia digitale adotta. In particolare, gli sviluppi delle nuove piattaforme digitali hanno alterato in profondità non soltanto i comportamenti e le percezioni delle identità digitali, ma anche i pattern epistemologici costitutivi nelle pratiche dell'etnografia digitale.¹²

Sebbene, come abbiamo visto, le intersezioni tra cultura materiale e digitale siano state profonde ed articolate dal punto di vista degli studi, le questioni epistemologiche che invece sorreggono la pratica etnografica digitale restano aperte. Cosa cambia tra l'etnografia tradizionale e l'etnografia digitale?

Occorre precisare che nell'ambito degli studi dell'antropologia digitale, ed in particolare nell'ambito della ricerca etnografica online, ci troviamo di fronte ad una serie di termini e sottocategorie, che rendono problematica non soltanto una definizione generale, ma anche un metodo univoco. Differenze tra la "*Cyber-Ethnography*", la "*Online Ethnography*", la "*Web Ethnography*", la "*Digital Ethnography*" e la "*Netnography*" spesso presentano variazioni metodologiche minime che consegnano l'antropologia culturale e la pratica etnografica ad una complessità disciplinare e una tortuosità non indifferente. Sebbene ci siano stati tentativi di storicizzazione che hanno cercato di dare una sistematizzazione della disciplina,¹³ nell'ambito dell'etnografia digitale in fondo non sembra esistere un metodo univoco. Per questo motivo, in questo nostro contributo, utilizzeremo il termine "etnografia digitale" come un termine ombrello, includendo questioni che possono rientrare in altre sottocategorie disciplinari.¹⁴

Secondo Robinson e Schulz la Cyber etnografia può avere una sua collocazione epistemica forte e la sua legittimità può essere garantita grazie ai metodi etnografici classici; in questo caso, la ricerca etnografia online, che può essere utile tanto in ambito sociologico quanto nell'ambito dei media studies, non rimpiazza e non destituisce l'etnografia classica, ma la riadatta, la revisiona e la rifigura in base ai contesti.¹⁵ Allo stesso tempo, non tutti gli etnografi digitali ritengono che vi sia una linea di continuità diretta tra l'etnografia classica e l'etnografia digitale: la strada di analizzare le relazioni che intercorrono tra le comunità fisiche e le comunità digitali, tra le persone fisiche e le comunità online diventa così una strada spezzata ed emerge un paradosso epistemico non indifferente: quando l'etnografo studia gli ambienti digitali online e offline, deve riconoscere di potersi trovare di fronte alla possibilità di dissimulazioni, alterazioni che possono scuotere ogni considerazione sulle identità, sulla cultura o sulle credenze. Parlare quindi di cultura digitale e utilizzare dei metodi dell'etnografia classica non sempre risulta possibile. Di fronte a questo scenario, infatti molti etnografi digitali si sono concentrati solo sull'online mentre altri, hanno adottato approcci ibridi tra l'online e l'offline.

¹⁰ A tal riguardo, occorre ricordare che le forme di interazione online possono essere una base per costruire nuove relazioni anche in contesti offline. Questo vale soprattutto le nuove generazioni, che ad esempio grazie alla plasmabilità e alla flessibilità offerta da programmi, software o anche piattaforme come YouTube, possono generare pratiche di scambio di discorsi che diventano anche scambi affettivi, promuovendo così nuove amicizie che si estendono anche ai contesti fisici. Cfr. Lange 2007.

¹¹ Cfr. Lyman & Wakeford 1999.

¹² Cfr. Beaulieu 2004.

¹³ Cfr. Bitti 2001.

¹⁴ In ogni caso, se si vuole operare una comparazione epistemologica tra le metodologie etnografiche di ricerca online e quelle tradizionali, si può prendere come riferimento il lavoro di Olivier De Sardan (Cfr. De Sardan 2018).

¹⁵ Cfr. Robinson & Schulz 2011.

Alla luce di queste questioni che restano aperte, e che cercheremo di approfondire nei prossimi tre paragrafi prendendo come riferimento tre diverse prospettive, occorre riconoscere che l'etnografia non è un metodo che può essere applicabile in seguito all'elaborazione di tecniche specifiche, bensì un approccio flessibile,¹⁶ che mette al centro il ricercatore, il quale si impegna nel comprendere i significati nelle forme di comunicazione mediata che sono sempre in continua trasformazione ed evoluzione.

2. Internet e il ruolo dell'etnografo nel cyberspazio

Una tra le più prime studiose ad interessarsi all'antropologia digitale e più in particolare all'etnografia digitale è Cristine Hine. All'interno del testo *Virtual Ethnography* (2001) Hine spiega che l'etnografia digitale costituisca un punto di vista originale per riuscire a fornire uno sguardo rispetto al fenomeno Internet. Analogamente alla nozione di cultura, Internet non possiede una piena e completa definizione. Si tratta di un fenomeno troppo grande, ampio e variegato, con numerose differenze al suo interno che risulta difficile da catturare nell'insieme. Per questo, Internet viene definito da Hine come un "indeterminato" che si presenta sia come cultura sia come oggetto culturale: «La distinzione tra Internet come cultura e come artefatto culturale è uno strumento euristico per riflettere sull'indeterminatezza di Internet»¹⁷. Che cosa significa dire che internet è cultura e un artefatto culturale? Se pensiamo anzitutto la cultura come un fenomeno altamente comunicativo, all'interno del quale avvengono scambi e processi di interazione, si riesce bene a rendere l'idea generale di che cosa sia Internet. Internet analogamente alla cultura è un insieme complesso di relazioni tra esseri umani che interagiscono attraverso una comunicazione mediata da un computer (CMC). Ma Internet è anche un artefatto culturale, cioè un prodotto costruito modellato, trasformato e plasmato in funzione dell'utilizzo degli utenti che si trovano al suo interno. Cercando di tenere insieme questa duplice definizione, Hine suggerisce che l'antropologo e l'etnografo devono considerare Internet tanto come un fenomeno olistico – al pari della cultura –, quanto come un insieme di dispositivi virtuali e di interazioni digitali che modellano e che vengono modellate dagli utenti. Il carattere fortemente plastico, flessibile ed elastico che possiede Internet rappresenta un indice fondamentale anche per pensare un approccio profondamente ermeneutico che secondo Hine, caratterizza l'attività etnografica. Più in particolare, Hine individua dieci principi ermeneutici dell'etnografia virtuale, per mostrare non soltanto come deve poter essere rappresentato Internet in generale, ma anche per capire come può essere strutturata l'attività etnografica¹⁸:

1. Dal momento che Internet è un «indeterminato» non risulta possibile definirlo in maniera univoca ed ultimativa. Pertanto, è opportuno che l'etnografo consideri Internet più come una domanda, che come una risposta. Questo comporta che il focus dell'etnografo non cerchi di spiegare i fatti in maniera formale, ma di produrre interpretazioni che siano verosimili e ragionevoli delle comunità studiate.
2. Secondo Hine, al pari di Internet, anche i media interattivi possono essere considerati sia come prodotti o artefatti culturali sia come cultura. I media interattivi mettendo al centro la nozione di interazione, tengono aperte sia le reti tra gli utenti, sia le relazioni che intercorrono tra l'etnografo e gli attori che agiscono in un contesto digitale. L'innumerabile mole di dati e di informazioni che sono prodotti da queste interazioni non possono essere comprese se non si mette al centro un'interpretazione, che, in fondo, riflette quell'inesauribilità che è possibile registrare e produrre su Internet nella creazione di sempre nuovi contenuti.

¹⁶ Cfr. Varis 2014.

¹⁷ Hine 2001, p. 39.

¹⁸ Cfr. Ivi, pp. 63-66.

3. Secondo Hine, il principio di un'etnografia multisituata¹⁹ non sempre può essere utile nei contesti di ricerca online. L'etnografo virtuale, mettendo l'accento sull'interazione mediata mobile, riconosce che i siti all'interno dei quali l'etnografo e gli utenti si muovono, possono variare. Se gli spazi digitali tendono a trasformarsi, l'idea di lavorare su più siti contemporaneamente come se fossero dei siti stabili, può non risultare sufficiente. In questo senso, non soltanto gli utenti online si muovono, producono interazioni diversificate, ma trasformano anche il contesto sociale di riferimento.
4. Dal momento che gli spazi digitali vengono continuamente costruiti e ricostruiti, creati e cancellati rapidamente, anche semplicemente attraverso la costruzione e la ricostruzione di interfacce che possono essere più o meno user-friendly, bisogna comprendere i flussi, i movimenti e le relazioni dinamiche che avviano e danno forma queste metamorfosi; non ha senso parlare di oggetti digitali separati strutturati secondo principi o legami organizzativi definiti, oppure forme di credenze unilineari, che determinano un le culture digitali.
5. Sebbene quando si propone e si svolge una ricerca su internet è sempre necessario avere un focus, non ci sono delle disposizioni o delle prescrizioni da seguire nella ricerca etnografica. Così, anche i confini tracciati non possono essere predeterminati e devono quindi poter essere messi in discussione. Un etnografo può iniziare un'indagine all'interno di un forum per indagare le interazioni degli utenti, per poi ritrovarsi su tutt'altro sito o piattaforma, che non aveva previsto.
6. Quando un etnografo decide di studiare un contesto digitale, è necessaria un'immersione; però questa immersione non viene raggiunta mai totalmente in un tempo unico e definito e lineare, ma avviene in maniera intermittente e discontinua: «L'immersione nell'ambiente avviene solo in modo intermittente».²⁰
7. Certamente un approccio ermeneuticamente flessibile, si può tradurre in un'incapacità da parte dell'etnografo di avere una visione scientifica circa il suo oggetto di lavoro. Questo comporta che ci sia sempre un inevitabile parzialità della ricerca; tuttavia, per Hine non si tratta di trovare un'oggettività bensì di capire la rilevanza strategica di una ricerca etnografica contestualizzata.
8. L'etnografo digitale non può minimizzare l'impatto e l'importanza della tecnologia; cioè, non può esimersi dal conoscere la tecnologia analogica o digitale che supporta ogni tipo di interazione. L'etnografo nel digitale deve conoscere gli strumenti che utilizza e deve considerare nell'interazione con altri utenti, non solo la propria relazione con la tecnologia, ma anche la relazione che gli utenti hanno con la tecnologia, soprattutto quella relativa ai software, ai programmi e al funzionamento dei siti Internet.
9. Durante la ricerca etnografica nel digitale, i confini tra l'online e l'offline possono variare considerevolmente. Per questo, ci si può scontrare con la possibilità che gli utenti non siano sempre attivi, e che anche gli informatori possano essere presenti oppure assenti. Questo gioco di luci ed ombre degli attori che si muovono tra l'online e l'offline, definisce l'orizzonte del virtuale come campo di studi etnografico. Ma l'etnografia non è solo uno studio del virtuale, ma è uno studio nel virtuale attraverso il virtuale. Parafrasando Clifford Geertz, gli antropologi non semplicemente studiano i villaggi, ma studiano *nei* villaggi e, si potrebbe aggiungere, assumendo lo sguardo *dei* villaggi (digitali) stessi.
10. Il perno di tutto è che secondo Hine, non c'è un metodo univoco nell'etnografia virtuale; si tratta di un lavoro sempre *in fieri*, che si plasma in funzione del contesto e del ricercatore che pone le domande e si interroga.

¹⁹ Nell'etnografia multisituata elaborata da George Marcus, sebbene gli individui, come ad esempio i migranti, vivono all'incrocio tra più luoghi o i siti, questi luoghi o siti non sono mobili, ma sono fissi perché fisici, quindi possiedono dei contorni e dei confini.

²⁰ Hine 2001, p. 65.

Alla luce di questi punti, secondo Hine, è necessario che l'etnografia su Internet diventi una pratica interstiziale e adattiva.²¹ Dunque, se l'etnografo deve adottare un approccio che sia plastico e adattabile ai contesti online, il suo fine è di impregnarsi dei significati che vengono generati nel cosiddetto cyberspazio, cioè il campo e il contesto in cui si snoda l'attività etnografica. Ma che cos'è il cyber-spazio? Il cyberspazio non ha una conformazione fisica determinata da confini e da contorni. Lo spazio e il tempo lineare non sono categorie utili per spiegare ed analizzare le strutture sociali degli attori su Internet; lo scorrere del tempo e le variazioni spaziali nell'ambito digitale si adattano alle relazioni sociali intermittenti degli individui che comunicano nel web, nei social network, nei forum, oppure nelle chat private. Per questo è più opportuno riconoscere di una molteplicità di modalità spaziali e temporali che possono essere vissute in maniera sincrona o asincrona e che si intrecciano in maniera non lineare con l'esperienza degli altri utenti.²²

Secondo David Bell per comprendere il cyber spazio, è necessario anzitutto considerarlo come un insieme di narrazioni. «La storia del cyberspazio come cybercultura, quindi, è un ibrido di queste diverse narrazioni».²³ Le storie non vanno considerate semplicemente per il loro valore di verità: queste non sono semplicemente dei resoconti che riflettono uno stato di cose, ma dei tracciati dei vissuti interiori, le quali, pur essendo mediate da un computer, da uno schermo, da una tastiera o da interfacce digitali come piattaforme di scambio di informazioni, risultano determinanti per il lavoro etnografico. Scrive Hine:

In circostanze normali, quando invio un'e-mail a un collega o a un amico, posso raccontarmi delle storie per dare un senso alla mancata risposta: potrebbero non essere in ufficio oggi; potrebbero essere impegnati a insegnare; potrebbero non pensare che il mio messaggio richieda una risposta. Faccio appello alla mia conoscenza pregressa delle loro vite e a tutti i dettagli tratti dal mio utilizzo personale della posta elettronica. Nel caso di questi potenziali informatori, le storie che devo raccontarmi ruotano attorno alle mie inadeguatezze: forse il mio approccio li ha scoraggiati; forse hanno pensato che fossi invadente; forse ho avuto un aspetto troppo dilettesco; forse sono stati infastiditi da ricercatori in precedenza.²⁴

L'etnografo, immergendosi nel cyber-spazio, legge le storie e riconosce ad esse un valore esperienziale irriducibile. Ma le storie che l'etnografo legge non sono soltanto degli strumenti necessari per sviluppare una comprensione più approfondita della community di riferimento, ma sono anche un modo per approfondire i motivi interiori e spesso psicologici che spingono l'etnografo a condurre una ricerca sul campo.²⁵ In fondo anche il raccontarsi su Internet mantiene un profondo legame con la vita nonostante questo sia sempre un raccontare rapsodico, discontinuo, spezzato, privo di coerenza, come ad esempio accadeva nei primi Blog personali. In questo senso, la vita, esattamente come il racconto, può subire dei travestimenti, strani rodaggi ed impreviste trasformazioni proprio perché riconosce la virtualità del suo poter essere raccontata.

Insomma, secondo Hine, l'etnografo per comprendere la cyber-cultura deve vivere ed esperienze il cyberspazio, seguendo le tracce, le storie e le narrazioni prodotte, senza per questo attribuire al cyber-spazio alcuna consistenza ontologica o sostanziale definitiva ed assoluta. L'etnografo non deve semplicemente studiare i cyberspazi all'interno dei quali si trovano gli utenti di communities, ma studia al contrario dei *topic*, cioè dei temi, degli argomenti che non sono mai situati e localizzati, e che possono attraversare in maniera laterale e trasversale le attività poietiche e performative degli utenti stessi. Compito dell'etnografo nell'ambito digitale è dunque indagare i motivi ed i "perché" anziché le modalità e i "come".

²¹ Cfr. Ivi, pp. 41-63; 154-156.

²² Cfr. Ivi, pp. 83-117.

²³ Bell 2001, p. 8.

²⁴ Hine 2001, p. 74.

²⁵ Cfr. Clifford 2010.

3. I mondi videoludici e la prassi etnografica

A partire dagli anni '2000, altri antropologi hanno iniziato a svolgere delle ricerche etnografiche all'interno dei mondi virtuali e digitali, in parte seguendo le indicazioni dell'etnografia classica ed in parte distaccandosene, come vedremo in questo paragrafo.

In particolare, uno dei campi di studio privilegiati da parte degli etnografi negli ultimi è stato il videogioco, che, in tal guisa, risulta essere un medium artistico che può essere in grado di allargare l'epistemologia dell'etnografia digitale. Il gioco è stato un dispositivo teorico importante per studiare le comunità tradizionali o gruppi sociali di diverse culture e civiltà,²⁶ ma anche una chiave attraverso la quale comprendere fenomenologicamente l'esistenza umana.²⁷ Un discorso analogo è estendibile anche al videogioco, dal momento che, tanto il gioco quanto il videogioco mettono al centro il piano della simulazione.²⁸ Il videogioco è un fenomeno estremamente complesso ed articolato, rispetto al quale numerosi studiosi dei media, non solo antropologi ed etnografi, riflettono.²⁹ È innegabile però, che il videogame, rappresenti un tema di primaria importanza da un punto di vista antropologico-culturale, in quanto la flessibilità, la fluidità che sembra attraversare del digitale, riesce a trovare nel videogame una certa risonanza, grazie al fatto che il videogame, a differenza di altre forme artistiche (arte, cinema, musica, letteratura), è interattivo: esso produce delle dinamiche sociali e comunitarie particolarmente intense e dunque pregne di significato. In questo senso il videogioco non rappresenta semplicemente un passatempo o uno svago, ma può essere definito come un medium artistico che producendo significati profondi, investe, interessa e coinvolge la cultura popolare estendendola su vasta scala; dunque, può essere considerato un ottimo strumento di indagine e di analisi da parte dell'etnografo per conoscere più da vicino le cyber-culture e i cyber-luoghi popolati da numerosi giocatori e utenti nel contesto globale. Un'indagine di etnografia digitale in ambito videoludico può servire anche per capire retrospettivamente un potenziale utilizzo del videogame al di fuori del contesto ludico da parte delle nuove generazioni, come avviene ad esempio

²⁶ Cfr. Huizinga 1998; Cfr. Caillouis 2000.

²⁷ Cfr. Fink 2008.

²⁸ Platone è il primo a suggerire il carattere simulativo del gioco in ambito educativo e pedagogico. All'interno delle *Leggi*, spiegando come il gioco rivesta una funzione politica e sociale di primaria importanza, afferma che il gioco è uno strumento centrale per lo sviluppo delle capacità intellettive, cognitive e fisiche del giovane. Attraverso la simulazione, il bambino si prepara alla vita adulta e al ruolo che andrà a ricoprire all'interno della società quando diventerà maturo. Platone porta l'esempio che il bambino che desidera diventare un soldato o un guerriero deve poter esercitarsi nel simulare delle azioni di guerra o di battaglia; oppure, il bambino che desidera diventare un architetto deve esercitarsi nelle costruzioni. (*Leggi*, I, 642B).

²⁹ Si pensi al dibattito tra i "ludologi" e i "narratologi" (Frasca 1999).

nella gamification,³⁰ che consiste nell'applicazione di tecniche e strategie ludiche all'interno di contesti non ludici.³¹

Secondo Bonnie Nardi quando facciamo etnografia all'interno dei mondi virtuali dei videogame è indispensabile che il ricercatore divenga egli stesso un giocatore: «Sarebbe impossibile penetrare nel gioco senza impegnarsi come giocatore».³² L'etnografo che indaga i mondi videoludici e le cyberculture non si limita a vivere il godimento estetico al pari di qualsiasi altro giocatore, ma lo considera seriamente come parte della propria ricerca e del proprio lavoro. Per cui è necessario che l'etnografo/giocatore si immerga nel contesto ludico, cercando di comprendere le dinamiche sociali e le interazioni prodotte dai giocatori.³³ In particolare, secondo Nardi, per quanto riguarda i giochi in multiplayer, è opportuno che l'etnografo contribuisca anche alla crescita del proprio gruppo o della propria gilda; questo serve non soltanto per ottenere un riconoscimento e quindi riuscire ad accedere ad un universo di significati sociali di più ampia intensità, ma serve per riuscire ad entrare meglio nel ruolo di giocatore, facendo passare i significati prodotti dall'interazione nel plesso fenomenologico ed esperienziale dell'etnografo.

Ma quali sono i metodi che l'etnografo deve adottare quando si cerca di indagare il videogame e i mondi videoludici? Tom Boellstorff, Bonnie Nardi e Celia Pearce hanno cercato di elaborare in maniera più sistematica un metodo di lavoro per l'etnografo digitale all'interno dei mondi virtuali.³⁴

Tra le indicazioni generali, gli autori individuano alcuni parametri strumentali: ad esempio, occorre avere una buona connessione internet, un buon computer ed avere buone conoscenze tecniche circa le dinamiche software delle piattaforme videoludiche. A livello metodologico, gli autori suggeriscono dei modi attraverso cui lavorare quando si è di fronte a molti dati. I dati non sono semplici oggetti di una analisi quantitativa e statistica, ma sono degli indici di significato che riflettono la molteplicità di interazioni digitali che vengono prodotte e generate dagli utenti online. Per comprenderli la prassi etnografica deve seguire delle linee guida, pur essendo quest'ultime flessibili e non definitive: si possono fare interviste collettive oppure individuali come nell'etnografia classica per capire, ad esempio, come sia nata una determinata community, quale sia la sua storia e i suoi rispettivi progetti futuri. È opportuno consultare i forum, registrare le *chat*, fare *screenshot*, registrare audio o video, oppure focalizzarsi sugli artefatti prodotti o rilasciati nel contesto virtuale, come ad esempio gli avatar, le *skin*, le acconciature oppure i veicoli. Tutti i dati che vengono prodotti sono fondamentali per l'antropologo al fine di capire i tipi di relazione e i modelli di interazione che avvengono tra gli utenti.

³⁰ Solitamente le strategie di gamification vengono utilizzate in ambito economico aziendale e riguardano soprattutto la microeconomia e gli studi sulla teoria dell'agire razionale. Tuttavia, la gamification ha avuto degli esiti etico-pedagogici particolarmente ambigui. Negli ultimi decenni, le strategie di gamification sono state anche adottate in ambito militare e bellico con finalità propagandistiche. Si è cercato, cioè, di reclutare i ragazzi più giovani, per molti dei quali i videogame ed in particolar modo i videogame di guerra (*wargames*) costituiscono una parte integrante della loro quotidianità. Ad esempio, il gruppo russo della *Wagner* aveva iniziato un progetto di reclutamento di videogiocatori tra i 21 e 35 anni all'interno di alcuni social media. Invece, nei paesi Occidentali il reclutamento ha attraversato soprattutto il fenomeno degli *e-Sports*, cioè dei campionati mondiali in cui si sfidano giovani videogiocatori di tutti i paesi. Occorre ricordare che nel 2019, l'esercito statunitense ha creato una squadra ufficiale composta interamente da militari chiamata *Goats of Glory* nel videogioco *Call Of Duty*. Nello stesso periodo sono inoltre state avviate numerose live su *Twitch* e su *YouTube* con il fine di reclutare ragazzi nell'ambito degli *e-Sports*. Rispetto a questo episodio numerosi ufficiali e personaggi politici hanno esposto le loro perplessità, tra cui la democratica Alexandria Ocasio-Cortez che in un post su *Twitter* il 30 luglio del 2020 affermò: «War is not a game. Twitch is a popular platform for children FAR under the age of military recruitment rules. We should not conflate military service with “shoot-em-up” style games and contests». Quindi, se il videogame non è un passatempo, ma un modo attraverso il quale catturare l'attenzione dei videogiocatori e per avvicinare i giovani al mondo della guerra, allora occorre anche considerare i rischi della gamification e parallelamente del videogioco.

³¹ McGonigal 2011.

³² Nardi 2010, p. 28.

³³ Cfr. Ivi, pp. 94-120.

³⁴ Boellstorff, Nardi & Pearce 2012.

Secondo gli autori, pur lasciando intendere che l'etnografia sia una pratica interpretativa ed ermeneutica, ritengono che, quando si fa una ricerca in un mondo virtuale, è sempre opportuno partire da un'ipotesi che sia coerente con il contesto che si cerca di analizzare: bisogna avere un focus preciso e mantenerlo fino alla fine, evitando di agire in maniera troppo sconclusionata, perché il rischio è quello di perdersi durante la navigazione o l'esplorazione di un mondo di gioco. Per riuscire ad arrivare all'obiettivo di indagine prefissato, occorre sempre partire da una comunità singola e specifica, inserendosi in un gruppo e farsi accettare da questo.

La ricerca etnografica delle comunità online, al pari della ricerca etnografica classica, richiede molto tempo, e necessita un impegno regolare e costante da parte del ricercatore, per questo gli autori ritengono che sia necessario passare almeno un anno nello studio di una singola community e nella fase di una ricerca etnografica più intensa, è necessario spendere almeno venti ore a settimana. È necessario, inoltre, che l'etnografo esca dalla *comfort zone* per iniziare a fare cose che possono apparirgli sgradevoli, spiacevoli oppure noiose e senza via d'uscita. Ci saranno momenti morti e in questi momenti morti sarà opportuno aspettare: bisogna fermarsi soltanto quando vediamo che le risposte alle interviste diventano sempre uguali, o quando non ci sono più cose interessanti da osservare. L'etnografo deve destreggiarsi di fronte a tutta una serie di ostacoli che possono allontanarlo dal perseguimento del suo obiettivo, ad esempio, possono presentarsi inganni tra gli informatori, i membri e lo stesso etnografo: gli utenti online possono mentire oppure dissimulare creando profili fake o identità fittizie, oppure un singolo individuo può utilizzare più avatar o avere più account, depistando le sue tracce e immettendo il ricercatore su una pista sbagliata.

Per questa ragione un altro punto centrale da considerare quando si conduce una ricerca online è l'etica. L'etica è necessaria sia per fornire una rappresentazione rispettosa, accurata e adeguata della comunità in questione sia per mitigare un eventuale rischio istituzionale dovuto da un trattamento illecito dei dati. Secondo gli autori ci sono numerose indicazioni etiche che l'antropologo deve considerare quando fa una ricerca sul campo, come ad esempio il prendersi cura dei membri della comunità online e soprattutto prendersi cura degli informatori: ascoltarli, prestare attenzione alle loro parole e rispettare i loro tempi di azione, di reazione e di risposta. Ma soprattutto, è necessario il consenso informato e la privacy. Un rischio grosso, per il ricercatore può essere quello di violare la privacy di qualcuno o dei gruppi più estesi. È dunque necessario chiedere sempre il consenso informato e laddove non è possibile, bisogna mantenere l'anonimato di tutti gli utenti che non sono in grado di fornirlo direttamente ed esplicitamente. Il consenso informato riguarda anzitutto gli informatori; questi devono essere resi consapevoli di tale ricerca e del ruolo dell'antropologo. Tuttavia, può accadere che chiedere il consenso informato sia difficile se non impossibile, soprattutto se siamo di fronte a mondi estremamente fluidi. Tante persone entrano improvvisamente ed escono da un mondo di gioco con estrema rapidità; dunque, chiedere il consenso a tutti risulta oggettivamente impossibile. Per ovviare a questo problema, occorre consultare, se presente, un regolamento interno ed in generale rispettare le convenzioni sociali della comunità di utenti.³⁵ Più in particolare, si può ovviare a questo problema, ad esempio studiando le policy della piattaforma, oppure attraverso un contratto scritto con l'informatore in cui l'etnografo si impegna nel distruggere eventuale materiale compromettente.

Come si traduce questo da un punto di vista operativo? Secondo gli autori, è opportuno rispettare la privacy nella fase iniziale di osservazione diretta e di raccolta dati, durante la fase di registrazione dei dati ed infine nella fase della stesura e diffusione della ricerca. Nella fase finale della pubblicazione i nomi degli informatori possono essere omessi, per fare in modo che eventuali attività illecite non compromettano l'informatore stesso. Inoltre, in fase di pubblicazione di materiale video, audio, fotografico o di scrittura, i nomi ufficiali dovrebbero comparire

³⁵ Per quanto riguarda il codice etico più aggiornato da adottare, si suggerisce di seguire le raccomandazioni fornite dall'*American Anthropological Association*.

come pseudonimi, i luoghi devono omissi e gli avatar offuscati, ed eventualmente modificare alcuni dettagli; una volta che l'etnografo decide di rendere pubbliche le sue ricerche, deve impegnarsi nel cancellare tutto il materiale raccolto fino a quel momento. Insomma, l'etnografo deve quindi essere sempre chiaro, e cristallino nei suoi intenti. Non deve nascondersi e dissimulare. Non può camuffarsi tra gli altri membri della comunità: in generale, non si deve mentire circa la propria identità rispetto agli altri membri e non si deve fingere di essere un individuo tra gli altri.

Alla luce di quanto è stato ripercorso nella prospettiva di Boellstorff, Nardi e Pearce, emerge l'idea che l'etnografo deve basarsi su alcuni paradigmi fondamentali. Questo approccio sembra infatti essere tendenzialmente più stabile e strutturato rispetto a quello di Hine e certamente più raffinato e preciso per quanto riguarda le fasi operative e la prassi dell'etnografo, in quanto focalizza meglio l'oggetto di studio, senza necessariamente alterarlo. Dall'altro lato però, gli autori lasciano intendere che tali paradigmi devono comunque restare flessibili e che l'attività dell'etnografo non deve essere troppo predeterminata in anticipo: l'etnografo deve infatti mantenere, seppur con i dovuti limiti un margine di autonomia e libertà d'azione.

4. La Netnography come approccio anti-interpretativo

Robert Kozinets è un economista statunitense che ha cercato di dare un nuovo volto all'antropologia digitale, coniando nel 1996 il termine "*Netnography*" (Netnografia). La *Netnography* è una ricerca che si distingue sia dalla ricerca etnografica classica, sia dall'etnografia digitale sopra menzionata. Rispetto all'etnografia classica, la *Netnography* si svolge interamente online; dunque, non c'è necessità di estendere la ricerca offline, ossia non c'è bisogno di andare sul campo fisico e materiale per comprendere il comportamento degli utenti al di fuori della rete. La *Netnography* è lontana anche dell'etnografia di Hine, Boellstorff, Nardi e Pearce che ritengono che l'etnografia digitale sia riconducibile ad un'attività interpretativa. Secondo Kozinets al contrario, per garantire all'etnografia un'efficacia è necessario che l'attività etnografica online adotti delle tecniche e delle metodologie ben precise e strutturate. Dunque, occorre superare gli approcci che conducono l'etnografia digitale, intesa come ricerca qualitativa, ad un'attività semplicemente ermeneutica. Scrive Kozinets: «Credo che ciò sia anche correlato a un tipo più generale di mistificazione nella ricerca qualitativa, in particolare per quanto riguarda l'interpretazione, che è sia inutile che controproducente»³⁶. In questo senso, Kozinets lascia intendere che l'etnografia debba maturare approccio più sistematico e duro fondato su un'epistemologia più resistente e solida e che sia in grado di non esporre l'etnografo a pregiudizi o a *Bias* cognitivi.

Questo carattere epistemico più forte lo si evince anzitutto nell'approccio ipotetico deduttivo adottato da Kozinets. Non si tratta di osservare le interazioni e poi sintetizzarle in giudizi o strutture universali, così come avviene in un processo induttivo. Quando si svolge una ricerca netnografica, è sempre necessario partire da un *topic* generale o da una domanda ampia che viene poi suddivisa in altre sotto-domande che dovranno essere confrontate con i dati che vengono raccolti ed organizzati secondo pattern e strutture specifiche. Non si tratta semplicemente di rispondere alla domanda elaborando un modello a partire da casi specifici, cercando di spiegare le modalità di funzionamento, cioè il "come", né si tratta di rispondere alle motivazioni più profonde che animano gli utenti, cioè il "perché". Al contrario, una ricerca netnografica dovrebbe rispondere alla domanda "che cosa?".

Ma, allora, che cos'è la cultura secondo Kozinets? Nonostante Kozinets riconosca che il concetto di cultura sia altamente instabile e profondamente complesso, egli cerca di pensare la cultura nei termini di «*consociality*»³⁷. Ovvero, la cultura può essere definita come una continua

³⁶ Kozinets 2020, p. 7.

³⁷ Cfr. Kozinets 2015a, pp. 11-12.

associazione interattiva di condivisioni comunitarie caratterizzate da scelte di aderenza a determinati modelli che esprimono e rendono visibile una negoziazione continua tra gli attori sociali. In questo senso, l'interazione online, secondo Kozinets è anzitutto negoziazione, vale a dire un processo attraverso cui gli interlocutori "contrattano" un'idea un contenuto, un'esperienza oppure anche un prodotto. In generale, la definizione di cultura, secondo Kozinets sembra mantenere al suo interno sia un carattere economico-pratico sia un carattere socio-antropologico: quindi parlare di cultura online significa sia analizzare i processi estensivi prodotti dalle negoziazioni e dagli scambi tra gli utenti sia comprendere i significati prodotti dalle interazioni online.

In questo senso la *Netnography* è secondo Kozinets un'attività sia qualitativa sia quantitativa: essa si avvale di schemi semiotici, griglie statistiche, software di analisi per analizzare i dati per capire le negoziazioni, e parallelamente si serve dell'osservazione partecipante di malinowskiana memoria per comprendere le interazioni. Detto in altri termini, la *Netnography* prevede sia un approccio quantitativo come sondaggi, interviste ed analisi dei dati e cluster statistici nei social media sia un approccio qualitativo in cui il ricercatore entra in un contatto con la community o con il gruppo in questione. A tal riguardo, Kozinets ritiene che la ricerca netnografica può seguire quattro modelli assiologici diversi ed ognuno di questi può essere utile per comprendere le interazioni degli utenti online per elaborare delle strategie o per orientare delle ricerche di mercato. Questi quattro modelli assiologici sono: autobiografico, simbolico, digitale e umanistico.³⁸

1. Il modello autobiografico prevede che l'etnografo, avvalendosi di un apporto critico, si focalizzi sul contesto locale e specifico, mettendo al centro anzitutto l'esperienza del ricercatore, che viene tematizzata in termini narrativi e storici; l'esperienza narrativa e l'istanza autobiografica del ricercatore è il filtro critico attraverso cui interpretare l'oggetto di studio. Riflettere su sé stessi può essere utile perché mette l'etnografo di fronte a sé stesso e ai suoi *Bias*. Ed in questo senso la critica che può emergere relativamente ad un determinato prodotto da parte di alcuni utenti online deve attraversare sempre lo sguardo dell'etnografo.
2. Anche il modello simbolico, al pari del modello autobiografico è locale, cioè, fornisce un ritratto ed un'immagine di un contesto online specifico, senza focalizzarsi troppo sulle questioni generali e universali. Tuttavia, a differenza del modello autobiografico, quello simbolico non prevede una critica, ma ricerca una complementarità. Ovvero, non ci si interessa tanto ai punti deboli di un prodotto, che emergono dai significati delle interazioni, bensì ci si focalizza sugli aspetti di sinergia, di connessione e di legame che possono invece essere l'indice di partenza per una soluzione e per una sintesi ad un problema.
3. Il modello digitale invece si situa nel quadrante opposto rispetto al modello autobiografico, in quanto è sempre complementare e globale. È complementare perché è produttivo e propositivo; dunque, non cerca di indagare gli aspetti critici e i punti deboli specifici che emergono quando gli utenti discutono di un prodotto o di un contenuto, bensì elabora delle strategie sinergiche e complessive per superarli. Per ricercare il globale, vengono utilizzate delle strategie che scandagliano i rapporti reticolari che intercorrono tra i diversi dati degli utenti online, e per fare questo può essere necessario lavorare all'incrocio di più piattaforme online.
4. Infine, il modello umanistico si situa nel quadrante opposto a quello simbolico, perché è critico e globale. Il ricercatore non è soltanto colui che riporta ed analizza dei dati di contesti specifici; il suo obiettivo è trovare una visione complessiva per rispondere ad esempio all'impatto che alcuni prodotti hanno avuto su certi utenti, ma può essere anche interessato ad analizzare gli impatti diretti che le tecnologie digitali e analogiche hanno sull'essere umano o sull'intera umanità. Nel seguire il modello umanistico, il ricercatore è anche critico, diventa cioè un attivista in grado di cavalcare le sensibilità più spiccate di contestazione.

³⁸ Kozinets 2015b.

Kozinets, quindi ritiene che ci possano essere dei modelli assiologici che il netnografo può scegliere di adottare e, naturalmente, in base al tipo di obiettivo che il netnografo intende perseguire, un modello può essere più vantaggioso rispetto ad un altro. Il punto da considerare, tuttavia, è che in base al tipo di modello che viene scelto, i risultati ed i riscontri finali saranno diversi. Quindi, in questo senso, il resoconto che verrà prodotto, dipende epistemicamente sempre da una scelta assiologica precedente. In tal guisa, se il problema della scelta del netnografo è parte integrante del modello assiologico adottato, questo problema si riflette anche sull'etica. È innegabile che l'etica diventi parte integrante della strategia e che il tipo di etica adottata, impattando sulle interazioni, ed eventualmente sul resoconto finale, possa far riconsiderare anche l'epistemologia complessiva della *Netnography*.

Kozinets pur lasciando aperta la questione se l'etica applicata debba ispirarsi ad una teoria consequenziale (utilitarista) oppure deontologica (normativa), ritiene che si debba saper valutare i contesti in questione, spiegando come l'etica da seguire dipenda da un insieme di fattori e di domande contestuali all'oggetto di ricerca. Tuttavia, anche in questo caso si tratta sempre di una scelta, così come è una scelta il decidere se considerare l'etica oppure no. Questo, infatti, può avere delle conseguenze rilevanti nella ricerca che si andrà a condurre. Ad esempio, la ricerca può essere *covered* o *uncovered*. Nella ricerca *covered* il ricercatore agisce sotto copertura e gli intenti del ricercatore restano nascosti, perché resta esterna la sua attività. Nella ricerca *covered*, il netnografo diventa una sorta di *lurker*, si mimetizza tra gli altri utenti e non rivela mai la sua vera identità e i suoi scopi. Fare una ricerca *covered* può presentare delle opportunità: se il netnografo agisce silenziosamente, gli attori sociali, non si sentiranno sotto osservazione e sotto pressione, dunque non modificheranno il loro comportamento. Sebbene una ricerca *covered* può essere estremamente più precisa, ottimizzante ed efficace può mettere in secondo piano l'etica, proprio perché l'etnografo non rivela nulla agli attori sociali con i quali interagisce. Al contrario la ricerca *uncovered*, prevede che il ricercatore dichiari sempre la propria identità, spieghi in anticipo i suoi obiettivi e i suoi scopi alla comunità di riferimento. Dichiarare le proprie intenzioni agli attori che si vogliono studiare ed analizzare, può però comportare che le azioni e le interazioni degli utenti varino e si trasformino con il fine di poter depistare le indagini del netnografo. Il lato positivo di una ricerca *uncovered* è invece il rispetto dell'etica, nella misura in cui mette al centro gli individui e i loro diritti alla privacy.

Alla luce di quanto abbiamo visto, Kozinets presenta la *Netnography* come una disciplina a cavallo tra le scienze economiche e le scienze sociali. La forza epistemologica della *Netnography* non si basa su assiomi di verità scientifiche, risiede piuttosto in una prassi strutturata di lavoro, che mette al centro un carattere più operativo³⁹ e pragmatico e meno esplicativo. Ciononostante, come abbiamo specificato, è impossibile eliminare totalmente l'apporto di una scelta e di una decisione. In altri termini, non è eliminabile il filtro dell'etnografo; ed in fondo, questo filtro può essere anche utile quando viene utilizzato un modello assiologico autobiografico.

5. Conclusioni. Quale ermeneutica per l'etnografia digitale?

Nonostante la *Netnography* sia più recente e proponga un approccio più sistematico e stabile mentre l'etnografia digitale sembra restare ancora interpretativa, in ogni caso, non sembra essere possibile estromettere totalmente il ruolo dell'osservatore dalla ricerca, il quale è la condizione stessa della possibilità epistemologica che caratterizza ogni lavoro etnografico. Quando un etnografo si trova sul campo non può mai completamente astrarre da sé stesso; ha bisogno di assumere il punto di vista dell'utente e per farlo deve interpretare. Per cui non basta soltanto

³⁹ In particolare, Kozinets elabora nella sua metodologia dodici fasi operative che riguardano tanto l'analisi quanto la raccolta dei dati e la diffusione dei dati in un report strutturato: introspezione, investigazione, informazione, intervista, ispezione, interazione, immersione indicizzazione, interpretazione, iterazione, l'istanziamento e l'integrazione. Cfr. Kozinets 2015a, cap.4.

analizzare i dati, adottando metodi di indagine combinatori o classificatori perché questi non fanno altro che rendere il sistema cultura-digitale più astratto e disancorato dalla realtà. In questo senso il lavoro dell'etnografo digitale non può ridursi ad un'analisi quantitativa ed estensiva. Non deve mirare, cioè, a spiegare i dati il funzionamento di un sistema sociale digitale. Lo studio delle comunità digitali non può essere lasciato soltanto agli statisti che analizzano i big data adottando dei criteri estensivi e macroscopici. L'etnografo digitale deve sforzarsi cercare invece di comprendere i valori, le pratiche di vita, che emergono sotto forma di significati testuali, ipertestuali o iconici.

Alla luce di quanto abbiamo visto, se il margine interpretativo è prerogativa di ogni lavoro digitale, quale ermeneutica filosofica risulta essere epistemologicamente più adeguata? La prospettiva di Paul Ricoeur può essere uno strumento vantaggioso per rendere ragione dei criteri epistemologici che sostengono ogni pratica e attività etnografica.

In primo luogo, come è noto, il circolo ermeneutico di Paul Ricoeur tiene insieme lo spiegare e il comprendere. Il solo tema della comprensione nel solco ermeneutico privato delle sue esigenze esplicative e scientifiche, così come era stato pensato da Dilthey e poi da Heidegger, non è sufficiente. Per Ricoeur la comprensione non si pone in antitesi rispetto ad una epistemologia della spiegazione, ma collabora e cospira con essa. Esiste un'interazione dialettica tra il comprendere e lo spiegare. Scrive Ricoeur suggerendo l'importanza dialettica che caratterizza anche le scienze umane: «la correlazione tra spiegazione e comprensione, e viceversa, costituisce il «circolo ermeneutico»⁴⁰. Questo significa che il circolo ermeneutico venga consegnato anche ad un dibattito epistemologico aperto con le scienze, comprese le scienze umane, le quali adottano metodi qualitativi e quantitativi, come appunto prevede la prospettiva di Kozinets.

In secondo luogo, l'interpretazione da sola non basta: è necessario quindi riuscire integrare nella comprensione dei simboli, dei segni e dei testi anche le qualità intenzionali della soggettività. L'ermeneutica necessita anche di una fenomenologia, che considera gli aspetti più percettivi ed affettivi legati alla soggettività. In questo quadro, un approccio fenomenologico può entrare in sinergia con nell'etnografia digitale,⁴¹ ma anche con una pedagogia applicata alla tecnologia: ad esempio, si può studiare il modo attraverso cui le nuove generazioni interagiscono mediante dispositivi videoludici o forme tecnologiche avanzate, utilizzando in maniera vantaggiosa i dispositivi VR.⁴²

La posta in gioco, seguendo la prospettiva fenomenologica, è invece di riconoscere che c'è sempre una coscienza che riarticola il significato; si tratta, cioè di comprendere in che modo il significato sia in grado di istruire la coscienza. Non si tratta più soltanto di considerare una intelligenza che è in grado di decodificare i dati prodotti dalle interazioni, ma di una intelligenza che

⁴⁰ Ricoeur 2021, p. 203.

⁴¹ Attualmente, alcuni studiosi come Sarah Pink considerano di primaria importanza anche gli aspetti legati all'esperienza sensoriale dell'ambiente digitale. Cfr. Pink 2015. L'esperienza sensoriale permette di comprendere le relazioni dinamiche degli utenti nei social network che avvengono senza l'utilizzo delle parole, ma attraverso un'interazione percettiva o visiva, come ad esempio meme o immagini. Le riflessioni di Sarah Pink possono essere particolarmente utili, ad esempio per svolgere un'etnografia immersiva, cioè un'etnografia che è incentrata anche sull'esperienza sensoriale dell'etnografo all'interno dei mondi della realtà virtuale, ad esempio, attraverso i caschi *Oculus*.

⁴² Si potrebbe affermare che l'interazione con il medium videoludico, o con il medium tecnologico possa impedire all'utente online di riconoscere l'altro come una mente incarnata (*Embodied mind*), privandolo così di una possibile dignità corporea vivente. Thom Gregory e James Nicol hanno riscontrato che, quando si cerca di sensibilizzare gli studenti alla guerra o al terrorismo, questi sembrano risultare spesso freddi ed impassibili, come se l'alterità del nemico non riesca davvero ad essere concepita come una mente incarnata. Questi studiosi hanno poi cercato di sensibilizzare i loro studenti attraverso l'implementazione di caschi di realtà virtuale simulando scenari di guerra e terrorismo, in cui dominava sofferenza diffusa e dolore condiviso. Per sensibilizzare gli studenti, gli autori hanno infatti portato avanti un progetto di un gioco virtuale in cui gli studenti si trovano all'interno di un ospedale nemico che viene bombardato (Gregory & Nicol 2021, pp 127-146). Insomma, se è vero, che il dispositivo tecnologico veicola una certa distanza e freddezza nel riconoscere l'alterità, i dispositivi di realtà virtuali possono essere pragmaticamente utili per educare ad al riconoscimento delle menti incarnate attraverso una simulazione corporea.

sia in grado di appropriarsi del senso e di incrementarlo continuamente.⁴³ L'intelligenza che fa da sfondo a questa attività e a questo lavoro non deve però essere allineata ai dati che raccoglie, analizza e sistematizza, altrimenti subirebbe un posizionamento che la depotenzierebbe, dissolvendo così anche la dimensione che permette di elaborare dei giudizi normativi, come quelli appunto relativi alle questioni etiche che emergono in ambito digitale e virtuale. Trasposto in termini antropologico culturali, l'etnografo digitale, nel tentativo di interpretare gli artefatti digitali e le interazioni tra gli utenti in uno cyber-spazio, non può staccarsi dal proprio sguardo in prima persona, così come abbiamo visto relativamente ai modelli normativi forniti dagli autori sopra menzionati.

Insomma, pur non esistendo un metodo univoco per l'etnografia digitale, le basi ermeneutico-fenomenologiche di Ricoeur possono aiutare da un lato a legittimarne un'epistemologia che lavora a cavallo tra comprensione e spiegazione, o tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa, dall'altro a riconoscere fenomenologicamente l'importanza della soggettività etnografica anche nelle attività di ricerca online. Questa impostazione permette di mantenere uno sguardo aperto, critico e consapevole relativamente allo sviluppo e all'utilizzo delle tecnologie digitali, facendo dell'essere umano la forza trainante sia per comprendere la tecnologia digitale e i suoi impatti sull'umanità, sia per trasformare il digitale secondo il *design* più appropriato che l'essere umano sceglie di adoperare.

Bibliografia

- BEAULIEU 2004: Anne Beaulieu, *Mediating Ethnography: Objectivity and the Making of Ethnographies of the Internet*; in «Social Epistemology», 18 (2004), 2-3, pp. 139-163. <https://doi.org/10.1080/0269172042000249264>.
- BELL 2001: David Bell, *An Introduction to Cyberculture* (1st ed.), Routledge 2001. <https://doi.org/10.4324/9780203192320>.
- BERGER 1992: René Berger, *Il nuovo golem. Televisione e media tra simulacri e simulazione*, tr. it. M. L. Lentengre, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1992.
- BITTI 2001: Vincenzo Bitti, *Cultura, identità ed etnografia nell'epoca di Internet. Note dal cyberspazio*; in «Culture della complessità», a cura di A. M. Sobrero e A. Simonicca, Cisu, Roma 2001, pp. 161-180.
- BOELLSTORFF, NARDI & PEARCE 2012: Tom Boellstorff; Bonnie Nardi; Celia Pearce, *Ethnography and Virtual Worlds A Handbook of Method*, Princeton University Press, New Jersey Oxford 2012.
- CAILLOIS 2000: Roger Caillois, *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine*, tr. it. L. Guarino, Bompiani, Milano 2000.
- CLIFFORD 2010: James Clifford, *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- CARTER 2005, Denise Carter, *Living in Virtual Communities: An Ethnography of Human Relationships in Cyberspace*, in «Information, Communication & Society» 8 (2005), 2, pp. 148-167. doi: 10.1080/13691180500146235.
- DE SARDAN 2018: Olivier De Sardan, *L'etnografia e la politica del campo*, in «Antropologia culturale. I temi fondamentali», Cortina editore, Milano 2018, pp. 88-112.
- ESCOBAR 1994: Arturo Escobar, *Welcome to Cyberia: Notes on the Anthropology of Cyberculture*, in «Current Anthropology» 35 (1994), 3, pp. 211-231.
- FINK 2008: Eugen Fink, *L'oasi del gioco*, a cura di A. Calligaris, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- FORSYTHE 2002: Diana E. Forsythe, *Studying Those Who Study Us: An Anthropologist in the World of Artificial Intelligence*, Stanford University Press, Intr. D. J. Hess, Stanford University Press, 2001.
- HUIZINGA 1980: Johan Huizinga, *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley, 1980.
- GREGORY & NICOL 2021: Gregory Thomas, James Nicol, *Virtual War*, in «Subversive Pedagogies: Radical Possibility in the Academy». Taylor & Francis, 2021, pp. 127-146. DOI: 10.4324/9781003217183-10.

⁴³ Cfr. Ricoeur 2007, pp. 51-52.

- KOZINETTS 2020: Robert Kozinets, *Netnography. The essential guide to qualitative social media research*, Sage, Los Angeles 2020.
- KOZINETTS 2015a: Robert Kozinets, *Netnography Redefined*. (2nd ed), Sage, New Dehli 2015.
- KOZINETTS 2015b: Robert Kozinets, *Management Netnography: Axiological and Methodological Developments* in «Online Cultural Business Research», *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods*, SAGE, London 2015.
- LANE 2016: Jeffrey Lane, *The Digital Street: An Ethnographic Study of Networked Street Life in Harlem*, in «American Behavioral Scientist», 60, (2016), 1, pp. 43-58. <https://doi.org/10.1177/0002764215601711>.
- LANGE 2007: Patricia Lange, *Fostering friendship through video production: how youth use YouTube to enrich local interaction*, in «Creating Communication: Content, Control, & Critique», 27 (2007), International Communication Association, San Francisco, pp. 24-28.
- LYMAN & WAKEFORD 1999: Peter Lyman, Nina Wakeford, *Going into the (Virtual) Field*, in «American Behavioral Scientist», 43 (1999) 3, pp. 359-376. <https://doi.org/10.1177/00027649921955317>.
- MCGONIGAL 2011: Jane McGonigal, *Reality Is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, The Penguin Press, New York 2011.
- NARDI 2010: Bonnie Nardi, *My Life as a Night Elf Priest: An Anthropological Account of World of Warcraft*, University of Michigan Press, 2010.
- PACCAGNELLA 1997: Luciano Paccagnella, *Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities*, in «Journal of Computer-Mediated Communication», 3, (1997), 1. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00065.x>.
- PINK 2015: Sarah Pink, *Doing Sensory Ethnography* (2nd ed.), Sage, London 2015.
- RICOEUR 2021: Paul Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi d'ermeneutica II*, tr. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 2021.
- RICOEUR 2007: Paul Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni. Saggi d'ermeneutica I*, tr. it. R. Balzarotti; F. Botturi; G. Colombo, Jaca Book, Milano 2007.
- ROBINSON & SCHULZ 2011: Laura Robinson, & Jeremy Schulz *New Fieldsites, New Methods: New Ethnographic Opportunities*, in «The Handbook of Emergent Technologies in Social Research», Oxford University Press, Oxford, New York, pp. 180-198.
- TURKLE 1997: Sherry Turkle, *Life on the screen: identity in the age of the Internet*, Simon & Schuster, New York 1997.
- VARIS 2014: Piia Varis, *Digital ethnography*, in «Tilburg Papers in Culture Studies», 104, 2014.