



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 55 – novembre 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.

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
Campionati di Filosofia Seminario di formazione <i>Filosofia e paideia</i>	VALERIO BERNARDI, <u>Filosofia e paideia. Alcune riflessioni su un incontro dedicato ai Campionati di Filosofia</u> PATRIZIA SALVATORE, <u>Strategie didattiche per la scrittura del saggio filosofico. Spunti di riflessione emersi dall'insegnamento di Storia in lingua inglese con approccio socratico</u>
Esperienze e percorsi didattici	VIVIANA ANDREOTTI, <u>Filosofia/Musica: riflessioni interdisciplinari a partire da uno scritto di Giovanni Piana. Mondrian e la Musica</u> ELENA BARTOLINI, <u>La filosofia di Platone tra educazione e desiderio. Una proposta didattica</u> SONIA BUTTIGNONI, <u>Valori occidentali e il paradosso della morale: Kant e l'oggettivazione dell'essere umano</u>
Didattica delle competenze: critiche e proposte	GIUSEPPE GUIDA, <u>"Competenze" e "incompetenze" agli occhi di un modesto insegnante di storia e filosofia</u> VERA PANARA, <u>L'insegnamento della filosofia a scuola tra PCTO, educazione civica e orientamento. Un progetto trasversale</u>
Formazione dei docenti	CATERINA SISTI, <u>Logica e filosofia nella formazione degli insegnanti. Esperienze di un corso per insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado</u> MARIAPIA VOZZI, <u>A lezione di humanitas</u>
Studi e approfondimenti	SALVATORE BELVEDERE, <u>Il fatto filosofico e il curriculum</u> CRISTINA BORACCHI, <u>Cinema e post-moderno: caos e indeterminazione nella poetica di E. e J. Coen</u> CORRADO CLAVERINI, <u>Teacher-in-the-loop e autorialità aumentata: modelli etici per l'uso dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi e nella produzione scientifica</u> EMANUELE CURCIO, <u>L'identità in gioco. Etica e simulazione nell'esperienza videoludica</u> MARTA DE GRANDI, <u>Volevo tacere: Sándor Márai</u> MATTEO SECOMANDI, <u>Amare i luoghi: Kierkegaard, il cavaliere della fede</u> DANIELE SILVESTRI, <u>Si può ancora essere cosmopoliti nel 2025?</u>
Per le filosofe	MARIO DE PASQUALE, <u>Lo studio delle filosofe a scuola</u> MILENA GAMMAITONI, <u>Pensatrici di confine. Francesca Brezzi e Il cammino di Sofia</u>

Recensioni	<u>Armando Girotti, Femminicidio. Indagine storico-filosofica su Ipazia: assassinata per il suo insegnamento?</u> (MARCO SIMONATO) <u>Tommaso Greco, Critica della ragione bellica</u> (GABRIELLA PUTIGNANO) <u>Rossana Veneziano, Piero Martinetti e la metafisica dell'esperienza. Un programma di ricerca filosofica</u> (EMANUELE SORICHETTI)
-------------------	--

Editoriale

Anna Bianchi

Al Seminario di formazione per docenti **Filosofia e paideia. I Campionati di Filosofia: percorsi didattici e approcci metodologici**, organizzato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e dalla Società Filosofica Italiana, si riferiscono i due articoli che aprono questo numero di *Comunicazione filosofica*. Mentre il contributo di **Valerio Bernardi**, *Filosofia e paideia. Alcune riflessioni su un incontro dedicato ai Campionati di Filosofia*, propone un sintetico resoconto del Seminario, seguito da moltissimi docenti, e ne ricorda e commenta gli interventi, l'articolo di **Patrizia Salvatore**, *Strategie didattiche per la scrittura del saggio filosofico* evidenzia, con riferimento all'esperienza dell'autrice, l'apporto offerto dall'insegnamento della Storia in lingua inglese – praticato con il metodo socratico – alla formazione delle competenze per la stesura di saggi filosofici efficaci e validi, sviluppati con un approccio critico e con solide argomentazioni: competenze necessarie in sé e in vista delle competizioni nazionali e internazionali.

Le esperienze e le proposte presentate dai contributi della sezione **Esperienze e percorsi didattici** confermano ancora una volta il potenziale formativo della filosofia. **Viviana Andreotti**, con l'articolo *Filosofia/Musica: riflessioni interdisciplinari a partire da uno scritto di Giovanni Piana. Mondrian e la Musica*, prosegue nell'illustrazione delle attività di ricerca e sperimentazione didattica realizzate tramite il Corso di Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale, rivolto a studenti liceali, e presentate in precedenti numeri della nostra Rivista. Nel contributo *La filosofia di Platone tra educazione e desiderio. Una proposta didattica*, **Elena Bartolini** offre, con precisi riferimenti alle opere del filosofo, un'accurata ricostruzione del significato di eros e dell'importanza attribuita all'educazione del desiderio e – considerata la rilevanza di queste tematiche in età adolescenziale – ha il pregio di concludersi con un'unità di apprendimento ampiamente articolata, pensata per una classe terza nella scuola secondaria di secondo grado. Decisamente attuale la proposta di **Sonia Buttignoni** nell'articolo *Valori occidentali e il paradosso della morale: Kant e l'oggettivazione dell'essere umano*: prendendo spunto dal dibattito suscitato dalla situazione palestinese, l'autrice si interroga sul rispetto della dignità della persona comandato dall'imperativo kantiano, riflette sul fenomeno dell'oggettivazione degli esseri umani come tappa verso la necropolitica e conclude fornendo la struttura di un percorso didattico.

Nella sezione **Didattica delle competenze: critiche e proposte** l'articolo di **Giuseppe Guida**, *"Competenze" e "incompetenze" agli occhi di un modesto insegnante di storia e filosofia*, sviluppa una critica alla didattica per competenze, sottolineando la svalutazione del ruolo educativo della filosofia operata da tale modello didattico, legato al dibattito sulla gestione aziendale delle risorse umane: la riflessione – supportata dai riferimenti a pensatori contemporanei – intende sollecitare i docenti di filosofia a problematizzare questa evoluzione del sistema scolastico. Anche il contributo di **Vera Panara**, *L'insegnamento della filosofia a scuola tra PCTO, educazione civica e orientamento. Un progetto trasversale*, si apre con una critica alla politica scolastica che privilegia competenze trasversali, Pcto, orientamento ed educazione civica e indebolisce la formazione disciplinare, ma mostra la possibilità di inserirsi in questo contesto promuovendo progetti che, invece, valorizzino l'apporto della filosofia, come il progetto *Human*

Value and Digital Transition, per una transizione digitale umanocentrica, realizzato tramite una collaborazione tra scuola, università e Società Filosofica Italiana.

La sezione **Formazione dei docenti** si apre con l'articolo *Logica e filosofia nella formazione degli insegnanti. Esperienze di un corso per insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado* di **Caterina Sisti**, che presenta la propria esperienza di formatrice nel corso *Logica e pensiero critico*, rivolto a docenti del primo ciclo del sistema di istruzione: un'esperienza interessante che invita a riflettere sull'educazione al pensiero e del pensiero. L'autrice illustra la struttura del corso e la risposta degli insegnanti alle attività proposte, si sofferma sui problemi, sia didattici sia cognitivi, che i docenti, direttamente a contatto con gli alunni, rilevano nell'attività scolastica e riflette sull'apporto della formazione filosofica e logica allo sviluppo delle capacità di riflessione e argomentazione degli studenti.

Nell'articolo *A lezione di humanitas* **Mariapia Vozzi** – dopo aver ricordato, con riferimento alla normativa, il carattere obbligatorio e permanente della formazione in servizio dei docenti e sottolineato il nesso tra le dimensioni metodologica e contenutistica nell'aggiornamento professionale – illustra due iniziative per la formazione degli insegnanti organizzate dall'Università di Salerno e dalla sezione locale della Società Filosofica Italiana: il ciclo di seminari *Strade per l'altrove. Saperi, linguaggio e pensiero critico nella prima modernità* e il corso di formazione *L'Umanesimo e le sue rifrazioni*, concluso dall'interessante esperienza di un *Laboratorio di didattiche innovative in discipline filosofiche e didattica della cultura*, riservato ai diplomandi liceali. L'autrice termina il suo contributo evidenziando le possibili ricadute dei percorsi formativi presentati sulla pianificazione di unità di apprendimento per studenti delle scuole superiori.

Molto ampia si presenta la sezione **Studi e approfondimenti**, riservata a brevi saggi dedicati a temi specifici, che offrono ai lettori valide piste di indagine e, in particolare, ai docenti occasioni di aggiornamento e spunti per progettare attività didattiche. Nell'articolo *Il fatto filosofico e il curriculum* **Salvatore Belvedere** riflette sul rapporto che gli studenti istituiscono con i fatti della storia della filosofia, tramite la mediazione del docente, e sostiene che il senso di tali fatti, inizialmente vissuti come estranei, viene recuperato dagli studenti sviluppando un curriculum personale, che dà spazio alla soggettività del pensiero e impegna a gestire l'oggettività delle conoscenze organizzate e proposte da altri. **Cristina Boracchi**, nel contributo *Cinema e post-moderno: caos e indeterminazione nella poetica di E. e J. Coen*, studia il rapporto tra la riflessione epistemologica contemporanea – con la concezione probabilistica della scienza e l'approccio progressivo alla verità – e il cinema post-moderno, sviluppando il confronto con ampi riferimenti alla produzione cinematografica e soffermandosi, in particolare, sulla filmografia di Joel ed Ethan Coen, caratterizzata dalla commistione di generi e dalle citazioni incrociate in narrazioni decostruite e aperte all'interpretazione. L'articolo di **Corrado Claverini**, *Teacher-in-the-loop e autorialità aumentata: modelli etici per l'uso dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi e nella produzione scientifica*, affronta il problema attualissimo della ridefinizione delle figure del docente e del ricercatore, posto dall'integrazione dell'intelligenza artificiale nell'insegnamento e nella ricerca, e riflette sulle sfide etiche connesse a tale trasformazione, proponendo un approccio *human-centred*, capace di garantire il ruolo critico e professionale di educatori e ricercatori nei processi di insegnamento e produzione della conoscenza. Questioni etiche sono poste anche dalla diffusione dei videogiochi, tema affrontato dal contributo di **Emanuele Curcio**, *L'identità in gioco. Etica e simulazione nell'esperienza videoludica*. L'autore sottolinea l'incidenza dei videogiochi nella configurazione delle identità e delle azioni umane, soprattutto nel caso delle giovani generazioni, e, dopo averne evidenziati possibili rischi e vantaggi, si orienta verso un approccio etico pragmatico all'attività videoludica. L'attenzione verso interrogativi imposti dal presente è centrale anche nell'articolo di **Daniele Silvestri**, *Si può ancora essere cosmopoliti nel 2025?*, che – prendendo spunto da due volumi recentemente pubblicati – analizza criticamente l'abbandono dell'idealità universalistica da parte del liberalismo, dinanzi ai problemi posti dalla globalizzazione, e, ripartendo dal pensiero kantiano, indirizza a rifondare il concetto di cosmopolitismo come ideale regolativo dell'azione etica e politica. L'esilio è, invece, un tema centrale nella

biografia di Sándor Márai, cui è dedicato il contributo di **Marta de Grandi**, *Volevo tacere: Sándor Márai*. L'autrice sviluppa una riflessione sul silenzio come forma autentica di comunicazione e sull'insufficienza del linguaggio, riconosciuta da pensatori come Wittgenstein e Heidegger, e conduce all'incontro con la figura e le opere dello scrittore ungherese, con la sua progressiva sfiducia nella parola e la sua attrazione verso il silenzio come unico atto di verità. Infine, l'articolo di **Matteo Secomandi**, *Amare i luoghi: Kierkegaard, il cavaliere della fede*, presenta questa figura, creata dal pensatore danese, soffermandosi, in particolare, sull'apprezzamento che il cavaliere della fede mostra per tutti gli aspetti del mondo finito: espressione della scelta del singolo di rinunciare al finito per aprirsi all'Assoluto, riottenendo il finito in virtù dell'assurdo.

La sezione **Per le filosofe** comprende due contributi sviluppati muovendo da recenti pubblicazioni dedicate al pensiero femminile. Nell'articolo *Lo studio delle filosofe a scuola* **Mario De Pasquale** ripercorre il volume di Francesca Romana Recchia Luciani, *Filosofe. Dieci donne che hanno ripensato il mondo*, guidato dall'interrogativo sul valore formativo dell'incontro con il pensiero filosofico femminile per le giovani generazioni, impegnate a definire la propria identità, ad affrontare nuovi stili di vita, a ricercare forme di partecipazione politica. Secondo Mario De Pasquale, le protagoniste della rivoluzione femminile del XX secolo, sia per i temi affrontati sia per l'approccio alla ricerca, possono offrire un significativo contributo alla maturazione negli studenti della capacità di pensare criticamente il presente, convinzione che si traduce nei suggerimenti didattici che concludono l'articolo. Il contributo di **Milena Gammaitoni**, *Pensatrici di confine. Francesca Brezzi e Il cammino di Sofia*, parte dalla presentazione del libro *Il cammino di Sofia* di Francesca Brezzi e ne sottolinea l'originalità nell'articolazione in tre percorsi di analisi del pensiero femminile – *Ri-lettura*, *Sorellanza*, *I problemi* – e nella ricerca di un elemento comune alle filosofe considerate, individuato in un umanesimo elaborato unendo cuore e mente. Il volume di Francesca Brezzi offre a Milena Gammaitoni l'opportunità per rilevare lo scarto esistente tra lo sviluppo degli studi sul pensiero femminile e la scarsa presenza delle filosofe nella manualistica, con l'esito di una limitata conoscenza da parte dei giovani, e per augurarsi, invece, che *Il cammino di Sofia* diventi fonte di ispirazione per lettrici e lettori interessati alla ricerca della pace.

Come sempre, conclude il numero della Rivista la sezione dedicata alle **Recensioni**. I volumi proposti sono *Femminicidio. Indagine storico-filosofica su Ipazia: assassinata per il suo insegnamento?* di Armando Girotti, recensito da Marco Simonato, *Critica della ragione bellica* di Tommaso Greco, recensito da Gabriella Putignano, e *Pietro Martinetti e la metafisica dell'esperienza. Un programma di ricerca filosofica* di Rossana Veneziano, recensito da Emanuele Sorichetti.

Filosofia e paideia. Alcune riflessioni su un incontro dedicato ai Campionati di Filosofia

Valerio Bernardi

Abstract

The article presents a report with personal reflections on an online meeting held on October 2, 2025, regarding the Philosophy Olympiad and the future of teaching philosophy in Italian high schools. The meeting was divided into two parts: the first was more theoretical, focusing on the value of philosophy as an educational topic, and the second part was on the Olympiad and the style of the written text.

Keywords

Teaching philosophy, Philosophy Olympiad, Philosophical Essay, AI.

Dopo diversi anni che l'organizzazione dei Campionati di filosofia sembrava essere diventata di esclusiva pertinenza del Ministero dell'Istruzione, il 2 ottobre, la SFI insieme al Ministero ha organizzato online un incontro di presentazione dei prossimi Campionati di filosofia. Si è trattato di un incontro molto partecipato (più di 800 collegamenti in diretta) e le cui relazioni si possono vedere sul sito di Inscibollet TV per chi ne sia interessato.

L'incontro è stato aperto, dopo i saluti istituzionali, dall'intervento del nuovo Presidente della SFI, Clementina Cantillo.

La prof.ssa Cantillo ha sottolineato l'importanza della gara filosofica anche alla luce di quelli che sono stati negli ultimi anni gli orientamenti didattici per l'insegnamento della filosofia (si è fatto più volte riferimento al documento del Ministero *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* del 2017) e della possibilità di far comprendere l'importanza dell'insegnamento della filosofia come fonte educativa primaria per l'istruzione secondaria di II grado. Nell'intervento si è anche sottolineato come la gara sia importante, anche nell'ottica del Ministero, per la valorizzazione delle eccellenze, e che rimane una delle competizioni che il Ministero valorizza.

Personalmente aggiungeremo che si tratta di una gara di portata internazionale che modifica parte della didattica dell'insegnamento della filosofia almeno per due ragioni: da una parte abitua gli studenti a "scrivere" di filosofia, dall'altra è più favorevole ad un approccio problematico-analitico della filosofia, che è ancora poco comune nella tradizione didattica della filosofia in Italia.

Il seminario è stato diviso in due parti: una parte più teorica dove si è parlato specificatamente del tema (come la filosofia possa essere fonte di educazione e come si confronta con il tempo presente) e l'altra più propriamente didattica che serviva ai docenti per dare suggerimenti su come preparare al saggio argomentativo richiesto dalla prova dei Campionati. A

moderare questa prima parte è stata Carla Guetti, docente che da anni al MIM si occupa dell'organizzazione dei Campionati di filosofia.

Il primo relatore è stato Riccardo Chiaradonna, autore di un manuale in uso nei licei, che ha parlato di quello che è oggi l'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori. Il confronto è stato (tenendo conto che si parlava dei Campionati di filosofia) tra approccio problematico alla filosofia e storico-filosofico. Chiaradonna pensa che per una buona preparazione ai Campionati si debba andare fuori dal "canone" filosofico (con questa espressione si intende un approccio storico-filosofico che non prepara effettivamente alla stesura di un saggio filosofico), anche se si deve sempre tener conto della tradizione e, allo stesso tempo, attualizzare il sapere filosofico per renderlo più problematico. Pur concordando in parte con questo approccio "misto" all'insegnamento dei contenuti, la relazione non ha insistito, nostro parere su uno dei nodi cruciali che è presente anche nel documento ministeriale del 2017: quello dell'importanza dello stile argomentativo e di come il contributo della filosofia nell'approcciare i problemi sia fondamentale anche nella prospettiva della formazione del profilo di uscita di uno studente liceale e possa divenire una delle finalità fondamentali dell'insegnamento della filosofia.

Chiaradonna poi si è soffermato anche sull'utilizzo dell'intelligenza artificiale e sull'esistenza di un canone filosofico. Se il discorso sull'intelligenza artificiale è diventato poi cardine negli interventi successivi, invece quello del "canone" filosofico è rimasto ai margini.

A nostro parere, il canone filosofico (al contrario di quello che succede in letteratura italiana) è molto più tenue. Le stesse Indicazioni Nazionali ed il documento del 2017 privilegiano le competenze, dove il canone (una serie di autori o temi obbligatori che pure ci sono) riveste un ruolo assolutamente secondario. Non sappiamo poi se gli sviluppi delle nuove Indicazioni Nazionali che sono in elaborazione ci riporteranno a questo concetto che a noi sembra didatticamente superato o se andranno verso una maggiore tematizzazione e problematizzazione del sapere filosofico.

Il secondo intervento teorico è stato quello di Mario De Caro che è apparso efficace e brillante nell'esposizione, soffermandosi su alcuni aspetti della *paideia* filosofica attuale: da una parte si sono evidenziati i limiti dell'approccio storico-filosofico, dall'altro su sollecitazione di Carla Guetti, si è soffermato su alcuni aspetti, didattici e teorici, dell'uso dell'intelligenza artificiale. De Caro ritiene che oggi non si possa fare a meno di riflettere sulla presenza dell'intelligenza artificiale nelle vite degli studenti e che, pertanto, bisogna che si rifletta sull'argomento senza per questo demonizzarlo e mostrando le opportunità ed i limiti di uno strumento che va usato e su cui il sapere filosofico ha molto da dire.

Sulla questione dell'IA si è anche soffermato Adriano Fabris che recentemente ha scritto con Loredana Perla un testo intitolato *Insegnare con l'intelligenza artificiale* per i tipi di Morcelliana, sull'uso dell'intelligenza artificiale nella didattica. L'intervento di Fabris è partito da alcune considerazioni sull'IA e sui diversi approcci filosofici che si possono avere ed è andato avanti anche nella riflessione sul compito educativo della filosofia. Ribadendo che la filosofia deve essere un sapere che non deve essere visto come inutile, ma in cui va evidenziata la proceduralità e l'utilità soprattutto nello sviluppo delle argomentazioni logiche, ha anche ricordato che esso andrebbe inserito, in maniera differente (quindi con curvature che tengono conto degli indirizzi in cui si insegna la filosofia) in tutte le tipologie di scuole (ventilando quindi un inserimento della filosofia o di certe procedure filosofiche anche nell'insegnamento dei tecnici). Per Fabris quindi il sapere filosofico deve superare la sua idea di inutilità per diventare uno strumento di maggiore consapevolezza sociale che viene dato agli studenti.

La parte teorica del pomeriggio di studi si è chiusa con l'intervento di Paolo Ponzio dell'Università di Bari, ateneo dove si è svolta lo scorso anno la gara finale delle Olimpiadi di filosofia a livello mondiale. Ponzio ne è stato l'organizzatore e quindi ha testimoniato lo sforzo che si è fatto nell'organizzazione dell'evento. Ha poi ribadito l'importanza dell'insegnamento della

filosofia come *thaumazein* dell'animo umano ed ha avanzato dei dubbi sulla totale positività dell'uso dell'intelligenza artificiale che sembrava aver dominato gli interventi di Fabris e di De Caro, dove si erano ribaditi l'imprescindibilità e l'uso di una realtà che di fatto esiste.

Se è vero, quindi, che una delle tematiche prevalenti nella prima parte teorica è stata quella dell'uso e della riflessione sull'intelligenza artificiale, forse una riflessione su come questa possa impattare su quanto avviene nei campionati si sarebbe potuta fare: la metodologia online che si usa nelle fasi eliminatorie in Italia potrebbe essere problematica. Un rimedio "tradizionale" per evitare che gli elaborati siano frutto di rielaborazione di testi ricavati dall'IA sarebbe, forse, quello di riportare almeno le gare regionali e nazionali in presenza. Questo dovrebbe permettere una sorveglianza che, pur non impedendo di usare l'IA da parte di tutti, potrebbe quanto meno arginare il problema che gli elaborati possano essere integralmente fatti con l'ausilio di app di questo tipo.

Della tipologia dei testi e di alcuni consigli pratici su come preparare i propri studenti, si è parlato nella seconda parte del pomeriggio con quattro interventi, coordinati da Maurizio Villani, su come dovrebbero essere gli elaborati che partecipano alla competizione. Bianca Maria Ventura e Stefania Zanardi hanno parlato degli elaborati in lingua italiana. Ventura è partita dalla sua esperienza di correzione degli elaborati per dire cosa non si dovrebbe fare. Succede spesso, infatti, che i ragazzi abbiano dei prodotti preconfezionati che adattano alla traccia che è stata data, oppure che non centrino l'argomento né sull'autore proposto né sulla tematica. Anche quando l'elaborato dimostra la conoscenza dell'A., non sempre si comprende il problema e, quindi, si è ricordato che è centrale discutere bene la tesi proposta nel brano, piuttosto che parlare estesamente del pensiero di un autore. Zanardi, potremo dire che si è concentrata maggiormente sulla parte costruttiva, dando dei consigli su come svolgere un saggio e su come preparare una valida argomentazione e dando anche degli spunti bibliografici su dove si possano trovare delle fonti adeguate a far scrivere agli alunni un saggio che risponda alle esigenze volute dalle indicazioni date nella griglia di valutazione.

Gli ultimi due interventi sono stati quelli di Ennio De Bellis ed Teodosio Orlando che si sono invece soffermati sui saggi in lingua straniera. De Bellis ha evidenziato come per avere una prova adeguata bisogna formarsi un lessico specifico che si può formare soltanto usando materiale autentico in lingua ed imparando ad elaborarlo in maniera adeguata. Orlando, invece, con una doviziosa relazione ha mostrato quelli che possono essere gli strumenti o i manuali che si possono usare per la preparazione della prova ed ha affermato che negli ultimi anni gli elaborati in lingua inglese da un punto di vista formale sono molto buoni, mentre vengono sempre a mancare gli elaborati in altre lingue, mostrando il *trend* linguistico delle scuole in Italia.

Sulla opportunità, ventilata da De Bellis, di poter iniziare il lavoro con coloro che vogliono scrivere in lingua prima in italiano e poi in lingua, abbiamo qualche dubbio. I decenni di esperienza che abbiamo anche nel seguire gli esami IGCSE di storia della Cambridge ci fanno pensare che, se rimane indispensabile saper scrivere bene in lingua italiana, la scrittura in lingua straniera (a seconda anche della lingua) ha delle regole leggermente diverse che non sempre si possono applicare a specchio nell'altra lingua.

Il pomeriggio è stato proficuo e di formazione soprattutto nella seconda parte per tutti i docenti che vorranno far partecipare i propri alunni ai Campionati di filosofia. Abbiamo anche notato la ritornata armonia tra MIM e SFI che, per un po' di tempo, hanno proceduto in maniera autonoma in quella che rimane la più importante competizione globale di filosofia e che ci ricorda anche la funzione educativa molto particolare che è data alla nostra disciplina. Il nostro auspicio è che questa collaborazione a livello nazionale, come avviene già in Puglia da anni, ormai, possa avvenire in tutte le Regioni ed aspettiamo adesso l'uscita del bando per l'inizio dei lavori su questo argomento. La speranza, quindi, è che questa ritrovata armonia possa fare superare alcune criticità come quella della formazione delle Commissioni a livello regionale, quella

dei criteri chiari che si devono dare per la stesura del saggio e far riacquistare centralità ad un proficuo rapporto tra Ministero e SFI.

Strategie didattiche per la scrittura del saggio filosofico.

Spunti di riflessione emersi dall'insegnamento di Storia
in lingua inglese con approccio socratico

Patrizia Salvatore

Abstract

Writing a philosophical essay is challenging for Italian students, who often produce vague introductions and unfocused arguments, even in Italian. Teaching History in English, both in CLIL lessons and the Cambridge IGCSE syllabus, using a Socratic approach, has proved effective in developing the critical and creative skills needed to build a case. The PEE structure and constant learning-by-doing practice foster enquiry through key questions, helping students craft genuine and convincing philosophical responses.

Keywords

Critical skills, socratic approach, philosophical essay, scaffolding, creativity.

La scrittura di un saggio argomentativo da parte di studenti liceali in grado di competere nella *International Philosophy Olympiad* è il risultato di consolidate capacità critiche, che sono alla base dell'interpretazione creativa delle questioni filosofiche articolate nei quattro ambiti che la traccia propone (gnoseologico-teoretico, politico, estetico, morale). Nel nostro sistema scolastico la formazione di queste capacità critiche è favorita dalla coesistenza di Storia e Filosofia nella stessa classe di concorso di insegnamento. Infatti, le due discipline, dialetticamente condotte, coniugano due approcci coesenziali: una didattica della Storia con approccio filosofico, critico-problematico, e, al tempo stesso, la possibilità di contestualizzare storicamente idee e temi filosoficamente rilevanti con un approccio sincronico e diacronico, che ne colga l'attualità culturale ed esistenziale al di là del tempo in cui si sono originati¹.

Nella mia esperienza insegnare la storia con approccio socratico in lingua inglese, sia nelle lezioni Clil, sia IGCSE,² è stata un'ulteriore opportunità che ha creato le condizioni ideali per

¹ L'esigenza di coniugare la problematizzazione delle questioni filosofiche con il loro inquadramento storico-culturale e di collegare la filosofia ad altri saperi, così da porre le basi per sviluppare competenze trasversali e formare cittadini responsabilmente consapevoli, è stata ampiamente sottolineata nel recente Seminario di formazione nazionale *"Filosofia e paideia. I Campionati di Filosofia: percorsi didattici e approcci metodologici"*. Organizzato dal MIM-DGOSFV in collaborazione con la Società Filosofica Italiana e con il supporto dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Paolo Boselli" di Torino, l'incontro si è svolto online il 2 ottobre u.s. Dopo i saluti istituzionali della Dirigente Scolastica Rosanna Gangi e della dott.ssa Sonia Schirato, i lavori sono stati introdotti dalla prof.ssa Clementina Cantillo, Presidente della SFI, e condotti dalla Coordinatrice Nazionale dei Campionati di Filosofia, dott.ssa Carla Guetti, che ha moderato gli interventi dei proff. Chiaradonna, De Caro, Fabris, Ponzio, Villani, Ventura, Zanardi, De Bellis e Orlando.

² Il *Syllabus Cambridge IGCSE History* è un corso in lingua inglese che si svolge per due anni e si conclude con un esame scritto che valuta la conoscenza dei fatti storici, la capacità di analizzare e interpretare fonti, l'abilità di sostenere una tesi in maniera criticamente argomentata. I fondamenti didattico-educativi di questa esperienza sono illustrati in una

approfondire la mia preparazione ed aiutare gli allievi in maniera più mirata a sviluppare le competenze critiche necessarie per la produzione del saggio filosofico. Gli allievi così formati si sono sempre distinti nel canale A in lingua italiana e B in lingua inglese delle selezioni regionali e nazionali dei campionati di filosofia (ex Olimpiadi) e hanno concluso gli esami di stato con un ragguardevole profitto, che ha confermato il pieno possesso delle abilità e competenze previste dalle nostre Indicazioni Nazionali.

Risciacquare i panni nel Tamigi...

Misurarsi con un'altra lingua, anche quando la si possiede a livello avanzato, è la più concreta lezione di umiltà di cui un docente possa fruire qualora si proponga di adottare approcci didattici centrati sul discente. Infatti, la distanza tra il vocabolario e le strutture logico-linguistiche dell'altra lingua che già si possiedono e quelle necessarie per comunicare oralmente e per iscritto con il registro formale accademico richiesto dalla microlingua insegnata è sempre ampia, comunque più ampia di quella esistente nella propria lingua, che ovviamente si avvale di una più consolidata esperienza di ricerca ed efficacia didattica, data l'immersione nella cultura madre sin dalla nascita.

L'introduzione del Clil nella scuola italiana con il DPR 89 del 2010 è già un'occasione preziosa per soddisfare almeno una delle caratteristiche fondamentali degli approcci centrati sul discente, ovvero l'ampliamento dello *student talking time*. È, infatti, ovvio che i docenti, avvertendo lo scarto tra la padronanza posseduta nella lingua madre e quella in lingua inglese, si ritrovino spontaneamente a ridurre i tempi della propria presenza verbale durante la lezione, il che di per sé contribuisce strutturalmente a smantellare l'approccio frontale ancora non infrequentemente privilegiato, pur sotto mentite spoglie, nelle nostre aule.

Inoltre, per insegnare in un'altra lingua una disciplina non linguistica, quale la Storia, diventa essenziale impegnarsi ad apprendere e approfondire contenuti, strutture e temi che socraticamente si è nella condizione di ri-scoprire come non esaustivamente già posseduti. E questa dimensione del *thaumazein*, alla base dell'insegnamento, diventa un potente fattore motivante: l'appassionarsi da parte dei docenti alle nuove sfide che l'azione didattica, così declinata, presenta è il modo più incisivo per motivare anche i propri allievi, i quali, riconosciuti esperienzialmente come co-protagonisti della lezione dialogicamente condotta con attività mirate all'autonomia rielaborazione critica del sapere proposto, progrediscono visibilmente nell'acquisizione di abilità di analisi e sintesi creativamente espresse. Il *focus* non sarà più solo sull'ascolto del docente – con un livello di attenzione che i dati relativi alle nuove generazioni descrivono essere sempre più basso fino a degenerare in silenzio passivo e alienato – ma si sposterà verso l'apprendimento criticamente consapevole, che include anche l'ascolto attivo dei compagni. Questo avverrà attraverso gruppi di lavoro, *ad hoc* organizzati e differenziati sulla base del livello di conoscenze, abilità e attitudini, dove l'alternanza degli interventi dialogici si adatterà più spontaneamente alle singolari esigenze individuali, coinvolgendo ciascuno in modo più attivo grazie anche all'azione di monitoraggio costante da parte del docente, che meglio potrà conoscere i propri allievi in manifestazioni più varie della vita di classe rispetto alla tradizionale posizione *ex cathedra*.

Approccio socratico e Scaffolding

In questo contesto di apprendimento condiviso, che si fonda sul decentramento del docente, sul suo sentirsi sempre umilmente aperto alla ricerca nella consapevolezza concreta di *sapere di*

mia recente pubblicazione, che include i *samples* prodotti per guidare gli allievi al superamento dell'esame (Salvatore 2025).

non sapere, l'approccio socratico è particolarmente congeniale all'interpretazione accurata dei bisogni educativi e alla valorizzazione delle singolari potenzialità degli allievi.

Mettere in discussione (*ironia* motivata dall'*eiromai*, interrogare) in maniera creativamente proficua (*maieutica*) le varie opinioni a confronto, attraverso la individuazione dei termini di ciascun problema, l'approntamento delle ipotesi di valutazione e la verifica della validità delle stesse, diventa la sostanza delle lezioni dialogicamente-dialetticamente condotte, così come richiesto anche dal *Syllabus IGCSE Cambridge*.

Il pregio di questa iniziativa che apre il programma di Storia ad una prospettiva internazionale è intanto quello di aggiungere alla trattazione dei contenuti previsti dal programma ministeriale italiano lo studio della Storia del '900 sin dal terzo anno – con ciò favorendo un più appassionato coinvolgimento degli allievi, per i quali lo studio del *secolo breve* risulta di per sé più interessante per l'ambivalente compresenza di eventi tragici e insieme ricchi di potenzialità costruttiva. Inoltre, l'obiettivo di superare dopo due anni di corso un esame complesso corredato di indicazioni ben precise relative alla struttura dei paragrafi da scrivere richiede un costante esercizio che, nell'ambito di una lezione dialogica, si basi quotidianamente su attività interattive, come il *cooperative learning*. Impostare la proposta didattica su questioni critico-problematiche funzionali all'acquisizione della competenza chiave a monte di tutte le competenze di cittadinanza, ovvero, come sottolineano anche le nostre Indicazioni Nazionali, *imparare a imparare*, si presta meglio a scongiurare il rischio di una preparazione prevalentemente nozionistica assecondata dall'impostazione manualistica dei libri di storia scritti in italiano che, a mio avviso, non danno ancora adeguato spazio alle questioni storiografiche in forma di interrogativi aperti da sottoporre alla valutazione degli stessi allievi. Pertanto, piuttosto che a una mera memorizzazione dei fatti cronologicamente scanditi sul piano spazio-temporale, gli allievi sono guidati da co-protagonisti della lezione ad investigare gli eventi ponendo domande maieutiche in considerazione dell'integrazione dialettica delle differenti prospettive personali, culturali e storiografiche attraverso la valutazione critica di fonti e documenti storiografici. Le questioni sono pertanto approfondite al di là dei più immediati interrogativi "cosa?", "dove?", "quando?", "chi?" pur sempre necessari come punto di partenza dello studio scientifico della storia, fino all'esplorazione del significato più problematico delle fonti ('qual è il messaggio della fonte?' 'fino a che punto è affidabile?', 'fino a che punto è utile?', 'fino a che punto concordano le fonti?') e degli eventi ("perché?", "cosa sarebbe potuto accadere se...?", "fino a che punto questo fattore è causa di ciò che è accaduto?" "quali le cause e conseguenze a breve, medio e lungo termine?").

Con studenti tradizionalmente abituati all'approccio frontale è ancora più difficile pianificare lezioni in cui essi stessi assumano un ruolo da protagonisti. Anche perché per essere attivi gli allievi devono a casa impegnarsi a studiare con maggiore costanza e intraprendenza sul piano della ricerca autonoma e, in classe, devono prendere in seria considerazione anche ciò che i compagni propongono. Ma se l'obiettivo principale della storia e della filosofia è insegnare il pensiero critico, ciò significa che la presenza fondamentale dell'insegnante si manifesta attraverso la sua apparente *assenza* in classe, ovvero, *rousseauianamente*, la sua *indiretta* presenza. In altri termini, significa che gli insegnanti devono accuratamente predisporre la lezione in modo da creare le condizioni per una vivace comunità educante che cresca grazie al contributo di tutti, dove anche l'errore ha senso perché, indicatore del livello di comprensione in atto, è utilizzato per approfondire la consapevolezza delle questioni superficialmente sottovalutate. Gran parte del lavoro dell'insegnante deve essere, quindi, svolto prima e al di fuori della lezione e non si esaurisce nella trasmissione dei contenuti verbalmente esposti, ma si rivela più autenticamente proficuo nella proposta di materiali e attività con domande ironico-maieutiche che risultino coerenti con la formazione di abilità e competenze che la preliminare riflessione avrà individuato. Tuttavia, la recente tendenza all'adozione dell'apprendimento cooperativo e degli approcci centrati sul discente può degenerare facilmente in lezioni in cui gli studenti chiacchierano a ruota libera, senza guida, preparazione, struttura o definizione degli obiettivi da parte degli insegnanti.

Progettare un piano di lavoro per ogni lezione con la consapevolezza dei rischi, il rigore dei fini delineati nel piano di lavoro e la sua stessa flessibilità è decisivo.

A fondamento di un approccio centrato sul discente c'è lo *scaffolding*. Con la metafora dell'*impalcatura* utilizzata nella costruzione degli edifici, l'approccio didattico anglosassone che, di fatto, mette in pratica la lezione socratica, ben illustra come si costruisca la *Bildung*, la formazione personale e culturale attraverso il sapere. I costruttori del *sapere*, che è anche *saper fare* e *saper essere*, rimangono i discenti. Ciò che il docente costruisce è la provvisoria impalcatura corredata di esempi con esercizi, schemi e mappe, strutture linguistiche e concettuali, affinché gli studenti stessi autonomamente la utilizzino per innalzare i piani successivi del proprio 'edificio' personale. L'insieme di strategie che il docente creativamente adatta ai bisogni formativi degli allievi è funzionale alla graduale assimilazione da parte degli allievi di conoscenze, abilità e competenze di volta in volta individuate e perseguite. Costruire lo *scaffolding* di volta in volta più adatto è un'abilità anch'essa che si apprende sul campo vivo di una lezione dialogica che presuppone che si insegni apprendendo e ri-apprendendo, il che significa da parte dei docenti approfondire costantemente la consapevolezza del proprio patrimonio culturale e umano. Saper fornire da parte degli insegnanti il supporto giusto al momento giusto colma il divario ansiogeno tra la complessità dei nuovi concetti proposti agli studenti e la fattibilità dei compiti in cui li si coinvolge. In ultima analisi, co-struttori del processo di apprendimento sono sia l'insegnante che lo studente, entrambi apprendono, ma quando gli studenti raggiungono il livello di comprensione desiderato, gli insegnanti devono gradualmente smantellare lo *scaffolding*, con la fiducia a quel punto che "muri di pietra sicura e solida" si riveleranno ai loro occhi, come Seamus Heaney illustra nella toccante poesia "*Scaffolding*"³:

*Masons, when they start upon a building,
Are careful to test out the scaffolding;
[...]
And yet this comes down when the job's done
Showing off walls of sure and solid stone.
[...]
Never fear. We may let the scaffolds fall
Confident that we have built our wall.*

In particolare, nella mia esperienza di docente-allieva nelle lezioni Clil e IGCSE, la complessità della struttura dell'esame, con domande specifiche alle quali gli studenti italiani non sono di per sé abituati, ha comportato l'arricchimento della varietà degli esempi dimostrativi di come possa e debba, in sede di studio autonomo, essere approfondito criticamente l'esame di una specifica tematica e di una fonte, di come discutere una tesi e infine scrivere un saggio argomentativo. A tal fine, la proposta di *samples* da me prodotti (*modeling*) è stata molto utile nell'indicare concretamente caratteristiche e struttura richiesta dalle diverse abilità (descrivere e definire, analizzare e spiegare, valutare e argomentare) che entrano in gioco nella scrittura del saggio filosofico. Le nostre Indicazioni Nazionali a riguardo sono molto chiare nel delineare le competenze che gli allievi alla fine della scuola secondaria devono possedere, ma la struttura dell'esame Cambridge, i *past papers*, gli *specimen* e i *commenti delle prove* dei candidati da parte degli esaminatori offrono elementi concreti per guidare la pratica quotidiana senza la quale ogni indicazione risulterebbe meramente teorica.

Ho utilizzato i miei esempi di saggio argomentativo in classe in vari modi. A volte chiedevo agli studenti di identificare gli argomenti, la loro spiegazione e l'evidenza fornita per dimostrarli

³ S. Heaney ha dedicato la poesia *Scaffolding* (in <https://poets.org/poem/scaffolding>) a sua moglie per il loro anniversario di matrimonio, con un forte messaggio di speranza e fiducia nella relazione coniugale nonostante le difficoltà che una lunga unione può comportare. Eppure, questo concetto si presta ad ogni relazione, in particolare quella educativa, il cui cemento è proprio la speranza e la fiducia di credere da parte dei docenti nel potenziale creativo dei discenti anche quando le sue manifestazioni non risultano pienamente visibili.

(*Point Explanation Evidence*), di acquisire il vocabolario specifico, di apprendere i contenuti, di migliorarli o di correggerne gli errori intenzionalmente inseriti. Altre volte, chiedevo di valutarli, di assegnare titoli appropriati ad ogni paragrafo o ponevo domande maieutiche per guidare la stesura autonoma di risposte, che poi diventavano il corpo del loro scritto. Posso dire che questo metodo è stato proficuo: gli studenti con un patrimonio di abilità già sviluppato hanno ulteriormente migliorato la propria capacità espressiva, quelli con difficoltà hanno gradualmente imparato a usare meglio la lingua, e le loro competenze sono via via progredite ad un livello più elevato. Certo è che questo metodo non ha mai limitato la loro libertà di espressione, cosa che in astratto potrebbe risultare un rischio possibile, al contrario, li ha aiutati a trovare una forma con cui strutturare i propri pensieri in maniera ordinata, logicamente coerente e razionalmente convincente.

Spunti didattici

Tra gli studenti italiani, non raramente, la storia, che viene insegnata fin dal primo anno della scuola primaria, ha la reputazione di essere una materia noiosa e monotona. Questo giudizio deriva dal dover imparare a memoria le date e il susseguirsi di battaglie e guerre, concentrandosi così sulla cronaca dei fatti più che sulla loro logica connessione e spiegazione. Smantellare questo pregiudizio saldamente radicato non è facile, poiché gli stereotipi possono essere sostituiti solo dimostrando nei fatti quanto sia rilevante lo studio critico del passato, al di là, non in contrasto, con la necessaria memorizzazione dei dati.

Quando gli studenti si rendono conto che la ricerca di significato nelle loro stesse vite richiede gli strumenti epistemologici della storia con approccio filosofico, drammi e film storici si rivelano preziosi. Non importa quanto essi siano inverosimili, discutere di film e drammi storici è un modo appassionante per immergersi nel passato e individuare categorie per interpretare il proprio stesso presente. Quando interroghiamo il passato con il senno di poi, la natura visiva dei film ci aiuta a percepire nitidamente come siano cambiati gli atteggiamenti e i comportamenti degli esseri umani. Gli studenti amano questo tipo di attività, ma occorre accertarsi che non utilizzino i criteri del presente per valutare ciò che è accaduto, occorre contestualizzare gli eventi e sensibilizzare a nutrire *compassione* verso i protagonisti. Valutare i fatti significa non adottare un approccio giudicante, significa comprenderne, senza necessariamente giustificarne, le ragioni⁴.

Ciò significa anche che in anteprima il docente guardi clip o filmati, selezioni le fonti e cerchi di rispondere *come* uno studente alle domande che si porranno in classe, cronometrando, anche per valutare tempi e complessità dell'esercizio proposto. In classe, se il materiale è un video, è consigliabile metterlo in pausa in punti specifici in modo da collegare i contenuti alle lezioni precedenti o verificare la comprensione dei temi storico-filosofici sottesi con domande ipotetiche per stimolare il pensiero critico. Dopo la visione, gli studenti possono creare la propria narrazione della storia, come guide turistiche che viaggiano nel tempo. Ad esempio, in un gioco di ruolo si può chiedere di interpretare il ruolo di storici, presentando perché visitare quel periodo storico sarebbe emozionante e quali difficoltà implicherebbe vivere a quel tempo, con interviste

⁴ «Una parola domina e illumina i nostri studi: “comprendere”. Non diciamo che il buono storico è senza passioni; ha perlomeno quella di comprendere. Parola, non nascondiamocelo, gravida di difficoltà, ma anche di speranze. Soprattutto carica di amicizia. Persino nell'azione noi giudichiamo troppo. È così come gridare “Alla forza!”. Non comprendiamo mai abbastanza. Colui che differisce da noi – straniero, avversario politico – passa, quasi necessariamente, per un malvagio. Anche per condurre le lotte che si presentano come inevitabili, occorrerebbe un po' più di intelligenza delle anime; a maggior ragione per evitarle, quando si è ancora in tempo. La storia, purché rinunci alle sue false arie di arcangelo, deve aiutarci a guarire da questo difetto. È una esperienza delle varietà umane, un lungo incontro degli uomini. La vita, al pari della scienza, ha tutto da guadagnare da questo incontro fraterno» (Bloch 1998, p.108).

Interessante a riguardo è anche l'articolo di Francis J. Gavin (Gavin 2025).

immaginarie ad alcuni personaggi o recitando alcune scene nei panni dei protagonisti. Altre volte ho invitato gli studenti a concepire le idee dei personaggi principali per poi farle discutere in piccoli gruppi e infine in plenaria. Spesso le domande vertevano sulla plausibilità di tali idee, sulla loro motivazione o sul vaglio delle possibilità, nel senso di come altre scelte passate avrebbero potuto cambiare i risultati se gli eventi storici avessero preso una piega diversa. Proporre scenari controfattuali, piuttosto che imporre narrazioni unilaterali, si è dimostrata una strategia particolarmente efficace per fare sviluppare la creatività. È vero che la storia già fatta non si fa con i 'se', ma esplorare le diverse possibilità, che i protagonisti del tempo avevano a disposizione prima di assumere le decisioni intraprese, diventa occasione di educazione alla libertà contro approcci deterministici che favorirebbero atteggiamenti fatalisti.

Una delle obiezioni più frequenti a questo tipo di lavoro in aula è lo spreco di tempo che sarebbe così vanamente sottratto allo svolgimento dei contenuti. Ovviamente tenere fede alle programmazioni, da intendere come *programmi-in-azione* da riadattare costantemente in rapporto all'acquisizione di abilità e competenze, è necessario, ma è un falso problema mettere in alternativa metodologie centrate sul discente con l'esigenza di completare lo svolgimento dei contenuti. In realtà, se la motivazione è fondamentale per il processo di apprendimento, è l'affrontare gli argomenti senza il coinvolgimento intrinseco degli studenti a risultare tempo sprecato. In contrasto, motivare in profondità gli studenti ai nuovi contenuti moltiplica il tempo a disposizione perché semplifica gli argomenti complessi riducendone i tempi di assorbimento e rielaborazione personale. Suggestire dei film come compito a casa e poi discutere alcune scene in classe è un'altra possibilità. Questo non significa che non ci siano sfide complesse da superare. Laddove la narrazione dei fatti risulta non accurata, i film potrebbero confondere gli studenti con rappresentazioni inverosimili e inaccurate delle società del passato, con l'effetto indesiderato che gli studenti si ritrovino a ricordare le scene dei film meglio degli eventi reali. Ma tutte queste argomentazioni, seppur parzialmente fondate, non sminuiscono il notevole potenziale dei film, che, se opportunamente utilizzati, di fatto stimolano la curiosità e quindi fanno progredire sensibilmente gli allievi rispetto ai propri livelli di partenza.

Ciò significa che la pianificazione delle lezioni deve essere rigorosa nell'attuare un coerente rapporto tra fini, obiettivi e strategie, riproponendo, possibilmente al di là delle possibili variazioni e aggiustamenti che di volta in volta vanno ripensati, una struttura ordinata che ricalchi le modalità e stili di apprendimento secondo i suggerimenti dei più recenti studi di glottodidattica – dal momento *globale* a quello *logico-analitico* a quello *sintetico*. Ad esempio, l'introduzione della lezione può privilegiare le immagini che per il loro potere suggestivo favoriscono vivaci *brain storming*. *Cartoons*, ovvero *vignette satiriche*, e scene di film che trattano l'argomento in questione diventano una sfida alla quale gli studenti si appassionano quando viene loro chiesto di andare oltre la semplice descrizione per interpretare il messaggio più profondo che si spiega grazie anche alla conoscenza del contesto. La parte successiva della lezione potrebbe essere costituita da questionari su materiali selezionati per sviluppare conoscenze e competenze che sostengono il ragionamento logico e coerentemente strutturato (*learning by doing*). Infine, lavorare su interpretazioni creative come giochi di ruolo, interviste, dialoghi immaginari o saggi a sostegno di una tesi interpretativa valorizza la produzione autonoma e, quindi, l'interiorizzazione dei contenuti proposti.

In conclusione, l'apertura della lingua italiana a quella inglese, nella mia esperienza didattica, è stata di notevole aiuto, in entrambe le lingue, agli studenti che hanno potuto ampliare i loro mezzi espressivi e sviluppare la capacità critico-argomentativa. Ospitare la lingua dell'altro⁵ significa accoglierlo facendolo sentire a *casa* propria e, al tempo stesso, imparare a conoscere meglio la propria casa, affinché i propri spazi si riadattino creativamente all'esigenza di ospitarlo. Questa umile accoglienza è alla base dell'approccio socratico centrato sul discente - che è

⁵ Cfr. Ricoeur 2008.

sempre *altro*, per la sua unicità – e si traduce in attività capaci di formare le abilità critiche necessarie alla scrittura di un saggio filosofico, che diventa un’inequivocabile cartina al tornasole del passaggio da una conoscenza passiva a una riflessione personale autonoma. In questo orizzonte dialogico, aperto agli interrogativi e alla meraviglia che sostanziano la ricerca condivisa si costruisce la *paideia* come *politeia*⁶.

Riferimenti bibliografici

- BLOCH 1998: March BLOCH, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1998.
- GAVIN 2025: Francis J. GAVIN, *The lost art of thinking historically* in <https://www.noemamag.com>.
- RICOEUR 2008: Paul RICOEUR, *Tradurre l'intraducibile. Sulla traduzione*. Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2008.
- SALVATORE 1994: Patrizia SALVATORE, *Paidéia-Politéia/Politéia-Paidéia. Struttura ontica ed articolazioni storiche della umanità della persona dell'allievo*. Accademia Peloritana dei pericolanti, Classe di lettere, Filosofia e Belle Arti, LXX, Messina 1994.
- SALVATORE 2025: Patrizia SALVATORE, *From Sponges to Sieves. A teaching-learning experience of the IGCSE History Syllabus*, Ed. Di Nicolò, Messina 2025.

⁶ Cfr. Salvatore 1994.

Filosofia/Musica: riflessioni interdisciplinari a partire da uno scritto di Giovanni Piana. Mondrian e la Musica

Viviana Andreotti

Abstract

This is the latest report on the theoretical and practical aspects of the ProFidAM course, which compares Mondrian's world with approaches to musical knowledge and listening in an Italian classical high school. The ProFidAM course experience has been described in previous issues of this journal. This study is based on the vision of phenomenologist Giovanni Piana, in his 1995 book *Mondrian e la musica* (Mondrian and Music), and presents a unique theoretical approach to both listening and music production.

Keywords

Philosophy of Music Education, Giovanni Piana, Mondrian.

Introduzione. Perché riprendere uno scritto del 1995

Nel numero di aprile 1995 della rivista *Amadeus*, Giuseppina La Face Bianconi recensiva il volume *Mondrian e la Musica* del filosofo Giovanni Piana¹. Singolarmente entrambe le figure di docenti, intellettuali e studiosi si sono occupati a lungo di pedagogia musicale e filosofia della musica oltre ai propri campi di indagine specialistici (Storia della musica e Filosofia teoretica, rispettivamente), conducendo ricerche che hanno arricchito gli studi musicali degli ultimi quarant'anni. Lo sguardo inter e multidisciplinare attivato dai due pensatori, in modo indipendente e all'interno di istituzioni differenti,² sembrava trovare un denominatore comune nella necessità di esprimere un intento divulgativo, scientificamente fondato, che portasse l'arte e il pensiero musicale ad un pubblico più vasto e consapevole, fatto di giovani studiosi e studenti che avrebbero aperto orizzonti non periferici alla ricerca, alla produzione e all'ascolto.

Nella sua recensione del volume, La Face Bianconi rileva la forte interazione tra riflessione teorica e creazione artistica che Piana evidenzia via via nella ricerca di Mondrian, in particolare nell'astrattismo del pittore come modello formale che nega e insieme costruisce la forma, e su tutto nella centralità della visione dialettica: il tema dell'insieme in contrapposizione dialettica con il dettaglio:

¹ Giovanni Piana (Casale Monferrato, 1940 – Praia a Mare, 2019) è considerato il massimo esponente della fenomenologia in Italia, nel secondo Novecento. Grande studioso di Husserl, Wittgenstein e Bachelard ha impresso nel secondo periodo della sua ricerca una grande attenzione al formarsi del fenomeno musicale.

² Università di Bologna e Università Statale di Milano.

Piana, lettore sensibile e acribico a un tempo, fa emergere da questi scritti snodi concettuali che chiariscono la posizione intellettuale di Mondrian, il senso della sua pittura e il rapporto profondo di essa con la musica. La prima parte del volume considera il particolare astrattismo di Mondrian e analizza gli elementi che nello stesso tempo negano e costruiscono la “forma”: le linee e la loro connessione con lo spazio; il colore che aborre ogni sfumatura; gli spunti paesaggistici nei quali il dettaglio è più importante dell’insieme.³

La Face, nella breve ma densa recensione, si sofferma poi sulla seconda parte del volume, più specificamente dedicato ai temi musicali evidenziando l’indagine sul “suono puro”, gli approfondimenti che Giovanni Piana offre sulle proposte di Mondrian, sottolineando in particolare l’esistenza della visione fenomenologica dell’esperienza estetico-musicale nella lettura di Piana. In queste righe il volume è descritto come esempio di interdisciplinarietà non semplicemente comparativa, ma teoreticamente fondata. E in tal senso pedagogia della musica e fenomenologia della musica (in termini più generici musica e filosofia) convergono a dare un orizzonte di comprensione più vasto e sempre nuovo del prodotto musicale e del pensiero che ad esso sottende. Infatti è proprio sull’interdisciplinarietà che La Face si sofferma nella sua recensione, indicando implicitamente nel volume uno strumento prezioso, in cui l’aspetto inter e multidisciplinare si configura come assai importante nel discorso filosofico con il pubblico (studenti, studiosi, musicisti, ricercatori), ma soprattutto con i ragazzi che non leggono le partiture secondo i criteri dell’analisi e sono semmai alla ricerca di criteri nuovi e diversi per entrare nel mondo della musica d’arte più vicina al fenomeno sonoro in sé. Ciò che i giovani sperimentano anche seguendo quelle che nel tempo si sono delineate come competenze non formali e informali. Ecco la conclusione di La Face:

Nella seconda parte – in cui trova spazio un capitolo che confronta concetti espressi da Mondrian e dal compositore Varèse e ne mette in luce la somiglianza – l’autore considera le ripercussioni dell’idea di “astrattismo” sulla musica: nella speculazione di Mondrian, privilegiata sarà una musica “lineare”, ossia semplice, assolutamente “oggettiva”, fatta di suoni poveri d’armonici, e attenta all’elemento rumoristico, agli apporti del jazz afro-americano, e alle danze, charleston e boogie woogie in testa. Il libro di Piana, chiaro e accattivante, è un esempio eloquente di quali frutti gustosi possa dare l’interdisciplinarietà.⁴

Negli articoli precedenti che rendevano conto dell’attività scientifica e sperimentale portata avanti negli ultimi tre anni presso il liceo Gioacchino da Fiore di Rende nel Corso di Propedeutica Filosofica dell’Ascolto Musicale (ProFidAM)⁵, ho più volte citato il filosofo Giovanni Piana, scomparso qualche anno fa, come punto di riferimento importante per la proposta filosofico-musicale in Italia nell’ultimo quarantennio. Il percorso didattico proposto in questo articolo vuole essere una riflessione teorica su una proposta possibile da realizzare nell’anno in corso con studenti di classi diverse. Lo sguardo multidisciplinare include proprio il contenuto del volume *Mondrian e La Musica* che, diviso in dieci brevi capitoli (più una introduzione e una conclusione), suggerisce una serie di possibili accostamenti tra la storia della produzione pittorica di Mondrian e le sue ricadute sul pensiero musicale della musica d’arte (e non solo) del Novecento che, come è noto, trova molti riscontri con la riflessione filosofica da Adorno a Banfi, da Giacomo Manzoni a Jankélévitch di cui ricorrono quest’anno i quarant’anni della scomparsa. Dunque, si tratta di uno scritto che, nonostante risalga a qualche decennio fa, sintetizza e intravede modi di realizzare *ricerca-azione* per la filosofia in classe, fruttuosi anche oggi e sicuramente espandibili all’approccio sempre più creativo e performativo offerto dagli orizzonti (ormai plurali) dell’Intelligenza Artificiale.

³ La Face Bianconi 1995.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Il corso è ora alla sua quarta annualità, grazie all’impegno e alla lungimiranza di Brunella Baratta, dirigente del Liceo dall’a.s. 2022-23.

Step 0.0 L'astratto, il concetto. Brevi riflessioni preliminari e, in un certo senso, programmatiche.

Il lavoro si inquadra all'interno del dibattito sull'insegnamento della filosofia per temi e problemi. Su questo elemento non intendo soffermarmi, prego perciò il lettore di accogliere questo scritto come tentativo di approccio trasversale non riferito ad uno specifico anno di corso. Ecco le considerazioni preliminari da cui prende avvio la proposta, si tratta di una analisi che spiega la funzione e la finalità della proposta stessa, la sua necessità sul versante normativo, culturale (relativo ai contenuti e alle competenze), teoretico-critico:

- 1) L'attività è pensata per una classe del triennio di un Liceo classico. La normativa scolastica italiana⁶ lascia un certo spazio alla possibilità di sperimentare strade e vocazioni partendo dalla condivisione di una idea all'interno del dipartimento di filosofia del proprio liceo, o partendo dall'azione trasversale di più dipartimenti. Pertanto, si può stabilire di proporre l'attività come approccio che faciliti il lavoro sui filosofi del Razionalismo sei-settecentesco: Cartesio, Pascal, Spinoza o Leibniz, o lo stesso Hegel, anche a seconda della disponibilità oraria per ciascuno di questi contenuti, facendo ricorso anche alle competenze dei colleghi di Storia dell'arte. Inutile sottolineare che l'esperienza è praticabile sia nel primo anno del secondo biennio, partendo dal tema del passaggio dal mito al *logos*, e in particolare dai caratteri astratti inclusi nel *logos* eracliteo, sia nel monoennio, affiancato ai temi della fenomenologia husserliana.
- 2) Il tema dell'astratto, che si staglia improvvisamente nello studio della filosofia almeno – se non prima – dal platonismo, coglie spesso di sorpresa gli studenti, soprattutto oggi, abituati come sono a misurare in termini di quantità e calcolo materiale il valore di ciò che ci circonda. La scuola potrebbe recuperare il vecchio compito di guardare al pensiero astratto come una parte irrinunciabile dei processi formativi che facilita e sostiene la creatività, l'invenzione, l'analisi, il pensiero critico, competenze non di rado solo superficialmente celebrate.
- 3) Tutta la prima parte del volume di Piana, come sottolineato nella recensione di La Face, è dedicato al tema dell'*astratto*, come focus centrale della ricerca del pittore che nella sua cosiddetta "fase di ricerca più rigorosa", utilizza il rapporto tra linee orizzontali e verticali, sostituisce consapevolmente la profondità di un paesaggio in cui le figure sono affiancate e non più sovrapposte. Si tratta di figure geometriche, ovvero di rettangoli e quadrati di diverse dimensioni che esprimono quella che Giovanni Piana indica come una vera e propria *decisione artistica* da parte di Mondrian.⁷

Step 0.1. Mondrian e l'espressione musicale. Astratto da cosa?

La lettura delle pagine di Giovanni Piana introduce il tema dell'astratto pittorico e musicale. L'arte veicola concetti estetici che avvertiamo come fenomeni per cui non abbiamo ancora termini esatti, soppesati, puntuali. La dimensione estetica del sentire attraverso la vista o l'udito è sperimentata a partire da un'ampia riflessione filosofica, con un accento importante sugli aspetti fenomenologici, che occupa quasi tutta la prima metà del volume:⁸

I dipinti di Mondrian stanno di fronte a noi, ci presentano esattamente quello che ci presentano - a che scopo andare alla ricerca di qualcosa che non è subito tangibilmente in essi? Un dipinto, come un brano musicale, potrebbe essere considerato unicamente per quello che propriamente è nella sua pura immediatezza di fatto percettivo, come composizione di linee e colori, eventualmente nel suo riferimento rappresentativo, quando sussiste, oppure senza di esso. Analogamente un brano musicale sarà anzitutto una composizione di suoni -in entrambi i casi l'opera si appella anzitutto alla percezione.⁹

⁶ Per esempio, l'articolo 12, comma 2, del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, sulle Indicazioni nazionali e la seguente normativa.

⁷ Cfr. Piana 1995, pp. 11-13.

⁸ A seconda della classe in cui opera si può approfondire il tema della fenomenologia e della percezione musicale. La letteratura sul tema è ormai sterminata, può essere dunque fruttuoso limitare il discorso esclusivamente alla interpretazione di Piana della proposta fenomenologica di E. Husserl.

⁹ Piana 1995, p.9.

Più avanti Piana si chiede se è legittima la domanda sul senso delle linee ortogonali di Mondrian: cosa vorrebbero dirci?

La nozione di strato di senso ha vari legami con quelle di contesto creativo [...] Alla domanda: perché questa decisione, perché tutte queste linee ortogonali? Non si può dare una risposta esibendo altri dipinti di Mondrian con altre linee ortogonali. Occorre invece pensare di ripercorrere gli strati di senso del dipinto, tentando di ristabilire il nesso con il contesto creativo che sta alle sue spalle ed al quale appartengono i pensieri che forniscono all'immaginazione pittorica proprio questo orientamento piuttosto che un altro qualsiasi.¹⁰

Ed ecco che sin dalle prime pagine Giovanni Piana si rivela come maestro della prospettiva fenomenologica, che può essere colta e anticipata in ogni contesto programmatico nel triennio con una serie di esempi che partono dall'arte pittorica e dalla musica. Per questo motivo non ritengo di indicare necessariamente un anno di corso specifico: l'esperienza e le riflessioni si possono proporre in tutte le classi, nel secondo biennio e nel monoennio.

Al termine di questo discorso introduttivo, il filosofo si domanda cosa indichi il termine "astratto" per Mondrian.

Che cosa significa astrarre in rapporto alla pittura, ed anzi, come è negli intendimenti di Mondrian, all'arte in genere? Quale relazione vi è tra l'astrazione che potremmo far valere in un simile contesto che ha di mira soprattutto le vicende del dibattito artistico e una nozione di astrazione filosoficamente elaborata?¹¹

La risposta, secondo Piana, include il tema della linea come *forma negata*, perché l'astrazione richiede che alle sostanze si sostituiscano pure strutture relazionali, non gli oggetti della realtà, ma, per così dire, e pitagoricamente, i fondamenti di essa. L'astrazione insomma oltrepassa la tridimensionalità geometrica ed esalta le forme pure. Lo stesso concetto viene riferito alla musica, vien tradotto, cioè, in termini di approccio e produzione musicale, ed è di questo che si occupa tutta la seconda parte del volume con una serie di esempi e attività pratiche che ritengo accattivanti ed efficaci per gli studenti.

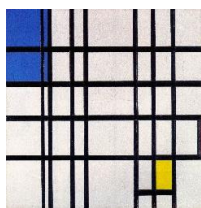
Step 1.0 Non solo oggetti ma relazioni. Tra musica e fenomenologia del suono/rumore. Passaggio dall'astratto al concreto.

Superata la tridimensionalità geometrica, le linee di Mondrian creano parti in relazione nuda e talvolta reciproca, non luoghi desinati ad accogliere cose (un paesaggio, un volto, un ritratto, delle pennellate di colore). Attraverso queste letture gli studenti imparano a riflettere sul modo di gestire la percezione visiva voluta dal pittore. Giovanni Piana ci guida nel suo mondo ortogonale, invitandoci a pensare la linea curva come una caratteristica che richiama (troppo) direttamente la corporeità. Il cerchio, per esempio è modello della forma chiusa mentre il rapporto ortogonale rimanda all'infinito. L'altro elemento importante è l'uso dei colori primari con lo stesso intento delle rette ortogonali esprimere la relazione originaria. Eccoci, dunque, calati con gli studenti all'interno dei primi esempi che seguono la lettura dei brani precedenti. L'ortogonalità, spiega Piana, diventa relazione pura e tutte le altre espressioni pittoriche rappresentano per Mondrian una sorta di scostamento dalla posizione fondamentale. Così anche nella musica: ciò che noi indichiamo come rumore è un suono puro non articolato né elaborato. Anche perché è lo stesso Mondrian¹² che spiega la propria visione della nuova musica e dei suoi compiti. Pur non essendo un musicista, il pittore elabora una sua visione che giustificerebbe il superamento dell'armonia comunemente intesa.

¹⁰ Piana 1995, p. 10.

¹¹ *ivi*, p. 11.

¹² Cfr. Mondrian 1920, p. 180.



Particolare di *Ritmo di linee nere*, 1935-1942. Düsseldorf, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen

Tradurre musicalmente la proposta di Mondrian in classe, partendo dalle riflessioni filosofiche di Piana, nonostante alcuni passaggi di indubbia criticità, diventa più semplice di quanto si possa pensare, proprio perché il filosofo dipana certe forzature teoriche e i nodi del pittore, e tutto appare più chiaro e praticabile. Considerando il sistema tonale tradizionale (la scala tonale, che gli studenti ben conoscono) del tutto naturale e non frutto di elaborazioni storiche complesse, Mondrian propone di passare oltre e di accostarsi ad un nuovo sistema armonico nella composizione che comprenda una *armonia reinventata dall'arte*. In questa speciale armonia di Mondrian, Giovanni Piana intravede l'uso del suono costante: al suono dovrebbe seguire un non-suono che non è una pausa ma semplicemente un fenomeno uditivo che non abbia a che fare con altezze e frequenze definite. In questa visione Mondrian colloca la purezza della linea e del suono. Infatti:

Al suono deve seguire un non-suono, che sarà a sua volta qualcosa che appartiene al campo dei fenomeni uditivi, così come il bianco, il nero e il grigio a quello dei fenomeni visivi: ed, a quanto sembra, in questo modo il discorso può cadere qui nuovamente sul rumore come polarità necessaria alla musica nuova ed all'armonia artificialmente ricreata e intesa come equilibrio raggiunto nella neutralizzazione di una opposizione.¹³

Si propone qui, dunque, un esercizio di confronto dialettico tra i suoni della scala tonale e il fenomeno acustico di natura differente, quello del cosiddetto rumore. Piana infatti sottolinea l'interesse di Mondrian per gli esperimenti futuristi. Da questa prospettiva possiamo trarre spunto in classe per elaborare dialetticamente e criticamente la posizione di Mondrian, ma soprattutto possiamo trarre contenuti nuovi e fruttuosi nell'apprendimento, attraverso attività di produzione musicale o musicale-pittorica. Vediamo come.

Step 1.1 Varèse e le macchine produttrici di suono.

Attraversando i sentieri articolati della visione di Mondrian, Piana, nella seconda parte del volume, introduce un confronto con i compositori Arnold Schoenberg (ai cui autoritratti sono dedicate diverse pagine) ed Edgar Varèse, singolarmente sfuggiti alla critica nel dialogo con l'arte del pittore. La concezione teorica che lega retta e linea, a questo punto potrebbe già essere stata chiarita agli studenti: secondo Mondrian la tensione esprime il nudo significato del tratto pittorico, ma contiene la curva. La retta è una curva appiattita che include nella sua tensione la sintesi di ogni possibile figura o paesaggio. Musicalmente troviamo una coincidenza con la produzione del compositore Varèse che oppone l'elemento ritmico a quello melodico, considerando la melodia come puro aneddoto:

La melodia è puro aneddoto, futile elemento narrativo che deve essere superato proprio attraverso l'esaltazione della componente ritmica.¹⁴

¹³ Piana 1995, p. 74.

¹⁴ *ivi*, p. 99.

E da qui, il volume di Piana include una serie di confronti che possono essere elemento di discussione in classe e un buon esercizio per le competenze astrattive degli studenti: nel corso di diverse pagine sono presentate le analogie tra il compositore e il pittore. Piana ci illumina fedelmente sulle riflessioni del compositore rispetto all'orchestra tradizionale (che sarebbe un *elefante idropico*) e un'orchestra jazz (che sarebbe invece *forte e agile come una tigre*). La voce di Varèse inneggia ai suoni nuovi, alle macchine da suono senza troppa attenzione per i momenti melodici, Mondrian inneggia alla costruzione di una macchina che sostituisca l'orchestra.

Non sarebbe meraviglioso e molto più sicuro se si potesse inventare una macchina a cui il compositore, il vero artista, potesse affidare tutto il lavoro?¹⁵

Sarebbe interessante programmare un dibattito su un tema che, sebbene superato in molti ambiti dell'arte, resta di un certo interesse nella ricerca estetica e teoretica attraverso una serie di domande poste dagli stessi confronti che la fenomenologia di Giovanni Piana, a questo punto, ci impone. E infatti nelle ultime citazioni sembrano inserirsi elementi cari sia alla visione utilitaristica e futuristica, sia riflessioni sulla nostra percezione del fenomeno sonoro, sulla distinzione tra musica e rumore. A margine si può notare che anche qui si tratta di problemi solo apparentemente ingenui se si pensa che l'Intelligenza Artificiale oggi produce ogni tipo di composizione attraverso *prompt* elementari. Applicazioni come Song Maker GPT, consentono al poeta completamente sprovvisto di competenze armoniche e compositive di sovrapporre melodie con arrangiamenti interessanti ai propri testi poetici, o comunque da un testo di input. Si possono dunque invitare gli studenti a cercarne esempi sul web. Ciò che può sembrare debole sul versante estetico e argomentativo, diventa interessante sul piano delle competenze e della produzione musicale degli studenti, libera dalla necessità di conoscere contenuti tecnici e specialistici. Cosa vuol dire comporre secondo Varèse? Cosa possiamo denominare composizione musicale compiuta? Cosa conferisce valore estetico ad un brano creato dall'AI a partire da un nostro input? La proposta è quella di chiamare in causa gli studenti, invitarli a produrre composizioni muovendo da questa visione del 'fare musica', e valutarne esteticamente e onestamente gli esiti, anche a partire da quanto studiato negli anni precedenti del corso ProFidAM.

Step 2. Esercitazioni: argomentazioni teoriche, consapevolezza nella produzione e restituzione.

Mondrian, infatti, invita ad utilizzare dei suoni-rumore al posto delle pause, una singolare visione della nuova musica che valorizzi l'elemento rumoristico come esaltazione dell'elemento fenomenologico e percettivo nel momento del fare musica. Questo è il punto che si può ritenere più significativo sul piano didattico: il suggerimento di impiegare musiche note integrandole in modo criticamente argomentato da stringhe di rumori, voci, sibili e quant'altro registrati dagli studenti.

Come ho più volte sottolineato in alcuni articoli precedenti, su questa rivista on line,¹⁶ il corso ProFidAM ha il compito di suscitare consapevolezza nell'ascolto ma anche nella percezione dei suoni definendo, o contribuendo a definire criticamente, il *sé situato*, il qui ed ora di ciascun ascoltatore.¹⁷ In questo caso, però, l'ascoltatore - studente può anche essere produttore di "brani" che seguono il percorso focalizzato all'interno del volume in esame, con un decisivo

¹⁵ Cfr. Mondrian 1919b, p. 125.

¹⁶ Cfr. Andreotti 2024, pp. 54-59.

¹⁷ Si vedano anche, della stessa autrice: *Tempo meccanico e tempo interiore nella prospettiva bergsoniana. Un percorso insolito che parte da Ravel*. Comunicazione Filosofica 42,1/2019 – www.sfi.it; *Contrappunto bachiano e monodologia: una proposta didattica tra filosofia e musica*. Comunicazione Filosofica 49,2 /2022; *Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: un inizio teorico o un mare di domande?* Comunicazione Filosofica 51, 2/2023 – www.sfi.it; *Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: Continuare un cammino tra filosofia e musica*, Comunicazione Filosofica 53, 2/2024 – www.sfi.it.

compito di facilitatore da parte del docente di Filosofia con competenze musicali e del docente di Storia dell'Arte. Questa proposta che parte dalla lettura di Piana, infatti, permette agli studenti di poter realizzare dei prodotti che affiancano brani già ascoltati (negli anni precedenti, nei concerti legati alla Stagione concertistica a latere del Corso suddetto, nelle esperienze d'ascolto personali), creando e argomentando le scelte, le giustapposizioni, gli accostamenti, seguendo le alternanze dialettiche tra suono e rumore; una operazione di cucitura di brani musicalmente noti e stringhe registrate nella realtà quotidiana senza soluzione di continuità. Questi prodotti potranno poi essere presentati al pubblico dagli stessi studenti in un momento di restituzione, dopo aver argomentato la loro genesi estetica, filosofica, fenomenologica. L'utilizzo delle applicazioni più comuni come Cap-cut, o specifiche per la registrazione vocale e sonora come EaseUS RecExpert, può facilitare il lavoro, rendere agile e veloce un momento di esercitazione che in altri tempi sarebbe stato ben più complicato e poco praticabile in un'aula scolastica. In altre parole, l'utopia espressiva e la fenomenologia dei materiali sonori e visivi di Mondrian, Varèse, (ma anche altri creatori musicali), raccolta dalla riflessione di Piana, può trovare una realizzazione concreta nella didattica della filosofia.¹⁸ Con qualche valore aggiunto: quello di creare attraverso la consapevolezza dei criteri espressivi, di usare il fenomeno acustico-sonoro rispetto a ciò che si vuole esprimere, ma lasciando anche agli stessi materiali sonori la possibilità di suggerirci come procedere, cioè il loro uso di volta in volta.

In questo contesto c'è un importante elemento che va sottolineato, l'insistenza di Piana sulla forte coerenza immaginativa che caratterizza la trama di idee esposte da Mondrian e Varèse, seppure con importanti differenze soprattutto sul tema della spazialità, negando l'apologia del presente definitivo e realizzato. Questo differimento dal presente al futuro impone una riflessione sul gusto estetico, sulla sua universalità o sulla sua transitorietà, che può seguire o anticipare, a seconda della classe, la questione kantiana. Ed è proprio su queste riflessioni che Piana sottolinea e chiarisce la posizione di Mondrian consegnandoci una visione utopica e concreta, umana e non convenzionale della musica che oggi potremmo dire portatrice di pace. Attraverso le linee ortogonali che continuamente si intersecano o il contrappunto del canto degli uccelli nella natura, si può guardare ad un ordine internazionale futuro senza delimitazioni e chiusure. Questo sguardo utopico era presente in molti filosofi del Novecento e qui Giovanni Piana ci propone una riflessione che sembra sintetizzare tutte le istanze del secolo breve.

Nelle ultime pagine, quasi improvvisamente, e attraverso uno scarto inatteso, il filosofo ci restituisce il senso e il compito della stessa creazione artistica, che parte dalla sensazione o dall'astrazione, e che si trasforma poi in idee strada facendo, a contatto coi materiali. Ma che non vede mai nella tecnica dei materiali e nella tecnologia il dominio dell'uomo sulla natura. L'intera parte conclusiva del volume è dedicata a questa utopia:

Ma in ultima analisi che cosa siano la determinatezza, l'esattezza, la planeità, la fissità, la purezza, ecc. -tutte queste cose debbono restare necessariamente in una vaghezza utopica, in attesa che gli sviluppi tecnologici siano in grado di dare ad essa una effettiva concretezza.¹⁹

Ed ecco che, in chiusura, Piana scopre l'obiettivo ultimo della sua articolata e impervia riflessione, la connessione tra arte, tecnologia e conflitto:

Mondrian si esprime con particolare durezza contro il militarismo a cui la scienza e la tecnica non debbono prestarsi per essere utilizzate [...]. Un sogno della società nuova si intravede persino nella descrizione degli ambienti ipotizzati per la musica del futuro, in contrapposizione alla sala da concerto tradizionale,

¹⁸ Tra i vari esempi e tracce per l'esercitazione si può rivedere il lavoro che altre classi, nelle annualità precedenti del corso ProFidAM, hanno approfondito. In primis l'uso degli strumenti idiofoni ne *L'enfant et les sortilèges* di Ravel, fino alle registrazioni di suoni dell'ambiente e delle proprie voci nella stessa aula.

¹⁹ Piana 1995, p. 102.

ambienti che ci riportano inaspettatamente alle discoteche dei nostri giorni ma immerse in un'atmosfera ricca di civiltà e di cultura.²⁰

A margine. Brevissima riflessione sull'utilità del lessico filosofico e musicale nella competenza testuale.

L'uso di registrazioni, suoni, melodie, rumori insieme è un tipo di esperimento che alcuni decenni fa si rivolgeva a un target giocoforza elitario, musicalmente molto acculturato, esperto, e, solo in un secondo momento trovava la sua applicazione pratica, rivolgendosi a un pubblico più vasto e curioso. Tuttavia, questa modalità del fare musica nei decenni è stata via via indebolita e scartata proprio perché al grande pubblico è giunta o la sua dimensione più sbrigativa e superficiale o, dall'altro lato, quella più selettiva e sperimentale. Il lessico e il periodare di Giovanni Piana, invece, anche nei testi più complessi dedicati alla Filosofia della musica (1991) riescono a soddisfare le istanze estetico-musicali coniugandole naturalmente con le categorie della filosofia. Come rilevava nella sua recensione La Face Bianconi, dunque, questo scritto si rivela assai fruttuoso per la sua dimensione interdisciplinare e, aggiungiamo, per la sua chiarezza e completezza lessicale che aiuta gli studenti a cogliere orizzonti nuovi dell'ascolto (dal jazz al charleston al rock in avanti) e, in generale, del fenomeno musicale.

Riferimenti bibliografici

- ANDREOTTI 2024: Viviana Andreotti, *Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: Continuare un cammino tra filosofia e musica*, Comunicazione Filosofica 53, 2/2024 – www.sfi.it.
- LA FACE BIANCONI 1995: Giuseppina la Face Bianconi, *La pittura di Mondrian e la musica a confronto*, Amadeus, aprile 1995. https://sites.unimi.it/archivio_piana/index.php/filosofia-della-musica/110-mondrian-e-la-musica.html.
- MONDRIAN 1975: Piet Mondrian, *Realtà naturale e realtà astratta*, Trialogo, in Piet Mondrian tutti gli scritti, a cura di Harry Holzman, Feltrinelli, Milano 1975.
- PIANA 1995: Giovanni Piana, *Mondrian e la Musica*, Guerini e associati, Milano 1995.
- PIANA 1991: Giovanni Piana, *Filosofia della Musica*, Guerini e associati, Milano 1991.

²⁰ Ivi, p. 101.

La filosofia di Platone tra educazione e desiderio Una proposta didattica

Elena Bartolini

Abstract

Plato's thought connects politics, theory, and the soul, stressing the need to educate desire. Dialogues like *Phaedrus*, *Symposium*, *Republic*, and *Laws* show desire as key to pursuing truth and the good. This article explores how Plato frames the education of desire and proposes a teaching approach to introduce this concept to third-grade high school students.

Keywords

Philosophy, Plato, Eros, Desire, Education.

Introduzione

Il contributo filosofico di Platone viene presentato soprattutto per le riflessioni politiche e teoretiche del suo pensiero. Tuttavia, sarebbe sia fuorviante sia riduttivo riconoscere il contributo del pensatore in questi due ambiti solamente. Nell'apporto filosofico di Platone, infatti, politica e teoresi si intrecciano inevitabilmente con la dimensione intima dell'animo umano — dimensione di per sé invisibile, eppure, manifestata nelle azioni che portiamo nel mondo e per la quale è necessaria una attenzione educativa specifica. Allo stesso tempo, proprio la natura intrinseca dell'animo umano viene descritta nella sua costituzione a partire dal desiderio, facoltà tanto enigmatica quanto preponderante dell'esistenza umana. Ecco che allora, alla luce di ciò, possiamo leggere la filosofia di Platone come un invito alla giusta educazione e alla sublimazione della spinta desiderativa.

Alcuni elementi a sostegno di tale posizione sono riscontrabili sia nel *Fedro*, in cui si parla della tripartizione dell'anima attraverso la metafora della biga alata trainata da due cavalli, che nel *Simposio*, dove si pone un collegamento tra la finitezza mortale e la generatività dell'anima umana. Il mito della biga alata viene introdotto da Platone per dimostrare l'immortalità dell'anima e la sua costituzione come causa del movimento: in tal contesto, il cavallo nero che rappresenterebbe la parte desiderativa contribuisce significativamente alla spinta necessaria per raggiungere la Pianura della Verità. Nel *Simposio*, invece, si trova un'emblematica presentazione di Eros come figura preminentemente filosofica, sancendo così il legame tra dimensione desiderativa e amore per il sapere.

Ulteriori indizi in questo senso Platone li pone nei libri II, III e VII de la *Repubblica*, tutti in gran parte dedicati al *cursus* educativo dei guardiani e dei filosofi-governanti della città: per questi, infatti, non è sufficiente conoscere il bene per poterlo implementare nelle leggi cittadine, ma è necessario che sia anche desiderato. Inoltre, nel libro IX, ovvero la parte del testo in cui si

esamina la figura del tiranno, Platone propone una riflessione sulla correlazione tra piacere e beni filosofici.

Infine, si riscontrano affermazioni in tal direzione anche nell'ultimo dialogo platonico, *Le Leggi*. Nel testo, infatti, si torna sul tema dell'educazione, sottolineando l'importanza di una corretta formazione del desiderio fin dalle primissime fasi del gioco infantile.

In questo articolo attraverseremo il tema dell'educazione al desiderio in Platone, dopodiché proporremo una soluzione didattica per presentare l'argomento in una classe terza della scuola secondaria di secondo grado.

Non solo politica: la *Repubblica* di Platone come progetto educativo

Platone dedica numerose riflessioni all'indagine della natura psicologica dell'essere umano, presentandone varie descrizioni attraverso ipotesi immaginative o rappresentazioni mitologiche. È questo il caso della tripartizione della città ideata ne la *Repubblica* e della metafora della biga alata nel *Fedro*. Nel primo caso, gli interlocutori sono occupati ad individuare la genesi della giustizia attraverso la fondazione di una città giusta: Socrate comincia parlando di una situazione armoniosa, una convivenza pacifica tra i vari abitanti della comunità¹; è solo in seconda battuta, sollecitato dalle domande incalzanti dei suoi giovani interlocutori, che il filosofo procede con la realizzazione nel discorso di una seconda città. Fino a questo momento, non veniva contemplata nemmeno la necessità di guardiani: l'autosufficienza della prima città garantiva benessere e longevità degli abitanti, così come pace interna ed esterna². Il desiderio non viene esplicitamente menzionato in questa sede, tuttavia è chiaro che sia proprio una certa cupidigia a provocare l'espansione della seconda città, quella chiamata "città dei porci"³: è uno stato "gonfio di lusso"⁴, "rigonfio"⁵, in cui prevale un genere di vita sontuoso, colmo di ornamenti e orpelli lontani dall'essenziale⁶. Crescono i bisogni e, di conseguenza, aumentano le figure professionali che possano soddisfare tali bisogni (cacciatori, imitatori, valletti, rapsodi, attori, pedagoghi, balie, nutrici e altri ancora). Infine, appunto, si rende necessario individuare qualcuno che ricopra il ruolo di "guardiani di porci"⁷. La città infiammata manca di armonia, non si dimostra in grado di autoregolarsi, di gestire i beni che ambisce ad acquisire con sempre maggiore concupiscenza a scapito delle città confinanti. Lo spazio a disposizione della città non basta più, non riesce a contenere le risorse che occorrono per placare il lusso richiesto dagli ormai numerosi abitanti⁸. Tutto qui sembra evocare la descrizione fornita da Platone nel libro IX dell'Eros tiranno che, incontenibile, governa le anime degli uomini tiranni⁹, speculari emblemi della tirannia a livello politico¹⁰: si tratta di esseri umani pieni di superbia, ingordi, che cercano in ogni modo di sottrarre i possedimenti altrui "con l'inganno o con la violenza"¹¹. Una vita così condotta risulta priva di rapporti

¹ PLATONE (369b e seguenti).

² *Ibid.*

³ *Ivi*, p. 115 (372d).

⁴ *Ibid* ("τροφῶσαν πόλιν", 372e).

⁵ *Ibid* ("φλεγμαίνουσαν πόλιν", 372e).

⁶ *Ibid* (373a-b).

⁷ *Ibid* ("συνωτῶν", 373c).

⁸ *Ivi*, p. 117 (373d-e).

⁹ *Ivi*, p. 591 (573c-d) e *ivi*, p. 595 (575a e seguenti): "L'Amore, vivendo in lui da tiranno, in assoluta anarchia, infrangendo ogni legge perché è l'unico sovrano, condurrà chi in sé lo nutre, così come lo conduce lo stato, a ogni audacia, per poter mantenere se stesso e il tumultuoso suo corteggio; corteggio che in parte è penetrato dall'esterno a causa della cattiva compagnia, in parte è interno, scatenato e liberato dai medesimi costumi, che anch'egli presenta".

¹⁰ *Ivi*, p. 599 (576c): "Ebbene, ripresi, se consideriamo la somiglianza, l'uomo tirannico non corrisponderà allo stato retto da un tiranno, e l'uomo di tendenza popolare allo stato democratico, e così gli altri? [...] E il rapporto da stato a stato dal punto di vista della virtù e della felicità, non intercorre pure da uomo a uomo?".

¹¹ *Ibid* ("ἀπατήσαντα ἢ βιασάμενον", 574a) e *ivi*, p. 593 (574b).

di amicizia poiché è massimamente priva di giustizia¹². La città infiammata e l'essere umano tirannico sono posseduti dalla stessa cieca sregolatezza, che vede l'altro unicamente come mezzo e mai come fine: incapaci di qualsivoglia legame amicale, tra sé e sé o esternamente.

La narrazione sulla costruzione della πόλις continua, completando l'analisi delle tre classi che compongono la città: i produttori (in particolare agricoltori e artigiani, ma non solo come abbiamo visto), vengono così affiancati da difensori e da governanti. Ad ogni sezione della città pertiene una specifica funzione che, quando svolta in modo eccellente, corrisponde ad una virtù. I governanti, spesso identificati come “filosofi re”, sono selezionati tra i difensori: già questo basta per suggerire, o per ricordarci, che ricoprono quel ruolo di contenimento e al contempo di preservazione della città infiammata. In qualità di governanti, infatti, a loro pertiene la sapienza che, nel caso della seconda città raccontata da Socrate e dai suoi giovani amici, coincide proprio con l'essere consapevoli dei collegamenti interni ed esterni, dei legami che riguardano i vari settori dello stato così come le relazioni con ciò che è oltre le mura.¹³ La saggia conoscenza, σοφία, che permette ai governanti di regnare bene ha primariamente a che fare con la gestione equilibrata dei legami, con il λόγος.¹⁴ Nel loro caso, sarà pertanto fondamentale un'educazione mirata alla salvaguardia dei confini interni ed esterni della città; in altre parole, ai guardiani spetta un ruolo di conoscenza complessiva, di gestione delle parti e di moderazione. Anzi, la temperanza è talmente importante per la vita della città che, come virtù, ha un ruolo trasversale rispetto alle tre classi che la compongono. Afferma Socrate:

Secondo me, [...], la temperanza [σωφροσύνη] è una sorta di ordine [κόσμος] e di continenza di piaceri e appetiti [καὶ ἡδονῶν τινῶν καὶ ἐπιθυμιῶν], come dicono quando usano, non so in che modo, l'espressione “più forte di se stesso” e altre simili che rivelano come le tracce della temperanza [...]. La temperanza [...] si estende allo stato tutto intero e fa cantare insieme, all'unisono, su tutta la scala, i più deboli, i più vigorosi e i mediani, li voglia tu classificare così in base all'intelligenza o al vigore o al numero o ai denari o a qualche altro simile criterio. Così avremmo piena ragione di affermare che questa concordia [ὁμόνοιαν] è la temperanza: naturale accordo [κατὰ φύσιν συμφωνίαν] degli elementi peggiore e migliore su quale dei due abbia diritto a governare nello stato come nell'individuo.¹⁵

Lo stesso paragone con l'accordo musicale ritorna qualche pagina più tardi quando, passando dall'analisi della partizione dello stato allo studio del singolo individuo, viene proposta la giustizia in termini simili. Ciò non dovrebbe sorprendere, sia per l'analogia strutturale tra il cosmo della città ed il cosmo del singolo sia per il ruolo propedeutico che la temperanza ricopre nella preparazione alla definizione di giustizia all'interno del libro IV. Essendo coinvolta la temperanza ed essendo qui ritratto l'essere umano nella sua completezza, si evince proprio la stretta connessione che intercorre tra ciò che si desidera e una buona condotta, frutto di una educazione adeguata:

¹² *Ivi*, p. 597 (576a): “In tutta la loro vita non contraggono mai alcuna amicizia, ma sempre o signoreggiano o servono. Di libertà e di amicizia vera la natura tirannica rimane sempre digiuna”.

¹³ *Ivi*, pp. 249-251 (428d-429a):

“- Ancora, dissi; nello stato che abbiamo fondato, esiste in alcuni cittadini una scienza che provvede non a elementi particolari dello stato, ma allo stato in generale, per stabilire come possa meglio regolare la sua interna organizzazione e i rapporti con gli altri stati?

- Esiste, sì.

- Qual è?, chiesi, e in chi si trova?

- È la scienza di fare la guardia, rispose; e l'hanno quei governanti ai quali or ora abbiamo dato il nome di perfetti guardiani. [...]

- Allora il fatto che tutto intero uno stato fondato secondo natura sia sapiente, dipenderà dalla sapienza del suo ceto e parte più esigua, ossia di chi presiede e governa; e, come sembra, è questa classe, per natura la più esigua, cui tocca di partecipare di quella scienza che, sola tra tutte, ha diritto al nome di sapienza [σοφίαν].”

¹⁴ *Ivi*, pp. 285-287 (441e-442c).

¹⁵ *Ivi*, pp. 255-259 (430e-432a).

E la giustizia [...] consiste nell'adempire i propri compiti non esteriormente, ma interiormente, in un'azione che coinvolge veramente la propria personalità e carattere, per cui l'individuo non permette che ciascuno dei suoi elementi espliciti compiti propri di altri né che le parti dell'anima s'ingeriscano le une nelle funzioni delle altre; ma, instaurando un reale ordine nel suo intimo, diventa signore di se stesso e disciplinato e amico di se medesimo e armonizza le tre parti della sua anima, come perfettamente sintonizzano le tre armonie di una nota fondamentale, bassa alta media, anche se per caso se ne inseriscono altre in mezzo; allora, dopo averle legate tutte ed essere divenuto uno di molti, temprante e armonico [σώφρονα καὶ παντάπασιν] eccolo ormai agire così, sia che la sua attività si rivolga ad acquisire beni materiali o a curare il corpo, sia che si svolga nell'ambito politico o in contratti privati; e in tutto questo suo agire giudica e denomina giusta e bella l'azione che conserva e contribuisce a realizzare questo intimo equilibrio, e sapienza [σοφίαν] la scienza che la dirige [...].¹⁶

La giustizia può manifestarsi in tutta la sua salubrità, governando l'individuo e la città, se entrambi hanno conosciuto la temperanza, ovvero se si sono resi disponibili a sperimentare l'armonia in sé, un accordo in cui le diversità non si ostacolano ma anzi trovano occasione di completarsi e valorizzarsi vicendevolmente. In questo modo il singolo può dirsi amico di sé, poiché vive se stesso ponendo il proprio bene come priorità, ed è capace di governarsi — espressione che ricorda quanto affermato in precedenza durante l'elaborazione della definizione stessa di temperanza. Tuttavia, per poter agire in questo modo non bastano la conoscenza di sé e dell'alterità: conoscere, infatti, non implica di per sé necessariamente *scegliere* il bene, occorre piuttosto che tale bene sia considerato come piacevole e perciò anelato. Ed è su questo punto che Platone si dimostra estremo indagatore dell'animo umano, introducendo la riflessione sui desideri: il filosofo suggerisce, infatti, che la conoscenza erudita, intesa come accumulazione di nozioni,¹⁷ può essere utile ma non in senso risolutivo, è infatti solo il movimento del piacere a risultare decisivo¹⁸. La tripartizione dell'anima umana rispecchia una corrispondente differenziazione dei piaceri, ovvero dei desideri e della loro direzione di governo.¹⁹ Il problema non è tanto l'esistenza di queste molteplici spinte desiderative, che in effetti appartengono intimamente alla natura umana, quanto piuttosto il fatto che una di loro soverchi le altre in maniera ingiusta, ovvero arrogandosi il diritto di assumere un ruolo che non dovrebbe avere.²⁰ Ma l'essere umano devoto alla filosofia, il quale fin dall'infanzia è soggetto ad una molteplicità di esperienze piacevoli, impara, proprio in virtù di tale esposizione, a districarsi tra esse: è l'ampiezza dell'esperienza vissuta,²¹ il darsi dei piaceri, che ne rivela la qualità intrinseca, e sono saggi coloro che riescono a coglierla. L'educazione del filosofo, dunque, passa attraverso l'esperienza diretta dei piaceri, che sono sperimentati in prima persona in anticipo rispetto alla comprensione razionale.²² Sperimentare tutto lo spettro dei piaceri permette di avere "esperienza di ciò che è veramente in alto, in mezzo e in basso"²³ e prepara quindi l'essere umano ad una visione prospettica adeguata

¹⁶ *Ivi*, pp. 289-291 (443d-444a).

¹⁷ *Ivi*, p. 525 (546).

¹⁸ *Ivi*, p. 619: "D'altra parte, ciò che nell'anima diviene piacevole e ciò che vi diviene doloroso, sono ambedue un movimento" (583e).

¹⁹ PLATONE (580d): "La seguente: siccome tre sono le parti dell'anima, triplici mi sembrano anche i piaceri [ἡδοναί], ognuno proprio di ciascuna parte; e similmente i desideri [ἐπιθυμίαι] e il loro ruolo di comando [ἀρχαί]".

²⁰ *Ivi*, p. 1049 (581c).

²¹ *Ivi*, p. 1053 (582b): "«C'è molta differenza» disse. «Per il filosofo è infatti inevitabile gustare gli altri piaceri cominciando fin da bambino, mentre per l'amante del guadagno, quando apprende la natura degli enti, non è necessario gustare questo piacere, in tutta la sua dolcezza, né diventarne esperto, anzi questo non gli risulterebbe affatto facile anche se lo desiderasse.» «Di molto dunque» dissi io «il filosofo supera l'amante del guadagno nell'esperienza [ἐμπειρία] di entrambi i tipi di piacere»".

²² *Ivi*, p. 1052. Qui, il traduttore nota: "Contro l'immagine ascetica del filosofo, egli non valorizza i piaceri diversi da quelli della conoscenza, ma li conosce e li pratica: così quali del cibo, del sesso e degli onori".

²³ *Ivi*, 1063 (584e).

alla vera sapienza, la sapienza che gli consente di riconoscere la verità e la purezza dei desideri più sommi, ovvero quelli legati alla parte dell'anima grazie a cui si apprende.²⁴

Eros, e in generale il desiderio, sono sempre al centro della riflessione di Platone quando si parla della natura dell'essere umano o della città. La dimensione desiderativa, quindi, non è mai negata dal filosofo greco, ma anzi accolta pienamente. A ben vedere, essa costituisce il fulcro stesso del movimento vitale. Il punto per Platone è, semmai, quello di comprendere come educare e sublimare tale spinta che, in effetti, dimostra di essere un motore fondamentale dell'esistenza umana. In quanto tale, al fine di garantire una vita felice bisogna che venga guidato e direzionato in maniera costruttiva: per risalire al piacere migliore, occorre attraversare gli strati più umili dei nostri desideri senza sfuggirli o evitarli.

Nel *Fedro*, dialogo dedicato al desiderio e al discorso, viene ribadita la natura multiforme dell'anima umana con una celebre metafora che la rappresenta attraverso le sembianze di una biga alata trainata da due cavalli dissimili. Come già accaduto ne la *Repubblica*, oltre all'essenza dell'anima, Platone si dedica alla tematizzazione delle ragioni del suo movimento e, nello specifico, qui affronta la questione del nesso tra movimento e immortalità.²⁵ Dice il mito:

Si pensi, dunque, l'anima come simile a una forza [*δυνάμει*] per sua natura composta di un carro a due cavalli e di un auriga [...], dei due cavalli, uno è bello e buono e derivante da belli e buoni; l'altro, invece, deriva da opposti ed è opposto. Difficile e disagiata, di necessità, per quel che ci riguarda, è la guida del carro.²⁶

Questa composita struttura è quella con cui abbiamo a che fare costantemente durante la nostra esistenza terrena, infatti il vivente [*ζῶον*] è dato dall'insieme dell'anima immortale e del corpo mortale ad essa associato, a cui l'anima umana giunge per via di una rovinosa caduta nel tentativo di seguire le divinità al fine di assimilarsi a loro e contemplare la pianura della verità.²⁷ Platone già ci avvisa del fatto che la conduzione del carro è tutt'affatto che semplice: i tre membri del carro sono motivati da spinte diverse, per cui trovare un accordo tra loro e dirigere così concordemente l'anima verso la stessa destinazione richiede un certo sforzo. Si tratta di una collaborazione che non è data di per sé ma che va voluta e cercata tramite un processo educativo. Tale percorso parte proprio dall'esperienza amorosa: è grazie alla visione della persona amata che l'essere umano mortale sente risvegliare in sé il desiderio di volare.²⁸ A conferma del ruolo fondamentale del desiderio per il movimento dell'anima, durante la narrazione del mito, Socrate si sofferma sulle differenti dinamiche innescate dalla bellezza nell'anima umana appartenente all'iniziato alla filosofia o alla persona estranea all'amore per il sapere: che l'esperienza visiva della persona amata susciti scuotimento è indubbio, ciò che cambia è *come* viene vissuto il flusso d'amore²⁹. Quest'ultimo, se adeguatamente gestito, permette di fatto la sublimazione del desiderio amoroso, spingendo l'anima oltre il destinatario o la destinataria del sentimento, e anzi vedendoli come un'espressione incarnata di una bellezza di altra natura a cui l'anima può anelare. Le emozioni che invadono le membra dell'amante portano a sensazioni di "grande turbamento" e "stranezza"³⁰, dunque come sarebbe possibile viverli in modo da abitare l'esperienza amorosa come un'occasione di elevazione e non, come potrebbe essere, di cieco tormento? Per rispondere, Socrate torna alla metafora del carro alato e alla descrizione dei due

²⁴ *Ivi*, p. 1057 (583). Cfr. anche *ivi*, p. 1065 (584e-585a) e soprattutto *ivi*, p. 1067 (585c): "Giudica così: ti sembra possedere un grado maggiore di essere ciò che appartiene a quanto è sempre uguale e immortale e alla verità, essendo tale in se stesso e formandosi in un ambito della stessa natura, oppure ciò che non è mai simile a se stesso ed è mortale, ed è di tale natura sia in se stesso sia per l'ambito in cui si forma?".

²⁵ PLATONE (245c e segg.).

²⁶ *Ivi*, p. 107 (246a-b).

²⁷ *Ivi*, pp. 109-113 (247b-248b).

²⁸ *Ivi*, p. 117 (249d).

²⁹ *Ivi*, p. 121 (251c).

³⁰ *Ivi*, p. 123 (251e).

cavalli: il cavallo bianco è “ben strutturato, dal collo retto con narici adunche, [...] amante di onore con temperanza e con rispetto e amico di retta opinione”³¹, docile e mansueto; il cavallo nero, d'altra parte, è “storto, grosso, mal formato, di dura cervice, di collo massiccio, di naso schiacciato”³² e anche disobbediente. Alla presenza dell'amato, l'amante vive una situazione di conflitto poiché la sua anima vuole muoversi contemporaneamente in direzioni divergenti: le tre componenti, infatti, reagiscono volendosi comportare in maniera diversa, mirando ad obiettivi non condivisi.³³ In particolare, l'auriga viene pungolata dal desiderio così da essere ridesta alla natura del bello e al suo rispetto; essa è seguita dal cavallo bianco, mentre quello nero manifesta moti convulsi e irregolari, trascinandosi gli altri due appresso. Se è l'auriga ad avere la meglio anche grazie alla solidarietà del cavallo bianco, invece, il compagno oscuro gli si rivolta contro per l'impetuoso moto che avrebbe verso l'amato. Il lavoro dell'auriga per convincere quest'ultimo è estremamente lungo, faticoso e facilmente soggetto al fallimento, ma se riesce nell'intento “l'amato diventa oggetto d'onore, quasi fosse un dio, da parte di uno che non simula di essere innamorato, ma che nutre veramente questo sentimento”³⁴ e l'amicizia che l'amante, “posseduto da un dio”, dimostra all'amato lo convincerà a rimanere in sua presenza,³⁵ condividendo insieme momenti e situazioni di intimità. In questo modo, quando il governo dell'anima rimane in mano alle parti più elevate assicurando una vita ordinata e filosofica, gli esseri umani vivono in maniera felice e armoniosa: ciò avviene per mezzo di un accordo, grazie ad una sorta di *φύλις* tra gli elementi costitutivi dell'anima, non certo tramite la soppressione di una di esse. A ben guardare, anzi, senza la spinta propulsiva ed in assenza della forza impetuosa del cavallo nero, non sarebbe affatto possibile procedere nel raggiungimento delle sfere celesti più distanti: solamente la forza di questa parte dell'anima assicura all'essere umano la capacità di coprire una siffatta distanza siderale. In altre parole, senza l'energia fornita dal desiderio gli esseri umani non sarebbero in grado di mantenersi con continuità su un percorso di vita filosofica. Eros e filosofia sono co-implicati nella realizzazione dell'essenza umana nella sua totalità, dalle sfere più modeste a quelle celesti. Ancora una volta, Platone indica una via di inclusione ed armonizzazione di tutto lo spettro psichico che caratterizza la natura umana, in cui il desiderio ricopre un ruolo fondamentale non escludibile.

A conferma di quanto detto, troviamo alcune pagine significative in un altro dialogo dove eros ricopre una funzione cruciale, ovvero il *Simposio*. Come è noto, in questo scritto Platone mette in scena l'incontro conviviale tra Socrate ed altri amici di Agatone, che si trovano a casa di quest'ultimo per celebrarne la vittoria alle Grandi Dionisie del 416 a. C. Erissimaco, eletto per l'occasione simposiarca, chiede ai compagni di procedere ad uno ad uno con un elogio di eros visto che a questa divinità non sono rivolti sufficienti encomi.³⁶ Quando è il momento di Socrate, egli decide di non proporre una elaborazione propria su eros, ma di riportare una conversazione che lui stesso ha avuto con una sacerdotessa, Diotima di Mantinea. Socrate, il filosofo non sapiente che solitamente incalza con ironica ignoranza i suoi interlocutori, è a sua volta interrogato da una figura femminile che lo sollecita ad imparare quale sia la vera natura di amore. Diotima parla di eros come di un “gran demone”³⁷ ed è amore di “generare e partorire nel bello”.³⁸ Attraverso la gestazione e la generazione, siano esse del corpo o dell'anima,³⁹ l'essere umano tiene insieme in un unico gesto umano e divino, mortale e immortale, limitato ed illimitato. Eros rappresenta questo punto di congiunzione tra la dimensione più umile e comune tra gli esseri

³¹ *Ivi*, p. 127 (253d).

³² *Ibid.* (253e).

³³ *Ivi*, p. 129 (254a e segg.).

³⁴ *Ivi*, p. 131 (255a).

³⁵ *Ibid.* (255b).

³⁶ PLATONE (177a-b). Già qui, eros viene presentato come mancante di qualche cosa: si tratta di un tema che successivamente sarà ampiamente approfondito nel corso del dialogo.

³⁷ *Ivi*, p. 179 (202d).

³⁸ *Ivi*, p. 191 (206e).

³⁹ *Ivi*, p. 189 (206c).

viventi e la perpetuità caratterizzante del divino: eros attraversa trasversalmente tutto l'esistente, tanto che Platone ci ricorda che esso "opera un completamento [tra gli esistenti], in modo che il tutto sia ben collegato con se medesimo".⁴⁰ Per dissipare eventuali dubbi sui profondi legami tra filosofia ed eros, che rendono capaci gli umani di tenere insieme tutti gli ambiti dell'essere esistenti, Platone procede con la caratterizzazione di eros come filosofo. Analogamente a colui che dedica la propria vita alla conoscenza e alla ricerca, eros sa di essere manchevole e Socrate motiva tale mancanza con la narrazione della sua origine: il demone sarebbe infatti figlio di Poros, rappresentazione dell'espedito, e Penia, manifestazione della povertà.⁴¹ La sua natura intermedia, che non permette di associarlo del tutto né con la divinità né con i mortali, lo accomuna col filosofo, il quale si pone tra conoscenza ed ignoranza.⁴² La similitudine non si ferma qui: il filosofo è eros, eros è filosofo, e proprio per questo motivo i discorsi di Socrate provocano nei suoi interlocutori lo stesso tumulto vissuto dall'innamorato alla vista dell'amato. Alcibiade, entrato irruentemente nella sede del convivio, racconta la reazione che Socrate ed i suoi discorsi suscitano in lui:

[...] quando io lo ascolto, nel sentire le sue parole, mi batte il cuore e mi vengono le lacrime, molto più che ai coricanti; e vedo che moltissimi altri provano le stesse cose, [...] più volte mi sono trovato in una situazione di questo genere, tanto da sembrarmi che non valesse più la pena di vivere, comportandosi come mi comporto io.⁴³

Lo scopo di Socrate è quello di voler mettere in moto il desiderio di conoscenza nei suoi interlocutori, affinché essi desiderino apprendere e si dedichino alla filosofia. Di fatto, quello che Socrate cerca di insinuare nelle persone che si rivolgono a lui è la consapevolezza della propria condizione di ignoranza per motivare l'aspirazione ad una condizione umana che sia più vicina a quella della divinità. Platone è consapevole del fatto che la conversione filosofica, così come ogni vera conoscenza, non possa che partire dal desiderio della stessa.

Gli scritti di Platone finora presi in considerazione sono tutti risalenti agli anni della maturità o della tarda maturità. Il filosofo continua e anzi consolida questa sua interpretazione del desiderio in relazione all'educazione anche nell'ultimo dialogo che ci ha consegnato, le *Leggi*. Così come avviene per la *Repubblica*, lo scritto è apparentemente dedicato a temi politici dibattuti da tre cittadini provenienti da tre diverse città, tuttavia, più ci si addentra nella lettura, più risulta evidente come l'argomento politico sia di fatto un punto prospettico da cui trattare la complessità della natura umana unitariamente allo studio del ritmo cosmico tutto. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, l'avanzare del pensiero di Platone coincide con una celebrazione del desiderio e non con una mortificazione di esso a favore di un estremo razionalismo. Per di più, egli radica l'educazione proprio in questo. Platone lo asserisce chiaramente quando, in una delle prime menzioni nel testo concernenti l'educazione, afferma che

[...] il nocciolo dell'educazione consiste in una corretta formazione che, tramite il gioco, sappia condurre quanto più possibile l'anima del giovane alla passione [ἔρωτα] per ciò in cui, diventato adulto, dovrà mostrarsi perfettamente competente in relazione ai requisiti della singola professione. [...] Oggi, quando criticiamo o lodiamo la formazione di qualcuno, diciamo che il tale è educato bene, che un altro è privo di educazione, e talora ci riferiamo a individui perfettamente educati in relazione alla loro specifica professione di dettagliante o di armatore, ma il nostro ragionamento non sembra compatibile con una simile prospettiva dell'educazione, bensì con la nozione che essa mira fin dall'infanzia alla virtù infondendo nel giovane il desiderio appassionato [ποιοῦσαν ἐπιθυμητήν] di diventare un cittadino esemplare, capace di comandare e obbedire secondo giustizia.⁴⁴

⁴⁰ *Ivi*, p. 179 (292e).

⁴¹ *Ivi*, p. 181 (203b).

⁴² *Ibid.* (203e).

⁴³ *Ivi*, p. 225 (215e-216a).

⁴⁴ PLATONE (643d-e).

La descrizione dell'educazione proposta in queste righe riecheggia alcune delle definizioni di giustizia per come sono elaborate ne la *Repubblica*,⁴⁵ con la differenza che qui viene esplicitamente posto un collegamento tra la vocazione personale dei giovani indicata in termini desiderativi e la funzione svolta all'interno della città una volta diventati adulti. La conseguenza di queste premesse è evidente: la giustizia politica si basa su una corretta educazione del desiderio di ciascun membro della πόλις. Abitare il desiderio, anzi farsi abitare dal desiderio in maniera costruttiva, è essenziale affinché non solo ci sia giustizia intrapsichica ma anche politica. La politica di Platone è, a tutti gli effetti, una politica del desiderio. All'inizio del secondo libro del dialogo in questione, l'Ateniese — uno dei tre protagonisti del testo —, stabilisce quanto segue:

Bene, io sostengo che le prime sensazioni che si offrono ai bambini sono piacere e dolore [ἡδονὴν καὶ λύπην] e che sono queste le forme in cui la virtù e il vizio [ἀρετὴ ψυχῆ καὶ κακία] si presentano per la prima volta all'anima, mentre per quanto riguarda la saggezza e le opinioni vere e salde è già una fortuna se si affacciano anche solo verso la vecchiaia.⁴⁶

Continua:

Intendo appunto per educazione la prima acquisizione della virtù da parte dei fanciulli; e se piacere, amicizia, dolore, odio si producono correttamente nelle anime prima che possiedano la ragione e se, una volta acquisita la ragione, concordano con essa nel riconoscere di aver contratto buone abitudini grazie a pratiche ad esse corrispondenti, questa concordia rappresenta la totalità della virtù [...].⁴⁷

L'Ateniese basa l'educazione sull'esperienza sensibile più semplice ed immediata, quella legata a piacere e dolore. Solo dopo subentra la ragione, che avrebbe quindi il ruolo di integrare verbalmente un vissuto già da sé pregnante di significato. Virtù e vizio non sono da ricercare in una conoscenza razionale di una possibile esperienza, ma nella pratica vissuta che ha saputo correttamente assecondare ciò che è bene e ciò che non lo è, ciò che ravviva e nutre l'esistenza contro ciò che la spegne e la soffoca. La ragione viene solamente in un momento successivo, quasi a consolidare o a motivare una raccolta esperienziale senza la quale sarebbe solo vuoto vaneggiamento.

L'eredità forse maggiormente significativa della filosofia di Platone riguarda la descrizione schietta della natura umana, capace di abbracciarne senza indugio gli elementi più umili così come quelli più aulici. Ma, soprattutto, la filosofia di Platone ha il merito di ridestarci rispetto alle fondamenta che letteralmente muovono il nostro agire, riportando l'attenzione al desiderio senza volerlo snaturare ma sottolineandone le feconde possibilità. Così facendo, il filosofo greco fornisce un modello di vita che riesce a farci desiderare di essere persone filosoficamente destinate.

Proposta di una unità didattica di apprendimento sul tema del desiderio e dell'educazione in Platone

Si prevede che il tema del desiderio, così come la concezione teorico-politica di Platone, venga introdotto in seguito ad una iniziale unità dedicata all'introduzione dell'autore, presumibilmente verso la metà dell'anno scolastico. L'unità didattica di apprendimento qui proposta può vedere la collaborazione tra l'insegnamento della filosofia insieme a quello di arte. Ove il percorso di studi lo preveda, si potrebbe ipotizzare il supporto anche della psicologia. All'interno della proposta si fa riferimento alla *philosophia ludens* come occasione di apprendimento non

⁴⁵ PLATONE (423e-424a), (424e-425a), (433a-c).

⁴⁶ *Ivi*, p. 163 (653a).

⁴⁷ *Ivi*, p. 165 (653b).

frontale: in tale ambito, la fonte principale per i riferimenti didattici è Annalisa Caputo con il suo *Manuale di didattica della filosofia*.⁴⁸

1. Contesto e introduzione

- a) periodo: presumibilmente a metà anno scolastico, dopo un'introduzione generale su Platone e sul suo pensiero;
- b) discipline coinvolte: filosofia, arte, (eventuale psicologia se prevista nel piano di studi);
- c) obiettivi generali: conoscere e interpretare il pensiero di Platone sul desiderio e sull'anima; sperimentare metodologie attive e ludiche per un apprendimento critico e interdisciplinare; stimolare competenze di collaborazione, espressione creativa e riflessione personale.

2. Obiettivi specifici (inclusivi di competenze)

- a) comprendere e spiegare il pensiero platonico sull'anima e sul desiderio, in particolare la teoria del tripartito, il mito della biga alata, e il ruolo di Eros;
- b) riconoscere le implicazioni etiche e sociali della gestione del desiderio e della giustizia (temperanza come armonia intra-psichica e politica);
- c) analizzare criticamente il tema dell'educazione del desiderio nell'ultimo Platone;
- d) usare modalità espressive diverse (testuale, visiva, teatrale);
- e) collegare la teoria filosofica alla propria esperienza e al contesto contemporaneo.

3. Durata e organizzazione oraria

- a) totale: 8-10 ore circa, distribuite in 4-5 settimane;
- b) lezioni frontali/dialogate e lettura testi: 6-7 ore (ad esempio, 3 incontri da 2 ore + 1 ora di sintesi);
- c) attività di *philosophia ludens*: 2 ore;
- d) restituzione e *debriefing*: 1-2 ore;
- e) compito finale: lavoro a casa, con 1 ora di confronto in classe per *feedback*.

4. Contenuti principali

- a) introduzione a Platone: cenni biografici e contestualizzazione storica;
- b) tripartizione dell'anima: facoltà r(ela)zionale, volontà, desiderio;
- c) mito della biga alata (*Fedro*) e corrispondente significato simbolico;
- d) Eros come demone-filosofo (dal *Simposio*);
- e) giustizia e temperanza come armonia intra-psichica e socio-politica (*Repubblica*);
- f) educazione del desiderio: cos'è e come Platone la concepisce (ultimo Platone, lettere);
- g) riflessione interdisciplinare: collegamenti con psicologia (se possibile) e arte (rappresentazioni di Eros, desiderio, anima nella storia della pittura e della scultura).

⁴⁸ CAPUTO 2019.

5. Metodologia didattica

- a) lezione dialogata con lettura guidata di testi (estratti dal *Simposio*, *Repubblica*, *Fedro*);
- b) *cooperative learning*: lavoro in piccoli gruppi su schede-guida;
- c) tempo in cerchio e discussione filosofica: confronto aperto con domande stimolo;
- d) *philosophia ludens*: attività teatrale e ludica;
- e) compito finale: scrittura filosofica con matrice biografica;
- f) uso di materiali multimediali e visivi per supportare la comprensione (ad esempio video o opere d'arte).

6. Materiali e risorse

- a) testi platonici, tradotti se necessario in linguaggio più accessibile;
- b) schede guida per gruppi, contenenti: sintesi del pensiero sul desiderio; domande per riflessione; indicazioni per attività teatrale;
- c) elementi scenici e simbolici per il "convivio";
- d) opere d'arte (riproduzioni o immagini digitali) su Eros e desiderio;
- e) eventuali video di supporto o brevi documentari;
- f) spazio adeguato per attività ludica, possibilmente un'aula grande o un laboratorio.

7. Dettaglio attività ludica: "Il *Simposio* in scena"

- a) preparazione: 1 ora; divisione della classe in gruppi da 4-5 studenti; ogni gruppo sceglie un personaggio filosofico o una voce ispirata a una figura storica o contemporanea; favorire il confronto e la collaborazione tra tutti i membri;
- b) ideazione; 1 ora; ogni gruppo prepara un breve intervento teatrale/dialogico (3-5 minuti) in cui si fa un elogio del desiderio; riflessione su: che cos'è il desiderio per il personaggio, importanza, rischi e potenzialità.
- c) *Simposio*: 1 ora; allestimento dell'aula come convivio (disposizione a cerchio o semicerchio); presentazione degli interventi da parte dei gruppi; distribuzione di cibo simbolico; eventuale votazione delle voci più ispirate;
- d) resoconto e *debriefing*: 30 min; discussione collettiva sull'esperienza; domande guida: come hai vissuto il gioco? cosa hai scoperto sul desiderio? legami con la tua esperienza?

8. Compito finale

- a) titolo: "Educare il desiderio oggi: una lettera";
- b) descrizione: scrivere una lettera immaginaria a un/una adolescente per spiegare il valore del desiderio e la sua educazione, partendo dalla filosofia di Platone ma anche dal proprio vissuto;
- c) modalità: scrittura personale, con possibilità di integrare immagini, riferimenti artistici, audio/video;
- d) valutazione: contenuto filosofico, coerenza, espressività.

9. Valutazione e feedback

- a) valutazione formativa durante il percorso: osservazione partecipazione, dialogo, contributi in gruppo;
- b) valutazione del lavoro teatrale: capacità di collaborazione, creatività e comprensione;
- c) valutazione scrittura finale: contenuto filosofico, coerenza, espressività;
- d) feedback collettivo e individuale, stimolando autovalutazione.

10. Suggerimenti integrativi

- a) integrare l'attività teatrale con un momento di riflessione estetica: analisi di un'opera artistica dedicata a Eros (es. sculture, pitture) per approfondire la dimensione simbolica;
- b) inserire una breve introduzione alle emozioni secondo la psicologia, per arricchire il confronto interdisciplinare;
- c) invitare studenti a produrre materiali visivi (disegni, collage) sul tema del desiderio, da esporre in aula ed eventualmente da presentare ad altre classi parigrado;
- d) creare una playlist musicale ispirata al tema del desiderio da ascoltare durante le attività o come stimolo creativo.

Scheda guida per i gruppi di lavoro

Nei punti 5 e 6 della proposta di unità didattica di apprendimento si è parlato di schede-guida da sottoporre a studentesse e studenti in fase di lavoro in gruppi. A questo proposito, si riporta un esempio di scheda:

1. Riflessione iniziale

- a) che cosa significa “desiderio” per te?
- b) come immagini il desiderio dentro di te? È qualcosa di positivo, negativo o ambivalente?

2. L'anima tripartita (Platone)

Platone divide l'anima in tre parti:

- i) facoltà razionale (*logistikon*): serve per raccordare in maniera sensata i dettagli o le osservazioni, oltre ad elaborare riflessioni;
- ii) volontà (*thymos*): parte irascibile, collegata a coraggio, orgoglio, volontà;
- iii) desiderio (*epithymia*): parte appetitiva, collegata ai bisogni e ai piaceri corporei.

Domande per il gruppo:

- a) come pensate che queste tre parti interagiscano tra loro?
- b) secondo voi, qual è il ruolo del desiderio? Può essere utile o pericoloso?
- c) in che modo la ragione dovrebbe governare il desiderio?

3. Il mito della biga alata (dal *Fedro*)

Platone descrive l'anima come una biga trainata da due cavalli:

- i) uno bello e docile, rappresenta la ragione;
- ii) uno ribelle e indomito, rappresenta il desiderio e le passioni.

Domande per il gruppo:

- a) come vi immaginate questa biga? che difficoltà incontra il cocchiere (la ragione)?
- b) qual è il significato simbolico di questa immagine?
- c) pensate che il desiderio sia un cavallo da domare o da ascoltare?

4. Eros come demone-filosofo (dal *Simposio*)

Eros è descritto come una forza che spinge verso il bello e il vero, un demone intermediario tra umano e divino: è il desiderio che muove la ricerca filosofica e la conoscenza.

Domande per il gruppo:

- a) che differenza c'è tra desiderio ordinario e Eros come forza filosofica?
- b) in che modo il desiderio può diventare strumento di crescita e sapere?

5. Attività pratica: prepariamo il nostro elogio del desiderio

- a) scegliete un personaggio o una voce ispirata a Platone o ad altri pensatori (anche contemporanei);
- b) pensate a come il vostro personaggio parlerebbe del desiderio: è un dono, un rischio, una sfida?
- c) scrivete insieme un breve testo (3-5 minuti) per elogiare il desiderio, che potrà essere poetico, filosofico, ironico o narrativo.

6. Consigli per il lavoro di gruppo

- a) ascoltate le idee di tutti e cercate di integrare punti diversi;
- b) usate esempi concreti o esperienze personali per rendere il discorso più vivo;
- c) Preparate un modo creativo per presentare il testo (voce, gesti, simboli).

Conclusione

Platone e la sua filosofia sono sicuramente argomenti importanti ma anche complessi, soprattutto per studentesse e studenti che si affacciano per la prima volta in vita loro allo studio della materia. Ciononostante, Platone è capace di guidarci ancora oggi nelle dimensioni più in-fondate della nostra natura, sublimando il ruolo del desiderio, un aspetto cruciale nella nostra vita e soprattutto nella fase adolescenziale. Per questo motivo, un approfondimento sull'argomento risulta rilevante nel contesto di una classe terza nella scuola secondaria di secondo grado.

Bibliografia

- PLATONE: *Fedro*, trad. it. G. Reale, Milano: Bompiani 2013⁵.

- PLATONE: *Simposio*, trad. it. G. Reale, Milano: Bompiani 2014⁹.
- PLATONE: *Repubblica*, trad. it. F. Sartori, Roma-Bari: Editori Laterza 2001.
- PLATONE: *Repubblica*, trad. it. M. Vegetti, Editori Bur, Milano 2007.
- PLATONE: *Le Leggi*, trad. it. F. Ferrari e S. Sartori, Editori Bur, Milano 2018⁵.
- BARACCHI 2020d: Claudia Baracchi, *Filosofia antica e vita effimera. Migrazioni, trasmissioni e laboratori della psiche*, Petite Plaisance, Pistoia 2020.
- CARSON 1986: Anne Carson, *Eros il dolceamaro*, trad. it. P. Ceccagnoli, Utopia Editore, Milano 2021.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*, Armando Editore, Roma 2019.

Valori occidentali e il paradosso della morale: Kant e l'oggettivazione dell'essere umano

Sonia Buttignoni

Abstract

The massacre of Palestinians raises questions about the value of the so-called western values and the effectiveness of Kantian morality that sees the human being as an end in itself. The objectification of defenseless bodies exposes the paradox of a humanism reserved for the privileged few. In this paper we analyze the phenomenon of objectification in all its dimensions and the specific form that stems from colonialism, seeking to spark a deeper reflection on objectification as a prelude to necropolitics.

Keywords

Objectification, reification, colonialism, necropolitics, human being as an end in itself, western humanism.

Premessa

La questione, da cui prende spunto questa proposta didattica, ruota intorno alla domanda: cosa resta della seconda formula dell'imperativo pratico kantiano, il celeberrimo «agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo e mai semplicemente come mezzo?» (...). A cui fa seguito, più sotto, la precisazione «l'uomo non è una cosa e perciò non è qualcosa che si possa adoperare solo come mezzo: in tutte le sue azioni egli deve essere considerato come un fine in sé. Io non dispongo quindi dell'uomo, nella mia persona per mutilarlo, danneggiarlo o distruggerlo».¹

Il postulato kantiano, uno dei vertici dell'umanesimo illuministico, che enuncia il comandamento laico di rispettare l'uomo e la sua dignità sopra ogni altra cosa, torna oggi ad interrogare le coscienze, proprio a motivo della sua latitanza.

Da qualche settimana, il quotidiano «La Repubblica» ospita un interessante dibattito, innescato dall'articolo di Alessandro Baricco, del 6 ottobre 2025². Lo scrittore si è interrogato sul significato da attribuire a questo 2025, anno-faglia, anno-cesura, posto tra un secolo, il XX, che è stato quello delle due guerre mondiali, dei campi di sterminio, della bomba atomica, della guerra fredda, del colonialismo e dell'imperialismo e ciò che appare come un nuovo evo, che

¹ I. Kant, 1798, *Fondazione della metafisica dei costumi*, pag.165.

² A. Baricco, 2025, "Addio al Novecento dei ragazzi nelle piazze", 6 ottobre 2025
https://www.repubblica.it/cultura/2025/10/09/news/alessandro_baricco_l_addio_al_novecento_dei_ragazzi_nelle_piazze-424900624/

avanza e si annuncia nelle proteste dei giovani che rigettano l'orrore di quell'animale morente, il secolo ventesimo, che sferra il suo colpo di coda con il tentato genocidio dei Palestinesi di Gaza.

La questione posta da Alessandro Baricco è parsa subito significativa e, a suo modo, filosofica, tesa com'è a decifrare lo spirito del nostro tempo. Da quell'articolo è nato un dibattito, che ha visto intervenire molti intellettuali, tutti interessati a cercare di dare un volto al cambiamento in corso e soprattutto a ciò che il genocidio dei Palestinesi di Gaza ha rappresentato, in termini di senso, per la storia dello spirito europeo.

Uno degli interventi più acuti è stato, a mio giudizio, quello dello storico Johann Chapoutot, intervistato da A. Cuzzocrea, che sulle colonne del quotidiano il 13 ottobre 2025 ha dato un nome allo spirito di questo nostro tempo, definendolo dell'«estrattivismo», caratterizzandolo come definito «da un rapporto con gli spazi e con i corpi visti come giacimenti di materia e di energia da cui attingere fino all'esaurimento». Definizione che si riallaccia, nelle parole dello stesso J. Chapoutot, a ciò che E. Hobsbawm aveva individuato come cifra dell'età degli imperi di fine '800 «il rapporto minerario con il mondo, considerato una grande zona di estrazione, con una concezione coloniale e capitalistica orientata unicamente al profitto smisurato di un'oligarchia».³

Il termine «estrattivismo» e la sua specificazione di «rapporto minerario con i corpi delle persone oltre che con gli spazi» richiama alla mente il concetto di oggettivazione, la riduzione dell'essere umano a cosa e oggetto passivo, una forma di disumanizzazione che prelude alla spoliazione e alla violenza più brutali.

Uno dei testi decisivi per comprendere la natura di quest'età di ferro e fuoco è la frase infelice, eppure illuminante, del ministro delle finanze israeliano, Bezalel Smotrich: «Gaza è una miniera d'oro»⁴ pronunciata nell'agosto del 2025, mentre era in atto la violenza genocidaria sui Palestinesi.

In questa frase sembra emergere lo schema dell'oggettivazione estrattivistica, nel senso indicato da Chapoutot e risuonare la giustificazione all'oggettivazione e alla politica di morte esercitata su migliaia di esseri umani, ridotti a corpi affamati e indifesi, senza agency, vulnerabili, fracassabili e sacrificabili, in quanto ostacoli interposti tra la volontà di potenza di un'oligarchia del potere e della guerra, e l'oggetto del desiderio: la striscia di Gaza, la risorsa-terra, sulla quale edificare un *resort* per pochi fortunati.

Sembra, quindi, che la categoria concettuale dell'oggettivazione estrattivistica, ereditata da un passato coloniale mai veramente morto, rappresenti una chiave di lettura efficace per leggere ciò che è accaduto ai Palestinesi di Gaza e per decifrare lo snodo del 2025. Per comprendere, inoltre, il paradosso della morale kantiana, uno dei compendi più alti dell'umanesimo occidentale, eppure poco cogente, quando il profitto, la terra o le terre rare assurgano al rango di fini in sé.

Se l'oggettivazione di esseri umani, in questa prospettiva economicista, è una delle presenze spettrali di questo tempo, eredità di un passato ottocentesco e novecentesco che rigurgita nell'ennesima catastrofe, sembra opportuno far riflettere i nostri studenti sulla degradazione della persona ad oggetto.

³ A. Cuzzocrea, 2025, «Stiamo tornando all'800», La Repubblica, 15 ottobre 2025, pag.10.

⁴ Ansa.it, 2025, «IDF continua a colpire», edizione online del 17 settembre 2025.

https://www.ansa.it/europa/notizie/rubriche/voceeurodeputati/2025/09/17/lidf-continua-a-colpire.-smotrich-gaza-una-miniera-doro_de46e1f6-e571-4cd4-948b-084fd9528dc5.html

La persona-oggetto secondo M. Nussbaum

La filosofa Martha Nussbaum nel saggio *Persona oggetto* (1995)⁵ individua sette nozioni implicate nell'idea di oggettivazione, ovvero sette modalità in cui una persona-oggetto può essere concepita e, quindi, trattata dal perpetratore di questa forma di disumanizzazione.

1. Strumentalità: chi oggettiva un essere umano lo considera e mal-tratta come uno strumento al servizio dei suoi scopi.
2. Negazione dell'autonomia: chi oggettiva una persona, le nega autonomia ed autodeterminazione.
3. Inerzia/passività: dal particolare e deformante angolo prospettico del soggetto oggettivante, una persona-oggetto è priva di *agency* e incapace di azione propria (salvo poi accusare il colpo, quando la persona oggettivata trovi le forze per la rivolta).
4. Fungibilità: la persona - oggetto è intercambiabile con altri dello stesso tipo.
5. Violabilità: la persona oggetto viene vista come priva di integrità e di confini, come qualcosa che si può rompere, fracassare, invadere.
6. Proprietà: il soggetto oggettivante tratta la persona-oggetto come qualcosa di posseduto, acquistabile o vendibile.
7. Negazione della soggettività: i sentimenti della persona- oggetto non contano nulla, non sono presi in nessuna considerazione.

L'analisi condotta da Martha Nussbaum si concentra principalmente sull'oggettivazione sessuale, tuttavia, le sette nozioni individuate si rivelano efficaci anche nell'interpretare tutte le altre forme di oggettivazione. Si tratta di un contributo filosofico di ampia portata euristica.

Un caso di prassi oggettivante: il colonialismo.

Nel suo *Discorso sul colonialismo* (1955) Aimè Césaire stabilisce una precisa l'equazione tra colonialismo ed oggettivazione e smaschera l'ipocrisia della civiltà europea, capace di produrre nozioni come diritto universale, dignità umana, l'uomo come «fine in sé» (Kant), per poi applicare queste categorie a beneficio esclusivo di un'oligarchia.

Il fatto che la cosiddetta civiltà europea, la civiltà occidentale, così come è stata forgiata da due secoli di regime borghese, è incapace di risolvere i due problemi principali che la sua stessa esistenza ha generato: la questione del proletariato e la questione coloniale. Posta sul banco degli imputati, sia di fronte alla ragione che di fronte alla coscienza, questa Europa si trova nell'assoluta impossibilità di giustificarsi, e il suo ipocrita tentativo di difendersi risulta tanto più odioso quanto più si mostrano evidenti i suoi sforzi di trarci ancora in inganno. L'Europa è indifendibile.⁶

Aimè Césaire non ha dubbi circa la natura del rapporto tra colonizzatore e colonizzato: si tratta di una relazione di dominazione e sottomissione, attraverso cui l'indigeno è reificato e ridotto a strumento di produzione.

Ho parlato di contatto. Tra colonizzatore e colonizzato vi è spazio soltanto per la *corvée*, l'intimidazione, la pressione, la polizia, le tasse, il furto, la frustra, lo stupro, le colture obbligatorie, il disprezzo, la diffidenza, l'insolenza, la sufficienza, la rozzezza, masse avviliti ed *élite* decerebrate. (...) adesso tocca a me fare una equazione: colonizzazione = cosificazione.⁷

⁵ M. Nussbaum, 1995, *Persona oggetto*, pag. 36-61.

⁶ A. Césaire, 2020, *Discorso sul colonialismo*, pag. 53.

⁷ A. Césaire, *ibidem*, pag.65.

Achille Mbembe descrive il rapporto tra colonizzatore e colonizzato «scevro da ogni tipo di legame razziale», ma tra i due gruppi umani non manca soltanto la percezione di una comune appartenenza razziale, quanto piuttosto il senso di appartenere alla stessa famiglia umana. La razzializzazione di una persona ne facilita l'oggettivazione scindendo il legame che nasce dalla percezione di una comune appartenenza alla famiglia umana e favorendo una logica di degradazione al livello infimo dell'animale o della cosa.

Le colonie potevano essere dominate attraverso spazi di assoluta assenza di legge, a partire dalla negazione di ogni tipo di legame razziale tra il conquistatore e il nativo. Agli occhi dei conquistatori la vita del selvaggio non era che un'altra forma di vita animale, un'esperienza orrenda, qualcosa di alieno, al di là di ogni possibilità di comprensione o di immaginazione.⁸

L'accusa di Aimé Césaire contro i valori occidentali, a misura di uomo maschio, bianco, abiente, è perciò nettissima.

L'Occidente, proprio nel momento stesso in cui più si sciacqua la bocca con questa parola, è lontano dal potere assumere ciò che esige un umanesimo vero, di poter vivere l'umanesimo vero: l'umanesimo a misura del mondo.⁹

Oggettivazione e necropolitica

L'oggettivazione è il primo momento, il primo ingrediente di ciò che M. Foucault ha chiamato «biopolitica» e Achille Mbembe prassi «necropolitica».

L'oggettivazione, riducendo la persona a corpo-cosa, costituisce, infatti, la premessa logica e ontologica per entrambe le due degenerazioni di prassi politica.

Se una biopolitica regola e dispone liberamente del corpo-cosa, confidando in una soggettività soffocata ed impossibilitata ad emergere, la necropolitica, quale estensione finale dell'oggettivazione, può decidere quali corpi-oggetti esporre alla morte, abbandonare, uccidere, cancellare.

Il colonialismo, nelle parole di A. Mbembe, è stato il terreno di sperimentazione *ex lege* di tutte le peggiori forme di biopolitica e necropolitica.

Come illustra il caso palestinese, l'occupazione coloniale nella tarda modernità è una concatenazione di molteplici poteri disciplinare, biopolitico e necropolitico. La combinazione dei tre poteri assegna a quella coloniale una posizione di assoluto dominio sugli abitanti dei territori occupati. Lo stato di assedio è di per sé un'istituzione militare. Esso permette il diritto di uccidere senza tracciare una differenza tra il nemico interno ed esterno. I villaggi assediati sono isolati e tagliati fuori dal mondo. La vita quotidiana è militarizzata. Ai comandi militari locali è data la facoltà di decidere a loro discrezione a chi sparare e quando sparare. I movimenti tra le cellule disperse sul territorio richiedono dei permessi formali. Le istituzioni civili locali vengono sistematicamente distrutte. La popolazione sotto assedio è privata dei mezzi di sostentamento.¹⁰

Mbembe afferma che il colonialismo, ovunque abbia preso piede, ha istituito un modello di potere, in cui le persone sono disumanizzate, oggettivate, esposte a forme di violenza sistematica. In quest'ottica la violenza inaudita espressa dall'ultimo conflitto israelo-palestinese non rappresenterebbe un'anomalia, né un'eccezione, ma la radicalizzazione della logica coloniale moderna.

⁸ A. Mbembe, 2019, *Necropolitica*, pag.30.

⁹ A. Césaire, *ibidem*, pag. 101.

¹⁰ A. Mbembe, *ibidem*, pag.40.

Il caso del palestinese diventa allora paradigmatico di un ordine necropolitico, fondato sulla gerarchizzazione delle vite, l'oggettivazione dei corpi, la naturalizzazione della morte dell'Altro.

Dove voglio arrivare? A questa idea: nessuna colonizzazione è innocente, nessuna colonizzazione agisce impunemente; ogni nazione colonialista, ogni civiltà che giustifica la colonizzazione – e dunque l'uso della forza – è da ritenersi una civiltà malata, una civiltà moralmente compromessa che, di conseguenza, continuando a rinnegarsi richiama il suo Hitler, voglio dire il proprio castigo.¹¹

Proposta di attività didattica

Si suggerisce di proporre il percorso didattico ad una classe IV, di qualsiasi tipo di indirizzo liceale, dopo avere introdotto il tema del colonialismo europeo tra XVI e XVIII secolo e la filosofia di Kant.

1) Lezione introduttiva. Lettura e commento della formula dell'imperativo kantiano «agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo e mai semplicemente come mezzo»; «l'uomo non è una cosa e perciò non è qualcosa che si possa adoperare solo come mezzo: in tutte le sue azioni egli deve essere considerato come un fine in sé. Io non dispongo quindi dell'uomo, nella mia persona per mutilarlo, danneggiarlo o distruggerlo».

Gli studenti dovranno riflettere sul significato di questa formula rintracciandone l'eredità nelle diverse dichiarazioni dei diritti contemporanee.

2) Laboratorio filosofico. L'ideale morale kantiano e la logica coloniale a confronto.

La classe verrà suddivisa in gruppi, ciascuno dei quali riceverà testi di Kant, testimonianze o brevi fonti sulla realtà coloniale (fotografie¹², testi di F. Fanon, E. Said, F. Albanese¹³), inoltre, l'articolo di A. Baricco e l'intervento di J. Chapoutot. La riflessione condotta all'interno dei gruppi, dovrà far emergere la contraddizione tra la morale kantiana, l'antropologia a fondamento delle carte dei diritti dell'uomo, e l'oggettivazione condotta sui popoli colonizzati. Si chiederà, infine, di prendere posizione rispetto alla tesi di Baricco.

3) Studio di un caso

Ogni gruppo riceverà la seguente consegna: "Scegli un caso storico o contemporaneo in cui un gruppo o un individuo è stato trattato come oggetto, strumento, merce. Analizzare il caso alla luce dei concetti studiati: oggettivazione, uomo come fine, biopolitica, necropolitica.

4) Prodotto finale

Ogni gruppo dovrà presentare le proprie riflessioni (punto 2) e presentare il caso analizzato (punto 3) attraverso un testo *PowerPoint* da condividere con i compagni.

¹¹ A. Césaire, *ibidem*, pag.61.

¹² Si suggerisce di utilizzare gallerie fotografiche, che siano testimonianze eloquenti di oggettivazione necropolitica; si segnala quella toccante, proposta dall'edizione online del quotidiano La Stampa, *Bambini alla fame: le immagini da Gaza*.

https://www.lastampa.it/esteri/2025/05/08/news/bambini_fame_gaza-15137248/

¹³ Si suggerisce di selezionare pagine esemplari de "I dannati della terra" di F. Fanon, Einaudi, 2007, per esplorare gli effetti della violenza psicofisica del colonialismo, con particolare attenzione alla distruzione della soggettività e all'alienazione; "Orientalismo" di E. Said, Bollati Boringhieri, 1991, per il concetto di "violenza epistemica", cioè la creazione di stereotipi e la visione subalterna dell'Oriente per legittimare il dominio occidentale; e "J'Accuse" di F. Albanese, RCS, 2023, per analizzare la disumanizzazione e l'apartheid come caratteristiche intrinseche al colonialismo, specialmente nel contesto della situazione palestinese.

Riferimenti bibliografici

- ANSA.IT, 2025, *IDF continua a colpire*, Edizione online del 17 settembre 2025.
https://www.ansa.it/europa/notizie/rubriche/voceeurodeputati/2025/09/17/lidf-continua-a-colpire.-smotrich-gaza-una-miniera-doro_de46e1f6-e571-4cd4-948b-084fd9528dc5.html
- BARICCO 2025: Alessandro Baricco, *Addio al Novecento dei ragazzi nelle piazze*, in «La Repubblica», 6 ottobre 2025
https://www.repubblica.it/cultura/2025/10/09/news/alessandro_baricco_l_addio_al_novecento_dei_ragazzi_nelle_piazze-424900624/
- CHAPOTOUT 2025, articolo di A.Cuzzocrea, *Stiamo tornando all' '800*, in «La Repubblica», 15 ottobre 2025.
- CESAIRE 2020: Aimè Cesaire, *Discorso sul colonialismo* (1955), Ombre corte, Verona 2020.
- MBEMBE 2023: Achille Mbembe, *Necropolitica* (2019), Ombre corte, Verona 2003.
- NUSSBAUM 2022: Martha Nussbaum, *Persona oggetto* (1995), Il Margine, Trento 2022.
- KANT 1998, Immanuel Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi* (1798), Rusconi, Milano 1998.

“Competenze” e “incompetenze” agli occhi di un modesto insegnante di storia e filosofia

Giuseppe Guida

Abstract

Skills-based teaching tends to subordinate disciplinary knowledge to the acquisition of operational skills, thus inevitably trivializing and demeaning the value of historical and philosophical knowledge. In reality, skills cannot be assessed independently of knowledge of various disciplinary topics. The attempt to do so, however, appears consistent with the neoliberal "governmentality" on which Michel Foucault wrote seminal essays.

Keywords

Skills, knowledges, neoliberal "governmentality".

«Chi è testimone della propria ricerca, ovvero del suo disordine interiore, non può facilmente sentirsi l'erede di uomini ben realizzati».¹ Così scriveva all'inizio degli anni Cinquanta Maurice Merleau-Ponty introducendo il suo *Éloge de la philosophie*, ove si sottolinea più volte anche il «disagio che intercorre nei rapporti del filosofo con gli altri e con la vita»: ² un disagio che a Merleau-Ponty appariva però «essenziale» per la filosofia stessa. Del resto, già Platone aveva avuto modo di notare questo disagio e, nel *Teeteto*, aveva sostenuto che i veri filosofi, fin da giovani, suscitano il riso per la loro incredibile goffaggine, la quale procura loro anche la reputazione di inetti.³ Di diverso parere sembrano essere, invece, gli attuali apologeti della cosiddetta didattica per competenze. Secondo costoro il valore educativo della filosofia si misurerebbe sulla base della sua idoneità a fornire appunto «competenze... necessarie per vivere da persone realizzate, autentiche e felici nel contesto sociale attuale».⁴ In altre parole: «cuor contento gran talento»; e la filosofia come *paideia* sarebbe oggi chiamata a confermare questa verità.

Non è dato sapere in questo contesto chi decida quando, e in base a cosa, una persona possa dirsi autentica, realizzata e felice; né si capisce per quale motivo sentirsi a proprio agio nella società in cui viviamo sarebbe prova di un'educazione ben riuscita, piuttosto che di una boriosa soddisfazione di sé o di un opportunistico accomodamento all'esistente. Per quanto mi riguarda, nei lunghi anni in cui sono stato costretto a consumare carta per programmare una didattica «per competenze», ho sempre avvertito, mentre scrivevo, quel sentimento particolare cui

¹ Merleau-Ponty 2008, p. 11.

² Ivi, p. 39.

³ Platone, *Teeteto*, XXIV, 174a.

⁴ Giordani 2024, p. 91.

Pirandello dava il nome di “sentimento del contrario”: riconoscevo, cioè, dentro di me qualcosa che mi faceva una smorfia, mi turbava, mi indispettiva.⁵

Innanzitutto, com'è già stato sottolineato da diversi studiosi, capire che cosa s'intenda per “competenza”, dai documenti ministeriali, non è impresa facile.⁶ Nelle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento del 2010* la competenza viene definita in una nota, ove si rimanda alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. A quanto si evince da questa nota, la competenza andrebbe identificata, comunque, con una «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale».⁷ Prendendo le mosse da questa definizione, Annalisa Caputo ha cercato di esplicitare maggiormente la nozione di “competenza”; e ha rilevato come, da un lato, il formarsi di una competenza implichi un'interazione particolare di conoscenze, abilità e capacità (individuali, relazionali, metodologiche) e dall'altro come tale competenza debba poter essere messa in pratica ed eventualmente estratta dal contesto in cui è stata assunta, per essere applicata ad altre situazioni di lavoro, studio, esistenza ecc. Naturalmente, per essere valutata, la capacità di mettere in atto una competenza, al di fuori del contesto in cui è stata assunta, dovrebbe poi essere comprovata; e quindi non risultare meramente episodica o occasionale.⁸

Inutile dire che, se ci si ferma a tale definizione, l'enfasi posta sulle competenze sembrerebbe ben lontana dall'annunciare una rivoluzione didattica. Innanzitutto, è ovvio che, fra i requisiti necessari ai fini dello sviluppo di competenze, la scuola non possa che privilegiare l'incremento delle conoscenze, disciplinari e metodologiche, rispetto ad abilità personali suscettibili, talvolta, di essere acquisite spontaneamente e autonomamente. Quanto poi alla capacità di impiegare le proprie conoscenze in situazioni date, non c'è insegnante che non ne favorisca l'apprendimento. Ad esempio: chiunque insegni una lingua straniera sa benissimo che non basta far imparare le regole della grammatica o un certo numero di vocaboli; perché gli studenti apprendano tale lingua è necessario, piuttosto, che la usino, meglio se nei paesi in cui la si parla. In altri termini: tutti possono concordare sul fatto che le conoscenze si rafforzino tramite il loro impiego e che, d'altra parte, tale impiego sia reso efficace dall'esistenza di solide conoscenze. Quanto poi alla capacità di estrarre una competenza dal contesto in cui si è formata per applicarla in un altro, non si può dire che tale capacità non venga apprezzata dagli insegnanti, ma c'è da chiedersi se, passando da un ambito disciplinare ad un altro, una competenza rimanga la stessa e possa essere valutata indipendentemente dalle conoscenze con cui interagisce, o anche che possa essere sempre “comprovata”. Se consideriamo per esempio una competenza l'attitudine alla risoluzione di problemi, è difficile sostenere che la stessa abilità sia richiesta nella soluzione di un problema di matematica, nella discussione di un problema filosofico, o nella soluzione dei problemi di adattamento cui può andare incontro il cliente di una struttura turistica. Del resto, anche la stessa fisionomia della nozione di problema non rimane identica. I problemi filosofici, per esempio, sembrano presentare caratteristiche peculiari: non solo sono suscettibili di soluzioni diverse e talora inconciliabili, ma sono tali per cui spesso si assiste ad uno scambio fra problemi

⁵ Cfr. Pirandello 1986, p. 146.

⁶ Edoardo Greblo ha notato che «del concetto di competenza esistono tante definizioni quanti sono gli autori che hanno scritto sull'argomento». Cfr. Edoardo Greblo, *La fabbrica delle competenze*, in «Aut-Aut», n. 358, aprile-giugno 2013, pp. 117 – 131, p. 121.

⁷ *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento del 2010*, nota 12, p. 8 https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf. Nella più recente *Raccomandazione del Consiglio UE del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* la competenza viene definita in termini non meno generici: come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti», p. 7 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

⁸ Caputo 2019, p. 22. Per molte considerazioni di questo testo sono debitore.

e soluzioni; e ogni soluzione parziale trasforma il problema iniziale⁹. Inoltre, vi sono grandi filosofi che hanno preferito dissolvere i problemi ereditati dalla tradizione piuttosto che risolverli.¹⁰

Analoghe considerazioni si possono fare anche a proposito di altre competenze generalmente apprezzate; e non è difficile immaginare qualche ulteriore esempio. Se in molte circostanze apprezziamo come una competenza la capacità di analisi, non siamo per questo tenuti a credere che essa resti identica ove venga applicata ad un numero, ad un testo letterario, ad uno spartito musicale, ad un sogno o ad una radiografia. Certo, in tutti questi casi vi può essere analisi, intesa come separazione di componenti, ma l'unità del concetto non comporta l'unità della competenza.¹¹ In definitiva: una competenza è tale entro le regole di un determinato "gioco linguistico", non in virtù di una qualche presunta essenza. Perciò le competenze non si costituiscono al di fuori di un contenuto; ma è proprio questo che gli apologeti della didattica per competenze tendono invece a misconoscere. Per lo più essi non si appagano di proposte didattiche in cui le competenze possano interagire o essere incrementate, più o meno spontaneamente, dalle conoscenze; suggeriscono piuttosto di concepire le conoscenze in funzione delle competenze e valutare queste ultime. L'obiettivo dichiarato è, infatti, quello di giungere a definire, indipendentemente dalla cultura nazionale entro cui avviene il processo formativo, un metodo europeo di accreditamento delle competenze, e quindi alla creazione di una tessera personale che affianchi (e in prospettiva superi) il sistema dei diplomi.

Certo non è facile indurre gli insegnanti italiani a perseguire quest'obiettivo e, dal momento che non viene comunque loro richiesto di rinunciare ad impartire precisi contenuti disciplinari, o di prescindere dall'ancoraggio nazionale della cultura in cui avviene il processo formativo, le presunte grandi novità della didattica per competenze finiscono per rimanere nel vago. Ciò nondimeno il luogo privilegiato dove valutare le competenze, e sperimentare un sistema di accreditamento delle stesse indipendentemente dalle conoscenze, è stato già previsto nel nuovo ordinamento introdotto in questi ultimi anni nella scuola italiana a partire dalla legge 107/2015. Si tratta dei PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento), ovvero esperienze di alternanza scuola lavoro effettuate spesso con il concorso di imprese private. Durante la progettazione dei PCTO devono essere definiti i criteri di valutazione delle diverse competenze acquisite dallo studente; e nella valutazione di tali competenze, ovviamente, anche le imprese dovrebbero essere coinvolte. Fra le competenze da acquisire ne vengono talvolta enfatizzate alcune alquanto singolari, come quella di comprendere le caratteristiche del territorio o quella di definire il proprio progetto di vita; come se gli studenti fossero destinati a vivere in un ambito territoriale ristretto e sui loro progetti di vita, inevitabilmente vaghi alla loro età, non dovesse poi abbattersi la «schernevole signoria del caso».¹²

Non si può negare che, nello svolgimento dei PCTO, gli studenti delle scuole medie superiori abbiano avuto talvolta l'occasione di effettuare esperienze interessanti e, soprattutto nel caso degli studenti degli istituti tecnici e professionali, anche utili ai fini della loro formazione. Ma nella maggior parte dei casi, soprattutto nei licei, le ricadute sul piano didattico-curricolare dei PCTO sono state molto limitate e, comunque, non tali da compensare il grande dispendio di tempo di risorse e di energie che l'organizzazione di tali percorsi richiede. Inoltre, le competenze acquisite dagli studenti attraverso i PCTO sono apparse per lo più difficilmente valutabili e, soprattutto, non omologabili a quelle acquisite tramite conoscenze inerenti alle discipline curriculari. Ciò nondimeno la rendicontazione dei PCTO ha assunto una rilevanza sempre maggiore all'interno dell'esame di maturità: non solo è stata resa obbligatoria, ma ha sostituito la "tesina" su un tema affrontato nell'ambito delle discipline curriculari, che costituiva per molti studenti una prima esperienza con cui acquisire alcune tecniche e metodologie della ricerca.

⁹ Merleau-Ponty 2008, p. 26.

¹⁰ Cfr. Rorty 1990, p. 29.

¹¹ L'esempio è in Perrenoud 2010, p. 62.

¹² Schopenhauer 1993, § 51, vol. II, p. 340.

La scelta di conferire sempre maggiore centralità alle esperienze dei PCTO è emersa con tutti i governi. I ministri dell'istruzione, che si sono succeduti negli ultimi dieci anni in Italia, hanno finito tutti per confermarla; e ciò avvalorava le tesi di quanti sostengono che attraverso la didattica per competenze si voglia in realtà mettere in atto un progetto, condiviso da destra e sinistra, di trasformazione radicale della fisionomia della scuola italiana, finalizzandone il funzionamento alla produzione di saperi direttamente spendibili sul mercato del lavoro. Di qui la necessità di una trasformazione radicale dell'insegnamento, cui si chiede di passare da un orientamento teorico indirizzato alla verità,¹³ e ad una "cultura generale della mente", ad un saper fare volto all'utilità e idoneo a adeguarsi a mansioni non più stabili e univocamente definibili nel loro contenuto.

Del resto, ove si ricostruisca la genesi della dottrina didattica sulle competenze, il perseguimento di quest'obiettivo appare pienamente giustificato. Com'è noto, l'idea di poter incrementare e valutare delle competenze, cioè delle procedure cognitive supposte indipendenti dal contenuto, non è nata né nell'ambito della ricerca filosofica, né nell'ambito della pratica educativa. È nata nell'ambito del dibattito circa la gestione aziendale delle risorse umane, ove è stata introdotta dallo psicologo statunitense David McClelland. Dopo una prima elaborazione teorica, McClelland mise a punto il modello delle competenze nelle organizzazioni aziendali attraverso la ditta McBer&co, da lui fondata nel 1963. I risultati dell'impiego su larga scala dei "*McClelland-McBer competency models*" si sono rivelati nel complesso piuttosto deludenti, ciò nondimeno la tematica delle competenze ha continuato ad essere oggetto di attenzione in campo economico, soprattutto in seguito all'elaborazione, entro la cornice di un orientamento neoliberista, del concetto di "capitale umano" per opera di economisti come Theodore Schultz¹⁴, Gary Becker¹⁵ e Jakob Mincer.¹⁶ In polemica con Marx, con Ricardo e in genere con la tradizione classica, questi economisti hanno sostenuto che il lavoro concreto non è mai suscettibile di essere trasformato in "lavoro astratto", misurato dal tempo; né la forza-lavoro può essere ridotta a merce, il cui valore sarebbe espresso da un salario pari al costo dei mezzi di sussistenza. Al contrario: il lavoro andrebbe considerato come l'effetto dell'impiego di un capitale umano, fatto di attitudini e di competenze, il cui rendimento è misurabile attraverso il salario. L'*homo oeconomicus*, in questo contesto, sarebbe concepito perciò come colui che è "imprenditore di se stesso", produttore di sé e fonte dei propri redditi. Il capitale umano, da lui indissolubile, sarebbe composto da alcuni elementi innati e da altri acquisiti, soprattutto attraverso il sistema formativo. A quest'ultimo andrebbe quindi assegnato il compito di mettere in atto gli "investimenti educativi", necessari per formare quella sorta di competenza-macchina che è destinata a produrre reddito o, meglio, che sarà remunerata attraverso un reddito.¹⁷ Tutto il rapporto formativo-educativo viene così analizzato in termini di investimento, di costo, di profitto del capitale investito.

Sull'idea di "capitale umano", e più in generale sul neoliberalismo, ha scritto pagine fondamentali, alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, Michel Foucault, il quale ha opportunamente mostrato i limiti del tentativo di decifrare in termini economici comportamenti sociali tradizionalmente non economici.¹⁸ Ma ha fatto emergere, al tempo stesso, come il neoliberalismo abbia fornito alle classi dirigenti europee e americane i criteri di razionalità di una "governamentalità"¹⁹ essenzialmente economica che ha avuto successo. Non solo essa ha ispirato molte delle opzioni politiche messe in atto dai principali paesi in Europa e in America, ma ha

¹³ Il che non esclude che la verità possa rivelarsi nietzscheanamente come un «mobile esercito di metafore»; cfr. F. Nietzsche, *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* (1896) trad. it. di G. Colli, *Su verità e menzogna in senso extramurale*, Adelphi, Milano 2015. p. 20.

¹⁴ Cfr. Schultz 1971. Professore all'Università di Chicago dal 1946 al 1974, Schultz ottenne il Premio Nobel per l'economia nel 1979.

¹⁵ Cfr. Becker 1964. Anche Gary Becker ha ricevuto il Premio Nobel per l'economia nel 1992.

¹⁶ Cfr. Mincer 1974.

¹⁷ Foucault 2012, p. 189.

¹⁸ Ivi, p. 201.

¹⁹ La "governamentalità", secondo Foucault, è il frutto dell'incontro «tra tecnologie del dominio esercitate sugli altri e tecnologie del sé» (Michel Foucault, *Les techniques du soi in Dits et Écrits*, II, Gallimard, Paris 2001, p. 1604).

imposto sempre di più una precisa forma di vita, una razionalità, la cui caratteristica principale è quella della generalizzazione della concorrenza come norma di comportamento. «Questa norma – hanno scritto in tempi relativamente recenti Dardot e Laval – impone a ognuno di vivere in un universo di competizione generalizzata, prescrive alle popolazioni di scatenare le une contro le altre una guerra economica, organizza i rapporti sociali, arriva a trasformare persino l'individuo, ormai esortato a concepire se stesso come un'impresa».²⁰

Nell'ambito del Parlamento europeo la scelta di trasferire la tematica delle competenze dalla gestione aziendale nella scuola ha ottenuto un notevole consenso. Si è imposta l'esigenza di formare preliminarmente l'*homo oeconomicus*, imprenditore di se stesso; e non a caso la competenza imprenditoriale figura fra le otto competenze fondamentali contenute, sia nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006, sia nella *Raccomandazione del Consiglio UE del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.²¹ Molti hanno individuato fra l'altro, nella didattica per competenze, una via per perseguire un obiettivo politico: quello di una maggiore standardizzazione dei sistemi formativi al fine di rendere omologabili i titoli di studio in tempi non lontani. In Italia l'introduzione della didattica per competenze è stata imposta con zelo fondamentalista, grazie anche alla struttura ancora gerarchica della scuola italiana, elementare e media, che ha spesso consentito ai dirigenti scolastici di indurre gli insegnanti recalcitranti ad uniformarsi ed eventualmente a frequentare corsi di indottrinamento-apprendimento, abbondantemente finanziati a spese dei contribuenti. È facile dimostrare, però, che in questi ultimi dieci anni la scuola italiana non è migliorata. Si assiste piuttosto ad un continuo abbassamento dei livelli minimi di conoscenza richiesti; il tasso di abbandono scolastico resta superiore alla media europea e alte sono le percentuali di giovani che non studiano, non lavorano, né sono adeguatamente inseriti in processi di formazione professionale.

Non si può dire che siano mancate le voci critiche nei confronti del "fondamentalismo pedagogico" del Ministero dell'Istruzione. Intellettuali con orientamenti politici diversi come Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito ed Ernesto Galli della Loggia, in un *Appello per le scienze umane* redatto nel 2013, hanno messo in evidenza il rischio di una «denazionalizzazione della cultura», sotteso ai nuovi orientamenti pedagogici, e hanno poi constatato, nei criteri di valutazione suggeriti, una tendenza all'«omologazione ai parametri globalizzati dell'attuale idolatria ideologica del mercato».²² Nel corso del Convegno organizzato dal MIUR il 23 gennaio 2018 sugli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*,²³ Roberto Esposito ha deplorato che, nel documento ministeriale sottoposto alla discussione, fosse frequente «l'uso di termini assai sgradevoli come quello di "capitale umano"» e ha quindi denunciato i limiti di strategie didattiche volte ad «adeguare tutte le forme di sapere ad un unico modello», d'impronta analitica e orientato alla tradizione anglosassone.²⁴ A tali strategie, secondo Esposito, gli insegnanti di filosofia dovrebbero opporre un atteggiamento «se non di resistenza, quantomeno di problematizzazione critica», smascherandone la presunta neutralità.²⁵

Credo che il suggerimento di Roberto Esposito vada raccolto. In effetti, proprio la didattica per competenze potrebbe essere il terreno privilegiato su cui cominciare ad esercitare quello "spirito critico" che è considerato la *prima* competenza da acquisire tramite lo studio della

²⁰ Dardot, Laval 2013, pp. 7-8.

²¹ Vd. nota 7.

²² Asor Rosa, Esposito, Galli della Loggia 2013, pp. 1076-1085, p. 1081.

²³ Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, <https://pheegaro.in-dire.it/uploads/attachments/2978.pdf>

²⁴ Roberto Esposito, *Filosofia e conoscenza*, intervento nel Seminario organizzato presso la Sala della Comunicazione del MIUR Roma il 23 gennaio 2018; https://www.google.com/search?q=Orientamenti+per+l%27apprendimento+della+Filosofia+nella+societ%C3%A0+della+conoscenza+-+Parte+1&rl#fpstate=ive&vld=cid:83c69cd8,vid:geqk5o1B3_E,st:0

²⁵ *Ibidem*. Negli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* Esposito non vede traccia di quella «differenza italiana» di cui ha sapientemente delineato i contorni nel suo *Pensiero vivente. Origine e attualità della filosofia italiana*, Einaudi, Torino 2010, pp. 3-33.

filosofia. Non è difficile dimostrare come le competenze che possono svilupparsi dalla conoscenza della storia del pensiero filosofico vadano sempre oltre gli *skills*, più o meno *soft*, previsti dalla didattica per competenze; e a proposito di questi *skills* la filosofia possa fornire spesso le ragioni di un'eventuale decostruzione. La stessa "attitudine critica", per esempio, è, per ogni cultore di filosofia, qualcosa di assai meno scontato di quel che generalmente sembra emergere da molti documenti ministeriali e richiede, comunque, un allargamento del raggio delle conoscenze. Il suo compito non è tanto quello di ristabilire una verità violata o nascosta, quanto piuttosto quello di mostrare lo sfondo irriflesso e mai interrogato che governa i processi di costruzione della verità. Inoltre, perché si acquisisca un'effettiva capacità critica, è richiesto che ci si interroghi su quali siano lo statuto, il senso e le modalità della critica. Non sfuggono generalmente ai filosofi le difficoltà inerenti alla costruzione di un discorso chiarificatore (tale dovrebbe essere il discorso critico) che sia al tempo stesso immanente rispetto al contesto socioculturale in cui sorge e, ciò nondimeno, orientato a trascenderlo. Infine, come si evince dalle ricerche di Michel Foucault, giova alla critica avvalersi di ricostruzioni storico-genealogiche, le quali fanno emergere per lo più che quanto viene considerato ovvio ed evidente è stato in realtà costruito in un determinato momento della storia.

In generale, è facile immaginare che tutte le competenze, che possono scaturire dallo studio della filosofia, siano strettamente correlate alle conoscenze storico-filosofiche, ma queste ultime siano destinate ad essere banalizzate e svilite ove vengano ridotte ad elementi culturali funzionali all'acquisizione di generiche abilità operative. Più che ridurre il sapere ad un saper fare, la filosofia mostra per lo più il dogmatismo e l'oscurità che si accompagnano spesso ad un presunto saper fare. Come già notava Heidegger nel '35,

La filosofia non è ... un sapere tale da potersi apprendere immediatamente, com'è delle conoscenze tecniche o di mestiere, né un sapere da potersi immediatamente applicare, come quello economico o quello, in genere, professionale, che, di volta in volta, si può apprezzare in base alla sua utilità. Ma ciò che non è utilizzabile può nondimeno, anzi più di ogni altra cosa, costituire una potenza.²⁶

Credo, in conclusione, che l'insegnamento della filosofia non abbia senso in una scuola che intenda assicurare preliminarmente la professionalizzazione degli studenti; lo ha invece ove le competenze, che ogni mestiere richiede, vengano subordinate ad una formazione culturale più vasta, in grado di incentivare nei discenti un puro desiderio di conoscere piuttosto che di utilizzare immediatamente le conoscenze acquisite. Inutile dire che tale formazione non possa che essere incentrata sul tentativo, sempre reiterato, di dare statuto ed elaborazione a quei grandi testi dai quali la cultura europea non può essere separata e che, spesso, sono ancora in grado di suscitare un intenso coinvolgimento emotivo, sia nelle giovani menti degli studenti, animate da intelligente curiosità, sia in quegli insegnanti che, in contrasto con le richieste dei dirigenti scolastici e rinunciando a incentivi economici e possibilità di carriera (in verità assai mediocri), non abbiano scelto di riconvertirsi da studiosi in burocrati.

Riferimenti bibliografici

- ASOR ROSA, ESPOSITO, GALLI DELLA LOGGIA 2013: Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito, Ernesto Galli della Loggia, *Un appello per le scienze umane*, in «Il Mulino», n. 6, novembre - dicembre 2013, pp. 1076-1085.
- BAKER 1964: Gary Becker, *Human Capital*, Columbia University Press, New York, 1964.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola*, Carrocci, Roma 2019.
- DARDOT, LAVAL 2013: Pierre Dardot e Christian Laval, *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale* (2009), trad. it. di R. Antonucci e M. Lapenna, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Derive Approdi, Roma 2013.

²⁶ Heidegger, 1986, p. 20.

- FOUCAULT 2012: Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979* (2004); trad. it. di M. Bertani e V. Zini, *Nascita della biopolitica*, Feltrinelli, Milano 2012.
- GIORDANI 2024: Paolo Giordani, *Intelligenza artificiale e didattica della filosofia. Insegnare filosofia con l'IA per promuovere le competenze strategiche e affrontare la sfida della complessità*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n. 243, settembre-dicembre 2024, pp. 89-104.
- HEIDEGGER 1986: Martin Heidegger, *Einführung in die Metaphysik* (1935), trad. it. di G. Masi, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1986.
- MERLEAU-PONTY 2008: Maurice Merleau-Ponty, *Éloge de la philosophie* (1953), trad. it. a cura di C. Sini, *Elogio della filosofia*, SE, Milano 2008.
- MINCER 1974: Jakob Mincer, *Schooling, Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, Columbia University Press, New York 1974.
- PERRENOUD 2010: Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école* (2000), trad. it. di G. Gialdino *Construire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010.
- PIRANDELLO 1986: Luigi Pirandello, *L'umorismo* (1908), Mondadori, Milano 1986.
- RORTY 1990; Richard Rorty, *Contingency, irony and solidarity* (1989), trad. it. di G. Boringhieri, *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia, solidarietà*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- SCHOPENHAUER 1993: Arthur Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung* (1819), trad. it. di P. Savj-Lopez e G. di Lorenzo, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, (2 voll.), Laterza, Roma-Bari 1993.
- SCHULTZ 1971: Theodore W. Schultz, *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*, The Free Press, New York 1971.

L'insegnamento della filosofia a scuola tra PCTO, educazione civica e orientamento. Un progetto trasversale¹

Vera Panara

Liceo Classico "G.B. Vico" di Chieti

Abstract

The text analyses the role of philosophy in Italian schools, highlighting how recent reforms prioritize transversal skills and career guidance over disciplinary content. It presents the *Human Value and Digital Transition* project, developed by schools, universities, and the Italian Philosophical Society, which addresses the ethical and cultural implications of AI. The experience shows how philosophy provides critical tools to navigate technological and educational change.

Keywords

Transversal skills, Disciplinary content, Artificial intelligence, Ethical reflection.

1. Alcune considerazioni circa la didattica delle competenze quale modello pedagogico attualmente più accreditato

Prima di addentrarmi nel merito del progetto che abbiamo realizzato vorrei partire da qualche chiarimento terminologico: ho introdotto infatti l'espressione "progetto trasversale" come sottotitolo dell'articolo. Il ricorso a questa espressione deriva dalla richiesta pressante che ci arriva dal Ministero dell'Istruzione di organizzare progetti il cui obiettivo dovrebbe essere quello di sviluppare le cosiddette competenze trasversali, quelle competenze, cioè, che vanno oltre gli obiettivi delle discipline specifiche, nel nostro caso la filosofia, e che sono ampiamente descritti nelle Indicazioni Nazionali. Bisogna sottolineare che le competenze non possono che essere trasversali, dunque sembrerebbero opporsi alle conoscenze, che invece appartengono spiccatamente alle singole discipline. Tuttavia, credo che prima ancora di pensare alla trasversalità, sia necessario richiamare l'attenzione sul termine "competenza". Infatti, come osserva Baldacci «l'introduzione del concetto di competenza nella pedagogia scolastica è piuttosto recente, e non esiste una sua definizione precisa da tutti condivisa»².

Tuttavia, sebbene recente, l'introduzione delle competenze, negli ultimi vent'anni, ha condizionato pesantemente la scuola italiana e probabilmente anche quella europea. Mi riferisco alla graduale riduzione del tempo dedicato alla didattica delle discipline in favore delle attività

¹ Il progetto dal titolo "Human values and digital transition" si è svolto all'interno del PCTO realizzato con la collaborazione tra il corso di Scienze filosofiche dell'Università "Gabriele D'Annunzio" di Chieti-Pescara, la sezione SFI di Francavilla al Mare e il Liceo classico "G.B. Vico" di Chieti, da dicembre 2024 a maggio 2025.

² M. Baldacci, 2010, p. 10.

trasversali – e cioè la “didattica per competenze” che deve sostituire la “scuola del programma”. Come scritto nel Documento dei Saggi già nel lontano 1997 «È necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari». Sempre nello stesso documento si legge *«va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull’interazione nei due sensi tra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall’altro. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti (accompagnata dalla drastica eliminazione dell’attuale cumulo di procedure burocratiche) e nella riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università. La professione dell’insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici»*.

Dopo più di 20 anni si può dire che le buone intenzioni dei Saggi siano andate disattese; tuttavia, solo una promessa non è stata mai tradita, il «forte alleggerimento dei contenuti disciplinari» con conseguente «superamento della scuola dei programmi». Tutte le Riforme di tutti i Ministri dell’istruzione che si sono avvicendati, dal 1998 ad oggi, si sono impegnate in questa direzione. Come ci ricorda Antonio Maiorano in *Didattica delle competenze*, a partire dalla Riforma Berlinguer del 2000 cominciamo ad avere alcune definizioni di competenza, «Il riferimento alle competenze si ritrova anche nelle Indicazioni nazionali per i diversi ordini di scuola allegate al D.Lgs. 19 febbraio 2004 n. 59» voluto da Moratti, e poi nel riferimento alle *8 competenze chiave di cittadinanza* del Ministro Fioroni. Come giustamente ricorda Maiorano, *«Nel quadro estremamente variegato, e talvolta contraddittorio, che ha caratterizzato la politica scolastica italiana dell’ultimo decennio, poiché ogni governo, all’alternarsi della maggioranza politica, ha proposto una propria riforma della scuola, spesso in maniera apertamente oppositiva al governo precedente, un segno di continuità è sicuramente rappresentato dalla costante e crescente attenzione al tema delle competenze, che d’altronde veniva imposto all’attenzione nazionale dalle politiche formative di matrice europea»*³. Il risultato di tutto ciò è che spesso vengono contrapposti due modelli alternativi di scuola, la scuola delle competenze ossia quella del capitalismo e del mondo del lavoro, contro quella dei Programmi, ormai obsoleta perché priva di sbocchi lavorativi. Effettivamente l’idea di competenza deriva dall’ambito lavorativo anche se per Michele Pellerey *“Le radici del concetto di competenza si trovano già nell’impostazione filosofica di Aristotele”*⁴ Aristotele non parla di competenze, ma di virtù e distingue tra due tipi di virtù, quelle etiche e quelle dianoetiche, infatti la virtù non è solo sapienza teoretica, ma prevede l’applicazione pratica delle conoscenze acquisite, è un sapere esperto, una professionalità, ma a mio avviso ci illudiamo di poter distinguere e valutare conoscenze e competenze. In realtà come abbiamo già dimostrato l’una non può esistere senza l’altra e tanto meno si può distinguere un ordine di priorità tra le due. Anche se Aristotele dava maggiore importanza alla sapienza teorica rispetto alla saggezza pratica, mentre oggi i termini sembrano essersi rovesciati, nell’ansia di dover assicurare a tutti l’agognato posto nel mondo della produzione.

Altro dato incontrovertibile è che, mentre venivano alleggeriti i contenuti disciplinari per superare la scuola dei programmi, i risultati degli studenti italiani precipitavano in basso, come documentano i punteggi ottenuti negli OCSE PISA o nelle prove INVALSI. A partire dalla rilevazione del 2012 fino al 2018, lasciando perdere gli anni del Covid, gli studenti italiani ottengono un punteggio nella lettura inferiore alla media, collocandosi tra il 23° e 29° posto tra i paesi OCSE. Mentre dal 2009 ad oggi i risultati PISA in matematica sono rimasti costanti. Pur non apprezzando questa idea di competitività che le statistiche ci inculcano, vorrei rilevare che il problema della scuola italiana non sembra essere quello di dover potenziare l’area logico matematica, ma la carenza sembra essere proprio una carenza nelle abilità di base, lettura e comprensione della lingua italiana, che in fondo non sono altro che trasversali. La lettura in lingua madre non riguarda solo il professore d’italiano, ma coinvolge qualsiasi disciplina di studio o attività di formazione e sviluppo della persona. Se infatti andiamo ad analizzare una definizione di

³ Maiorano 2016 p. 6.

⁴ Pellerey, 2024, p. 100.

competenza troviamo che per competenza s'intende la «*comprovata capacità di utilizzare conoscenza, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*» come recita il testo della *Raccomandazione del quadro comune europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tuttavia, in questo processo di potenziamento delle competenze non vedo come si possa prevedere una progressiva diminuzione delle conoscenze disciplinari e quindi dei programmi. Per aggiungere un'ultima evidenza a sostegno della necessità di ripensare certe scelte pedagogiche fatte a favore delle competenze abbiamo il recente convegno di Espanet Italia tenutosi a Milano dal 13 al 15 settembre 2024 dove si è posto al centro dell'attenzione il tema del rapporto fra dispersione esplicita (abbandoni dovuti soprattutto a bocciature), che sta diminuendo, e dispersione implicita (conseguimento di titoli senza acquisizione di competenze messa in rilievo dai risultati delle prove Invalsi di v anno) che, invece, si tiene sempre su livelli alti. Su quest'ultimo dato, molto preoccupante, dovremmo incidere maggiormente proprio noi docenti.

Alla luce di questo dibattito, cosa resta infatti a noi insegnanti alle prese con la didattica quotidiana? L'arduo compito di tradurre in pratica le teorie pedagogiche. Ed è un compito davvero arduo perché sfida qualsiasi docente della scuola superiore a portare a termine seriamente un programma di qualsiasi disciplina e contemporaneamente ad effettuare prove Invalsi, simulazioni dell'esame di Stato, uscite didattiche, viaggi d'istruzione, ma soprattutto Orientamento, Educazione civica, e Pcto.

2. Pcto, orientamento e educazione civica: 90 ore di attività trasversali

La denominazione «Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento» è la formula con cui la legge 30 dicembre 2018, n. 145 ha sostituito l'alternanza scuola-lavoro di renziana memoria, ed ha introdotto 90 ore obbligatorie da svolgere durante il triennio dei licei. Ovviamente in questa sede prenderò in considerazione solo i licei, unici luoghi in cui la filosofia è inserita nel curriculum scolastico. Successivamente la legge 92 del 20 agosto 2019 ha introdotto dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione per 33 ore l'anno, ovviamente senza oneri per lo Stato perché non vengono inseriti nuovi docenti; dunque, questa non risulta essere l'introduzione di una nuova disciplina con ore aggiuntive, ma trasversale, cioè, svolta dai docenti di tutte le discipline durante le proprie ore curriculari. Inoltre, a gennaio 2023 arriva la Riforma per l'Orientamento che prevede 30 ore di orientamento per ogni anno scolastico, da svolgere sempre in orario curricolare. Inutile dire che le ore di pcto e educazione civica vanno valutate, addirittura l'educazione civica ha un voto proprio che fa media, come la condotta. È facile fare il conto, 30 ore di pcto, sommate a 30 di orientamento e 33 di educazione civica, e l'insegnamento delle discipline, perde 93 ore per ciascun anno scolastico. Una quantità esorbitante di ore che vengono utilizzate nei modi più fantasiosi, perché non ci sono prescrizioni precise da parte del Ministero, tranne qualche indicazione o linea guida, termini piuttosto vaghi quanto i loro contenuti. A questo punto nasce in me proprio l'esigenza di restituire alla filosofia, qualche possibilità di non perdere la propria identità, ma anzi di rafforzare il suo valore interdisciplinare, orientativo e soprattutto formativo.

Da qui l'idea condivisa con il corso di studi in Scienze filosofiche dell'Università "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara e la sezione della Sfi di Francavilla al Mare. L'idea di un argomento trasversale ci ha portato a rivolgere la nostra attenzione su un tema di particolare attualità: "*Human value and digital transition, per una transizione digitale umanocentrica*".

3. Il progetto

Nel progetto sono convogliati obiettivi trasversali a tutte le discipline in coerenza con le indicazioni nazionali, come: Imparare ad imparare; progettare; comunicare; agire in modo

autonomo e responsabile; collaborare e partecipare; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione. Come anche gli obiettivi specifici della filosofia: sviluppare la riflessione personale; sviluppare il giudizio critico; sviluppare l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale; sviluppare la capacità di argomentare una tesi.

Il progetto si prefiggeva di conseguire anche gli obiettivi trasversali di Educazione civica relativi alla cittadinanza digitale, tra questi: valutare criticamente dati e notizie in rete; valutare l'attendibilità delle fonti, valutare i vari tipi d'intelligenze artificiali ed il loro eventuale uso nel proprio itinerario formativo. La metodologia utilizzata per realizzare tale percorso progettuale prevedeva un momento teorico ed uno pratico.

Nella prima parte dell'anno scolastico gli studenti e le studentesse hanno potuto approfondire le conoscenze relative all'IA, partecipando a lezioni e seminari tenuti da esperti dell'Università d'Annunzio di Chieti e di altri atenei nazionali ed internazionali, per un totale di circa 25 ore. Nell'ultima parte del progetto i ragazzi sono stati chiamati a svolgere una sorta di esperimento pratico, producendo essi stessi dei testi argomentativi con o senza l'uso dell'IA. Non sfuggerà al lettore la valenza orientativa delle attività proposte, che sono state svolte per lo più all'interno dell'università ed a contatto con docenti, dottorandi e ricercatori della facoltà di filosofia di Chieti, nonché insieme agli studenti del suddetto ateneo. Credo inoltre che sia degno di nota il fatto che i docenti del liceo Vico, accompagnatori degli alunni o semplicemente interessati, potevano usufruire dei seminari validi come formazione-aggiornamento, e pertanto inseriti sulla piattaforma ministeriale S.O.F.I.A.

Il titolo del progetto è scaturito dall'urgenza di confrontarsi con un problema molto dibattuto e che ormai coinvolge ogni ambito dell'esistenza umana, l'utilizzo delle nuove tecnologie ed in particolare dell'intelligenza artificiale, tuttavia, abbiamo cercato di conferire un taglio filosofico-critico al problema. Ci siamo chiesti se tali invenzioni rappresentino una minaccia o una possibilità per il futuro dell'umanità, se dobbiamo temere le conseguenze del loro utilizzo o piuttosto diventare capaci di guidarle e renderle sempre più funzionali all'interazione umana, ma soprattutto se dobbiamo stabilire dei limiti al loro sviluppo o sperare che arriveranno ad autoregolarsi. Questi ed altri interrogativi sono stati sottoposti ad esperti che si sono cimentati nello studio e nell'utilizzo dell'IA e che hanno accettato di dibattere con noi docenti e con gli studenti dell'università e del liceo Vico. Il percorso teorico di questo progetto è partito dall'evidenza che tutte le epoche sono state messe in crisi dal nascere di nuove tecniche, è successo con l'invenzione della scrittura che preoccupava tanto Platone, minando la capacità umana di memorizzare informazioni, passando attraverso l'attacco dei cosiddetti luddisti alle macchine introdotte dalla Rivoluzione Industriale, fino agli orizzonti distopici che oggi accompagnano l'avvento delle più moderne tecnologie. Ciò che questo progetto si prefiggeva di fare non era certamente di trattare l'argomento in maniera tecnica, nel tentativo di fornire delle risposte esaustive alle domande poste, quanto di affrontare il ragionamento sulle nuove tecnologie, in modo adeguatamente informato, per raggiungere una certa consapevolezza di quelli che sono i limiti e i vantaggi del loro utilizzo.

4. Entriamo nel vivo del progetto

Il progetto, realizzato grazie ai fondi messi a disposizione dal progetto nazionale PRIN PNRR, dal titolo *Human values and digital transition*, e dai fondi POT (Piani di Orientamento e Tutorato), si è aperto con un interessante Convegno internazionale di studi dal titolo "Vulnerabilità e IA" organizzato dal dipartimento di filosofia dell'università D'Annunzio, strutturato in due giorni intensi di studio, aperti anche agli alunni del triennio del liceo classico "G.B.Vico", tenutosi il 5 dicembre presso la sala Convegni PescaraAbruzzo e il 6 dicembre presso l'Auditorium Cianfaniani di Chieti. In questa occasione i ragazzi hanno avuto modo di incontrarsi con esperti che hanno affrontato diversi problemi legati alla riflessione etica sul rapporto tra uomo e tecnologia. Paolo Gaetano Volontè, professore al Politecnico di Milano, ha parlato di "cosa l'IA ci fa capire

sull'agency degli oggetti"; Simona Tiribelli dell'Università di Macerata si è occupata di "Equità algoritmica e vulnerabilità"; Giacomo Zanotti e Simona Chiodo, anche loro del Politecnico di Milano hanno affrontato rispettivamente "la vulnerabilità al cospetto dell'IA"; e la "predizione tecnologica e il peso (insopportabile) del dare un senso (autonomo) alla vita umana". Nella seconda giornata, che si è svolta a Chieti, gli studenti hanno potuto ascoltare ed interagire con altri interessanti studiosi come Guido Cassinadri della Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa che ha affrontato il problema del "diritto all'integrità mentale: vulnerabilità e danni mentali"; Fabio Fossa del Politecnico di Milano ci ha parlato di "Decentralizzazione dell'umano e antropocentrismo della responsabilità: sulla relational turn in filosofia dell'IA"; Antonio Carnevale dell'Università di Bari si è occupato di come "potenziare la vulnerabilità e decolonizzare l'IA: per un'innovazione tecnologica inclusiva" ed in fine Marco Tamborini dalla Technical University of Darmstadt ha chiuso gli interventi con "L'umano e l'altro tecnologico: la polisemia della vulnerabilità nell'era delle macchine".

Le due giornate di studio per i ragazzi sono state molto intense e ricche di stimoli, una sorta di full immersion nel panorama caleidoscopico dell'IA, che ha sollecitato in loro molte curiosità e problemi sui quali raramente si riflette, anche nel pur abusato dibattito sull'utilizzo delle intelligenze artificiali. Ogni esperto ha guidato i ragazzi ad osservare la realtà attraverso prospettive diverse e forse inesplorate, almeno per menti liceali. La chiave d'accesso a questo discorso, la vulnerabilità, ha reso comunque gli interventi omogenei e legati da un tema comune, semplificando in parte la comprensione da parte degli studenti e delle studentesse.

Abbiamo fatto decantare questi stimoli almeno per il periodo in cui si andava intensificando il lavoro didattico volto a consolidare le conoscenze curricolari, per poi tornare nella seconda parte dell'anno scolastico ad occuparci di IA. Questa seconda parte del percorso è stata più diluita nel tempo, con un'unica figura di riferimento per ogni incontro, un docente o un esperto che spesso forniva del materiale da visionare prima della lezione, o del materiale su cui approfondire successivamente la trattazione dell'argomento proposto. Nel mese di marzo gli studenti hanno iniziato a riflettere, insieme alla Prof.ssa Fiorella Battaglia dell'Università del Salento, sull'IA e antropomorfismo". Quello dell'antropomorfismo è un tema tanto noto quanto attuale, la Prof.ssa Battaglia infatti lo ha introdotto attraverso un collegamento con un libro di Philip K. Dick dal titolo iconico *Gli androidi sognano pecore elettriche?* pubblicato addirittura nel 1968, che ha ispirato un film cult, *Blade Runner*. In un mondo distopico in cui i robot sono talmente simili agli esseri umani, il pericolo di non riuscire più a distinguerli diventa una tragica minaccia per tutti i personaggi del film e domina le loro relazioni. Ma la Prof.ssa Battaglia ha anche riportato gli esiti di alcune sperimentazioni scientifiche reali, come quella realizzata in Italia da Danilo De Rossi dell'Università di Pisa, che ha costruito un face robot che interagisce con i bambini autistici. Questa relazione ha richiamato l'attenzione degli studenti e delle studentesse su quanto siamo condizionati nell'interazione con computer che abbiano fattezze umane, e che possano quindi svolgere anche un'azione fisica all'interno di un ambiente. Nel dibattito gli studenti si sono mostrati particolarmente interessati quindi a questa fattispecie specifica di robot, i social robot, ormai in grado di sostituire gli esseri umani nello svolgimento di alcune mansioni, cosa che accade sempre più spesso. Gli esperimenti hanno mostrato come la somiglianza espressiva di questi robot induca ad una maggiore empatia nei loro confronti, come nel caso del robot sminatore che perdendo via via gli arti (simili a delle zampe) ha prodotto una forte reazione empatica da parte dei militari che hanno chiesto di sospendere l'uso di quei robot morfologicamente così affini a essere umani o animali. Ma proprio questo riflesso empatico ed emotivo è stato un elemento su cui riflettere, soprattutto dal momento che tale attaccamento sarebbe inevitabilmente unilaterale e non ricambiato.

Il secondo esperto incontrato dai nostri studenti non proveniva dall'ambiente accademico ma direttamente dal mondo delle aziende. Anastasia Buda CSR & Internal Communication Manager per la Samsung, che ha affrontato "L'importanza del fattore Umano", illustrando ai giovani le prospettive di uno sviluppo sostenibile dell'IA. Anche questa idea di sviluppo sostenibile delle

tecnologie è sempre più presente nel dibattito pubblico e soprattutto nei documenti che dovrebbero regolare lo sviluppo delle nuove tecnologie. Secondo la nostra esperta la risposta può essere così declinata: *creare profitto nell'immediato, senza togliere alle generazioni future la possibilità di poter a loro volta realizzare il proprio*. Tuttavia, le aziende che si preoccupano di rispettare un minimo di obiettivi etici, riconoscono che chiunque oggi voglia produrre per la massa non può definirsi sostenibile. Il problema torna nuovamente ad essere esclusivamente etico dal momento che invece, secondo la Dottoressa Buda, le aziende utilizzano la parola “sostenibilità” in modo inappropriato e solo per farsi pubblicità. Da qui l'esigenza di definire e in qualche modo garantire, un autentico sviluppo sostenibile delle nuove tecnologie.

Dall'Università Roma Tre abbiamo avuto il piacere di ascoltare il Prof. Gino Roncaglia su: “L'architetto e l'oracolo: organizzazione delle conoscenze e IA generativa”. La capacità comunicativa del prof. Roncaglia ha coinvolto particolarmente i ragazzi, riuscendo a farli rimanere incollati alle loro poltroncine addirittura in un giorno di vacanza per la nostra scuola. Il relatore ci ha portati nel vivo di un discorso molto tecnico, tra reti discriminative e reti generative, problemi probabilistici e bias, in modo molto accattivante: una sorta di storia dell'organizzazione dei dati della conoscenza che partiva dalla logica di Aristotele o dall'organizzazione di una comune biblioteca, passando per il famoso test di Turing che pretende di distinguere l'uomo dalla macchina solo attraverso delle domande, considerando quindi, un solo tipo d'intelligenza quella logico-linguistica. Dopo l'“inverno delle intelligenze artificiali”, come lo definisce Roncaglia, intorno agli anni Settanta quando si perde la fiducia verso lo sviluppo delle macchine, negli ultimi anni invece l'idea di IA è ritornata centrale sebbene tanti restino i problemi. Oggi si parla di allucinazioni e di bias che rendono inaffidabili le IA, poiché producono risposte che si basano esclusivamente su calcoli probabilistici, senza poter avere alcun contatto con la realtà. Ci sono inoltre i gravi problemi etici che derivano dal disallineamento dei nostri valori alla velocità di produzione di queste sofisticate macchine.

Ci avviamo verso la fine delle nostre conferenze con il Prof. Mario De Caro dell'Università Roma Tre, che ci ha posto un'altra inquietante domanda, *L'IA sarà la nostra ultima invenzione?* De Caro è partito da un bilancio tra i vari impieghi dell'IA, con prospettive molto positive sicuramente in medicina, nell'archeologia o in filologia dove il rischio di attribuzioni errate, grazie all'intelligenza artificiale è pari quasi a zero. Anche nella vita quotidiana, l'impiego nella domotica risulta molto positivo. Di contro rimane sempre il pericolo di intelligenze generative che apprendono molto più velocemente di noi e per questo potrebbero presto sfuggire al controllo umano, come già anticipato nelle diverse pellicole distopiche cui abbiamo fatto riferimento in precedenza. Altro innegabile aspetto negativo è la perdita di posti di lavoro e il pericolo sempre incombente dei furti informatici. Bisogna inoltre fare i conti con la rapidissima obsolescenza di ogni apprendimento in campo tecnologico, cosa che richiede enormi sforzi di aggiornamento e di educazione permanente, di cui tanto si parla anche nella scuola. Filosofi come Floridi e Ferraris tuttavia, sono ottimisti, per loro l'IA è uno strumento come tutti gli altri, creato dall'uomo per l'uomo, che non può essere giudicato positivamente o negativamente in sé, ma solo in relazione all'uso che l'essere umano stesso ne fa. Se consideriamo l'utilizzo dei droni che oggi stanno causando la morte di molti più bambini che militari, sicuramente dovremmo considerare come un male l'impiego di nuove tecnologie nel campo delle armi. Per Ferraris tutto dipende dalle coscienze che guidano certi dispositivi, che invece una coscienza non l'avranno mai.

La domanda a questo punto si è fatta filosofica: cos'è una coscienza? Per De Caro la nostra mente è una black box, non sapremo mai esattamente come funziona, non diversamente oggi anche le reti neurali artificiali costituiscono altrettanti misteri. L'uomo rimane però la macchina più complessa, sebbene non tutti gli studiosi sono d'accordo su questo punto, sembrerebbe infatti che le macchine oggi siano in grado di compiere progressi nell'apprendimento esattamente come fanno i bambini. Chi è dunque più intelligente l'uomo o la macchina? De Caro ci ha lasciato una risposta aperta: per il momento la macchina è riuscita a battere l'uomo, per esempio, nel

gioco degli scacchi, ma riuscirà a dimostrarsi più intelligente in tutti gli altri contesti? Una bella sfida.

Conclusioni

In realtà la sfida più interessante è stata quella che ha animato il laboratorio conclusivo del nostro progetto. Con la Prof.ssa Achella e con il dipartimento di Filosofia dell'Università D'Annunzio di Chieti, abbiamo coinvolto attivamente gli alunni e le alunne del triennio del liceo classico che avevano scelto di partecipare al progetto, dividendoli in gruppi e proponendo loro di produrre un testo che sintetizzasse i pro e i contro, dell'utilizzo dell'IA nella scrittura di un saggio scientifico. I lavori dei vari gruppi sono stati esaminati da una commissione composta da noi docenti, da me come tutor interna di questo progetto, dalla prof.ssa Achella come tutor esterna e da due collaboratori, più giovani di noi e sicuramente più esperti nell'utilizzo di IA, Francesco Terenzio e Michele Iarussi. La particolarità di questa proposta è consistita nella scelta di lasciare libero ogni gruppo di studenti di decidere se nella scrittura del loro testo utilizzare l'intelligenza naturale o quella artificiale, senza comunicarlo preventivamente alla commissione. La sfida appunto, era rivolta alla commissione giudicatrice, che avrebbe dovuto riconoscere se il testo prodotto dai ragazzi era autentico o elaborato dalla macchina. Inutile dire che i ragazzi hanno accolto di buon grado la proposta didattica, si sono divertiti molto a "barare" potremmo dire, in modo complice. Per me, poco avvezzata, all'utilizzo dell'IA ogni testo sembrava scritto perfettamente, con somma soddisfazione dei miei studenti, mentre i colleghi più giovani riuscivano ad individuare alcuni bias e tratti distintivi dello stile delle macchine. La sorpresa finale però è stata il testo prodotto da un gruppo di ragazzi più piccoli, frequentanti una classe terza del liceo, scritto senza alcun aiuto da parte dell'IA che ci ha tratto tutti in inganno. Il loro elaborato si presentava più ricco e completo, cosa che subito ha fatto sospettare la commissione che lo ha attribuito, sbagliando, ad una qualche IA.

L'esperienza fatta in aula, consentendo a studenti e studentesse di verificare alcune ingenuità di testi prodotti dall'IA, è stato senz'altro il senso di quella che possiamo chiamare un'alphabetizzazione primaria all'uso dell'IA. Non si tratta infatti di ostinarsi a tenerla fuori dai nostri programmi o di pretendere che gli studenti non vi facciano ricorso per le loro ricerche e per i loro elaborati. Questo aspetto rimanda immediatamente a noi una nuova responsabilità, quella appunto di mostrare la natura strumentale e non risolutiva dell'IA. Non si tratta di pensare che le IA rappresenteranno un danno catastrofico nel processo di apprendimento, ma si tratterà al contrario di insegnare agli studenti come servirsi di questo strumento per mostrare loro anche le forme di controllo che ogni bravo studente e ogni brava studentessa deve imparare a esercitare senza cedere al canto delle sirene di una soluzione semplice e immediata, ma proprio per questo sempre più spesso insufficiente e banale come accade con i testi prodotti dalle IA.

A questo punto possiamo concludere con un pensiero positivo e ottimista per il nostro futuro, perché alla fine i giovani sono stati capaci di stupirci, semplicemente con le loro capacità e con le abilità che la scuola ogni giorno cerca di sviluppare in loro.

Per trarre un bilancio, di questa esperienza, che in linguaggio pedagogico potremmo chiamare una *buona pratica*, posso dire che il Progetto "Human values" ha raggiunto diversi obiettivi. Ha realizzato una fattiva collaborazione tra università, scuola e territorio, mettendo al centro i ragazzi e la loro formazione. Ha inoltre affrontato problematiche di urgente attualità in modo assolutamente trasversale, ma la cosa a cui tengo di più in quanto docente di filosofia, ha dimostrato che la didattica delle discipline può e deve essere, anche una didattica orientante. La riflessione filosofica fornisce ai giovani le conoscenze e gli strumenti critici per decifrare la realtà nella quale vivono ed è in grado di fornire loro i mezzi per scegliere liberamente da quale parte muoversi, disegnando autonomamente un orizzonte futuro, senza doversi per forza adattare a quanto stabilito da altri, come le aziende, la politica o i mass-media. Abbiamo visto infatti come parlare di IA significhi affrontare essenzialmente questioni etiche ed esistenziali, dove il

confine tra discipline umanistiche e tecnico-scientifiche diventa sempre più labile. Abbiamo dimostrato che le sfide del futuro sono sfide per la filosofia, perché l'atteggiamento filosofico è da sempre la cifra costitutiva dell'essere umano, cioè la sua capacità di andare sempre oltre i limiti che egli stesso si è posto nelle varie epoche storiche.

Infine, ma non per ultimo, c'è una novità che questo progetto ha anticipato; infatti, proprio mentre sto scrivendo il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha emanato una circolare in cui invita le scuole a dotarsi di un regolamento per l'utilizzo dell'IA. Pertanto il Ministero nel mese di agosto 2025 ha pubblicato un documento dal titolo "Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche- versione 1.0 anno 2025", al suo interno troviamo evocati *"i principi di riferimento, i requisiti etici, tecnici e normativi che guidano l'elaborazione delle istruzioni operative e degli strumenti di supporto, per l'introduzione strutturata, organizzata e governata dell'IA nelle scuole, con un'attenzione particolare alla gestione dei rischi associati"*. Con un leggero sorriso di soddisfazione potrei affermare che il Ministero è arrivato dopo di noi a porsi domande, a cui urge dare delle risposte, che siano in grado di migliorare il futuro dei nostri studenti e delle nostre studentesse piuttosto che di comprometterlo per sempre.

Riferimenti bibliografici

- BALDACCIO 2010: Massimo Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università Milano, 2010, p. 10.
- MAIORANO 2016: A. Maiorano, *Insegnare, programmare e valutare per competenze*, Mondadori Education, 16-1-2016, «curriculi.wordpress.com».
- PELLERREY 2004: Michele Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano, 2004, p.100.

Logica e filosofia nella formazione degli insegnanti

Esperienze di un corso per insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado

Caterina Sisti

Abstract

This paper reports on a 2025 training course for primary and lower secondary teachers, combining propositional logic, philosophy of science, and critical thinking. It describes the course structure, activities, and challenges faced by teachers and students, reflecting on the role of philosophical and logical training in education and its potential to develop students' reflective and argumentative skills.

Keywords

Education, logic, critical thinking, philosophy of science, scientific method.

1. Introduzione

Nella primavera 2025, ho tenuto un corso di formazione per insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado presso un istituto comprensivo della provincia di Arezzo, in Toscana. Il corso, intitolato “Logica e pensiero critico”, si inserisce nelle attività promosse dalla Società Italiana di Logica e Filosofia delle Scienze (SILFS) per incentivare la conoscenza della logica e lo sviluppo del pensiero critico nel contesto scolastico. Nel presente contributo, mi concentrerò su questo specifico corso.

Il corso aveva l'obiettivo di fornire agli insegnanti strumenti di base di logica proposizionale e filosofia della scienza, per poi concentrarsi sul pensiero critico, sulla sua importanza nel mondo contemporaneo e nella formazione di cittadini consapevoli, e sulle strategie per sviluppare capacità critiche negli studenti, integrandole nelle diverse materie. Il corso mirava così a rafforzare negli insegnanti la capacità di guidare gli studenti verso un pensiero rigoroso e riflessivo, sviluppando attenzione, perspicacia e giudizio autonomo.

Nel presente contributo riporterò l'attività svolta, la sua struttura e le metodologie utilizzate, riflettendo, nella seconda parte, sul corso nello specifico e sulle difficoltà incontrate da me nello svolgimento e dagli insegnanti nella pratica didattica. Questo mi consentirà di considerare anche più in generale il ruolo e le potenzialità di questa formazione nella scuola di oggi. Preciso che il mio punto di vista è quello di una ricercatrice in logica e filosofia della scienza, e non di una specialista in didattica.

L'esito del corso è stato complessivamente positivo. Malgrado alcune parti del corso fossero necessariamente astratte e, a prima vista, lontane dalla pratica didattica quotidiana e quindi più difficili da integrare in questa, la maggior parte degli insegnanti ha partecipato attivamente alle

lezioni. Alcuni hanno rilevato come il corso abbia rafforzato in loro la consapevolezza dell'influenza che la scuola ha nella formazione complessiva di una persona, soprattutto se la persona in questione ha tra i 6 e i 13 anni.

2. Descrizione dell'attività

Entrando più nel dettaglio, il corso prevedeva dieci ore totali, suddivise in quattro incontri, due da tre ore e due da due. Le prime cinque ore coprivano la parte di introduzione alla logica, mentre le ultime cinque presentavano alcune nozioni fondamentali della filosofia della scienza e del metodo scientifico, per poi concentrarsi sul pensiero critico e sulle strategie per stimolare e educare gli studenti in questa prospettiva. Il pensiero critico (*reflective thought*) è definito da Dewey come:

Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought. (def. reflective thought).¹

E ancora:

In other cases, the ground or basis for a belief is deliberately sought and its adequacy to support the belief examined. This process is called reflective thought; it alone is truly educative in value, and it forms, accordingly, the principal subject of this volume.²

Questo spiega gli argomenti trattati e il percorso seguito nel corso, partendo da nozioni puramente teoriche (la logica formale) arrivando alla loro applicazione quotidiana (il pensiero critico).

La prima lezione della prima parte del corso prendeva alcune definizioni iniziali per inquadrare l'oggetto di studio della logica e per distinguere i tre tipi di ragionamento – deduttivo, induttivo e abduttivo – identificando nella deduzione il processo inferenziale proprio della logica classica. A questa è seguita una brevissima (e assai incompleta) storia della logica, da Aristotele fino alla prima metà del Novecento, per giungere ai giorni nostri, in cui la logica si colloca all'intersezione di tre ambiti di studio: filosofia, informatica e matematica. Successivamente, si è introdotta una parte leggermente più tecnica, comprendente i connettivi logici, le relative tavole di verità e i diagrammi di Venn. La lezione si è conclusa con la formalizzazione di enunciati del linguaggio naturale nel linguaggio proposizionale.

La seconda lezione di introduzione alla logica è invece stata dedicata alla definizione e analisi di alcune nozioni di metalogica, come quelle di soddisfacibilità, falsificabilità e validità. Questo ha permesso di muoverci gradualmente verso la seconda parte del corso, partendo dalle verità logiche e le contraddizioni, passando per i paradossi (nello sgomento generale) per approdare poi alle fallacie prima formali e poi quelle argomentative.

Con la terza lezione si inaugurava la seconda parte del corso, incentrata su metodo scientifico e pensiero critico. Nella prima lezione, sono stati prima discussi i tratti distintivi dell'attività scientifica (obiettivi, strumenti e metodi), che procede tramite «sensate esperienze» e

¹ Ivi p.6. «Il pensiero riflessivo consiste nella considerazione attiva, persistente e accurata di ogni credenza o presunta forma di conoscenza, alla luce delle ragioni che la sostengono e delle ulteriori conclusioni a cui tende» [traduzione mia].

² Dewey, 1910, p.2. «In altri casi, il fondamento o la base di una credenza viene ricercato deliberatamente, e se ne esamina l'adeguatezza a sostenerla. Questo processo è chiamato pensiero riflessivo; esso soltanto possiede un vero valore educativo e costituisce, di conseguenza, l'argomento principale di questo volume» [traduzione mia].

«necessarie dimostrazioni».³ A seguire, è stata proposta una breve storia del metodo scientifico, evidenziandone alcune tappe fondamentali: da Aristotele, passando per Galileo e Bacone, fino al falsificazionismo di Popper. Il ragionamento deduttivo, induttivo e abduttivo sono stati poi contestualizzati all'interno del processo scientifico, mostrando come si collochino nelle varie fasi della ricerca scientifica (osservazione, raccolta dati, formulazione di ipotesi, previsioni, formulazioni di leggi).

L'ultima e quarta lezione era interamente incentrata sul pensiero critico, la sua storia, la sua definizione e alcuni esempi presi direttamente da alcuni testi di Dewey, il primo a parlare di pensiero «riflessivo» – oggi pensiero critico. Particolare importanza è stata data poi all'analisi di alcuni importanti e frequenti bias cognitivi, come il bias di conferma e l'effetto Dunning-Kruger. In questa parte, poi, sono state presentate e discusse idee e suggerimenti per inserire concretamente nell'insegnamento di ogni materia i temi discussi, per promuovere l'applicazione del metodo scientifico e per educare e sviluppare il pensiero critico.

Il corso è stato seguito da circa 20 insegnanti in totale, provenienti, in misura quasi uguale, da scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. All'incirca tutte le materie insegnate nelle due fasce scolastiche erano rappresentate, con una prevalenza di insegnanti di italiano e matematica. Le lezioni erano di tipo frontale, ma prevedevano una forte interazione: gli insegnanti partecipavano a esercizi pratici, come la formalizzazione di frasi del linguaggio naturale in linguaggio logico proposizionale, giochi d'investigazione per l'abduzione, scenari realistici per applicare il metodo scientifico e formulare ipotesi, attività di individuazione e classificazione di falacie e fake news, e giochi per il riconoscimento di bias cognitivi.

Al termine del corso, agli insegnanti è stato inviato tramite email un questionario da compilare anonimamente sugli argomenti affrontati nel corso e sugli obiettivi e struttura del corso stesso. Questo e alcune problematiche incontrate sono discusse nella sezione seguente.

3. Alcune riflessioni sul corso

L'obiettivo del corso, come già detto, era quello di introdurre gli insegnanti ad alcuni aspetti più tecnici della filosofia, e della filosofia della scienza in particolare, e fornire loro alcuni strumenti che potessero essere utilizzati nelle loro lezioni per stimolare e sviluppare un atteggiamento critico nei loro studenti, indipendentemente dalla materia insegnata. In ogni lezione, infatti, venivano offerti spunti di riflessione concernenti l'attività svolta in classe, a volte con domande dirette sulla pratica didattica. Pressoché in ogni lezione, c'è stato uno scambio attivo e frequenti discussioni tra me e gli insegnanti e tra gli insegnanti stessi, riguardanti i problemi più frequenti riscontrati negli studenti e le difficoltà trovate nell'insegnamento contemporaneo.

È stato stimolante osservare come insegnanti non abitualmente a contatto con aspetti formali del ragionamento si rapportassero a certi suoi concetti e metodi. Per esempio, grande scompiglio ha creato la trattazione nella logica classica degli enunciati condizionali attraverso l'implicazione materiale. Particolarmente sconcertante per gli insegnanti è stata l'equivalenza logica tra un enunciato come “se piove prendo l'ombrello” e la disgiunzione inclusiva “non piove o prendo l'ombrello” – ulteriore conferma che i dibattiti sulla corretta formalizzazione e valutazione degli enunciati condizionali, che ancora oggi imperversano nella ricerca contemporanea, rispecchiano un sentire comune.⁴ Altrettanto stupore, e qualche comprensibile capogiro, l'hanno causato i paradossi, come quello del mentitore o del barbiere.

La parte del corso che ha riscontrato meno interesse è forse stata quella in cui venivano affrontate alcune nozioni metalogiche, evidentemente molto distanti dalla didattica scolastica. Al contrario, le attività svolte insieme per mettere in pratica i concetti teorici, compresi i giochi,

³ Galilei, 1632.

⁴ Per un'idea del dibattito contemporaneo, cfr. Bennett 2003, e Egré e Rott, 2021.

hanno visto un coinvolgimento molto attivo da parte di tutti i partecipanti al corso. Ora, se è pur vero che nozioni tecniche come quelle di validità e conseguenza logica sono difficilmente inseribili in certe materie, è altresì vero che la scienza e il metodo scientifico utilizzano implicitamente molte di queste nozioni e credo che, proprio per questo, sia utile che gli insegnanti abbiano una visione generale, anche se non tutto è direttamente trasferibile in classe. La logica, intesa non solo come calcolo formale ma come esercizio di chiarezza concettuale, è a pieno titolo parte del pensiero critico. Insegna a distinguere tra ciò che segue e ciò che non segue, tra inferenza e suggestione, tra spiegazione e giustificazione: competenze cognitive ma anche etiche, perché implicano responsabilità epistemica.

Nelle discussioni con gli insegnanti, i principali problemi che sono emersi e che loro riscontrano nei loro studenti sono principalmente due – e forse in qualche modo connessi. Generalmente, notano una certa passività, soprattutto nella ricerca di informazioni. Il problema, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale e di strumenti come ChatGPT è risultato centrale e, ovviamente, quanto mai attuale. Fondamentale, in questo caso, è allenare l'abitudine a supportare le proprie tesi con fatti e argomenti, e la capacità di analizzare e selezionare le fonti che si utilizzano – chiara applicazione del pensiero critico. Nel mondo contemporaneo, quindi, diventa sempre più essenziale chiedere, già al livello della scuola primaria, una bibliografia a corredo delle ricerche che si chiede di svolgere a casa agli studenti. Anche se le fonti provengono direttamente da ChatGPT, questo rappresenta un primo passo verso la comprensione che ciò che si sostiene va giustificato. Inizialmente non è necessario pretendere che le fonti siano autorevoli e attendibili, la capacità di valutarle si può sviluppare esercitandosi a sostenere le proprie tesi con fatti e ragionamenti. Il discernimento della qualità di una fonte può venire in un secondo momento⁵, ma è prima di tutto importante iniziare a chiedere di fornirle, queste fonti. Successivamente, dopo aver richiesto agli studenti una bibliografia minima, potrebbe essere utile dedicare qualche minuto alla valutazione delle fonti utilizzate, discutendone attendibilità, rilevanza e completezza. L'utilizzo di strumenti digitali sempre più potenti non può essere certamente fermato, perciò, come per ogni strumento, è fondamentale imparare a usarli correttamente.

L'altro problema riscontrato dagli insegnanti è trasversale: gli studenti hanno difficoltà a comprendere i testi e, in particolare, a comprendere le consegne degli esercizi che devono svolgere. In particolare, gli insegnanti di scuola primaria hanno osservato che molti studenti hanno difficoltà a svolgere esercizi in cui la consegna contiene la negazione “non”. Per esempio, se l'esercizio richiede di indicare tutti gli oggetti che *non* sono rossi tra quelli elencati, gli studenti selezionano, in grande maggioranza, gli oggetti che, di fatto, rossi sono. Mentre molti studi dimostrano che la comprensione della negazione richiede risorse cognitive diverse e forse maggiori rispetto alla comprensione di enunciati affermativi (cfr. Haase, 2024 e Kaup, e Dudschig, 2020), sorprende forse un po' che bambini tra i 6 e i 10 anni sbaglino del tutto a svolgere l'esercizio. La psicolinguistica e la linguistica dello sviluppo esulano dalle mie competenze specifiche; mi limito dunque a riportare quanto riferito dagli insegnanti, senza proporre interpretazioni o spiegazioni che richiederebbero un'analisi specialistica.⁶

A questo proposito, riporto di seguito le domande del questionario anonimo presentato agli insegnanti alla fine del corso. Solo 12 dei partecipanti al corso hanno risposto, purtroppo, quindi, la visione è alquanto parziale. Le domande riguardavano sia il corso nel suo complesso che i contenuti specifici.

⁵ Nel celebre discorso per la laurea ad honorem in Comunicazione e Culture dei Media all'Università di Torino, Umberto Eco suggerisce che per limitare il problema delle fake news e abituare gli studenti a valutare le fonti, potrebbe essere utile richiedere almeno dieci fonti bibliografiche, in modo che imparino a confrontarle e analizzarle criticamente. Il video del discorso è facilmente reperibile, appunto, sul web.

⁶ Per chi fosse interessato alla comprensione della negazione da parte dei bambini – anche se spesso si parla di bambini intorno ai 4 anni – si rimanda a studi specifici, come Nordmeyer e Frank, 2013, e Villiers e Flusberg, 1975.

1. Il corso ha soddisfatto le sue aspettative?
 - 75% (9 persone) sì
 - 25% (3 persone) no

2. Crede che il corso sia stato utile ai fini dell'insegnamento?
 - 75% sì
 - 25% no

3. Se ha risposto no alla precedente domanda, cosa crede che andrebbe migliorato?
 - "Calandolo nella didattica"
 - "La metodologia di presentazione dei contenuti del corso"
 - "La rispondenza con la scuola, la fruibilità in classe"

4. Quale parte del corso ha trovato più utile per la sua pratica didattica? (*Selezioni tutte le voci che ritiene applicabili*):
 - Introduzione alla logica: 25%
 - Fallacie formali e argomentative: 25%
 - Metodo scientifico: 41,7 %
 - Pensiero critico e bias cognitivi: 75%

5. Alla luce del corso, quali sono i problemi di tipo logico-linguistico o legati all'utilizzo del pensiero critico che ha riscontrato nei suoi studenti? (*Selezioni tutte le voci che ritiene applicabili*)
 - Difficoltà nella comprensione del testo: 75%
 - Difficoltà nella comprensione di una consegna: 66,7%
 - Difficoltà nell'argomentare una risposta: 58,3%
 - Difficoltà nel distinguere informazioni vere o plausibili da quelle false: 33,3%
 - Difficoltà nel valutare l'affidabilità di una fonte: 33,3%
 - Difficoltà nell'individuare evidenze o argomenti a sostegno di una tesi: 8,3%
 - Difficoltà nell'identificare una fallacia in un ragionamento: 8,3%
 - Difficoltà nel distinguere tra causa ed effetto: 25%
 - Difficoltà nella comprensione del "non": 66,7%
 - Difficoltà nella comprensione di "e": 8,3%
 - Difficoltà nella comprensione di "o": 16,7%
 - Difficoltà nella comprensione di "se ... allora", "dunque", "perché": 41,7%
 - Difficoltà nella comprensione di "se e solo se": 16,7%

6. Ha notato differenze significative tra studenti in base all'età, al livello scolastico o ad altri fattori? (*es. abilità linguistiche, motivazione, contesto familiare, ecc.*)
 - "Contesto familiare"
 - "Abilità linguistiche, contesto familiare"
 - "No"
 - "Differenze in base al contesto familiare"
 - "Sì"

7. Ha intenzione di integrare alcuni dei contenuti del corso nella sua didattica?
 - Sì: 16,7%

- No: 0%
- Non so: 83,3%

8. Se sì, può indicare come o in quali materie/moduli?
- “Italiano, riflessione linguistica, insiemistica e probabilità matematica, concetti storici”
 - “Ambito logico/matematico”
 - “Nell’italiano”
9. Commenti sul corso e/o sulle risposte precedenti
- “Ho trovato il corso poco rispondente alle nostre necessità didattiche, cioè non fattibili in classe di scuola primaria, ma certamente è servito a riflettere sul nostro modo di approcciarsi con la classe nel corso delle nostre lezioni.”
 - “Il corso è da riproporre perché l’argomento è molto utile per la realtà che vivono gli alunni.”
 - “Il corso è stata un’opportunità per riprendere interessanti concetti affrontati all’università, ma poi non messi mai in pratica anche per il cambio delle scelte apportate ai libri di testo.”

Tenendo a mente che questo non è in alcun modo uno studio scientifico e che le risposte, così come i commenti che seguono, sono da intendere esclusivamente relative a questo specifico corso e alle sue specifiche caratteristiche, ciò che emerge è la difficoltà di integrare certi argomenti, soprattutto quelli più teorici e astratti, nella didattica scolastica, in particolare laddove non è previsto un corso di filosofia vero e proprio, come nel caso della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Alcuni insegnamenti, come la matematica, chiaramente si prestano più facilmente all’integrazione di elementi di logica. Allo stesso modo, come anche implicitamente suggerito da alcune risposte al questionario, nelle scuole primarie dove è presente l’insegnante prevalente, l’inserimento e rafforzamento di certe abilità e certi metodi è facilitato dalla possibilità di applicare trasversalmente lo stesso approccio in molte materie. E altresì da notare che alcuni insegnanti hanno precisato che il cambio di testi scolastici e le direttive ministeriali abbiano ridotto lo spazio dedicato ad alcuni argomenti. Per esempio, sebbene l’insiemistica sia indicata tra i contenuti da trattare, raramente vengono proposti esercizi espliciti su questo tema nei testi di riferimento.

Non sorprende che la parte del corso ritenuta più rilevante e utile per i docenti sia la seconda, incentrata su metodo scientifico e pensiero critico. Difatti, il pensiero critico nasce come vera e propria pratica educativa (cfr. Dewey, 1910, e, più recentemente, Lipman, 2004 e Piro, 2015). Allo stesso modo, il metodo scientifico non va inteso come confinato esclusivamente a settori specialistici, ma come vera e propria attitudine del pensiero: un approccio rigoroso e critico alla realtà, basato sull’osservazione, l’argomentazione e la verifica delle evidenze. Per esempio, chiedere a uno studente di attribuire un’opera d’arte, date certe caratteristiche stilistiche e, magari, certi indizi, e chiedere di farlo in modo rigoroso, argomentando e considerando le evidenze, è chiedere di utilizzare il metodo scientifico. Come Dewey stesso nota nel suo celebre libro *How we think*, fondamento del pensiero critico: «This book represents the conviction that the needed steadying and centralizing factor is found in adopting as the end of endeavor that attitude of mind, that habit of thought, which we call scientific.»⁷

⁷ Dewey, 1910, p. II. “Questo libro rappresenta la convinzione che il fattore necessario di stabilizzazione e centralizzazione si trovi nell’adottare come fine dell’impegno quell’atteggiamento mentale, quell’abitudine di pensiero, che

Per quanto riguarda le difficoltà che i docenti riscontrano negli studenti, oltre alla già menzionata negazione, c'è la comprensione del testo (e delle consegne) e l'argomentazione. Chiedere "perché" – altro elemento linguistico che presenta problematiche, subito dopo al "non" – o il celebre "che cos'è", in tutte le sue declinazioni, fungono da strumenti per il processo maieutico: aiutano a esercitare negli studenti la capacità di sostenere le proprie posizioni, collegandosi alla mentalità scientifica e alla valutazione delle fonti di cui si è detto sopra. Quest'ultima competenza risulta, in generale, più sviluppata rispetto a quella di argomentare, mentre sembra ancora più consolidata, in queste classi, la capacità di individuare le evidenze a sostegno di una affermazione. Tuttavia, pare che gli studenti faticino a organizzare queste evidenze in un ragionamento coerente e a sostenere pienamente le proprie tesi: ciò suggerisce che riconoscere informazioni pertinenti non equivalga ancora a saperle utilizzare efficacemente in un'argomentazione strutturata.

Lo strumento principale della filosofia è l'argomentazione, perciò appare quanto mai puntuale un'interazione sempre maggiore e più costante tra filosofi e insegnanti. Un confronto di questo tipo potrebbe offrire agli insegnanti nuovi strumenti e prospettive per rafforzare le competenze critiche degli studenti, e allo stesso tempo favorire nei filosofi una riflessione concreta sulle ricadute educative del proprio lavoro e affinare la comunicazione degli strumenti propri della disciplina.

4. Conclusione

Il valore e il ruolo della filosofia nell'educazione sono ben noti e ampiamente discussi sin dai tempi di Platone e Aristotele. La sua importanza non risiede soltanto nello sviluppo intellettuale che essa promuove, ma anche – e soprattutto – nella formazione di cittadini attivi e consapevoli, capaci di riconoscere e smascherare il sofista di turno. La capacità di analizzare la validità degli argomenti, di riconoscere fallacie e bias – anche e soprattutto nei propri ragionamenti – di sostenere le proprie tesi con fatti ed essere pronti a rivedere le proprie posizioni se le evidenze le contraddicono, il raggiungimento, insomma, dell'autonomia intellettuale, rappresentano i passi che portano fuori dalla caverna e "l'uscita dell'uomo da uno stato di minorità", per citare Kant. È ciò che consente la partecipazione consapevole alla vita pubblica. Niente di nuovo, certo. Ma vista la nostra contemporaneità, mi sembra per nulla retorico ribadire l'importanza.

Concludendo, pur riconoscendo la difficoltà nel calare certe nozioni teoriche all'interno della scuola, la mia esperienza è positiva ed è per me fonte di arricchimento umano e intellettuale, grazie al confronto con problematiche per me inusuali. L'auspicio è quindi che questo tipo di attività non resti confinato a corsi estemporanei o laboratori occasionali, ma diventi un atteggiamento trasversale nell'insegnamento, incentivando il dialogo tra professionisti dei diversi contesti educativi, dalla scuola primaria all'università.

Bibliografia

- BENNETT 2003: Jonathan Bennett, *A Philosophical Guide to Conditionals*, Oxford Academic, 2003.
- CLEGHORN 2021: P. Cleghorn, "Critical Thinking in the Elementary School: Practical Guidance for Building a Culture of Thinking", in D. Fasko Jr. e F. Fair (a cura di), *Critical Thinking and Reasoning: Theory, Development, Instruction, and Assessment*, Brill, Leiden, pp. 150–167, 2021.
- DEWEY 1910: Dewey, J., *How we think*. D.C. Heath & Co, 1910. Trad. it. *Come pensiamo*, a cura di C. Bove, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- EGRÉ, ROTT 2021: P. Egré, H. Rott, "The Logic of Conditionals", in E. Zalta (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2021.

chiamiamo scientifico" [traduzione dell'autore del presente contributo]. In bibliografia si trova il riferimento anche alla traduzione italiana del testo di Dewey.

- GALILEI 1632 [1970]: Galileo Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Einaudi, Torino 1970.
- HAASE 2024: V. Haase, “Disentangling inhibition and prediction in negation processing”, *Frontiers in Language Sciences, Sec. Language Processing*, 2024, vol. 3.
- KANT 1784 [2006]: Immanuel Kant, *Risposta alla domanda: Che cos’è l’Illuminismo?*, trad. F. Di Donato, revisione M. C. Pievatolo, LiberLiber, licenza Creative Commons, Pisa 2006.
- KAUP, DUDSCHIG 2020: B. Kaup, C. Dudschig, “Understanding Negation: Issues in the processing of negation”, in V. Déprez, M. T. Espinal (a cura di), *The Oxford Handbook of Negation*, OUP, Oxford 2020.
- LIPMAN 2004: M. Lipman, *Educare al pensiero*, a cura di P. Malavasi, trad. A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
- NORDMEYER, FRANK 2013: A. E. Nordmeyer, M. C. Frank, “Measuring the comprehension of negation in 2-to 4-year-old children”, *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 2013, Austin, TX: Cognitive Science Society.
- PIRO 2015: F. Piro, *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2015.
- VILLIERS, FLUSBURG 1975: J. G. D. Villiers, H. B. T. Flusberg, “Some facts one simply cannot deny”, *Journal of Child Language*, 1975, 2(2), pp. 279–286.

A lezione di *humanitas*

Mariapia Vozzi

Abstract

The article discusses two training courses for teachers organized by the University of Salerno and the local branch of the Italian Philosophical Society. It describes how the lessons are conducted by expert academics; it explains in detail the impact they may have on the planning of teaching units for high school students.

Keywords

Training courses, Humanism, text reading, methodological approaches, teaching proposals.

Premessa

Tutti i docenti dell'istituzione scolastica italiana sono chiamati ad assolvere ai loro compiti istituzionali di educazione e istruzione dei discenti coltivando costantemente il bagaglio delle conoscenze disciplinari, tesaurizzando le competenze acquisite nella prassi didattica, sperimentando le innovazioni metodologiche e le risorse strumentali oggi rese agevolmente accessibili dalla tecnologia digitale. La ricorsività e l'aggiornamento della preparazione alla docenza restano principi ispiratori per tutte le comunità educanti, che nella ricerca-azione e nella condivisione delle buone pratiche trovano attualmente i loro punti di forza e di crescita globale.

Il diritto-dovere della formazione in servizio dei docenti ha ottenuto pieno riconoscimento già nell'art. 1, c. 24 della Legge n. 107 del 2015, che l'ha definita "*obbligatoria, permanente e strutturale*", fissandone i punti cardine della regolamentazione giuridica: le attività formative debbono essere deliberate da ogni singola istituzione scolastica in coerenza con Piano Triennale dell'Offerta Formativa, con i risultati emersi dal Rapporto di Autovalutazione (RAV), e dal Piano di Miglioramento (PdM), sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano Nazionale di Formazione, adottato ogni tre anni dal MIM, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative della categoria.

L'attuale normativa disegna un quadro generale di pianificazione formativa del personale docente in servizio che recepisca in modo stringente le richieste di contesto: nelle recenti *Linee Triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-25* la regia ministeriale della SAFI (Scuola di Alta formazione dell'Istruzione) affianca alla formazione "*continua, volontaria ed incentivata*", introdotta per la prima volta dall'art. 16-ter del D. Lgs.n.59/2017 e riservata in modo precipuo alle figure di sistema, la formazione per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, i cui obiettivi strategici non lasciano adito ad equivoci. Nel documento ministeriale è a chiare lettere ribadita l'importanza delle competenze digitali nel nuovo quadro del *DigCompEdu* europeo, degli approcci metodologici trasversali nelle discipline STEM, della promozione del multilinguismo, dello sviluppo della didattica innovativa della Scuola 4.0 e della didattica orientativa del PNRR, ma svetta su tutti gli altri obiettivi "*lo sviluppo delle competenze didattiche nell'insegnamento delle discipline in senso stretto e sviluppo delle competenze trasversali ad esse funzionali*".

Nella prospettiva di sistema del SNV e nella pianificazione, anche finanziaria, del MIM non è affatto calata l'attenzione sulla centralità degli insegnamenti disciplinari, sui cui apporti culturali imprescindibili sono strutturate le *Indicazioni Nazionali* dei curricula della secondaria di secondo grado, che – tra l'altro – sono oggi oggetto di ennesima revisione.

Per fronteggiare le molteplici ed inusitate sfide pedagogiche della contemporaneità le istituzioni scolastiche debbono poter contare sulle competenze professionali, solide ed aggiornate, degli insegnanti in servizio. È evidente che il piano metodologico e quello contenutistico viaggino insieme: *cosa* insegnare e *come* insegnarlo con efficacia costituiscono aspetti strettamente correlati della professionalità dei tanti docenti che intendono il principio costituzionale della libertà d'insegnamento come assunzione di responsabilità individuale ed impegno costante nella costruzione del proprio bagaglio di saperi e di esperienze. Nei CCNL, del resto, in maniera continuativa negli ultimi decenni, trovano adeguato riconoscimento e tutela sindacale le giornate di formazione in servizio del personale tutto. È un'opportunità, a mio avviso, irrinunciabile.

Report su alcune significative iniziative di formazione in servizio per i docenti di Filosofia tra SFI, Università e Scuola

Nel 2024 il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università di Salerno, ha organizzato presso il Campus di Fisciano lo svolgimento del ciclo di seminari *Strade per l'altrove. Saperi, linguaggio e pensiero critico nella prima modernità*, coordinato dal prof. Maurizio Cambi (Università degli Studi di Salerno), con finanziamento PRIN PNRRR 2022 - *Paradoxical Humanism and Environmentalism* (responsabile il prof. Raffaele Carbone dell'Università degli Studi di Napoli Federico II). Nel solco della consolidata collaborazione con l'Ateneo salernitano la sezione locale della SFI, da me presieduta, ha offerto il suo patrocinio morale all'interessante iniziativa culturale, aperta alla platea degli studenti universitari, a dottori di ricerca e a cultori, ai docenti di scuola secondaria superiore e a un selezionato numero di diplomandi dei Licei salernitani.

Le lezioni seminariali sono state tenute da studiosi italiani di chiara fama: nei mesi di marzo ed aprile 2024 si sono alternati in cattedra il prof. Gennaro Maria Barbuto (Università degli Studi di Napoli), che ha relazionato su *Il pensiero di Machiavelli e il male*, il prof. Enrico Nuzzo (Università degli Studi di Salerno), che ha affrontato *Il fondo oscuro delle passioni nella prima modernità*, il prof. Marco Matteoli (Università degli Studi di Pisa) che ha illustrato *La cosmologia bruniana e la dignitas hominis nell'universo infinito*, il prof. Raphael Egbi (Università Vita-Salute San Raffaele di Milano) che ha conferito su *Pico e la dignità dell'uomo: nuove prospettive*. L'incisività delle analisi, la lucidità delle nuove proposte interpretative, l'apertura al confronto dialogico di tutti i relatori hanno conferito rilievo e spessore all'iniziativa culturale, che ha riscosso il pieno apprezzamento dei corsisti.

In felice continuità con questa significativa esperienza, il DiSUFF e il DiSPAC di UNISA hanno collaborato con la sezione salernitana della SFI per progettare e realizzare un nuovo Corso di Formazione per docenti su *L'Umanesimo e le sue rifrazioni*, che si è svolto in modalità mista - *on line* e in presenza presso il Campus di Fisciano – dal 4 febbraio al 10 marzo 2025. L'iniziativa, rientrando nei POT-Piani di Orientamento e Tutorato - ed ammessa a finanziamento PRIN 2022, è stata articolata in quattro lezioni seminariali: il prof. Renato De Filippis (Università degli Studi di Salerno) e il prof. Luca Bianchi (Università degli Studi Statali di Milano) hanno trattato *L'Umanesimo e l'eredità del Medioevo*; il prof. Maurizio Cambi e la prof.ssa Clementina Cantillo dell'Università degli Studi di Salerno hanno affrontato *L'Umanesimo e le sue rifrazioni*; il prof. Marco Russo (Università degli Studi di Salerno) e il prof. Pasquale Terracciano (Università degli Studi di Roma "Tor Vergata") hanno congiuntamente dedicato la loro attenzione alle *Traiettorie dell'Umanesimo nel Novecento*, il prof. Francesco Piro (Università degli Studi di Salerno) e la prof.ssa Francesca Gambetti (Università degli Studi di Roma Tre) hanno relazionato su *Il Critical reading. Teorie e Pratiche*.

La formula proposta ha presentato caratteri di decisa innovatività: le tematiche nodali della cultura umanistico-rinascimentale sono state esaminate in prospettiva diacronica, come vivi specchi di rifrazione, attraverso cui si è raccolto e rielaborato l'elemento originario greco-latino, si è costruita l'immagine moderna della civiltà classica e si è irradiato l'antropocentrismo fino almeno alla svolta epocale del XX secolo. Temi ed autori, pur calati dai relatori nel loro tempo e trattati con fondatezza di riferimenti analitici e testuali, sono stati svincolati dalla rigidità delle cesure cronologiche e posti in relazione con gli sviluppi successivi, confrontati con assunti teorici divergenti, con proposte interpretative inusitate.

Scelta fruttuosa è stata la presenza per ogni incontro di due relatori accademici: il serrato dialogo sorto in aula fra gli studiosi italiani, provenienti da esperienze di studio diverse e proiettati verso distinti indirizzi di ricerca, ha costituito un punto di forza del piano di formazione, un esempio virtuoso di confronto pacato e costruttivo, che è valso a dimostrare ai corsisti quanto sia proficuo superare la presunta unilinearità della tradizione storica. Si è scelto di dare spazio al gioco di rifrazioni, di suggestioni reciproche, in cui le interpretazioni dell'*humanitas* si moltiplicano e l'antico si dinamizza, si de-costruisce nei suoi elementi fondativi, in modo che le sue matrici generative vengano fatte emergere e si prospettino nuove piste di ricerca.

Ai docenti di scuola secondaria superiore, chiamati in situazione d'aula a mediare i contenuti concettuali della disciplina e a guidare i discenti nel primo approccio alla lettura dei testi filosofici, la partecipazione ai seminari ha offerto spunti preziosi di riflessione e di approfondimento.

I professori Luca Bianchi e Renato De Filippis hanno ripercorso con approccio storico-problematico i concetti di *media aetas* e di *renovatio* e i correlati problemi di periodizzazione; la *vexata quaestio* del rapporto fra Umanesimo e Rinascimento è stata affrontata prescindendo dalle etichette della storiografia tradizionale e esaminando con acribia le proposte interpretative più recenti.

Il prof. Maurizio Cambi e la prof.ssa Clementina Cantillo hanno dialogato sulla matrice rinascimentale dell'utopia politica moderna e contemporanea, da Erasmo da Rotterdam e Thomas More a Ernst Bloch, Karl Mannheim e Max Horkheimer; con dovizia di riferimenti testuali sono state proposte le pagine di quei pensatori che hanno profilato il progetto universalistico di perfezionamento dell'umanità e da cui con maggior forza è promanato il monito a non rassegnarsi alla distopia del mero presentismo, che annulla ogni tensione dialettica fra realtà ed idealità.

I professori Marco Russo e Pasquale Terracciano hanno congiuntamente affrontato i punti nodali del lungo processo storico-culturale che ci ha portati dall'umanesimo rinascimentale al post-umanesimo novecentesco, fino al trans-umanesimo attuale: dall'esaltazione della creatività metamorfica dell'uomo di Pico, alla problematicità della lezione esistenzialista di J. P. Sartre o di M. Heidegger, fino alla deriva dataista di Y.N. Harari.

A beneficio dei docenti corsisti l'offerta formativa è stata arricchita dalla conclusiva lezione tenuta dal prof. Francesco Piro e dalla prof.ssa Francesca Gambetti, che hanno voluto integrare la riflessione teorica sul *Critical Reading* con pertinenti indicazioni di metodo. I relatori hanno evidenziato l'importanza di guidare gli studenti liceali alla lettura dei testi filosofici, il cui approccio richiede competenze qualificate. È stata utilmente ripercorsa l'ampia letteratura pedagogica sull'argomento, dalle teorie pionieristiche americane di Stephen Toulmin fino allo sviluppo integrato dei fattori del CT (*Critical Thinking*) proposto nel 2020 da Jonathan Haber del MIT. Gli attuali orientamenti del dibattito internazionale sono stati debitamente comparati al quadro vincolante delle competenze-chiave definite dalla vigente normativa UE e alle indicazioni nazionali dei *curricula* della scuola italiana.

Considerando nella compiutezza delle sue articolazioni il percorso formativo realizzato, che si è qui solo sommariamente descritto, appare evidente che la progettualità sinergica della SFI locale con l'istituzione universitaria abbia intercettato e recepito le esigenze di aggiornamento e di formazione in servizio della componente scolastica, ben rappresentata nella sezione

salernitana: il coinvolgimento dei docenti è stato pianificato e sollecitato, rivelandosi un innegabile punto di forza al fine di assicurare proficui momenti di confronto trasversale fra mondo accademico e scuola.

A rendere ulteriormente significative le attività svolte nell'ambito del Corso di Formazione ha contribuito la scelta degli organizzatori di attivare, in concomitanza con l'incontro finale del 10 marzo 2025, un *Laboratorio di didattiche innovative in discipline filosofiche e didattica della cultura* riservato ai diplomandi liceali.

Le studentesse e gli studenti sono stati selezionati fra frequentanti il quarto e/o quinto anno presso diversi istituti salernitani (il Liceo Scientifico "*Da Vinci*" di Salerno-IIS "*Genovesi-Da Vinci*" referente la prof.ssa Katia Grisi e il Liceo Scientifico "*F. Severi*" di Salerno, referenti il prof. Guido Cantillo e il prof. Giovanni Battista Rimentano) o della provincia salernitana (Liceo Classico "*M. Galdi*" - IIS "*De Filippis-Galdi*" di Cava de' Tirreni, di cui è stata referente chi scrive).

Affidato alla guida dei giovani professori Angelo Maria Vitale e Roberto Melisi, il gruppo dei discenti partecipanti all'incontro laboratoriale ha avuto modo di compiere un'esperienza di studio decisamente stimolante, che ha spezzato l'unità chiusa dei preesistenti gruppi-classe per creare occasioni di confronto fra coetanei provenienti da percorsi curricolari diversi, offrendo loro l'opportunità di intessere *ex novo* la relazione comunicativa.

Il coinvolgimento attivo dei discenti ha rappresentato la nota qualificante dell'attività laboratoriale. Chiamati alla condivisione non di un evento culturale precostituito, ma di un'esperienza cognitiva di lettura, di analisi, di ascolto e di rispetto reciproco, gli studenti hanno messo in campo le loro risorse, si sono liberamente espressi nel dire e nel contraddire, nel dare e chiedere ragioni, nel costruire insieme le ipotesi di interpretazione dei testi. Hanno sperimentato una gratificante relazione di partecipazione comunicativa, che si è costruita e sviluppata nello sforzo di riflessione comune. La parola condivisa è diventata legame, filo da dipanare, chiave d'accesso al problema da risolvere.

La disseminazione dell'esperienza è poi continuata nell'ambito dei rispettivi istituti liceali, ad ulteriore conferma della proficuità dell'iniziativa.

Le possibili ricadute dei percorsi formativi nella prassi didattica: riflessioni ed indicazioni operative

Vorrei sottolineare l'importanza delle indicazioni orientanti ricevute dai corsisti: nella situazione concreta della didattica d'aula non c'è collega che non avverta la necessità di proporre ai giovani discenti la lettura dei testi. Non è un'astratta questione di metodo, è il riconoscimento della centralità imprescindibile del confronto con l'autore.

Proporre oggi agli adolescenti una pagina del *De hominis dignitate* di Pico della Mirandola o de *La Città del Sole* di Tommaso Campanella richiede un'attenta gestione della comunicazione filosofica e postula una gradualità di approccio. Se queste cautele sono opportune in ogni caso e per ogni pensatore, quando si programma un'unità didattica sulla filosofia della prima età moderna non si può non tenere conto che tutta la letteratura umanistico-rinascimentale aveva finalità paideutiche esplicite. Le forme letterarie prevalenti – l'orazione, il dialogo, la lettera, il racconto utopista – esprimono il timbro fondamentale di una generazione di intellettuali che in Italia e in Europa si è messa in 'ascolto' della parola antica, l'ha cercata, recuperata, riscritta con gli strumenti dell'allora nascente filologia, rielaborata e idealizzata nei suoi valori etico-estetici, tramandata ai posteri con l'intento pedagogico di ri-generare l'*humanitas* universale. In questo caso il lavoro di decodifica del testo filosofico, lungi dall'essere un mero esercizio formale, diventa compito sfidante per insegnanti e alunni, uno strumento ineludibile di comprensione del messaggio culturale e dei contenuti concettuali che le pagine scritte veicolano.

Non va dimenticato che, come Paolo D'Angelo ha in anni recenti sottolineato, dal punto di vista testuale la filosofia è «un'attività proteiforme», capace di assumere aspetti multiversi ed imprevedibili; la pagina filosofica è resistente agli approcci de-costruzionisti e postmodernisti della mera narratività, perché comunque vibra di tensione conoscitiva e si qualifica per la validità della sua proposta argomentativa.

Ogni docente dovrebbe poter operare le proprie libere scelte con consapevolezza e piena cognizione di causa.

A mio avviso, incombono sull'azione del docente gli opposti rischi del vuoto tecnicismo e della rigidità delle piste di lettura: da un lato, l'analisi testuale che propongono alcuni manuali ricalca le schede di analisi delle opere letterarie in prosa o poesia, griglie tecniche che irrigidiscono il movimento del pensiero mettendone in risalto solo l'aspetto formale: è un esercizio che nulla aggiunge alla comprensione del pensiero dell'autore; dall'altro lato, nelle sezioni antologiche trova posto una selezione di brevi brani decontestualizzati, inseriti per supportare le tesi già enunciate nella sezione storica. In entrambi i casi, la lettura del testo non appare effettivamente produttiva: il testo non "gioca", perché è già stato giocato dal commentatore, da chi lo ha scomposto artatamente o usato come riferimento di una linea interpretativa già sviluppata *in toto*.

Pur consapevole dei palesi limiti delle raccolte antologiche, il docente sa bene di non poter presentare un testo filosofico nella sua interezza e corredato da un apparato di notazioni critiche puntuali, perché non risulterebbe fruibile per i tempi ridotti delle lezioni d'aula. È un vincolo di cui dobbiamo tener conto e che deve sollecitarci a cercare soluzioni alternative.

A mio giudizio una proposta di lettura laboratoriale significativa dovrebbe collocarsi nell'orizzonte di un problema storico e della sua dimensione di concettualità estesa o estendibile: se si parte non dall'autore, ma da una rete coerente di ambiti tematici contigui si potrebbero ipotizzare uno o più percorsi di attraversamento, di possibili "giochi" che mettano in relazione presupposti e ricerche, esiti e prospettive, operando dentro unità testuali sufficientemente ampie, fra loro connesse e/o contrastive. Il rapporto fra passato e presente potrebbe essere *mediato* dal testo, in una tensione ermeneutica non angustamente circoscritta, ma aperta all'ascolto e al confronto attualizzante.

Tornando alla concretezza delle indicazioni desumibili dai recenti Corsi di Formazione UNISA, nella programmazione annuale, che deve essere concordata in sede collegiale e condivisa con i colleghi del consiglio di classe, un'unità didattica curricolare sull'Umanesimo e Rinascimento potrebbe essere utilmente integrata da un laboratorio di lettura che articoli e gradui le competenze del *reading*, esplicandole nella loro dimensione cognitiva, semantica, logico-argomentativa, retorica.

Non va dimenticato che la scelta consapevole di una programmazione per competenze richiede il conseguente passaggio dal *teaching about*, focalizzato sui contenuti e sulla didattica trasmissiva, al *teaching for*, finalizzato allo sviluppo delle abilità e competenze degli alunni. Il docente è oggi chiamato a definire preliminarmente con accuratezza i traguardi formativi e gli obiettivi specifici esplicitando in relazione al gruppo-classe la graduazione delle competenze attese: dalla minima - ma non certo trascurabile - competenza alfabetica funzionale, alle capacità più avanzate: estrapolare dal testo nozioni e concetti-chiave, comprenderne il lessico specifico, individuare nessi logici e struttura delle argomentazioni, riflettere, rielaborare in autonomia e dibattere sulle tesi proposte dagli autori, delle quali bisogna cogliere sia la genesi storico-culturale, sia la portata universalistica. Né va trascurato il fatto che un laboratorio di lettura può concretamente implementare la didattica inclusiva, attraverso eventuali percorsi personalizzati ed individualizzati, e favorisce marcatamente in tutti gli studenti i processi cruciali della metacognizione.

Tanto in questa direzione è stato fatto in passato e resta ancora da fare: basti qui ricordare che già nel 2017 il documento ministeriale *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia*

nella società della conoscenza ha lanciato contestualmente la proposta di *Sillabo di Filosofia per Competenze*, che tutt'oggi potrebbe rappresentare una pista di lavoro per i colleghi, soprattutto in vista dell'imminente, preannunciata riformulazione dei *curricula* nazionali.

Sono propensa a credere che progettare e realizzare, con il contributo dei colleghi di Italiano, Latino e Greco, Storia dell'Arte, dei laboratori pluridisciplinari di lettura, specificatamente dedicati alle opere filosofiche umanistico-rinascimentali, assuma il significato sia di una ri-appropriazione delle origini, sia di un radicamento forte della migliore tradizione del pensiero italiano nella dimensione europea ed universale. In tal senso, i laboratori di lettura filosofica potrebbero diventare per gli studenti del secondo biennio un'officina di cittadinanza consapevole, un veicolo di diffusione di concetti e idealità e una proiezione verso nuovi orizzonti di impegno e di crescita culturale.

Principali Riferimenti Bibliografici

- AA.VV. *Forme letterarie della filosofia*, a cura di Paolo D'Angelo, Carocci Editore, Roma, 2012.
- AA.VV. *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, a cura di Luca Illetterati, De Agostini Scuola, Novara, 2007.
- AA.VV. *Le parole e i numeri della filosofia. Concetti, pratiche, prospettive*, a cura di Stefania Achella e Clementina Cantillo, Carocci Editore, Roma, 2020.
- ANTISERI Dario, *Didattica della Filosofia. Il mestiere del filosofo*, Armando Editore, Roma, 1977
- CAPUTO Annalisa, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci Editore, Roma, 2019.
- GAIANI Alberto, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci Editore, Roma, 2012.
- MIUR, Documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza", 2017; Allegato B "Sillabo di Filosofia per Competenze".

Il fatto filosofico e il curriculum

Salvatore Belvedere

Abstract

Students research and understand the facts of the history of philosophy, developing their ability to select and make personal judgments. At the same time, they feel the need to organize them in a logical order, to satisfy their request for a life concept that engages them intellectually. Thus, a personal curriculum is developed, encompassing subjectivity of thought and their ability to communicate on specific topics.

Keywords

Fact, communication, curriculum, time, teaching.

Nel moderno

Gli autori del libro *Troviamo il senso in un mondo senza senso* scrivono che il metodo migliore per conoscere la verità dei fatti è quello della scienza, accompagnato dalla sua generalizzazione sia nella società materiale sia in quella artificiale degli internauti. Costruire reti di comunicazione basate sulla fiducia e avere un buon rapporto con la comunità degli esperti rappresenta un efficace schermo di protezione in un mondo inquinato da false informazioni. Essi dicono:

Con tutto l'accesso diretto ai grandi universi di dati, ora siamo costretti a immaginare su quali fatti basare le nostre decisioni, quando effettuare le ricerche da soli e quando fare ricorso agli esperti, quali esperti siano degni di fiducia (e a proposito di quali argomenti particolari) e quando potremmo aver bisogno di una guida saggia sull'integrazione dei valori.¹

Il libro dà una serie di utilissime indicazioni sulla conoscenza dei fatti, che ritengono indipendente da quella dei valori e della reciproca congruenza. Questa distinzione trova origine nella crescente specializzazione, che nell'odierna società avanza in ogni campo del sapere. I fatti accertati sono cosa necessaria e propedeutica ma diversa rispetto alla scelta dei valori e alla loro coerenza valutativa.

Una esplicitazione di questa differenza si ritrova per altra via nel libro di Cristianini *Sovrumano*. L'autore descrive il processo con cui si procede nella costruzione dell'intelligenza artificiale, basandola su conoscenze assolutamente precise, in quanto elaborate attraverso test processati a batterie di soggetti sempre più intelligenti. Occorrono creatori di test e addestratori per la costruzione di macchine intelligenti, ma anche valutatori dei loro progressi. Egli scrive:

¹ Perlmutter, Campbell, MacCoun: 2024, p. 265.

I *benchmark* usati per valutare le capacità dei moderni modelli di IA sono di fatto batterie di test molto simili a quelle descritte nel capitolo precedente. Addestratori di IA e creatori di test sono impegnati in una lunga partita per esplorare i limiti delle macchine intelligenti, in varie dimensioni.²

Benché il processo ricostruito da Cristianini sia continuo e integrato nei diversi momenti, dalla citazione e dal corso del testo si evince la diversità tra la valutazione nei progressi dell'IA, l'azione dei suoi addestratori e la costruzione dei test. Chi valuta è altro rispetto al reperimento dei dati e agli addestratori di una mente artificiale. Per lui occorrono modelli di riferimento a cui commisurare fatti riconosciuti e specificati con massima precisione.

La distinzione tra fatto e valore ha anche dei riferimenti letterari. Calvino nel libro *Il sentiero dei nidi di ragno* racconta l'esperienza della resistenza italiana al fascismo fatta con gli occhi di un bambino. I fatti sono raccontati nel loro semplice avvenire, senza alcuna esigenza interpretativa o valoriale, spesso frammentati e scollegati, così come può osservarli un bambino, per di più capitato sul posto casualmente. Anche il suo personaggio Marcovaldo osserva il mondo nell'immediatezza dell'apparire e del suo scorrere. In Calvino i fatti si impongono e devono essere raccontati. Altra cosa è la loro interpretazione, affidata alla creatività della mente.

Il bisogno di identificare e spiegare un fatto è la molla che spinge Borges a rintracciarne la particolarità e la motivazione storico-letteraria. È il suo modo di recuperare una realtà della vita e dell'umano, che altrimenti scomparirebbe nel calderone degli avvenimenti e delle sue espressioni letterarie, nelle continue riformulazioni che confondono il senso originario dell'apparire. La sua biblioteca di Babele è il contesto culturale in cui l'uomo può perdersi, pur impegnandosi a trovarvi un senso. Alla fine, Borges riesce sempre a identificare un fatto nella sua singolarità evenemenziale.

Pare che il Novecento si sia impegnato con la scienza e la letteratura a scindere la posizione heideggeriana di intendere i prodotti della vita, fondata fenomenologicamente sull'unità tra l'oggetto del rivelarsi e la soggettività del viverlo. Si rende possibile lavorare su ciascuno dei due versanti, nominandoli fatti e valori. La loro distinzione corre su questa linea e ha rappresentato l'epilogo di una razionalità all'apice del successo. Wittgenstein sia nel *Tractatus* sia nelle *Ricerche* esprimeva questo momento di estrema fiducia nella capacità conoscitiva dell'uomo. Anche Popper, pur con il suo falsificazionismo, si inseriva nella scia dei costruttori di una razionalità sempre più in grado di spiegare e di aderire ai fatti. Einstein ha fatto la stessa cosa con la scienza affermando che Dio non gioca ai dadi con il mondo. Per essi è possibile definire un fatto e riferirlo utilmente alle volontà degli uomini, in quanto già comprensivo di pregnanza valoriale. Ma il dubbio è sempre alle porte, comparando, come scrive Heidegger, la presenza e la soggettività dell'umano.

La didattica della filosofia ha puntato sull'accaduto dei suoi fatti, riorganizzandoli nella più efficace forma curricolare per renderli maggiormente fruibili. Chomsky si domanda: «che dice Derrida?», volendo alludere all'incomprensibilità del suo linguaggio e alle difficoltà di insegnare i contenuti della filosofia in forma chiara.³ Con questa domanda pone il tema della conoscenza dei fatti filosofici e della loro comunicazione.

La codificazione della realtà in fatti accertati ha avuto le sue conseguenze nell'insegnamento a tutti i livelli. L'esempio più eclatante si è avuto nei programmi della scuola elementare del 1985, seguito da quelli degli ordini successivi. I contenuti disciplinari (i fatti) potevano essere scansionati in forma e contenuto, tradotti in formulazioni univocamente accettati, sistemati in progressioni seguendo le analisi psicometriche della mente umana. Il bambino, come il giovane, era il bambino della ragione, da educare nelle sue capacità logiche. Il successo

² Cristianini: 2025, p. 53.

³ Chomsky 2024: «Provate invece a chiedere a qualcuno di spiegarvi l'ultimo saggio di Derrida, o chi per lui, in un linguaggio che vi risulti comprensibile. Non ci riuscirà. O almeno io non lo capirei», p. 309, 310.

nell'apprendimento era assicurato dalla chiarezza dei contenuti disciplinari e dalla corretta sistemazione curricolare. Anche la filosofia aveva adeguato l'insegnamento al principio della progressività formativa seguendo l'ordine dei fatti e i loro significati, oltre che l'evoluzione della psiche nell'età postadolescenziale. La fiducia in una ragione logica e negli avanzamenti delle scienze operava da supporto a questa scelta.

Nel postmoderno

L'avvento dell'informatica e del computer, creando il mondo impalpabile dell'infosfera, hanno riaperto il dibattito sui fatti, sulla loro identificazione, sul porsi come altro di fronte all'uomo e sul valore della loro presenza.

La fiducia nel fatto aveva già incominciato a vacillare nel corso della razionalità imperante. Il prodromo può considerarsi la comparsa de *L'uomo senza qualità* di R. Musil. L'autore traccia un'esistenza vissuta senza condizionamenti valoriali e senza impegno etico-sociale, riducendo le relazioni umane a semplici storie da raccontare asetticamente. In questo panorama di disintegrazione culturale compare in lontananza la presenza di un brutto, esempio di ciò a cui può ridursi la persona quando si svuota della propria umanità e perde il senso della verità.

Il processo di contemporanea dissolvenza della persona e della realtà è proseguito senza soste fino a confrontarsi con il mondo dell'infosfera e con le sue conseguenze in entrambi i poli dell'esistenza: il soggetto e l'oggetto. L'uomo e la realtà hanno vacillato fino a perdere il senso della loro distinzione. La realtà, ormai dematerializzata, assume forme sempre più evanescenti, che per tale connotazione allontanano l'uomo dalla tradizionale razionalità. Egli perde i concetti di vero e di falso e della loro contrapposizione, e si accomoda resiliente nelle fumosità dei dati antistanti. Sull'argomento J. Xun scrive:

Ma questa ricorsività non è un caso isolato. È il sintomo di una condizione più profonda, dove ogni tentativo di afferrare il reale lo moltiplica all'infinito, dove ogni sforzo di fissare un punto fermo genera solo nuovi riflessi. Siamo entrati in un regno dove la realtà stessa si è fatta specchio, e ogni specchio riflette solo altri specchi.⁴

In questa situazione, secondo alcuni studiosi, l'uomo vive in una infinita condizione onirica, da cui è impossibile sottrarsi se non tentando, a volte, di ignorare la presa della rete informatica. Ma si tratta di attimi che non coincidono con l'emergere di una ragione critica, capace di distinguere realtà e irrealtà. La persona vive una situazione, che lo mantiene in una *trance algoritmica* e in uno stato di *ipnosi probabilistica*⁵ con cui è impossibile fare compromessi. È la resa della realtà antistante, definibile razionalmente e oggettivamente nel verificarsi dei fatti. Cartesio è ormai lontano.

La psicologia ha definito melanconia lo stato d'animo della persona a contatto con il mondo sfuggente e coinvolgente dell'infosfera.⁶ È lo stato di chi non è sveglio e cosciente al punto di usare la ragione per decidere ed operare, né così triste da poter identificare la propria condizione. Infatti, manca l'oggetto della tristezza, la conoscenza della causa e degli impatti nel suo vivere. La persona è sospesa in un vuoto esistenziale che si riempie di quel tanto che lo attira e genera languore. Essa non riesce e non vuole cimentarsi nella determinazione concettuale di ciò che lo circonda. I fatti esterni non sono accettati come tali.

Oltre alla visione scientifica del mondo si è persa anche quella ideologica, mancando una realtà a cui applicarsi. Per questo motivo si parla di tramonto delle ideologie.

⁴ Xun 2025, p. 29.

⁵ Ivi, p. 24.

⁶ Godani 2025.

Tuttavia, la globalizzazione informatica non ha prodotto soltanto un mondo di informazioni e di algoritmi. Essa si è accompagnata con quanto è sopravvissuto della razionalità occidentale: l'organizzazione per sistemi della società. Conoscere le sue strutture e i meccanismi di funzionamento richiedeva competenze tecniche interattive, che impegnavano l'intelligenza e la cultura individuale. Essi resistevano al cambiamento e alla trasformazione per la rigida consistenza: il loro essere altro impegnava nella conoscenza e nell'azione. Erano fatti, che si opponevano all'io che li doveva identificare e manipolare. D'altra parte, anche la gente comune ha sempre pensato che ci fosse un padrone che controlla il mondo dell'infosfera, determinando mutamenti materiali a livello di singolo e di comunità.

Forse, come dicono molti, la globalizzazione sta implodendo in se stessa e si prevede un ritorno al regionale e al locale, un ritorno al mondo materiale⁷. La globalizzazione sarebbe finita. Tuttavia, permangono i segni degli effetti psicosociali, soprattutto a carico della persona. Angoscia⁸, depressione, onirismo⁹ sono le manifestazioni patologiche di un generale senso di disorientamento, che ancora accompagna l'uomo nel viaggio esistenziale. I fatti oscillano tra materialità e idealità, creando sbandamenti intellettivi e psicologici. Come definirli? A che servono? Che significato hanno? E come accertare i fatti filosofici?

Il bisogno di passato

Nell'apprendimento della storia della filosofia il docente non può che partire dallo studente, forse presupponendolo in possesso di una ragione logica e dotata di potenzialità evolutive. Ma egli sa che non è così. Gli è impossibile collocarlo in un modello che lo conduca progressivamente verso la conoscenza filosofica. Il termine che oggi accomuna l'utenza scolastica è fragilità. Un termine ancora generico, che si deve declinare in molteplici sfaccettature, come si conviene in presenza di un mondo sfuggente e, ugualmente, condizionante. Non è cosa facile. T. Pievani, discutendo di Calvino e della fortezza in cui è rinchiuso il conte di Montecristo, scrive:

Dell'io, quindi, si può al massimo dire ciò che non è, in negativo, non ciò che è, superando sciovinismi narcisistici, provvidenze, finalismi, consolazioni, provincialismi antropocentrici. Solo così possiamo sviluppare un senso di responsabilità verso l'universo.

Siamo anello di una catena che parte a scala subatomica o pregalattica: dare ai nostri gesti, ai nostri pensieri, la continuità del prima di noi e dopo di noi è una cosa in cui credo [...].¹⁰

Come Pievani dice di Calvino, il docente di filosofia ha consapevolezza dell'impossibilità di conformare lo studente ad un modello. Soprattutto quando i riferimenti sono di natura negativa, assolutizzando un singolo aspetto della personalità e collocandolo nelle declinazioni riportate nella citazione. Ma Calvino, scrive Pievani, spiega perché ripudia sciovinismi, finalismi e provincialismi antropocentrici. Essi sono gravi ostacoli per chi vuole andare avanti e, quindi, inserirsi nella catena del divenire. La presunzione dell'essere qualcosa di definitivo non agisce sulla molla del cambiamento e sul riconoscimento del limite. Perché rileggere il passato se il presente è predominante e ci impone di vivere in esso? Riconoscersi un anello della catena umana significa accettarsi nelle possibilità del divenire e, in tal senso, il collegamento con il passato è indispensabile. È un principio formativo che vale soprattutto per la storia della filosofia. Ci si chiede: il presente ha un'origine? O compare dal nulla?

⁷ Foroohar 2025: «La globalizzazione non tornerà alla "normalità". Vivremo in un mondo bipolare, se non tripolare, in cui le varie regioni prenderanno direzioni diverse. Inoltre, essa non scomparirà del tutto. Idee e dati continueranno a circolare attraverso le frontiere». P. 62.

⁸ Han 2025.

⁹ Xun, *ivi*.

¹⁰ Pievani 2024, p. 135.

Certamente, continua Pievani parlando della biblioteca universale di Borges, il passato è scritto attraverso le sue interpretazioni letterarie e, pertanto, conserva il rischio della non corrispondenza con il reale, ma aggiunge:

La mente umana può comunque dare un senso allegorico o una giustificazione crittografica a proposizioni a prima vista incoerenti, a strutture verbali e a variazioni.¹¹

È un modo per dire che nella babele del passato ciò che non ha senso nel presente può averlo in un altro tempo o in un altro spazio, o nella sua reinterpretazione. Il passato, al di là delle sue ambiguità, rimane un altro con cui confrontarsi e verso il quale impegnare la mente e l'intelligenza. La sua molteplicità e la dissolvenza aumentano il senso di responsabilità, che sarebbe umiliata da ogni forma di presunzione sciovinista. L'esempio è dato dall'ipotesi possibile di un superprogramma elaborato dalla intelligenza artificiale. Come esso, essendo il programma di tutti i programmi e comprendendo ogni possibile scibile umano, è il nuovo mostro onnivoro e prepotente,¹² allo stesso modo nella società il pericolo può provenire da un soggetto chiuso nella pretesa assolutezza delle sue idee. Questo soggetto non ha bisogno di leggere e interpretare i fatti: li annulla nella sua inedità. E allora come insegnare i fatti della filosofia?

Il tempo e lo spazio

La fragilità dello studente nasce da un'idea negativa del tempo e dalla sua confusione con l'eternità. Il rifiuto del suo scorrere impedisce il confronto con l'altro e con gli altri, creando incompatibilità tra il singolo e la collettività. Oggi l'esempio è dato dalla rete. Il suo eterno presente confina con il narcisismo del proprio io e con la volontà di conservarlo oltre il divenire delle cose e delle situazioni. Il bisogno di eternità (assolutezza) di fronte agli altri genera i mostri. Dostoevskij chiamava demoni i mali che si inseriscono nella psiche degli uomini e li spingono verso forme estreme di comportamento. Il suo libro, *I Demoni*, racconta la storia di una comunità russa di borghesi o aspiranti tali, che vivono il tempo in collegamento con l'eternità. Di fronte a questo impossibile confronto l'uomo è condannato alla sconfitta. La morte è data reciprocamente da coloro che si affannano in comuni pregiudizi ideologici (illusione di conformare la società alle proprie supposizioni politiche), oppure individualmente su se stessi per chi si commisura all'eterno. Nel romanzo il protagonista si impicca non riconoscendosi moralmente all'altezza di Dio.

Dostoevskij raffigura coralmemente la vicenda narrata, riconoscendola come espressione dell'intero popolo russo: il sacro è materializzato nell'idea della santa Russia, che comanda oltre i limiti del tempo e del cambiamento.¹³

Un'analisi simile è quella che O. Pamuk fa in alcuni dei suoi romanzi. Ne *La casa delle tenebre* egli scopre la morte come elemento di distinzione tra occidente e islam. La morte in occidente è linea di demarcazione tra il tempo vissuto e l'eternità. Nel tempo vissuto c'è la vita nel suo scorrere. Viceversa, nell'Islam esiste un unico tempo, l'eterno che invade l'esistenza e determina un atteggiamento verso di essa. Stupidità e apatia sono i termini che Pamuk usa per indicare le conseguenze della negazione del tempo vissuto.¹⁴

Analoga distinzione tra oriente e occidente Pamuk fa in *Il mio nome è rosso*, in cui la differenza è collocata nel modo di dipingere quadri: soggettività e dinamicità caratterizzano l'arte

¹¹ Ivi, p. 25, 26.

¹² Ivi, p. 71.

¹³ Snyder 2024.

¹⁴ Pamuk 2007, p.334.

occidentale, immobilismo e visione estetica quella orientale. Anche qui tempo vissuto ed eternità sono elementi distintivi di due modi di pensare.¹⁵

I medesimi demoni, nati dal rapporto negativo con il tempo, si ritrovano nel rapporto con lo spazio. L'esempio più efficace si ricava dal nostro presente, incentrato nella comunicazione interpersonale attraverso internet. La rete è la sede del cyberspazio, oggi privilegiato dai giovani. In essa l'interlocutore è astratto o ignoto, e consente il massimo del narcisismo individuale. Come nel romanzo *I Demoni*, il cybernauta non intende avere limiti e vive nell'assenza degli altri. Il suo destino è l'assoluto e l'incapacità di accettare i fatti che accadono fuori di lui.

Acerbi nel suo libro *Tecnopanico. Media digitali, tra ragionevoli cautele e paure ingiustificate*, rappresenta un mondo digitalizzato intessuto di relazioni sociali e di prodotti culturali, ma non lo separa dalla vita reale. Questo riferimento gli consente di studiare i fenomeni della rete e di internet fuori da pregiudizi comuni, che li ritengono causa di tanti mali giovanili. Questi, a suo giudizio, spesso hanno una provenienza antecedente alla esperienza in rete, che in tal caso ratifica (o amplifica e rende evidente) una condizione esistenziale e sociale preesistente. È il caso delle fake news e della disinformazione, a proposito della quale scrive:

Un sistema informazionale – i canali ufficiali di notizia, i social media – sano e ben funzionante è meglio di uno che non lo è, ma, come detto, la disinformazione risponde a una domanda preesistente ed è più un sintomo che una causa di problemi sociali.¹⁶

Come per la disinformazione, l'autore tratta altri aspetti negativi erroneamente attribuiti unicamente alla rete, come la polarizzazione ideologica e la dipendenza psicologica e culturale. Tuttavia, essa agisce da camera di risonanza e consolida orientamenti personali e sociali, a volte può anche determinarli, ma non si possono demonizzare coinvolgendo l'intero uso di internet.

Il vero mostro sarebbe la convinzione di due partiti, tecnoottimisti e tecnopessimisti, ai quali sarebbe demandato l'uso dell'informatica. Essa è la madre di ogni pregiudizio nell'uso della rete, determinando danni alla salute mentale del soggetto. La soluzione consisterebbe nella capacità di usare la rete in forma attiva e partecipativa, e non viverla passivamente. In questo senso la conoscenza tramite internet aiuta nella determinazione dei fatti.

A. Alberti scrive che l'intento del suo libro è la conservazione della salute mentale dei giovani, il che significa saper vivere lo spazio della rete attraverso le giuste conoscenze e operabilità, cogliendo limiti e opportunità. Conoscere in tal caso implica il saper collocare un fatto nel suo contesto, conoscendone le cause e le implicazioni, le relazionalità sociali e culturali, le dimensioni personali e collettive. Liberarsi dai fantasmi della rete implica il corretto uso dell'intelligenza, osservando a distanza i suoi prodotti, usarli con competenza e viverli nelle loro funzionalità. È questo il corretto uso del cyberspazio. Ma è anche il principio generale di una corretta conoscenza.

Tempo e spazio, come evidenziato negli esempi citati, corrono il rischio dell'assolutismo, passando da meccanismi di corretta gestione delle informazioni a blocchi intellettivi di fossilizzazione. Il dato perde la sua rapportabilità e viene sostituito nella sua unicità materiale. La mente non riesce a correlarlo a se stessa e agli altri, perdendo di senso e di intenzionalità. I fatti vivono nell'indifferente estraneità.

Il dato così concepito è un ente estraneo allo studente, che può soltanto collocarlo in uno schema spazio-temporale secondo una semplice successione curricolare. È ciò che succede quando l'insegnante non riesce a conferire significato alle parole filosofiche, presupponendo che esse producano spontaneamente un effetto teorico-pratico. Il fatto filosofico rimane nella sua materialità, base senza componente trascendentale, cioè senza partecipazione personale.

¹⁵ Pamul 2005, p. 426 e succ.

¹⁶ Acerbi 2025, p. 154.

L'organizzazione dei contenuti culturali, benché inserita in una sequenzialità di corrette terminologie, obbedisce alle regole di uno spazio e di un tempo contenitori, che garantiscono i rapporti di vicinanza e lontananza, ma non il senso.

La storia della filosofia ha offerto numerosi esempi di classificazioni, producendo vari ordini di connessione. Lo sviluppo di nuove discipline, collegate alla filosofia, aventi lo scopo di approfondirne i temi attraverso spiegazioni razionalmente lineari, si sono accompagnate all'illusione di trattarli scientificamente favorendo una migliore comprensione. L'*Ethica* di Spinoza, nonostante la sua profondità teoretica, ha prodotto l'idea dell'applicazione del metodo scientifico allo studio della filosofia. È stata percepita all'interno di una catalogazione organizzativa, proposta essa stessa come oggetto di studio: uno schema senza contenuto, che doveva essere ricercato al suo interno o altrove. È questo un errore in cui ricadono studenti (e docenti), attenti all'uso esteriore della spazialità e della temporalità: apprendere fatti filosofici e relative classificazioni attraverso le regole del contenitore.

Aristotele Platone Heidegger

Si può vedere in Aristotele l'iniziatore di un'organizzazione scientifica del sapere. L'unicità della conoscenza è da lui declinata in campi specifici, attinenti ai vari temi riguardanti il singolo e la comunità. Essa è data dalla comunanza del metodo e dalla ricomposizione dei singoli settori. Il filosofo che ha completato questo ciclo è J. Kant che, seguendo il paradigma del maestro, nelle sue opere ne ha riconsiderato l'essenza gnoseologica e normativa. Tuttavia, la sua esigenza analitica è stata sempre conservata, dando luogo ad una progressiva specializzazione dei temi filosofici, traendone altri dal fondo indistinto verso una superficie chiara e distinta.

Seguendo questa tradizione nella scuola la parola d'ordine è stata riorganizzazione delle conoscenze, correlando mente dello studente, didattica e contenuti disciplinari, obiettivi e finalità. Queste parole erano alla base del curriculum. La sua razionalità era funzionale al successo formativo, conferendo all'insegnamento quell'abitudine routinaria, per cui il curriculum correva da sé producendo effetti conseguenti. La strutturazione tecnica del sapere era parte integrante dei processi di apprendimento. Oggi il rapporto di autovalutazione nelle scuole serve a seguire non tanto il processo di apprendimento e di formazione, ma a gestire più funzionalmente l'intreccio fra le varie attività di studio, anche nei rapporti con l'esterno. Ottimizzazione è il termine che accompagna la valutazione a livello di scuola e di sistema scolastico. La scuola è un insieme di azioni da trattare con spirito scientifico attraverso l'osservazione e interventi correttivi. In Europa l'esigenza comparativa fra i vari sistemi scolastici ha accentuato il processo di formalizzazione, contribuendo a divaricare la funzione organizzativa dalla personalizzazione didattica. Purtroppo, la figura del dirigente scolastico è rappresentata in relazione alle competenze gestionali: per la scuola si parla di impresa formativa.

A questo punto il discorso ritorna al docente, a colui che, al di là dei supporti esteriori, produce l'effetto di apprendimento e di educazione. Si può dire con Heidegger che l'esigenza tecnica ha allontanato la scuola dal rapporto individualizzato con lo studente, determinando l'oblio della sua primaria funzione. Nell'insegnamento della filosofia questa dimenticanza si percepisce proprio nella conoscenza e nello studio dei fatti che ne compongono il curriculum. L'eccesso di formalizzazione pone il problema del ricongiungimento intenzionale con l'oggetto di studio: i fatti della filosofia.

Heidegger, partendo dall'ente e dal tema della sua conoscenza, usa il metodo fenomenologico per arrivare al rapporto originario con le cose. La teoreticità rinvia all'esserci nel mondo e alla cura. Il *commercio* con le cose determina il rimando, finché l'oggetto del conoscere nel corso dei rinvii non compare nel suo originario in sé e, quindi, nella sua vera determinazione. Il contatto primario è sempre presupposto dall'io nell'interagire con le cose e con gli altri, ponendo un problema di senso, cioè di un per sé. In *Essere e Tempo* Heidegger scrive:

L'opera costruita non rimanda soltanto all'«che» della sua impiegabilità e al «di che» del suo essere fatta: le condizioni più elementari della sua costruzione implicano anche il rimando a colui che la impiega e la usa. L'opera è costruita su misura del corpo dell'utilizzatore, che «è» tenuto presente nella fabbricazione.¹⁷

Rimando nelle idee e riferimento al soggetto, che agendo conosce, portano lo studente oltre la formalizzazione curricolare e lo impegnano sul piano del senso degli eventi. I fatti filosofici inizialmente sono vissuti nella lontananza e nella estraneità del rapporto. Poi ritornano negli intrecci soggetto-oggetto attraverso la continuità dei rimandi. È in questo brulicare della mente che lo studente, di fronte ad essi, sente il bisogno di entrare in un rapporto di vicinanza intellettuale, per comprenderne la chiarezza e il significato. Seguendo questo percorso, come definire il fatto filosofico antistante? A che serve? Perché conoscerlo?

Il rimando è indice di libertà intellettuale che affranca dalla logica della causalità organizzativa; soprattutto implica il bisogno di una risposta al proprio ricercare. È espressione di un interesse che nasce dalla presenza di un limite, riconosciuto come causa di compressione esistenziale. Tuttavia, il rimando nella sua libertà dove ci porterà?

La filosofia platonica ha indicato una via. Se Heidegger, ponendo il tema dell'essere, ha dato importanza alla chiamata dell'altro, cioè alla sua capacità di interessare, Platone ha riportato l'attenzione sull'uomo. Questi è il creatore di un mondo delle idee, il suo mondo delle idee, oltre quello oggettivamente posto. L'uomo può scegliere fra le idee, optando per quelle che risultano più idonee a risolvere i suoi problemi. Ma queste non chiamano da se stesse, come l'essere di Heidegger; sono attivate dall'uomo, che è animato dall'amore. Amore è povertà, che ha bisogno di soddisfazione morale e di chiarezza teorica.

Il riferimento all'uomo è testimoniato, paradossalmente, anche dalle idee di bello, giusto e bene.¹⁸ Esse sono poste nel mondo iperuranio, ma rappresentano l'ipostasi delle grandi aspirazioni dell'uomo. Non a caso Platone ne *La Repubblica* le cita in funzione dell'amministrazione dello stato, cioè in riferimento al bisogno di socialità, che deve essere soddisfatta nel migliore dei modi.

Questo impulso interiore, mettendo in moto l'amore e le tre idee, è stato teorizzato da Kant attraverso il trascendentale, ed è giunto al suo capolinea con Heidegger nel suo libro *Kant e il problema della metafisica*, che lo ha radicalizzato nell'essere dell'uomo. La povertà in Platone (il bisogno di bello, di giusto e di bene), la tensione metafisica verso l'eterno di Kant, la necessità esistenziale della cura in Heidegger definiscono il preteorico, il prescientifico e il pretecnico dell'esistenza. In essi si deve ricercare il bisogno di conoscere. I fatti si muovono in questo fondamento. Dietro ogni determinazione logica vi è una profondità esistenziale che aspira ad un significato. Vivere comprende la presenza di un fine, che chiama e spinge verso la scelta. Il rimando non avviene nell'estemporaneità del vivere, ma presuppone un conoscere, un volere ed un tendere orientato. Le idee di Platone aiutano a trovare il senso delle cose e a collocarle nel regno dei fini.

In Platone si va ancora oltre. L'uomo è un soggetto che non può vivere senza una dimensione idealistica che accompagni quella materiale. La presenza di idee è una condizione per sottrarsi alla spontaneità della vita e dei suoi errori. Esse sono una guida, che fa prevenire le conseguenze delle azioni immotivate, compiute senza riflessione. Qualunque sia la consistenza semantica dell'idea, l'uomo se ne serve per pensare prima di agire, mettendo al sicuro la sua conservazione. Come la dialettica procede da un'idea inferiore ad una più complessa e normativamente più cogente, così la mente dello studente elabora modelli che lo garantiscono nell'evoluzione temporale della persona. Nella pratica e nella conoscenza. Similmente nelle scienze e nella tecnica,

¹⁷ Heidegger 1976, p. 97.

¹⁸ Platone 1975, p. 243.

così nella vita quotidiana ciascuno avanza nel proprio esserci allargando il potere creativo della mente. Il procedere da un'idea ad un'altra, pur radicalizzandosi nel rimando heideggeriano, si lega ad una soggettività che sceglie verso dove tendere. In tal caso il fine è parte integrante del domandarsi e condiziona la definizione del fatto. La responsabilità, che discende dal porsi un fine, affranca dall'effimero e dalla inconcludenza dei rimandi.

Il fatto filosofico e l'io

Il fatto della filosofia, così come quelli di altre discipline, compare nella sua materialità, resa ancora più ostica dalla progressione curricolare, dovendo obbedire ad una consequenzialità teorica ancora ignota allo studente. Un'immagine è data dal labirinto della biblioteca di Borges. Esso può rivelare un suo contenuto se in chi lo approccia sorge un bisogno di significato. Finché ciò non si verifica, il fatto conserva la dimensione del limite. Ma il limite è già un segnale positivo, se viene avvertito come barriera che separa dalla realizzazione di un desiderio. Il desiderio, a sua volta, è un elemento della personalità che, essendo prelogico, è anche preintenzionale, cioè determinato da motivazioni che non risiedono nella ragione, ma scendono nei livelli profondi della personalità fino a comprendere la corporeità e la vita cerebrale. Le neuroscienze si muovono in questa direzione: Goldberg nel suo libro *La vita creativa del cervello* ne parla come sede di una *salianza a priori*;¹⁹ Ellis e Harper raccontano l'origine dei pensieri irrazionali, dei sentimenti e delle emozioni, ponendoli nel preconcio;²⁰ D. Goleman si è interessato alla provenienza cerebrale dell'intelligenza emotiva e sociale.²¹ Tutti ricostruiscono la continuità tra inconscio e coscienza, arrivando alla base biologica. Il desiderio, benché prelogico, è il medium che opera il collegamento fra i due poli della psiche e apre alla conoscenza del fatto.

L'oggetto filosofico permane nella sua invalicabilità finché la consapevolezza non lo rappresenta come necessario alla completezza intellettuale e psicologica. La sua conoscenza, oltre alla spontaneità del desiderio, rimanda a un'aspettativa: può chiarire il già dato o rispondere ad esigenze personali ritenute di valore esistenziale. Viceversa, esso rimane nell'ignota alterità o immerso nel vortice del divenire, di fronte al quale si può essere sopraffatti o rimanere rassegnati. Goleman, pertanto, ne fa una questione psicologica che attiene all'io ed è collocabile nel principio filosofico del *Conosci te stesso*.²² Egli, discutendone a livello cerebrale, afferma che il nostro cervello segue traiettorie diverse di fronte all'ostacolo che incontra. Se si tratta dell'incontro con il già noto, le connessioni neurali seguono la via dell'immediatezza emozionale; viceversa, nel caso dell'incontro con il nuovo antistante, si dà origine ad un flusso più lento che mette in azione il cervello pensante.²³ La consapevolezza dell'ostacolo può interrompere il flusso emozionale e ricerca motivazioni dell'evento attraverso altre mediazioni, mettendo in campo la comprensione e la spiegazione. Il lavoro cerebrale è presupposto nella definizione dell'identità, che proseguirà per altre vie, intenzionalmente vissute nel corso della conoscenza. Ogni superamento del limite è un passaggio verso l'autodeterminazione, è una manifestazione del conoscere se stessi fino alla piena consapevolezza. Il motto socratico, già frutto di un processo filosofico, si realizza didatticamente con il progredire del sapere e dei comportamenti.

Al riguardo, cioè sul coinvolgimento personale nei procedimenti intellettivi, M. Nussbaum spiega la medesima condizione scrivendo:

Tre capacità sono essenziali per coltivare l'umanità nel mondo attuale. In primo luogo, la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni, per vivere quella che potremmo chiamare, con

¹⁹ Goldberg 2019, p.158.

²⁰ Ellis, Harper 2016, p. 51.

²¹ Goleman 2018.

²² Goleman 2018, p. 84 e successive. Intelligenza emotiva.

²³ Goleman 2018, p. 325.

Socrate, una <<vita esaminata>>. Ciò significa non accettare alcuna credenza come vincolante solo perché è stata trasmessa dalla tradizione o perché è divenuta familiare con l'abitudine.²⁴

Questa citazione può collegarsi con quanto scrive Azar Nafisi in *Leggere Lolita a Teheran*:

Scrissi alla lavagna una delle mie citazioni di Adorno preferite:<<La più alta forma di moralità è sentirsi degli estranei in casa propria>>. Spiegai che spesso le grandi opere di fantasia servivano proprio a questo, a farci sentire estranei in casa propria. La migliore letteratura ci costringe sempre a interrogarci su ciò che tenderemmo a dare per scontato, e mette in discussione tradizioni e credenze che sembravano incrollabili.²⁵

L'impatto con il dato, come si vede, produce effetti sull'uomo da più punti di vista: quello filosofico certamente è il più rappresentativo. La conoscenza non vuole dare una spiegazione assoluta, ma serve a vivere con ragione, cioè riferendola alle proprie esigenze e finalizzando le azioni secondo una scelta di vita.²⁶ Ci aiuta, come dice Azar Nafisi, a ritornare in casa propria. Lo aveva già detto Socrate: il suo conosci te stesso nasceva dal bisogno di riconciliarsi con il proprio io, evitando l'autoestraniazione e la dipendenza alienante. Ma anche Spinoza poneva il problema di <<avvicinarci sempre più a quel modello della natura umana che ci proponiamo>> attraverso la conoscenza e la libertà di scelta.²⁷ Riconciliarsi con se stessi significava accettarsi consapevolmente nel farsi degli eventi, presenti e futuri. La conoscenza dell'accaduto ne è il presupposto. Più chiaramente Marramao, a proposito del nostro tempo, scrive:

In altri termini: non possiamo più porci la classica domanda del paradigma utilitaristico di razionalità, *Che cosa voglio?*, senza prima esserci posti la domanda *Chi sono io?*. Il che equivale a dire che, nei conflitti dell'età globale, la *location*, il posizionamento di chi parla e agisce, o se si preferisce l'esistenza situata di ciascuna/o, diviene il prerequisito per l'identificazione simbolica delle proprie "preferenze".²⁸

Perché ciò avvenga, cioè per progredire verso l'autoriconoscimento, occorre che il fatto filosofico entri in rapporto con l'io, avendo una capacità di sollecitazione. Esso intrinsecamente deve essere portatore di potenzialità informative e formative. Le idee platoniche hanno questa funzione mediatrice, obbedendo non ad una logica di organizzazione esteriore ma di incontro tra i fatti e la persona. Esse con la progressiva estensione concettuale promuovono l'evoluzione individuale e sociale dell'io. Sono idee di verità e, nello stesso tempo, modelli di comportamento, avendo in se stesse una portata di coinvolgimento. Aiutano a vivere bene nel tempo debito, cioè all'interno dei corrispondenti fatti. Russell ricorda che <<Nessuna frase può essere costruita senza una parola almeno che indichi un universale>>, volendo significare che <<ogni conoscenza di verità implica la conoscenza degli universali>> e che l'uomo se ne serve opportunamente per determinare il particolare.²⁹ Spinoza, fedele razionalista, a suo tempo scriveva:

Infatti gli uomini sono soliti formarsi, sia delle cose naturali sia delle cose artificiali, idee universali che considerano come modelli delle cose, e ritengono che la natura tenda a esse e se le ponga come modelli (credono infatti che la natura non faccia niente senza un fine).³⁰

In Heidegger, viceversa, gli eventi nell'apparire hanno una singolare inseità, il cui essere chiama direttamente la persona a concorrere alla loro identificazione. L'unione, senz'altra mediazione distorsiva, si realizza nella forma dell'essenza. L'evento heideggeriano è condizionato soltanto dal tempo, cioè dal suo essere effimero e dalla semplice presenzialità. Spetta all'uomo

²⁴ Nussbaum 2006, p. 24.

²⁵ Nafisi 2004, 117, 118.

²⁶ Ellis, Harper, ivi, p.131.

²⁷ Spinoza 2013, p.265.

²⁸ Marramao 2025, p. 114.

²⁹ Russel, ivi, p.111.

³⁰ Spinoza 1997, p.264.

dirigerlo verso un fine portandolo dall'essere all'essenza. L'essenza è la verità costruita dall'uomo e nel divenire del tempo è accettata come regola esistenziale. Essa è per il singolo, per chi la ricerca nell'intima soggettività, anche se il suo avvenire è segnato nella forma dell'uso nel sociale.

Heidegger e Platone sono per il docente di filosofia due modelli didattici, che si completano vicendevolmente. Lo studente di fronte al curriculum dato, per non rimanere confuso nello scorrere dei fatti, può richiedere l'aiuto di un elemento mediatore (l'idea), oppure accettare che in essi già risiede una cogente presenza normativa, nascendo dalla compenetrazione originaria di soggetto e oggetto. In Platone il corretto uso delle idee e la ricerca del bene sono già di per sé indici di positività teoriche e pratiche. In Heidegger diventa preminente la cura dell'uomo nei confronti delle cose, spingendolo verso la ricerca di un senso e di un significato: perché esistono? A che cosa servono? Infatti, l'inseità concettuale del fatto è figlia di questo rapporto, in quanto il contatto primario con l'essere è portatore di verità, cioè di fondamento. Spetta all'uomo scendere nella profondità del rapporto. Quanto più ci si allontana da questo rapporto, tanto più aumenta il rischio di perderne la fonte originaria e di vivere nell'inautentico.

Una conclusione platonica la ritroviamo nella postfazione di Pier Paolo Pasolini al libro di Calvino *Le città invisibili*. Il sultano di fronte alla grande varietà delle sue città si trova nell'alternativa se costruire un modello per rappresentarle nell'insieme oppure studiarle singolarmente per coglierne la particolarità. La via giusta sarebbe la costruzione di idee-schemi con cui individuare e rappresentare le singole città, senza disperdersi nei meandri delle molteplicità. Pasolini richiama il platonismo che Calvino usa nel rapporto tra ideale e reale per risolvere il dilemma del sultano. Per entrambi (Calvino e Pasolini) l'uomo costruisce modelli per conoscere e interpretare. Non esiste altro strumento di conoscenza a cui appellarsi, se non riportando l'elenco delle esperienze vissute per osservarle nelle singolarità dell'esistere. Lo ribadisce lo stesso Calvino nelle sue *Lezioni americane*:

In realtà sempre la mia scrittura si è trovata di fronte due strade divergenti che corrispondono a due diversi tipi di conoscenza: una che si muove nello spazio mentale d'una razionalità scorporata, dove si possono tracciare linee che congiungono punti, proiezioni, forme astratte, vettori di forze; l'altra che si muove in uno spazio gremito di oggetti e cerca di creare un equivalente verbale di quello spazio riempiendo la pagina di parole, con uno sforzo di adeguamento minuzioso dello scritto al non scritto, alla totalità del dicibile e del non dicibile.³¹

La via platonica nasce dalla convinzione che l'uomo è costituzionalmente un essere responsabile e deve trovare un modo per determinarla e applicarla. L'ideale lo aiuta nel compito, consentendo di dare un senso agli oggetti del conoscere. Viceversa, l'uomo, immerso nel divenire senza senso del mondo, vive la condizione della melanconia. P. Godani così la descrive:

Si è visto come la melanconia, al di là della spiegazione freudiana, si caratterizzi per il fatto di non avere un oggetto perduto, ma di considerare semmai che l'intero mondo è perduto. Ma questa fine del mondo, questo ridursi a niente degli oggetti del mondo, questa generale perdita di senso, si fondano su una sorta di congedo dell'io, nel suo disinteresse radicale, o per dirlo in termini analitici, del suo disinvestimento libidico.³²

Pertanto, continua:

Di fronte a questo stato di cose, il compito improbo di chi si prende cura del melanconico sembra consistere nel tentativo di risvegliare in lui il desiderio, di riaccendere il suo interesse per la vita, di riportarlo cioè nel circolo di quegli altri per i quali le cose funzionano. Ma è un lavoro improbo, per l'appunto, perché,

³¹ Calvino 2023, p. 74.

³² Godani 2025, p. 157.

come sappiamo, il melanconico ha già dimostrato che le regole di quel circolo non sono nient'altro che una fregatura.³³

Come si vede, l'analisi di Godani è di tipo psicologico ed affronta il tema della melanconia dal punto di vista del disimpegno. Tuttavia, la questione è di assoluta pertinenza filosofica e costituisce un obiettivo formativo per ogni studente: costruirsi un mondo valido non solo per la costruzione teorica, ma soprattutto perché coinvolgente eticamente e socialmente. Per conferire significato ai fatti, è necessario partire dall'idea di responsabilità, senza la quale non si può parlare di morale e di etica. Jonas la pone alla radice dell'essere umano, affermando che «la pretesa all'essere inizia soltanto con l'essere. Ma proprio con il non ancora esistente ha a che fare l'etica di cui siamo alla ricerca».³⁴ Poi, seguendo il percorso platonico dalla povertà all'amore e al bene, nella sua fondazione ontologica della responsabilità prosegue:

È chiarendo il rapporto fra bene e essere (*bonum* ed *esse*) che una teoria dei valori può eventualmente sperare di fondare il carattere vincolante dei valori, appunto fondando il bene nell'essere.³⁵

La risposta oggi è di rilevanza mondiale, per la globalizzazione, per la sua fine, per la compresenza di altri sistemi che devono essere gestiti nei periodi di transizione e nell'avvento del nuovo. Al proposito Rana Foroohar scrive:

Dobbiamo capire che paesi e comunità diversi abbiano modi differenti di fare le cose, adatti alle loro esigenze locali. La Cina dovrebbe essere in grado di prendere decisioni per il bene della propria popolazione, così come l'Europa, gli Stati Uniti e il resto del mondo, l'economia globale deve essere al servizio dei bisogni della gente che vive all'interno degli Stati nazionali, non il contrario.³⁶

Sono parole che intendono liberare l'uomo dalle cogenze dei sistemi onnivori e lo restituiscono alle responsabilità del molteplice. Allo stesso modo al docente di filosofia spetta il compito di affrancare lo studente sia dalla fugacità dei fatti sia dalla loro assolutizzazione. Egli si accompagna all'obiettivo formativo della responsabilità, facendolo sorgere nell'accettazione del divenire temporale. Conoscere scegliendo i fatti della filosofia è un momento di questa scelta.

Il curriculum

Con Hegel si può dire che il curriculum è il momento dell'esteriorità dello studente, delle sue idee e convinzioni. Senza questo momento il suo patrimonio culturale rimarrebbe nel limbo dell'in sé, cioè sarebbe la testimonianza dell'inutilità sociale e storica rimanendo logica senza applicazione. Per portarlo all'esistenza, lo studente deve misurarsi con la dimensione dell'oggettività, accettando il rischio dell'incontro con l'altro su un terreno diverso dal suo tempo e dal suo spazio. È quello che Heidegger chiama la dimensione del *Si*. La socialità e la contestualità esigono un terreno neutro: accessibile a tutti e a disposizione di tutti.

Perché lo studente deve costruire il suo curriculum? E come può il docente aiutarlo in questo lavoro?

Alla prima domanda le risposte sono molteplici e tutte orientate a mettere in evidenza la condizione di fluidità esistenziale, impossibile da vivere nelle relazioni con gli altri. T. Cantelmi, riprendendo Bauman, scrive al riguardo:

Nel tramonto delle grandi narrazioni politiche e religiose, infatti, va individuato un altro elemento che ha contribuito al passaggio dalla modernità alla postmodernità. L'uomo tecnoliquido dispone di un *sapere*

³³ Ivi, p. 158.

³⁴ Jonas 2009, p. 49.

³⁵ Ivi, p. 97.

³⁶ Foroohar ivi, pp. 62, 63.

senza fondamenti, finendo per essere consegnato ad una babelica pluralità di linguaggi che si intrecciano senza più centri né periferie.³⁷

La società che rappresenta questa situazione è quella dell'incertezza e della paura. In questa condizione vivrebbe lo studente che pur si è formato proprie idee e convinzioni nello studio dei fatti filosofici. Egli ha bisogno di confrontarsi con gli altri, non solo di pensare il rapporto come avvenuto mentalmente. Uscire da se stessi e incontrare materialmente la vita è il complemento necessario dell'esistere nel mondo della liquidità. Lo studente nel suo piccolo si trova a risolvere un problema, che Bauman ha studiato a grandi livelli: il rapporto tra politica e potere.³⁸ La prima si affida alla capacità di analisi e comprensione, la seconda si pone il problema della soluzione. Un esempio è dato dal tema dell'immigrazione che la politica ha sviscerato intellettualmente ed eticamente, mentre il potere soffre nella sua soluzione.

Così fa lo studente. È chiamato ad uscire dalla solitudine dei pensieri e a cimentarsi nel mondo delle incertezze. La costruzione del curriculum è la sede logica e ideologica in cui tenta questa impresa, sapendo a priori che ogni soluzione ha valore limitato e temporale. L'impossibilità di conclusioni definitive è la cifra del suo rischio, per cui la vita è, come dice Bauman, un'opera d'arte, cioè una costruzione su misura, indispensabile per soddisfare l'esigenza della felicità. Bauman scrive:

L'incertezza è l'habitat naturale della vita umana, sebbene la speranza di sfuggire a essa sia il motore delle attività umane. Sfuggire all'incertezza è un ingrediente fondamentale, o almeno il tacito presupposto, di immagine composita della felicità.³⁹

Se la vita è un'opera d'arte e il fine è sfuggire all'incertezza, occorre mettere in campo il rapporto concreto con gli altri, pur conservando una propria stabilità esistenziale. Per lo studente il curriculum è la prova della capacità di proposta. Esso si presenta come l'ideazione di un progetto esecutivo, in cui le idee si mettono in un ordine spazio-temporale, raccordandole in relazioni di consequenzialità, disponibili all'uso interattivo. Un esempio si trova nel libro *Radicalità*, in cui De Benedetti scrive:

La prima condizione per risolvere i problemi è definirli e la seconda è immaginare soluzioni compatibili con il dato di realtà: è ciò che ho cercato di fare qui. Si potranno contestare i presupposti, suggerire diverse analisi, criticare le proposte, ma poi bisogna agire. Mettere in campo azioni radicali e visione radicale.⁴⁰

Muovendo da questa volontà, si può concepire il curriculum come il momento del realismo, in cui le idee escono dalla mente e diventano cose per gli altri. Il passaggio, finalizzato alla comunicazione e all'azione, richiede alcune condizioni che riguardano proprio il tempo e lo spazio. Allo studente tocca di fare come l'autore di un manuale: muoversi nella dimensione del *Sì*, cioè del per tutti. Il tempo e lo spazio di un autore non sono soltanto per lui, hanno bisogno di un bacino neutrale, in cui ciascuno possa leggere e riflettere. Spazio e tempo, benché pieni di nozioni, in realtà sono vuoti e disponibili, quindi oggettivi. Essi possono essere riempiti di altre idee, che avranno diverse finalità e necessitano di nuove connessioni. Tempo e spazio, vuoti, ne consentono l'operazione. Assomigliano alla ruota della vita di Nietzsche, in cui ciascuno può scrivere e lasciare traccia di se stesso. Sul tema B. Russell scrive: «Lo spazio reale è pubblico».⁴¹ Così anche del tempo.

In questo spazio-tempo vuoto si pongono i fatti della filosofia, inizialmente identificati dallo studente attraverso nomi abitudinari. L'iniziale consistenza è data, come dice U. Eco ne *Il nome*

³⁷ Cantelmi 2013, p. 17.

³⁸ Bauman 2009, p. 159.

³⁹ Bauman 2010, p. 27.

⁴⁰ De Benedetti 2023, p. 140.

⁴¹ Russell 1998, p. 34.

della rosa, dall'essere *nomina nuda*. La presenza nel curriculum è dovuta all'approccio che lo studente ha già avuto verso di essi, rapportandoli alle sue conoscenze, alle emotività, agli interessi e ai bisogni intellettuali. In tal modo i nomi si riempiono di contenuti. Ma il per sé non basta per toglierli dall'intrinseca soggettività e collocarli socialmente. Bisogna dare una veste evolutiva ben definita e accettata dalla comunità. Infatti, la storia della filosofia, ricostruita dai suoi cultori, è una serie di fatti, che ha avuto una lontana origine, ma è riproposta cronologicamente e orizzontalmente nei legami con il loro verificarsi. Tempo e spazio sono i veicoli dell'operazione che gli autori di un manuale compiono per rappresentarli nella forma più accessibile e offrirne una maggiore fruibilità. È anche l'operazione che lo studente deve compiere: costruire il suo curriculum traendolo dagli studi e seguendo il proprio orientamento culturale. Così conosce, ricostruisce e comunica i fatti della filosofia.

Che cosa si apprende dalla storia della filosofia? Ogni fatto filosofico (idea, teoria, avvenimento) nasce da una sua contestualità. È rapportabile con essa sia in termini generali sia particolari. Il contesto primario rimanda ad altri più secondari, identificati senza perdersi nella catena dei rinvii. Tuttavia, il processo temporale troverà il momento decisivo che produce il fatto filosofico. Esiste Socrate senza la democrazia ateniese? Esisterà la filosofia socratica senza l'elaborazione di Platone? Il Platonismo e la sua filosofia si muovono in situazioni, il cui riferimento non avrebbe prodotto meccanicamente la teoria delle idee. Occorre individuare il soggetto, che, pur inserito in un contesto, liberamente produce il fatto e lo consegna alla storia. La sua nascita non è il riflesso di presupposti sociali e culturali, ma il frutto della capacità umana di identificarlo, spiegando l'utilità nel suo presente e la protensione nel futuro. La rilevanza del fatto filosofico è data dall'apertura di visioni teoriche, che segnano il passaggio verso nuove condizioni di vita e ne rischiarano l'avvenire. Esso è accettato perché utile. Chi lo produce ne assume la responsabilità e il merito. Questo fatto, evidenziato e riconnesso al suo contesto, deve essere conosciuto e giustificato dallo studente, utilizzando conoscenze e convinzioni personali. Esso comparirà nel suo curriculum, inteso come momento topico ed espressivo della personale ricostruzione.

In tal modo il tempo e lo spazio orizzontali cedono il passo alla dimensione verticale. Il potere di pensare il futuro implica il processo all'inverso, il ritorno e l'incontro con i precedenti. Anche in questo caso il percorso a ritroso non avviene meccanicamente. È esso stesso un atto creativo, che di fronte ai passati deve scegliere. Il caso è sempre presente con le sue ambiguità, ma lo studente deve ricercare e ricostruire, scegliendo di volta in volta e giustificando ogni connessione. La plausibilità della scelta determina la conseguenzialità spazio-temporale dei fatti filosofici, e definisce la collocazione nel curriculum, cioè l'esposizione verso gli altri. Non solo il futuro, ma anche il passato presuppone un momento creativo, producendo consonanze intellettive e valoriali. Le causalità, rintracciate nel curriculum, esprimono la personale visione delle cose e del loro divenire. È ciò che Saramago chiama il bisogno di ordine mentale: egli scrive:

[...] l'ordine, come pure si dice del cane, è il migliore amico dell'uomo, anche se, come il cane, ogni tanto morde. Avere un posto in ogni cosa e avere ogni cosa al suo posto è sempre stata una regola d'oro nelle famiglie perbene, come pure si è ampiamente dimostrato che eseguire in buon ordine quel che si deve è sempre stata la più solida polizza assicurativa contro i fantasmi del caos.⁴²

Il curriculum, ricostruito intellettualmente attraverso lo spazio e il tempo, ha una sua importanza formativa al di là dell'adesione ad una idea filosofica. Richiede strumenti teorici di analisi e di congetture, coglie l'essenziale delle volontà, aiutando a comprendere la distinzione tra generale e particolare, tra cronaca e storia. Il curriculum è una visione del divenire, perseguendo l'umano nonostante le strumentazioni tecniche con cui viene elaborato. Nello stesso momento guarda verso il dopo. Attraverso la libertà della mente lo studente pensa una direzione del mondo, coglie il valore della vita e del potere di azione, il dato e il possibile.

⁴² Saramago 2025, p. 49.

Nel curriculum il fatto filosofico è trasceso in una dimensione che, inquadrandolo in un insieme, lo collega ad un movimento generale degli eventi (come avveniva nel momento di nascita della filosofia, quando il suo compito era ricordare una parte con le altre producendo un insieme).⁴³ Nel relazionarsi con il tutto e il niente, definisce il suo essere qualcosa (Hegel),⁴⁴ lo spiega nell'intreccio dei rapporti e lo definisce al livello dell'effettiva concettualità. Calvino indica una tecnica intellettuale per compiere questa operazione: quella del volo pindarico. È un liberarsi dal vincolo della materialità del dato (il fatto), dalla pochezza del suo esistere, per collegarlo a ciò che soddisfa intellettualmente. Egli distingue la velocità mentale dalla durezza delle cose materiali.⁴⁵

L'operazione può avvenire a diversi livelli.

Quella più nota è la via platonica: sentirsi povero come Amore, non accettare l'animale che è in noi, essere attratti dall'idea di bene. La dialettica, ben utilizzata, porta a ricostruire la personale concezione di vita, che ha un'origine ed un fine. È la via della responsabilità.

L'altra operazione ha un presupposto psicologico, freudiano. Gli esempi dell'arte sono maggiormente espressivi di questa situazione. Musil, come già detto, ne *L'uomo senza qualità* ha indicato la condizione dell'uomo costretto a vivere l'esistenza nella semplice dimensione della cronaca sociale, mentre all'orizzonte appare il negativo (un mostro umano) che lo attende. Nella pittura di Schiele il negativo non è esterno all'uomo, ma al suo interno e lo deturpa proprio mentre vive la ricchezza della società borghese.

Il dramma dei due artisti può raffigurare l'incapacità dello studente di costruire il suo curriculum: rimanere impigliato nelle secche del fatto, lasciandosi trascinare dalla corrente del divenire, oppure non possedere gli strumenti teorici per elaborarlo e andare avanti. Scoprire nel vecchio i presupposti del nuovo è un buon inizio per riprogettarsi.

Per costruire il curriculum lo studente deve saper vivere insieme il soggettivo e l'oggettivo, il tempo per sé e quello per gli altri. Il tempo per gli altri è caratterizzato dal misurabile, affidandosi alla relazionalità della logica e alle sue intrinseche causalità. Esso nelle sue determinazioni consente la comunicazione sociale e la gestione delle concettualità.

Il tempo per sé attiene alle proprie adesioni psicologiche e intellettive. Si libera dalla causalità relazionale e cerca motivi di progressiva condivisione personale. In tal modo l'impianto delle costruzioni logiche si dissolve, leteriorità terminologiche cedono il passo a quelle inestite che hanno visto protagonista sia l'oggetto sia il soggetto. La mente, ormai libera, usa disinvoltamente il tempo: va avanti e indietro, si ferma, riprende con diversi ritmi di accelerazione. Calvino ha parlato di voli pindarici, ma è altrettanto utile quanto scrive G. Gigerenzer in *Decisioni intuitive*:

Spesso quello che da un punto di vista puramente logico appare un errore di ragionamento si rivela un giudizio sociale estremamente intelligente nel mondo reale. Le buone intenzioni devono andare oltre le informazioni che ci sono fornite, e perciò oltre la logica.⁴⁶

Alla base di queste parole Gigerenzer pone le modalità soggettive e ambientali, che attengono più al contenuto che alle forme della logica. Esse possono porsi anche alla base del curriculum. E tuttavia, la formazione dello studente deve comprendere la capacità di vivere la duplicità

⁴³ Marramao 2025, p. 34.

⁴⁴ Hegel 1967 «Nel divenire, l'essere come tutt'uno col niente, il niente tutt'uno con l'essere, sono soltanto evanescenti; il divenire coincide, mediante la sua contraddizione in sé, con l'unità, nella quale entrambi sono tolti: il suo risultato è quindi l'essere determinato». P. 97.

⁴⁵ Calvino: *ivi*, p. 47.

⁴⁶ Gigerenzer 2009, p. 103.

della realtà: soggettiva e oggettiva, materiale e ideale, personale e sociale. È un processo sia progressivo sia regressivo e riformulabile.

Sul piano della didattica questa duplicità è bene espressa nel libro *Competenza nel lavoro* di L.M. Spenser e di S.M. Spencer, in cui sono descritte le componenti della competenza. Le motivazioni costituiscono le spinte interiori a produrre prestazioni. I tratti rappresentano le caratteristiche individuali che determinano un certo comportamento. L'immagine di sé comprende i valori e le convinzioni intime. Le conoscenze si riferiscono alle discipline e alle informazioni che il soggetto possiede e gestisce. Le skill esprimono le operazioni pratiche per produrre buone *performance*. L'insieme del processo della competenza è rappresentato nella forma di iceberg, in cui motivazioni, tratti e immagine di sé sono sottostanti alla superficie del mare, mentre conoscenze e skill sono le punte dell'iceberg.⁴⁷ Dunque, conoscere e agire nelle loro manifestazioni agli altri (conoscenze e skill) presuppongono un fondo umano, da cui non si può prescindere, mettendolo in correlazione con l'esteriorità del fare.

Allo stesso modo lo studente gestisce le oggettività del suo curriculum (le conoscenze organizzate e proposte agli altri) con le opportune tecniche della comunicazione (convenzioni logico-linguistiche, rapporti di causalità, collegamenti spazio-temporali), pur rimanendo ancorato alla sua personalità. Al docente di filosofia spetta la responsabilità della formazione, creando i presupposti per la costruzione del fatto e del curriculum. Egli intende questa competenza come capacità di base per produrre *performance* di qualità: vivere responsabilmente e comunicare adeguatamente nella società. La costruzione del curriculum è il contributo personale al suo coesistere, cioè al per sé e al per gli altri. Il problema non è la determinazione delle competenze da proporre come obiettivi formativi, la qual cosa compete al Ministero dell'istruzione, ma la costruzione di una didattica per competenze: il farsi di un insegnamento che produca effetti performanti. La filosofia è impegnata in questo compito, creando la giusta correlazione tra intelligenza e applicazione tecnica. Il rischio, sempre presente, è la sovraesposizione di se stesso e l'incapacità di cogliere i giusti rapporti con le persone e con le cose.⁴⁸

Riferimenti bibliografici

- ACERBI 2025: Alberto Acerbi: *Tecnopanico*, il Mulino, Bologna 2025, p. 154.
- BAUMAN 2009: Zygmunt Bauman: *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 157.
- BAUMAN 2010: Zygmunt Bauman: *L'arte della vita*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 27.
- CALVINO 2023: Italo Calvino: *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 2023, p. 74, 47.
- CANTELMINI 2013: Tonino Cantelmi: *Tecnoliquidità*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2013, p. 17.
- CHOMSKY 2024: Noam Chomsky: *Anarchia*, Ponte alle grazie, Milano 2024, pp. 309, 310.
- CRISTIANINI 2025: Nello Cristianini, *Sovrumano*, il Mulino, Bologna 2025, p. 53.
- DE BENEDETTI 2023: Carlo De Benedetti: *Radicalità*, Solferino, Milano 2024, p. 140.
- ELLIS, HARPER: Albert Ellis, Robert A. Harper: *A pensar bene si vive meglio*, Erickson, Trento 2016, pp. 51, 131.
- FOROOGHAR 2025: Rana Forooghar: *La globalizzazione è finita*, Fazi Editore, Roma 2025, p. 62, 63.
- FORTI 2011: Simona Forti: *Corpi democratici, politicamente corretti* in *L'interesse dei pochi, le ragioni dei molti*, Einaudi, Torino 2011, pp. 148, 149.
- GIGERENZER 2009: Gerd Gigerenzer: *Decisioni intuitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009, p. 103.
- GODANI 2025: Paolo Godani: *Melanconia e fine del mondo*, Feltrinelli, Milano 2025, pp. 157, 158.
- GOLDBERG 2019: Elkhonon Goldberg: *La vita creativa del cervello*, Ponte alle grazie, Milano 2019, p. 158.
- GOLEMAN 2018: Daniel Goleman: *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano 2018, p. 325.
- HAN 2025: Byung-Chul Han: *Contro la società dell'angoscia*, Einaudi, Torino 2025.

⁴⁷ Spencer, Spencer 1995, pp. 30 e succ.

⁴⁸ Forti 2011, p. 148, 149.

- HEGEL 1967: Georg W.F. Hegel: *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Bari 1967, p. 97.
- HEIDEGGER 1976: Martin Heidegger: *Essere e tempo*. Longanesi, Milano 1976, p. 97.
- JONAS 2009: Hans Jonas: *Il principio della responsabilità*, Einaudi, Torino 2009, pp 49, 97.
- MARRAMAO 2025: Giacomo Marramao: *Contro il potere*, La nave di Teseo, Milano 2025, pp. 34, 114.
- NAFISI 2004: Azar Nafisi: *Leggere Lolita a Teheran*, Adelphi, Milano 2004, pp. 117, 118.
- NUSSBAUM 2006: Martha Nussbaum: *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 2006, p. 24.
- PAMUK 2005: Orhan Pamuk: *Il mio nome è rosso*, Einaudi, Torino 2005, p. 426 e successive.
- PAMUK 2007: Orhan Pamuk: *La casa del silenzio*, Einaudi Torino 2007, p. 334.
- PERLMUTTER, CAMPBELL, MAC COUN 2024: Saul Perlmutter, John Campbell, Robert MacCoun: *Trovare il senso in un mondo senza senso*, Apogeo, Milano 2024, p. 265.
- PIEVANI 2024: Telmo Pievani: *Tutti i mondi possibili*, Raffaello Cortina Editore. Milano 2024, pp. 25, 26, 135.
- PLATONE 1975: Platone: *La Repubblica in opere complete*, Bari 1975, p. 243.
- RUSSELL 1998: Bertrand Russell: *I problemi della filosofia*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 34, 111.
- SARAMAGO 2025: José Saramago: *L'uomo duplicato*, Feltrinelli, Milano 2025, p. 49.
- SNYDER 2024: Timothy Snyder: *La paura e la ragione*, Rizzoli, Milano 2024.
- SPENCER, SPENCER: Lyle M. Spencer – Signe M. Spencer: *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995, pp. 30 e succ.
- SPINOZA 2013: Baruch Spinoza: *Etica*, Utet, Novara, 2023, p. 264, 265.
- XUN 2025: Jianwei Xun: *Ipnocrazia*, Edizioni Tlon, Roma 2025, p. 24, 29.

Cinema e post-moderno: caos e indeterminazione nella poetica di E. e J. Coen

Cristina Boracchi

Abstract

The contemporary epistemological reflections following the crisis of nineteenth-century positivism can be found in postmodern cinema. In fact, in response to the principle of verification/verifiability, it is easy to identify the perspective of a progressive approach to truth and scientific knowledge as the greater probability of one theory over others in the language of many film makers. These reflections are present and explicit in certain contemporary cinema also close to quantistic theory and Heisenberg's uncertainty principle, so it is useful to explain it to young people by some cinematic sequences.

Keywords

Neopositivism, Probability, Indetermination, Truth, Scientific knowledge.

Il Novecento e i primi decenni del XXI Secolo vedono un'espansione delle riflessioni epistemologiche seguite alla crisi del positivismo ottocentesco, del resto già segnato dalla teoresi di Freud e Nietzsche, nonché del neopositivismo scienziato: infatti, a fronte del principio di verifica/verificabilità con il quale il *Wiener Kreis* rifonda la possibilità di un sapere certo e oggettivo, la scuola della falsificabilità degli assunti scientifici di matrice popperiana tende a ribadire l'asimmetria logica fra verifica e falsificazione di un assunto, a favore di un metodo che procede per congetture e confutazioni di ipotesi teoriche che risultano scientifiche solo se sottoponibili a falsificabilità. Non si tratta di abdicare al ruolo scientifico della ricerca veritativa, bensì di ricollocare il sapere scientifico nei cardini di un antidogmatismo costantemente autocritico, ovvero nell'ottica di un avvicinamento progressivo alla verità, intesa come maggiore probabilità di una teoria rispetto ad altre, a fronte anche di una semantica specifiche che viene rifondata¹. Queste riflessioni sono presenti ed esplicite in certo cinema contemporaneo, vicino anche al principio di indeterminazione di Heisenberg: sono considerazioni che didatticamente possono essere ben esemplificate attraverso il linguaggio delle immagini in movimento, anche allo scopo di sollecitare un'educazione alla fruizione delle immagini che permetta a giovani in formazione di sfondare le apparenze delle facili narrazioni visuali da consumo immediato. Questo però presuppone una specifica conoscenza dei canoni postmodernisti che andremo a

¹ La problematica si amplia infatti con il teorema di Tarsky, secondo il quale: non esiste alcuna *L*-formula *Vero*(*x*) che definisce *T**. Cioè, non esiste alcuna *L*-formula *Vero*(*x*) tale che per ogni *L*-formula *x*, *Vero*(*x*) se e solo se *x* è vero. In breve, il Teorema della indefinibilità applicato a concetti come quello di verità comporta che nessun linguaggio può rappresentare la sua stessa semantica, quindi ne consegue che occorre un metalinguaggio che per potere esprimere la semantica di un linguaggio formale dovrà averne una maggiore potenza espressiva. Nel linguaggio formale non tutto è dimostrabile.

identificare e che peraltro sono inconsciamente esperiti dagli studenti nella loro quotidiana frequentazione di materiali visivi.

La postmodernità², qui intesa come periodo storico ma anche assunta nel significato di post-modernismo offerto da Terry Eagleton, ovvero di un complesso di posizioni teoretiche³, sembra essere infatti acquisita, sempre più a ragione, come cifra poetica e linguistica di molti registi contemporanei i quali, se nel Novecento concepiscono il cinema come riflesso di una estetica connessa alla riproducibilità tecnica, ora si confrontano con nuovi linguaggi visuali legati a nuovi media e allo sviluppo del digitale⁴. Del resto, il cinema postmoderno è stato individuato come tale fin dagli anni '80, con tangenze importanti sul piano letterario ed artistico⁵, distinguendosi dal cinema cosiddetto moderno per alcune caratteristiche di base.

In primo luogo, come accennato, la lezione di W. Benjamin sulla riproducibilità delle immagini e dell'arte in genere, con la conseguente perdita dell'aura⁶, è riproposta nel tentativo di operare repliche ed agire in termini di intertestualità: diffusa è pertanto la pratica delle citazioni, di allusioni e parodie oltre a quella delle autocitazioni rispetto anche ad opere di vario genere che precedono l'elaborazione finale. Viene a crearsi quella che si può definire un immaginario di sintesi che rilegge e rielabora la cultura visiva preesistente. Appare evidente la tendenza a richiami di stile o generi rivisitati con toni beffardi e ironici, al punto da fare dell'opera cinematografica un nodo in una rete di riferimenti culturali e cinematografici più ampia. Questo elemento può essere didatticamente interessante da sviluppare in una visione pluridisciplinare, soprattutto letteraria e storico-filosofica, a partire dalla scrittura di Calvino: non è peraltro un caso che il Nobel per la letteratura 2025 sia stato assegnato proprio a uno scrittore postmodernista, László Krasznahorkai.

Questo comporta, in secondo luogo, un metissaggio dei generi narrativi oltre che dei linguaggi ad essi legati, stagione inaugurata da Brian De Palma con il suo *Redacted*⁷ e in realtà con

² Difficile definire in modo assoluto un filone filosofico postmodernista: di fatto, il *post* presuppone un superamento del moderno che pure, però, non è riducibile a un unico canone. Come sottolinea Diodato alla voce "Postmoderno" della "Enciclopedia filosofica", 2007, p.8839-8840, neppure Lyotard – che sottolinea come la società post-moderna ponga il sapere come prodotto da vendere, soprattutto sotto forma di informazioni atte alla produttività e con valenza pragmatica – e Baudrillard – quest'ultimo per le sue riflessioni sul concetto di simulacro – possono rappresentare appieno una filosofia postmoderna. Forse può essere interessante in merito alla definizione di condizione postmoderna l'apporto di Jameson (Cfr. Jameson 1989) e per il postmodernismo è utile attenersi alla lezione di G. Vattimo (Cfr. Vattimo 1989): la società dei mass media porta alla trasparenza dell'informazione ma anche alla perdita di verità: essa si tramuta in informazione e vive una costante obsolescenza, in una dimensione temporale che ha perso la circolarità classica, quella lineare e progressiva della modernità per assumere la forma del punto che si conclude in sé ed è seguito da altri; sul piano della scienza, significa il crollo del concetto di verità oggettiva, e ancora della storia come progresso lineare a fronte della fine degli storicismi, laici e religiosi. Si passa infatti dalla storia alle storie (globalizzazione), e dal mondo come narrazione al mondo come favola di nietzschiana memoria. Solo l'arte rimane a garantire il superamento del dualismo imposto dalla modernità fra ragione e irrazionalità, aprendo al reale oscillante, chiaroscurale, al gioco e allo spaesamento, alla creatività e alla libertà del soggetto.

³ Cfr. Eagleton 1996.

⁴ Casetti 2008, IV, p.25-39. Casetti sottolinea come l'irruzione della medialità abbia esacerbato la tendenza postmodernista di evidenziare i meccanismi della finzione, di creare intrecci complessi che impegnano lo spettatore nella ricostruzione polisemica dei significati e della diegesi, nonché di giocare con i generi.

⁵ Si pensi a Cronenberg e al suo legame con la letteratura di Burroughs – la fusione di organico ed inorganico, l'ibridazione non solo dei generi ma soprattutto di naturale e meccanico – che ha portato il cinema a rappresentare il corpo che si modifica e che viene riproposto dall'interno. Anche Vattimo (Cfr. Vattimo, *op.cit.*), del resto, sottolineava il tramonto dell'antropologia e la fine del teatro metafisico per l'avvento di un nuovo mondo, post-human. Non si può qui tacere il legame che il cinema post-moderno ha con l'arte e la letteratura: Cfr. Senaldi 2008.

⁶ Si veda in proposito ancora il fondativo saggio di Jameson (Jameson, *op.cit.*), nel quale l'autore rappresenta la post-modernità come tramonto dell'estetica moderna e avvento dell'era populista dell'arte, di quella cultura di massa che comporta la perdita dell'aura in senso benjaminiano e il metissaggio dei gusti.

⁷ I film si caratterizzano per l'adozione di stili eterogenei e per la contaminazione con altre forme di espressione visiva, come quelle della pubblicità e dei videoclip musicali, come in *Redacted* (2007) di Brian De Palma. Qui il regista decide di accostare materiali visivi provenienti da media diversi (televisioni, siti web, piccole telecamere digitali) per narrare il dramma della guerra in Iraq. Non è un caso che De Palma stesso abbia dichiarato che il cinema è essenzialmente

tutta la sua poetica registica⁸. Di conseguenza, viene scardinato il modello narrativo lineare⁹ per portare a riflessioni al di là della semplice sinossi diegetica, così da sfondare l'attenzione alla superficie e al "simulacro"¹⁰. I modelli estetici si moltiplicano, come la tendenza a decostruire i meccanismi della rappresentazione cinematografica e a creare mondi iperreali¹¹, digitali¹² o metacinematografici: ecco perché l'attenzione al linguaggio cinematografico diventa totalizzante¹³, al punto che i movimenti della macchina da presa assumono essi stessi ancor più che nel cinema classico una funzione narrativa. Seguendo l'orientamento filosofico che rifiuta le "metanarrazioni", ovvero le grandi storie che pretendono di spiegare il mondo, il cinema postmoderno non cerca un senso universale, ma si concentra sulla frammentazione e sulla pluralità di interpretazioni. Ne sono stati esempi dal più ortodosso W. Allen, il già citato B. De Palma, ma anche Q. Tarantino, i Wachowsky¹⁴, D. Lynch, D. Cronenberg, ognuno di essi con la propria specificità di regole del gioco rispetto ai generi, spinte sino alla commistione citazionista tipica della post-

arte grafica, immagini in movimento. Il linguaggio è infatti la sua preoccupazione principale, nella ricerca, prima di tutto, di soggetti che diano grandi possibilità sul piano visivo.

De Palma rientra pertanto nella definizione di postmodernità e di manierismo filosofico e filmico, poiché sposa la crisi dell'io, la sua frammentazione, la pratica citazionista e la tensione metabletica della dinamica realtà/illusione, modificando così il rapporto con lo spettatore che diviene attivo nella composizione narrativa. Nel contempo, l'opera di De Palma appartiene anche a un'altra forma di manierismo, definito da A. Bergala (Bergala 1985, P.14), come occasione non di mera riflessione sui grandi maestri, bensì di creazione di dispositivi di emozione che rientrano nei meccanismi dell'immaginario collettivo e che costituiscono le precomprensioni dell'esperienza percettiva, da essi implementata e definita. «Il film è dunque simulazione e messa in scena della simulazione, è evento simbolico per eccellenza, trasgressione continua del limite che rilancia continuamente il desiderio e l'angoscia creando dei pieni piuttosto che esprimendo la fascinazione del vuoto».

⁸ Infatti, si esprime sul tema della indeterminazione del reale anche negli altri suoi film, in primis 2002 - *Femme Fatale* (*Femme Fatale*), nel quale il riflesso della luce che crea bagliore inganna e definisce la vicenda sospesa fra oniricità e realtà. Tale definizione è canonizzata da Mauries (Mauries 1985, p. 15). La stessa definizione è attribuibile alla cinematografia di Lynch, che condivide con De Palma la tematica dell'illusione.

⁹ Non si limita a raccontare una storia, ma riflette sui meccanismi del cinema stesso, esaminando come le immagini vengono prodotte e consumate, come nel caso di film come *Mulholland Drive* (2001) di David Lynch.

¹⁰ «Da un tipo di cinema in cui l'immagine attesta la presenza reale del soggetto, dell'ambiente, dell'oggetto e la trasferisce in un lavoro di rielaborazione dei materiali reali secondo una visione d'autore, a un altro in cui l'immagine, sganciata dal reale e divenuta simulacro, si rende, in quanto modello di simulazione e in quanto virtualità, autonomamente generativa del reale stesso» (Roberti, 2009).

¹¹ Come si sta evidenziando nella nostra sintesi, è difficile posizionare in modo condiviso l'inizio del cinema postmoderno. Accanto alle teorie che lo vorrebbero con De Palma, oppure con Allen, molto spesso per convenzione la nascita del cinema postmoderno coincide, secondo molti critici, che pongono l'accento sull'impatto delle nuove tecnologie sulla produzione delle immagini in movimento, con l'uscita nelle sale del film *Star Wars* (*Guerre stellari*, 1977) di George Lucas. È un cinema che impatta sul popolare, non adotta definite regole nella narrazione che non deve per forza avere una conclusione, ma che anzi rimane spesso aperta ma ricca di citazioni interne. Il cinema diviene eccedente, visionario, conducendo plot narrativi contemporanei e paralleli, fruendo anche di effetti speciali promossi dalle nuove tecnologie: la CGI (*Computer-generated imagery*), il *motion capture* ed il *motion control* ad esempio. Alcuni film esemplificativi in tal senso allora sono: *The Matrix* (1999) di Andy e Larry Wachowski; *Back to the Future* (*Ritorno al Futuro*, 1985); *Pulp Fiction* (1994) e *Kill Bill* (2003); *Holy Motors* (2012) di Leos Carax; *Natural Born Killers* (1994) di Oliver Stone; *Adaptation* (*Il ladro di orchidee*, 2002) di Spike Jonze; *Ghost Dog: The Way of the Samurai* (*Ghost Dog – Il codice del samurai*, 1999) di Jim Jarmusch.

¹² Il cinema postmoderno spesso esplora l'idea di iperrealità, dove la realtà mediata dai dispositivi tecnologici e dalle immagini sostituisce la realtà "originale". Film come *Matrix* (1999) dei Wachowski ne sono ancora una volta un esempio. Infatti, come nota Comolli (Cfr. Comolli 2004) le immagini computerizzate disancorano i corpi, gli ambienti, le scenografie, i paesaggi dal riferimento al mondo esistente, al cosiddetto profilico.

¹³ La semantica e la sintassi filmica si piegano alla logica di una metabletica che sul piano psicologico, come introdotto da Jan Hendrik van den Ber, comporta le trasformazioni nella personalità, sia a livello emotivo sia a quello cognitivo e relazionale, portando a metamorfosi evolutive e involutive, mentre sul piano sociologico può essere applicata all'analisi dei processi evolutivi del tessuto sociale e delle comunità. È interessante dal punto di vista didattico esercitare a identificare tali elementi nel corso della visione reiterata di un singolo spezzone, come sarà di seguito indicato.

¹⁴ Inutile dire che Tarantino e Wachowsky sono molto noti come autori dagli studenti, non fosse altro che per la saga di *Pulp Fiction* e di *Matrix*. L'affondo sui canoni postmodernisti di certo permette, attraverso un taglio didattico, di rendere gli studenti fruitori attivi e non passivi, permettendo loro di sfondare le apparenze del plot narrativo per accedere a una maggiore consapevolezza del senso.

modernità¹⁵. Se Allen pasticcia con i generi cinematografici, De Palma acquisisce il gusto per il metissaggio linguistico ad esaltazione dell'inganno percettivo e del rapporto reale-onirico, mentre Tarantino irrompe nei generi *detection*, *noir* e western distruggendone la linearità narrativa; ancora, i Wachowsky giocano con il digitale e l'iperreale, mentre Lynch accede al disgusto per il corpo umano e sociale e lo posiziona fra sogno e incubo, e Cronenberg si colloca al confine fra naturale, artificiale, *cyber* e bionico proprio nella dimensione *post-human*¹⁶.

Indubbiamente però tra di loro si devono annoverare anche i Coen,¹⁷ registi che si distinguono per l'emblematicità autorale delle loro opere. Joel, in particolare – poiché Ethan per lo più produce o co-sceneggia – rappresenta un orizzonte di metissaggio cinematografico, che ha origini lontane: dagli inizi con Sam Raimi - *La casa* - sino alle più recenti produzioni¹⁸ è evidente la volontà di confrontarsi con i miti fondatori della cultura umana e in particolare di quella americana. Dal mito del self made man, del paese delle grandi opportunità, del progresso infinito, della democrazia, della giustizia e della costituzione della libertà e della felicità, Coen prende le mosse per sottoporli a un rigoroso smontaggio ed a una puntuale dissacrazione in vista di un orizzonte onto-veritativo che perde i riferimenti indiscutibili e incontrovertibili per porsi nel solco della fluttuazione e degli slittamenti epistemologici della postmodernità.

In *The man who wasn't there*¹⁹, film che crediamo didatticamente utile allo scopo di accedere alla visione postmodernista dal punto di vista anche scientifico, questo appare ancor più vero, a cominciare dal pretesto di assunzione del genere noir classico utilizzandolo però per costruire un'opera che tale genere decostruisce e dissolve dentro una carica ironica e beffarda. Ecco quindi che il protagonista, Ed Crane è un uomo "che non c'era", privo di personalità e di posto nel mondo, che diviene simbolo dell'uomo moderno alienato e privo di valori: non a caso, la mancanza di identità è un tema centrale del postmodernismo, come pure la mescolanza di finzione e realtà, di analogico e digitale, sovrapponendo la cultura alta con quella bassa, al fine di rompere le barriere tradizionali e creare un'estetica unica. Su tutto e tutti regna un profondo senso di incertezza: infatti, la narrazione si sviluppa attraverso una serie di eventi casuali e imprevedibili, sottolineando il tema del caso 'unico' che altera e smentisce la costruzione di senso e di verità del reale.

Il climax della pellicola si concentra però nel punto in cui il film ruota attorno ad una sequenza specifica – che crediamo sia didatticamente il cuore dell'esperienza e che dovrebbe essere rivisitata al termine della visione del film – nella quale il regista mette in bocca ad un improbabile avvocato di grido la teoria di Heisenberg sull'indeterminazione secondo la interpretazione di Copenaghen, come noto poi ribadita da Bohr a Como nel 1927: in un sistema complesso, è impossibile descrivere simultaneamente tutte le grandezze poiché la misurazione influisce sul sistema stesso modificandolo; nel momento in cui si determina – o si crede di farlo – una

¹⁵ Si tenga però anche presente la riflessione di Penati (Cfr. Penati 1992), il quale esprime la preoccupazione in merito allo statuto della postmodernità che proprio nel negarla di fatto riafferma la modernità.

¹⁶ Anche in questo caso si apre la possibilità di itinerari pluridisciplinari: il *Post human*, infatti, è corrente artistica che nasce negli anni '90 del Novecento e sulla scorta di una tecnologia che entra a fare parte del corpo umano cambia il modo di rapportarsi con l'esterno: sensi e tecnologia sinergicamente coinvolte nell'essere umano determinano una nuova fruizione del mondo e del corpo e quindi retroagiscono sulla valutazione dell'umano anche dal punto di vista filosofico ed etico.

¹⁷ La filmografia dei Cohen è stata definita dalla critica come postmodernista, per il gusto della confusione dei generi e della commistione delle citazioni incrociate in una narrazione decostruita e aperta all'interpretazione.

¹⁸ *Drive-Away Dolls* (2024) e *Honey Don't!* (2025), e quelli girati in collaborazione con il fratello Joel Coen, come *Non è un paese per vecchi* (2007), *Il grinta* (2010) e *Fargo* (1996). Da citare anche *Il grande Lebowski* e *Fratelli dove siete?* oltre all'emblematico *The man who wasn't here*, del quale ci occuperemo in questo breve saggio.

¹⁹ Siamo nel 1949 a Santa Rosa in California. Ed Crane è un barbiere triste, senza nessuna prospettiva. Sospetta che la moglie Doris abbia una relazione con il suo datore di lavoro, Big Dave, un millantatore arricchitosi con la truffa. Per reagire in qualche modo Ed decide di investire denaro nel nuovo business del lavaggio a secco. Estorce quindi la somma di 10.000 dollari a Dave, che poi è l'amante della moglie ma, in un raptus, lo uccide. La moglie è l'indiziata numero uno, e il barbiere si trova in una situazione senza uscita.

grandezza, tutte le altre si modificano e divengono indescrivibili, appunto, sottoposte come sono ad uno sguardo e ad uno strumento di misurazione. La realtà intesa come datità oggettiva non esiste dunque, poiché abbiamo a che fare solo con una funzione d'onda che possiede delle potenzialità, le quali, dato un soggetto osservante, collassano e da potenza divengono atto di realtà²⁰, ma soggettiva, dunque. La probabilità regna sul reale e quindi sostiene la casualità di un universo fisico che perde la sua forma deterministica.

Se quindi non è possibile conoscere simultaneamente e in modo veritativo e preciso posizione quantità di moto di una particella, la fisica quantistica introduce il concetto di indeterminatezza, non però dovuta alla imperfezione degli strumenti di misurazione, e di probabilità, essendo lo stato della particella una funzione d'onda, il quadrato della quale determina la probabilità di suo esserci in un determinato punto²¹. Tale principio ben si colloca nella visione post-modernista, poiché comporta l'identificazione di una realtà frammentata, non universale, incompatibile con la visione classica di un universo prevedibile e deterministico, in cui ogni evento è causato da eventi precedenti appunto in modo causale. Diviene peraltro rilevante la funzione dell'osservatore, poiché è esso stesso a definire la realtà osservata e la sua presenza nel setting di osservazione modifica lo stesso. La concezione per la quale la realtà non è solida o completamente definibile a livello fondamentale, ma è caratterizzata da incertezza e probabilità, trova pertanto un evidente parallelo nell'approccio postmoderno alla conoscenza e alla narrazione.

Se Heisenberg è alla radice della postmodernità nello smantellare ogni possibilità dell'oggettività del sapere, nei film dei Coen il riferimento alla sua teoria suona come una chiara dichiarazione della perdita, da parte del cinema, di quella vocazione baziniana di rappresentazione - per quanto mimetica - della realtà: la tensione realistica dell'immagine cinematografica si perde del tutto, mutandone lo statuto stesso, poiché essa, sottoposta ad uno *sguardo* - quello dello spettatore - e prodotta da uno *strumento* - la macchina da presa - diviene luogo di infinite possibilità di "visione". Nulla, infatti, è come appare: a cominciare dai personaggi, che tra formalismi borghesi, vizi privati e pubbliche virtù - Doris, l'adolescente concertista - e velleità eroiche - Big Dave, l'amante fanfarone e vittima - rammentano come sia del tutto impossibile cercare evidenza o innocenza laddove può regnare solo l'apparire di un sapere presunto tale. Non si può più credere dunque in un mondo trasparente alla intelligenza umana, lineare e consequenziale nei suoi rapporti e nessi causali. In tale senso, l'atmosfera del plot narrativo è resa ancor più fluttuante dal clima kafkiano che vi si respira: persino il protagonista "non c'è", da tanto si avvicina al nulla, all'invisibilità, essendo perennemente fuori luogo o fuori tempo. Uomo cavo²², come avrebbe

²⁰ Quando l'elettrone si materializza effettivamente in un punto, per esempio quando sbatte sulla lastra di rilevamento o quando viene 'visto' nei pressi delle fenditure dal rilevatore di particelle, allora si dice che la funzione d'onda "collassa".

²¹ Secondo l'interpretazione di Copenaghen proposta da Heisenberg e relativa alla fisica quantistica, infatti, quella che definiamo realtà consiste in una serie di potenzialità che si realizzano casualmente, poiché il mondo è una indefinita nube quantica attraversata da onde di probabilità, le cosiddette funzioni d'onda. L'osservatore fa apparire, per sé, un frammento della realtà con la possibilità di accedere alle relative quantità fisiche allora sottoponibili a misurazione. N. Bohr, alla luce della natura ondulatoria o corpuscolare degli elettroni, avrebbe enunciato il principio di complementarità che afferma la impossibilità di osservare nello stesso istante le due nature delle particelle elementari perché complementare è la loro natura, definita infatti come "*funzione d'onda*" a porre l'elettrone come "*sovrapposizione*" dello stato corpuscolare e dello stato ondulatorio. Per il principio di complementarità, inoltre, non tutte le potenzialità possono realizzarsi nello stesso T1: con l'equazione di E. Schroedinger, infatti, si possono calcolare le *probabilità* che un elettrone vada a sbattere contro una certa area della lastra di rilevamento, ma in nessun modo possiamo calcolare dove effettivamente l'elettrone andrà a sbattere. C'è, insomma, assoluta indeterminazione e casualità a dominare l'universo subatomico. Non dello stesso avviso era invece Einstein, che riassunse la sua critica nel famoso motto "Dio non gioca ai dadi".

²² Cfr. Vattimo, 1991: l'autore identifica il contemporaneo postmoderno come regno della perdita dell'io come riferimento autocoscienziale. Emerge infatti un io confuso o contratto all'interno dei ruoli e dei tempi frammentati e l'io si afferma solo come possibilità ermeneutica, dentro la polisemia del mondo che perde, nella sua dimensione pluricentrica, ogni riferimento euristico.

detto T.S. Eliot²³, incarna lo spaesamento, ma anche l'umorismo tragico dell'autore praghese: egli è beffato dal destino, la cui cecità casuale diviene destino e così facendo apre a improbabili occasioni di nemesi.

Ma anche su questo i Coen usano ironizzare, poiché la punizione non arriva mai per il reato commesso, ma per "altro", per "errore" e, spesso, anche le azioni del protagonista sono l'esito di una deriva non consapevole entro la casualità di una vita senza direzione o senso riconoscibile: infatti, nessun evento è verificabile nella sua consequenzialità logica ed empirica, essendo sempre falsificabile²⁴. Con questo si sottolinea come la verità intesa come oggettiva riproduzione del reale sia un processo storico e sociale, in cui le teorie scientifiche si sviluppano e cambiano nel tempo, in risposta a nuove evidenze e cambiamenti di paradigma.

Così, la scienza viene presentata non come un sistema di verità assolute e immutabili, ma come un processo in continua evoluzione che dovrebbe procedere per autocorrezioni. Coen sottolinea come il contesto socioculturale, le ideologie e i pregiudizi influenzino le domande poste, le metodologie utilizzate e l'interpretazione dei risultati, soprattutto in un caso giuridico dove non conta che vinca la verità ma l'argomentazione, l'eristica che soffoca ma che convince, a dispetto dei fatti reali. La messa in discussione del sistema giuridico, che nulla ha a che fare con la ricerca della verità, appunto, si fonde quindi con quella operata rispetto alla figura dell'"uomo di scienza" distaccato e neutrale, evidenziando che, come avvocati maldestri, farebbero di tutto per avvalorare la propria teoria mettendo in campo ipotesi *ad hoc* del tutto immaginifiche.

Come in *Viale del tramonto*, il protagonista potrebbe essere morto ma è *narratore off*, cosa che dovrebbe alludere, come nel cinema moderno, a rappresentarne la sopravvivenza: ma non è così sempre nella post-modernità, la quale apre sempre all'altrove e a spazi eterotopi. Eppure, anche in questo caso il dato viene dai Cohen confuso, sottoposto a indeterminazione: il finale aperto e ambiguo, con Ed Crane che sogna, forse, di incontrare degli alieni, riprende temi di alienazione e indecisione, rendendo difficile la chiusura della storia. Pertanto, è la ricostruzione del soggetto che guarda a definire la sequenza della vicenda e la sorte del protagonista, che pure dovrebbe apparire chiara sin dall'incipit alla luce dei molti segnali disseminati nella visione e nei suoni.

A questo proposito, la colonna sonora stessa nonché la costruzione della narrazione - operata con un montaggio spiazzante - consentono, se non obbligano, lo spettatore a riempire con il proprio sguardo ellissi e sviluppi solo allusi ma che potrebbero davvero aprirsi fra gli eventi²⁵, smascherandone l'oniricità o la visionarietà per i narranti - la voce off - oppure ponendo, come in Calvino²⁶, l'opportunità di non chiudere le storie ma di riaprirle in una poliedricità di intenzioni narrative ulteriori²⁷. Altra scelta semantica di stampo postmodernista, per come lo abbiamo definito, è rinvenibile infine nell'ottenimento del bianco/nero molto filologico: anche in questo caso si propone la schizofrenia - o l'indeterminazione - di un colore che appare negato, proprio

²³ Eliot, 1925: "We are the hollow men. / We are the stuffed men", e ancora: «Between the idea/And the reality/Between the motion/And the act/Falls the Shadow. Il poema ricorda da vicino anche l'opera di W. Shakespeare, non solo per la dicotomia sogno/veglia, inganno/realtà di molte delle sue commedie e tragedia, ma soprattutto per i versi del *Giulio Cesare* messe in bocca a Bruto: «Between the acting of a dreadful thing/And the first motion, all the interim is/Like a phantasma, or hideous dream:/ The genius and the mortal instruments/ Are then in council; and the state of men,/Like to a little kingdom, suffers then/ The nature of an insurrection.» Ma ancora il poema di Eliot: Between the desire/ And the spasm/ Between the potency/ And the existence/ Between the essence/ And the descent/ Falls the Shadow. Questo testo è di solito proposto agli studenti nel corso dell'ultimo anno di secondaria di secondo grado, quindi, è un aggancio didattico ineludibile.

²⁴ Cfr. Popper 2009.

²⁵ Lo sguardo dello spettatore deve assumere una potenza ubiqua, rendendosi conto ben presto che non è più possibile una unidirezionalità del vedere

²⁶ In primis si pensi alla raccolta *Ultimo viene il corvo*, che vede racconti inconclusi che costringono il lettore a decidere il senso stesso della narrazione.

²⁷ Del resto, poiché la fisica quantistica fatica a adattarsi del tutto al macrosistema fisico, Ed, come il gatto di Schrodinger, potrebbe essere sia vivo sia morto, considerando la luce come onda o come particella corpuscolare.

come nello sfondo sociale, di cui i Coen curano i dettagli. Infatti, la scelta di girare il film in bianco e nero, ma con una fotografia a colori che viene poi convertita, crea un effetto visivo che sottolinea il grigiore e l'ambiguità della storia. La fluidità sociale e la doppiezza dei personaggi è del resto ribadita anche dalla situazione nella quale gli incubi albergano - alieni e comunisti²⁸ - e nel contempo dichiarano la fine dei sogni, anche quello di un mondo senza segreti per la mente umana.

E con questo i Coen si sono meritati la definizione di cantori del requiem dell'American dream. Così almeno *sembra*.

Riferimenti bibliografici

- BERGALA 1985: Alain Bergala, *L'uomo che non c'era*, «Cahiers de Cinéma », Phaidon Press, Paris 1985, n° 370, p. 14.
- CASETTI 2008: Francesco Casetti, *L'esperienza filmica e la ri-locazione del cinema*, Fata Morgana, Montpellier 2008, 4, pp. 25-39.
- COMOLLI 2004: Jean Louis Comolli, *Voir et pouvoir. L'innocence perdue. Cinéma, télévision, fiction, documentaire*, Lagrasse, Paris 2004 (trad. it. Roma 2006).
- DIODATO 2007: Roberto Diodato, Voce "Postmoderno" della "Enciclopedia filosofica", Bompiani, XIII, 2007, pp. 8839-8840
- EAGLETON 1996: Terry Eagleton, *The illuisioon of postmodernism*, Blackwell, Oxford University Press, Oxford 1996
- ELIOT 1925: Thomas Stearne Eliot, *The hollow men*, in Caterina Ricciardi, Una lettura di The Hollow man di T.S. Eliot, Biblioteca di Studi Americani, n° 32, Roma 2017.
- JAMESON 1989: Fredrich Jameson, *Il postmoderno o la logica culturale del tardo capitalismo*, Garzanti, Milano 1989 MAURIES 1985: Paul Mauries, *L'uomo che non c'era*, «Cahiers de Cinéma», Phaidon Press, Paris 1985, n° 370, p. 15.
- PENATI 1992: Gian Carlo Penati, *Contemporaneità e post-moderno. Nuove vie del pensiero?*, Massimo Sencini, Noceto 1992.
- POPPER 2009: Karl Popper, *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna 2009.
- ROBERTI 2009: Bruno Roberti, Voce "Il cinema postmoderno", in [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-cinema-postmoderno_\(XXI-Secolo\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-cinema-postmoderno_(XXI-Secolo)/).
- SENALDI 2008: Marco Senaldi, *Doppio sguardo – Cinema a arte contemporanea*, Bompiani, Milano, 2008.
- VATTIMO 1989: Gianni Vattimo, *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989.
- VATTIMO 1989: Gianni Vattimo, *Al di là del soggetto: Nietzsche, Heidegger e l'ermeneutica*, Feltrinelli, Milano 1989.

²⁸ Superfluo ricordare che nel II dopoguerra, a fronte della paura dell'atomica e della invasione sovietica, nel confronto fra i due imperi mondiali – Usa ed URSS – il cinema, soprattutto con i cosiddetti *B movie* alla Ed Wood, utilizza la rappresentazione dell'alieno per incarnare in esso la paura dell'infiltrazione comunista. Occorre attendere Spielberg per dare all'alieno il volto fanciullesco e innocuo dell'alieno/straniero.

Teacher-in-the-loop e autorialità aumentata: modelli etici per l'uso dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi e nella produzione scientifica

Corrado Claverini

Abstract

The article examines the ethical challenges raised by the integration of artificial intelligence into education and research, highlighting how its potential benefits – such as personalized learning and support for scientific writing – are accompanied by risks of diminished autonomy and progressive deskilling. Focusing on the concepts of *teacher-in-the-loop* and *augmented authorship*, the article argues for a human-centred approach that ensures artificial intelligence complements rather than replaces the critical and professional role of educators and researchers.

Keywords

Artificial Intelligence, Autonomy, Deskilling, Teacher-in-the-loop, Augmented Authorship.

1. Introduzione

L'integrazione sempre più capillare dei sistemi di intelligenza artificiale nei settori dell'educazione e della ricerca solleva questioni etiche di primaria importanza.¹ Se da un lato tali tecnologie offrono indubbi vantaggi, come la possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento o di accelerare alcune fasi del lavoro scientifico – dalla revisione linguistica alle attività di editing – dall'altro comportano rischi significativi che non possono essere trascurati, come ad esempio l'indebolimento delle capacità decisionali e dell'autonomia di studenti, docenti e ricercatori.² Per mitigare questi rischi, le linee guida internazionali sottolineano la necessità di un approccio *human-centred* nello sviluppo e nell'uso di tali tecnologie. Fra i numerosi documenti programmatici disponibili, la *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence* dell'UNESCO³ e le linee guida più recenti sull'uso dell'intelligenza artificiale generativa nell'educazione e nella ricerca⁴ costituiscono punti di riferimento fondamentali. In particolare, tali documenti si collegano esplicitamente al quarto Obiettivo di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, che mira ad assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti. È evidente, dunque, come l'impiego dell'intelligenza artificiale in contesti educativi non possa essere ridotto a una questione di efficienza tecnica, ma debba essere inserito in un quadro più ampio che sia sostenibile nel lungo periodo. In altre parole, è necessario guardare oltre l'immediata utilità di queste nuove tecnologie e interrogarsi sul modo in cui

¹ García-López, Trujillo-Liñán 2025.

² Giovanola, Granata 2024; Fabris, Perla 2025.

³ UNESCO 2022.

⁴ UNESCO 2023, 2021, 2019.

l'intelligenza artificiale trasformerà il ruolo dei docenti e dei ricercatori, con il rischio di delegare attività cruciali agli algoritmi e di erodere progressivamente la loro autonomia professionale. In particolare, fra le criticità più significative emerge il *deskilling*,⁵ inteso come atrofia graduale di competenze centrali, che nel caso dei docenti riguarda – fra le altre cose – la preparazione di materiali didattici e la valutazione formativa, mentre per i ricercatori può tradursi in una progressiva dipendenza dagli algoritmi nelle fasi di analisi, revisione e strutturazione dei contenuti scientifici, riducendone l'autonomia professionale e trasformandoli in semplici supervisori di procedure automatizzate. Per evitare questo scenario, è utile soffermarsi su due concetti chiave che rappresentano approcci complementari: il modello del *teacher-in-the-loop* in ambito didattico⁶ e la nozione di *autorialità aumentata* nella produzione scientifica.⁷ Entrambi offrono una cornice etica e operativa per preservare autonomia e capacità critiche in un ecosistema sempre più permeato da tecnologie avanzate, mostrando come l'intelligenza artificiale possa essere integrata senza compromettere la centralità dell'essere umano. Lo scopo dell'articolo è precisamente quello di approfondire questi due concetti e di mettere in luce come essi possano costituire strumenti efficaci per orientare l'uso dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi e nella produzione scientifica verso una prospettiva che sostenga la cooperazione fra umano e macchina.

2. Teacher-in-the-loop

Nel dibattito contemporaneo sull'etica dell'intelligenza artificiale, una questione cruciale riguarda il grado di supervisione umana nei processi decisionali supportati o automatizzati dagli algoritmi. Secondo una distinzione ormai consolidata, è possibile individuare quattro approcci principali:⁸ a) *human-only approach*: la decisione è assunta interamente dall'essere umano, senza alcun intervento o supporto algoritmico; b) *human-in-the-loop*: il sistema di intelligenza artificiale fornisce una raccomandazione o un suggerimento, ma la decisione finale rimane nelle mani dell'umano; c) *human-on-the-loop*: l'intelligenza artificiale prende una decisione in modo autonomo, ma l'umano mantiene la possibilità di revisionarla o annullarla successivamente; d) *human-out-of-the-loop*: l'intelligenza artificiale opera in totale autonomia, prendendo e attuando decisioni che l'essere umano non può modificare. All'interno di questo spettro, il modello del *teacher-in-the-loop* si colloca chiaramente nella seconda categoria (*human-in-the-loop*). L'idea centrale è che il docente resti l'autorità responsabile del processo educativo: l'intelligenza artificiale può analizzare dati, proporre percorsi di apprendimento o suggerire materiali didattici, ma non può sostituirsi al giudizio critico e alla decisione pedagogica dell'insegnante. Questo approccio non va inteso solo come una configurazione tecnica, ma come una vera e propria cornice etica: tale modello orienta l'uso dell'intelligenza artificiale verso una funzione di supporto al lavoro educativo, senza compromettere l'autonomia professionale del docente. In tal senso, il *teacher-in-the-loop* si distingue dai modelli *human-on-the-loop* e *human-out-of-the-loop*, nei quali il rischio di ridurre il ruolo dell'insegnante a un supervisore passivo o addirittura a qualcosa di irrilevante sarebbe molto più elevato.

Proprio in questa prospettiva, è utile rileggere i recenti risultati sul cosiddetto *debito cognitivo* derivante dall'uso di LLM nella scrittura di saggi, discussi in un ampio studio.⁹ Sebbene tale ricerca si concentri in primo luogo sugli studenti e sui loro processi di apprendimento, i dati emersi possono offrire spunti significativi anche per comprendere le implicazioni sull'autonomia cognitiva dei docenti. In particolare, è stato mostrato come l'uso massiccio di ChatGPT nella stesura di testi sia associato a una riduzione della connettività cerebrale nelle aree deputate alla

⁵ Hughes 2024.

⁶ Shubhanshi 2025.

⁷ Liu, Kuo, Wang 2023.

⁸ Ivanov, Webster 2024.

⁹ Kosmyna, Hauptmann, Yuan, Situ, Liao, Beresnitsky, Braunstein, Maes 2025.

creatività, alla memoria e al giudizio critico, nonché a una minore capacità di ricordare e rielaborare i contenuti prodotti. Questo fenomeno è stato descritto come debito cognitivo, ossia una sorta di impoverimento delle funzioni mentali quando si delega sistematicamente all'intelligenza artificiale la fase ideativa ed espressiva. Tuttavia, vi è chi ha sostenuto come la ricezione mediatica dello studio abbia privilegiato letture sensazionalistiche, enfatizzando l'idea che ChatGPT erode il pensiero critico e trascurando un dato fondamentale: il rischio di debito cognitivo emerge soprattutto in caso di delega totale e acritica, mentre un impiego strategico dell'intelligenza artificiale – successivo a un primo sforzo ideativo – può trasformarsi in un vero e proprio investimento cognitivo.¹⁰ Se si proietta questa riflessione su un piano più ampio, il parallelismo con il modello del *teacher-in-the-loop* diventa evidente: così come lo studente preserva e potenzia le proprie funzioni cognitive quando l'intelligenza artificiale è usata in modo complementare, allo stesso modo il docente mantiene la propria autonomia professionale solo se l'intelligenza artificiale è integrata come supporto e non come sostituto.

Tali considerazioni mostrano come l'uso dell'intelligenza artificiale in ambito educativo non sia mai neutrale, ma dipenda dalle modalità di integrazione e dal grado di consapevolezza con cui viene impiegata. Proprio qui si inserisce il caso di Jared Mumm, professore alla Texas A&M University-Commerce, che rappresenta un esempio significativo delle difficoltà che i docenti incontrano nel confrontarsi con l'intelligenza artificiale generativa. Mumm sospettò che gli studenti avessero redatto i loro compiti ricorrendo a ChatGPT e, per fugare ogni dubbio, si rivolse al sistema di OpenAI domandandogli se avesse generato quei testi. Ignorando i limiti strutturali di tali sistemi, che non possiedono alcuna capacità di riconoscere la paternità dei contenuti prodotti, il docente prese per buona la risposta affermativa fornita da ChatGPT, vittima di una delle cosiddette allucinazioni.¹¹ Convinto di aver trovato un metodo efficace per contrastare un problema che preoccupa molti insegnanti, in realtà Mumm finì per esemplificare i rischi di un uso inconsapevole e tecnicamente ingenuo dell'intelligenza artificiale.

L'episodio di Jared Mumm non è isolato, ma rappresenta emblematicamente le difficoltà che molti docenti incontrano nell'adeguarsi all'impatto dell'intelligenza artificiale generativa. Un aspetto particolarmente problematico riguarda il ricorso ai cosiddetti *detector*, strumenti che dichiarano di poter riconoscere testi prodotti da un LLM. Nonostante la diffusione di numerosi software dedicati a questo scopo, stabilire con certezza se un contenuto sia stato scritto da una macchina o da un essere umano resta un compito estremamente complesso.¹² Ne è prova il caso dell'*AI Text Classifier* di OpenAI, lanciato il 31 gennaio 2023 e ritirato appena sei mesi dopo, a causa della sua scarsa affidabilità.¹³ Secondo i dati forniti dalla stessa azienda, il detector identificava correttamente come "probabilmente scritti dall'intelligenza artificiale" solo il 26% dei testi effettivamente generati da LLM, mentre attribuiva erroneamente a una macchina circa il 9% dei testi prodotti da esseri umani.¹⁴ Non sorprende, dunque, che gli stessi sviluppatori abbiano invitato a considerare tali strumenti come meri supporti, non come mezzi decisionali primari, sottolineando che ad oggi nessun detector può dirsi del tutto affidabile.¹⁵

Questa inaffidabilità non è soltanto teorica, ma trova riscontro in numerosi casi documentati di falsi positivi clamorosi: basti pensare alla Costituzione degli Stati Uniti, alla Bibbia o persino a canzoni come *Dammit* dei Blink-182, tutte erroneamente classificate come prodotti dell'intelligenza artificiale.¹⁶ Edward Tian, fondatore di GPTZero, ha spiegato che testi ampiamente inclusi nei dataset di addestramento – come, appunto, la Costituzione statunitense – tendono a essere

¹⁰ D'Isa 2025.

¹¹ Klee 2023.

¹² Abd-Elaal, Gamage, Mills 2022; Elkhatat, Elsaid, Almeer 2023; Sadasivan, Kumar, Balasubramanian, Wang, Feizi 2023.

¹³ Epstein-Gross 2023.

¹⁴ Kirchner, Ahmad, Aaronson, Leike 2023.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Walker 2023.

riconosciuti dai detector come artificiali proprio perché statisticamente vicini a ciò che i modelli linguistici imparano a generare.¹⁷ Inoltre, la questione linguistica complica ulteriormente il quadro: è stato rilevato, ad esempio, che i detector producono tassi molto elevati di falsi positivi con testi scritti in inglese da non madrelingua.¹⁸ Non sorprende, dunque, che i detector siano stati bollati come “olio di serpente”, osservando che, se persino OpenAI non è stata in grado di sviluppare un classificatore affidabile, difficilmente altri potranno riuscirci.¹⁹ In termini educativi, ciò significa che ricorrere acriticamente a tali strumenti non solo è metodologicamente infondato, ma può anche comportare gravi conseguenze, come accuse di plagio prive di fondamento.

Alla luce di tutto questo, appare evidente come, per poter parlare concretamente di *teacher-in-the-loop*, il docente debba anzitutto possedere una comprensione critica dei sistemi di intelligenza artificiale con cui interagisce. Non si tratta semplicemente di controllare che gli studenti non abusino degli strumenti disponibili, ma di saperne valutare limiti, potenzialità e modalità di integrazione nei processi didattici. Solo un insegnante che mantiene salda la propria competenza professionale e aggiorna le proprie pratiche in modo informato può restare davvero *in-the-loop*, evitando di trasformarsi in un mero sorvegliante che reagisce in modo improvvisato. In tal senso, lungi dall’essere, come ha sostenuto Noam Chomsky, “un segno che il sistema educativo sta fallendo”,²⁰ l’integrazione dell’intelligenza artificiale nell’istruzione evidenzia piuttosto la necessità di un rinnovamento dei modelli didattici, come dimostrano il dibattito sulla “morte” del saggio scritto²¹ e le proposte di rilanciare l’oralità²² nelle pratiche valutative. In questa prospettiva, vi è chi ha accostato il divieto dell’intelligenza artificiale a quello delle calcolatrici negli anni passati,²³ affermando che sarebbe una pratica poco lungimirante, poiché ciò che davvero conta nell’educazione non viene compromesso dall’introduzione di sistemi generativi²⁴ e, se questi ultimi appaiono in grado di sostituire il sapere del docente, allora è la qualità dell’insegnamento a risultare carente.²⁵

3. Autorialità aumentata

Un discorso analogo può essere sviluppato per la produzione scientifica, dove il rischio di *deskilling* e debito cognitivo riguarda in particolare la capacità di strutturare un argomento, valutare criticamente fonti e mantenere una voce autoriale riconoscibile. In questo contesto, la nozione di *autorialità aumentata* rappresenta un modello complementare al *teacher-in-the-loop*, volto a preservare e rafforzare le capacità critiche e progettuali dei ricercatori.

Il ricorso a strumenti di intelligenza artificiale generativa in ambito accademico non è un fenomeno marginale. Una recente indagine ha stimato che circa l’1% delle pubblicazioni scientifiche apparse nel 2023 presenta evidenti tracce dell’impiego di queste tecnologie.²⁶ Un sondaggio condotto da *Nature* conferma il trend: quasi metà degli studiosi intervistati ha dichiarato di essere impegnata nello sviluppo o nello studio dell’intelligenza artificiale, mentre un ulteriore 30% ne ha già fatto uso nello svolgimento delle attività di ricerca; solo una minoranza, pari al 22%, ha affermato di non avervi ancora fatto ricorso.²⁷ È dunque evidente che anche la comunità

¹⁷ Edwards 2023a.

¹⁸ Liang, Yuksekgonul, Mao, Wu, Zou 2023.

¹⁹ Edwards 2023b.

²⁰ Marshall 2023.

²¹ Marche 2022.

²² Lemasters, Hurshman 2025.

²³ Fowler 2023.

²⁴ Warner 2022.

²⁵ Frye 2023.

²⁶ Stokel-Walker 2024.

²⁷ Van Noorden, Perkel 2023.

scientifica stia conoscendo un'adozione progressiva di queste tecnologie, spesso senza che vi siano ancora protocolli chiari di utilizzo.

Eppure, nonostante la crescente diffusione, l'affidabilità delle applicazioni di intelligenza artificiale generativa in ambito scientifico si rivela spesso problematica. Un caso esemplare è quello di *Galactica*, presentato da Meta nel novembre 2022 come strumento innovativo per la produzione e l'organizzazione della conoscenza scientifica. Le aspettative furono rapidamente disattese: la piattaforma venne presto ritirata, dopo che aveva prodotto testi privi di attendibilità scientifica, arrivando persino a generare articoli fantasiosi su presunti viaggi spaziali degli orsi.²⁸ Il fallimento di *Galactica* ha mostrato quanto sia rischioso affidarsi a strumenti che promettono di sostituire in blocco l'intelligenza umana senza disporre di meccanismi di verifica adeguati. Oggi, tuttavia, il quadro è diverso: all'interno della piattaforma ChatGPT, ad esempio, è disponibile una sezione dedicata ai cosiddetti *custom GPTs*, versioni del modello ottimizzate per compiti specifici. Tra questi spicca *Scholar GPT*, uno strumento che si distingue per la capacità di fornire accesso a fonti aggiornate, sintetizzare documenti scientifici complessi e proporre strategie di lettura critica. Rispetto a *Deep Research* di ChatGPT, *Scholar GPT* si rivela particolarmente efficace nel reperire informazioni recenti e pertinenti, riducendo i rischi di obsolescenza dei dati e offrendo un supporto più affidabile per chi opera nel campo della ricerca.²⁹

L'adozione di tali tecnologie porta con sé non solo problemi di attendibilità, ma anche interrogativi su come attribuire il merito, che viene percepito diversamente quando il lavoro è svolto senza intelligenza artificiale, con un modello standard o con un modello personalizzato.³⁰ A questo si aggiunge il rischio che attività oggi svolte da esseri umani vengano progressivamente rimpiazzate da sistemi di intelligenza artificiale,³¹ un processo che si accompagna a un impatto ambientale significativo in termini di consumo energetico e idrico,³² mentre sul piano politico solleva preoccupazioni più ampie circa i rischi epistemici per la vita democratica.³³

Se tali questioni restano centrali nel dibattito, il nodo che qui interessa più da vicino è un altro: lo statuto autoriale dei testi prodotti con l'ausilio dell'intelligenza artificiale generativa.³⁴ In ambito scientifico, nessuno prende sul serio l'idea che un LLM possa essere considerato autore in senso proprio. Il problema, piuttosto, riguarda il riconoscimento del ruolo di chi utilizza questi strumenti. Un'analogia significativa proposta di recente³⁵ è quella tra il ricercatore che impiega un LLM e la figura dell'autore senior: in entrambi i casi, chi firma può non aver scritto materialmente una sola riga, ma contribuisce orientando il lavoro, supervisionandone la qualità e assumendosi la responsabilità finale. Come è stato sostenuto in questo quadro, il ricercatore che si serve di un LLM può essere inteso come titolare di una forma di "autorialità minimale", paragonabile a quella già riconosciuta, in molti ambiti della ricerca, ai supervisor senior che guidano i progetti senza intervenire direttamente nella stesura dei testi. V'è di più: come è stato recentemente osservato, l'impiego di LLM non si limita a configurare forme di autorialità minimale, ma inaugura pratiche radicalmente nuove di produzione testuale. Floridi parla in questo senso di *distant writing*,³⁶ concetto che si affianca al più noto *distant reading* di Moretti.³⁷ se quest'ultimo utilizza strumenti computazionali per analizzare a distanza grandi corpora già esistenti, il *distant writing* impiega tecniche generative per creare nuovi testi, spostando così

²⁸ Heaven 2022.

²⁹ Maiorca 2025.

³⁰ Earp, Mann, Liu, Hannikainen, Khan, Chu, Savulescu 2024; Khan, Mikalonytė, Mann, Liu, Chu, Attie-Picker, Buyukbabani, Savulescu, Hannikainen, Earp 2025.

³¹ AbuMusab 2024; Brynjolfsson, Chandar, Chen 2025.

³² Google 2025; Li, Yang, Islam, Ren 2023.

³³ Wihbey 2024.

³⁴ Gunkel 2025.

³⁵ Hurshman, Mann, Savulescu, Earp 2025.

³⁶ Floridi 2025.

³⁷ Moretti 2013.

l'attenzione dall'analisi alla produzione. In questa prospettiva, il ricercatore che utilizza un LLM non rinuncia alla propria creatività, bensì la riconfigura nel ruolo di "meta-autore", con compiti di progettazione e curatela del contenuto. Prende forma, dunque, un paradigma di autorialità inedita, in cui la responsabilità umana non scompare ma si ridefinisce, assumendo la forma di un'attività di regia che integra e orienta la produzione automatica.

4. Conclusioni

La nozione di autorialità aumentata rappresenta, dunque, un modello complementare al *teacher-in-the-loop*: se quest'ultimo salvaguarda il ruolo valutativo e formativo dei docenti, l'autorialità aumentata preserva e rafforza le capacità critiche e progettuali dei ricercatori. Entrambi traducono, in ambiti diversi, la logica dell'*human-in-the-loop*, sottolineando come l'intelligenza artificiale debba agire in modo complementare alle competenze umane, senza ridurne la centralità.

In questo senso, i due modelli si inseriscono pienamente nell'orizzonte delineato dalle linee guida etiche dell'UNESCO menzionate in apertura, che insistono sulla necessità di un approccio *human-centred* capace di proteggere l'autonomia, promuovere inclusione ed equità e al tempo stesso valorizzare la diversità culturale e linguistica. In altre parole, integrare l'intelligenza artificiale nei contesti educativi e scientifici non significa ridurre l'umano a semplice sorvegliante di procedure automatiche, ma orientare l'innovazione verso scenari in cui docenti e ricercatori restino i protagonisti del processo di insegnamento e produzione di conoscenza.

In questa direzione, la recente normativa italiana fornisce un quadro organico e vincolante per l'integrazione responsabile dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi e nella produzione scientifica. Sul piano della didattica, un passaggio decisivo in tal senso è rappresentato dal Decreto Ministeriale n. 166 del 9 agosto 2025, con cui il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha emanato le *Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche*. Il documento, pubblicato il 29 agosto 2025, definisce regole, obblighi e responsabilità per un impiego dell'intelligenza artificiale conforme ai principi dell'AI Act europeo. In base a tali disposizioni, le istituzioni scolastiche operano in qualità di *deployer*, cioè di soggetti che utilizzano sistemi di intelligenza artificiale sotto la propria autorità, garantendone la gestione responsabile. Ciò comporta l'adozione di procedure di alfabetizzazione digitale e di formazione obbligatoria, come previsto dall'articolo 4 dell'AI Act, affinché dirigenti scolastici, docenti e personale amministrativo acquisiscano un livello adeguato di conoscenza tecnica e consapevolezza etica nell'uso dei sistemi di intelligenza artificiale. Le linee guida stabiliscono inoltre l'obbligo di effettuare una DPIA (*Data Protection Impact Assessment*) volta a individuare i rischi connessi al trattamento di dati mediante l'uso di nuove tecnologie e, nei casi in cui i sistemi impiegati rientrino tra quelli ad alto rischio, il dovere di integrare tale procedura con una FRIA (*Fundamental Rights Impact Assessment*). Parallelamente, sul piano della ricerca, la legge n. 132 del 23 settembre 2025, entrata in vigore il 10 ottobre dello stesso anno e recante *Disposizioni e deleghe al Governo in materia di intelligenza artificiale*, interviene su un punto di grande rilievo per la riflessione sull'autorialità, modificando l'articolo 1 della legge n. 633 del 22 aprile 1941 sul diritto d'autore. L'emendamento introduce, per la prima volta, il termine "umano", specificando che sono protette le opere dell'ingegno umano di carattere creativo. Questa aggiunta, solo in apparenza marginale, riafferma che la creatività giuridicamente tutelata è e rimane quella dell'essere umano. Anche quando un'opera è realizzata con l'ausilio di sistemi di intelligenza artificiale, la protezione è riconosciuta solo se il risultato costituisce il frutto del lavoro intellettuale dell'autore. In altre parole, la legge riconosce che la macchina può essere impiegata come strumento – anche altamente sofisticato – ma non riconosciuta come soggetto di diritto, in piena coerenza con la prospettiva dell'autorialità aumentata, secondo cui l'intelligenza artificiale non soppianta la creatività umana, ma la estende e la potenzia.

In definitiva, tanto nel contesto educativo quanto in quello della ricerca, l'obiettivo non è delegare funzioni all'intelligenza artificiale, ma ripensare le pratiche formative e scientifiche in un orizzonte etico-civile per il suo impiego, fondato su alfabetizzazione digitale, trasparenza, consapevolezza dei limiti degli strumenti utilizzati e sul principio che nessuna innovazione è sostenibile se non rafforza, anziché indebolire, l'autonomia umana.

Riferimenti bibliografici

- ABD-ELAAL, GAMAGE, MILLS 2022: El-Sayed Abd-Elal, Sithara H.P.W. Gamage, Julie E. Mills, *Assisting academics to identify computer generated writing*, «European Journal of Engineering Education», 47(5), pp. 725-745, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2046709>.
- ABUMUSAB 2024: Syed AbuMusab, *Generative AI and human labor: who is replaceable?*, «AI & Society», vol. 39, pp. 3051-3053, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01773-3>.
- BRYNJOLFSSON, CHANDAR, CHEN 2025: Erik Brynjolfsson, Bharat Chandar, Ruyu Chen, *Canaries in the Coal Mine? Six Facts about the Recent Employment Effects of Artificial Intelligence*, «Stanford Digital Economy Lab», agosto 2025. Disponibile su: <https://digitaleconomy.stanford.edu/publications/canaries-in-the-coal-mine/>.
- D'ISA 2025: Francesco D'Isa, *La rivoluzione algoritmica. Il paradosso del debito cognitivo: come l'AI può attivare il pensiero*, «The Bunker. Human and Tech Magazine», 11 luglio 2025. Disponibile su: <https://the-bunker.it/il-paradosso-del-debito-cognitivo-come-lai-puo-attivare-il-pensiero/>.
- EARP, MANN, LIU, HANNIKAINEN, KHAN, CHU, SAVULESCU 2024: Brian D. Earp, Sebastian Porsdam Mann, Peng Liu, Ivar Hannikainen, Maryam Ali Khan, Yueying Chu, Julian Savulescu, *Credit and blame for AI-generated content: Effects of personalization in four countries*, «Annals of the New York Academy of Sciences», 1542(1), pp. 51-57, novembre 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.15258>.
- EDWARDS 2023a: Benj Edwards, *Why AI writing detectors don't work*, «Ars Technica», 14 luglio 2023. Disponibile su: <https://arstechnica.com/information-technology/2023/07/why-ai-detectors-think-the-us-constitution-was-written-by-ai/>.
- EDWARDS 2023b: Benj Edwards, *OpenAI discontinues its AI writing detector due to "low rate of accuracy"*, «Ars Technica», 26 luglio 2023. Disponibile su: <https://arstechnica.com/information-technology/2023/07/openai-discontinues-its-ai-writing-detector-due-to-low-rate-of-accuracy/>.
- ELKHATAT, ELSAID, ALMEER 2023: Ahmed M. Elkhataat, Khaled Elsaid, Saeed Almeer, *Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text*, «International Journal for Educational Integrity», 19, 17 (2023). DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5>.
- EPSTEIN-GROSS 2023: Casey Epstein-Gross, *OpenAI Abruptly Shuts Down ChatGPT Plagiarism Detector — And Educators Are Worried*, «Observer», 26 luglio 2023. Disponibile su: <https://observer.com/2023/07/openai-shut-ai-classifier/>.
- FABRIS, PERLA 2025: Adriano Fabris, Loredana Perla, *Insegnare con l'intelligenza artificiale*, Scholé, Brescia 2025.
- FLORIDI 2025: Luciano Floridi, *Distant writing: literary production in the age of artificial intelligence*, «Minds & Machines», vol. 35, 30, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11023-025-09732-1>.
- FOWLER 2023: Geoffrey A. Fowler, *We tested a new ChatGPT-detector for teachers. It flagged an innocent student*, «The Washington Post», 3 aprile 2023. Disponibile su: <https://www.washingtonpost.com/technology/2023/04/01/chatgpt-cheating-detection-turnitin/>.
- FRYE 2023: Brian L. Frye, *Should Using an AI Text Generator to Produce Academic Writing Be Plagiarism?*, «Fordham Intellectual Property, Media & Entertainment Law Journal», 33 (2023). Disponibile su: <https://ssrn.com/abstract=4292283>.
- GARCÍA-LÓPEZ, TRUJILLO-LIÑÁN 2025: Iván Miguel García-López, Laura Trujillo-Liñán, *Ethical and regulatory challenges of Generative AI in education: a systematic review*, «Frontiers in Education», X (2025). DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1565938>.
- GIOVANOLA, GRANATA 2024: Benedetta Giovanola, Paolo Granata, *Ethics for human-centered education in the age of AI*, in Francesca Spigarelli, Louise Kempton, Lorenzo Compagnucci (a cura di), *Entrepreneurship and Digital Humanities. How Universities Shape the Future of Labour*, Edward Elgar, Cheltenham 2024, pp. 96-109. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781035331864.00016>.

- GOOGLE 2025: Google, 2025 *Environmental Report*, giugno 2025. Disponibile su: <https://sustainability.google/reports/google-2025-environmental-report/>.
- GUNKEL 2025: David J. Gunkel, *AI Signals The Death Of The Author*, «Noëma», 4 giugno 2025. Disponibile su: <https://www.noemamag.com/ai-signals-the-death-of-the-author/>.
- HEAVEN 2022: Will Douglas Heaven, *Why Meta's latest large language model survived only three days online*, «MIT Technology Review», 18 novembre 2022. Disponibile su: <https://www.technologyreview.com/2022/11/18/1063487/meta-large-language-model-ai-only-survived-three-days-gpt-3-science/>.
- HUGHES 2024: Conrad Hughes, *The implications of generative artificial intelligence on education and curriculum: from generation to curation*, «UNESCO International Bureau of Education Articles», 29 novembre 2024. Disponibile su: <https://ibe.unesco.org/en/articles/implications-generative-artificial-intelligence-education-and-curriculum-generation-curation>.
- HURSHMAN, MANN, SAVULESCU, EARP 2025: Clint Hurshman, Sebastian Porsdam Mann, Julian Savulescu, Brian D. Earp, *Authorship Without Writing: Large Language Models and the Senior Author Analogy*, «arXiv», 2509.05390, 5 settembre 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.05390>.
- IVANOV, WEBSTER 2024: Stanislav Ivanov, Craig Webster, *Automated decision-making: Hoteliers' perceptions*, «Technology in Society», LXXVI (2024). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.10243>.
- KHAN, MIKALONYTĚ, MANN, LIU, CHU, ATTIE-PICKER, BUYUKBABANI, SAVULESCU, HANNIKAINEN, EARP 2025: Maryam Ali Khan, Elzè Sigutė Mikalonytė, Sebastian Porsdam Mann, Peng Liu, Yueying Chu, Mario Attie-Picker, Mey Bahar Buyukbabani, Julian Savulescu, Ivar R. Hannikainen, Brian D. Earp, *Personalizing AI Art Boosts Credit, Not Beauty*, «Technology in Society», 103055, 13 settembre 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.103055>.
- KIRCHNER, AHMAD, AARONSON, LEIKE 2023: Jan Hendrik Kirchner, Lama Ahmad, Scott Aaronson, Jan Leike, *New AI classifier for indicating AI-written text*, «OpenAI», 31 gennaio 2023. Disponibile su: <https://openai.com/index/new-ai-classifier-for-indicating-ai-written-text/>.
- KLEE 2023: Miles Klee, *Professor flunks all his students after ChatGPT falsely claims it wrote their papers*, «Rolling Stone», 17 maggio 2023. Disponibile su: <https://www.rollingstone.com/culture/culture-features/texas-am-chatgpt-ai-professor-flunks-students-false-claims-1234736601/>.
- KOSMYNA, HAUPTMANN, YUAN, SITU, LIAO, BERESNITZKY, BRAUNSTEIN, MAES 2025: Nataliya Kosmyna, Eugene Hauptmann, Ye Tong Yuan, Jessica Situ, Xian-Hao Liao, Ashly Vivian Beresnitzky, Iris Braunstein, Pattie Maes, *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*, «arXiv», 2506.08872, 10 giugno 2025. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>.
- LEMASTERS, HURSHMAN 2025: Ryan Lemasters, Clint Hurshman, *A shift towards oration: teaching philosophy in the age of large language models*, «AI and Ethics», vol. 5, pp. 1203-1215, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00455-0>.
- LI, YANG, ISLAM, REN 2023: Pengfei Li, Jianyi Yang, Mohammad A. Islam, Shaolei Ren, *Making AI Less "Thirsty": Uncovering and Addressing the Secret Water Footprint of AI Models*, «arXiv», 2304.03271, 6 aprile 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.03271>.
- LIANG, YUKSEKGONUL, MAO, WU, ZOU 2023: Weixin Liang, Mert Yuksekgonul, Yining Mao, Eric Wu, James Zou, *GPT detectors are biased against non-native English writers*, «arXiv», 2304.02819, 6 aprile 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.02819>.
- LIU, KUO, WANG 2023: Ya-Chen Liu, Chen-Ho Kuo, Guo-Hua Wang, *Dialogues of creation: Collaborative content generation by the human author and ChatGPT and its impact on the evolving intellectual property landscape*, in Eldon Y. Li, She-I Chang, Benjamin Yen (a cura di), *Proceedings of the International Conference on Electronic Business*, vol. 23, ICEB '23, Chiayi (Taiwan), 19-23 ottobre 2023, pp. 166-185.
- MAIORCA 2025: Danny Maiorca, *This Custom GPT Finds More Up-to-Date Information Than Deep Research — Here's How It Works*, «MakeUseOf», 12 luglio 2025. Disponibile su: <https://www.makeuseof.com/reasons-scholar-gpt-better-than-chatgpt-deep-research/>.
- MARCHE 2022: Stephen Marche, *The College Essay Is Dead. Nobody is prepared for how AI will transform academia*, «The Atlantic», 6 dicembre 2022. Disponibile su: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/>.
- MARSHALL 2023: Colin Marshall, *Noam Chomsky on ChatGPT: It's "Basically High-Tech Plagiarism" and "a Way of Avoiding Learning"*, «Open Culture», 10 febbraio 2023. Disponibile su: <https://www.openculture.com/2023/02/noam-chomsky-on-chatgpt.html>.

- MORETTI 2013: Franco Moretti, *Distant Reading*, London, Verso, 2013.
- SADASIVAN, KUMAR, BALASUBRAMANIAN, WANG, FEIZI 2023: Vinu Sankar Sadasivan, Aounon Kumar, Sriram Balasubramanian, Wenxiao Wang, Soheil Feizi, *Can AI-Generated Text Be Reliably Detected?*, «arXiv», 2303.11156v1, 17 marzo 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.11156>.
- SHUBHANSI 2025: Shubhanshi, *AI as a Co-Teacher: Designing Symbiotic Human-AI Classroom Partnerships*, in Hewa Majeed Zangana, Calvin Nobles, Marwan Omar (a cura di), *Harnessing AI for Teacher Support and Professional Development*, IGI Global, Hershey (PA) 2025, pp. 271-316.
- STOKEL-WALKER 2024: Chris Stokel-Walker, *AI Chatbots Have Thoroughly Infiltrated Scientific Publishing*, «Scientific American», 1 maggio 2024. Disponibile su: <https://scientificamerican.com/article/chatbots-have-thoroughly-infiltrated-scientific-publishing/>.
- UNESCO 2019: UNESCO, *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. Outcome document of the International Conference on Artificial Intelligence and Education (Planning education in the AI era: Lead the leap, Beijing, 16–18 May 2019)*, UNESCO Publishing, Paris 2019.
- UNESCO 2021: UNESCO, *AI and education. Guidance for policy-makers*, UNESCO Publishing, Paris 2021. DOI: <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>.
- UNESCO 2022: UNESCO, *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, UNESCO Publishing, Paris 2022.
- UNESCO 2023: UNESCO, *Guidance for generative AI in education and research*, UNESCO Publishing, Paris 2023. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
- VAN NOORDEN, PERKEL 2023: Richard Van Noorden, Jeffrey M. Perkel, *AI and science: what 1,600 researchers think*, «Nature», 27 settembre 2023. Disponibile su: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-02980-0>.
- WALKER 2023: Lyndon Walker, *False positives from an AI detection tool – do I write like a robot?*, «YouTube», 16 gennaio 2023. Disponibile su: <https://www.youtube.com/watch?v=Wf5SCQBs5-4>.
- WARNER 2022: John Warner, *ChatGPT Can't Kill Anything Worth Preserving*, «The Biblioracle Recommends», 11 dicembre 2022. Disponibile su: <https://biblioracle.substack.com/p/chatgpt-cant-kill-anything-worth>.
- WIHBEY 2024: John Wihbey, *AI and Epistemic Risk for Democracy: A Coming Crisis of Public Knowledge?*, «SSRN», 20 aprile 2024. DOI: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4805026>.

L'identità in gioco. Etica e simulazione nell'esperienza videoludica

Emanuele Curcio

Abstract

This paper explores some ethical issues related to video games. Technology has played and continues to play a pivotal role in the construction of individual and social identities; video games, as a simulative medium, continue along this trajectory. If video games can define human identity, as Pecchinenda observes, they can also do so regarding human action. Human action in video game can no longer be circumscribed within a genuine Magic Circle. In this regard, it is also crucial to integrate ethical and practical reflections into the Italian field of game studies, without stigmatizing video games and simulation.

Keywords

Video game, Simulation, Ludic Identity, Action, Ethics.

1. Introduzione. La tecnologia e il videogioco.¹

Da ormai più di un secolo nel nostro immaginario culturale e intellettuale è penetrata con forza l'idea che la tecnologia non sia più un mezzo esteriore o un semplice strumento, ma qualcosa di costitutivo del nostro essere al mondo, qualcosa che altera, trasforma il modo di rappresentare il mondo, di vivere le relazioni sociali e soprattutto di pensare la propria e l'identità altrui. Tra i primi studiosi a pensare la tecnologia in questi termini c'è senza dubbio Leroi-Gourhan, il quale spiega che l'essere umano è sempre stato un essere tecnico, fin dalla preistoria:² gli oggetti a lui esterni, compresi gli artefatti da lui prodotti, sono oggetto di un'incorporazione, ossia sono strutturalmente integrati nella sua sfera corporea, cognitiva, cosciente e sociale. Tutti gli strumenti sono da considerare come delle estensioni, delle espansioni e degli incrementi dell'essere umano e del vivente in generale. Ad esempio, il bastone che la scimmia utilizza per prendere un frutto su un albero è un prolungamento del suo braccio; la lancia che il cacciatore utilizza per uccidere le sue prede è un'estensione della sua mano; le scarpe che l'atleta utilizza per vincere una gara sono un prolungamento del suo piede; il linguaggio dagli esseri umani non è semplicemente un modo per comunicare o indicare uno stato di cose, ma è un potente strumento che offre potenzialità e possibilità che vanno al di là dell'uomo stesso.

Queste considerazioni hanno permeato numerose riflessioni filosofiche, sociologiche e antropologiche già a partire dagli anni '80, dove la tecnologia viene concepita non come un semplice sapere autonomo ed applicativo, ma come una costruzione culturale, frutto di una negoziazione continua tra i gruppi sociali e come una determinazione di forze storiche prodotte da

¹ Il lavoro presentato costituisce la premessa teorica di un successivo approfondimento che sarà dedicato all'elaborazione e alla riflessione sulle esperienze didattiche dell'autore intorno al potenziale formativo del videogioco in ambito scolastico.

² Cfr. LEROI-GOURHAN 1977.

sviluppi culturali che hanno agito tanto a livello individuale quanto a livello globale.³ In questo solco, rientra anche la proposta della studiosa Donna Haraway, che continuando sul tema dell'incorporazione, già presente in Leroi-Gourhan, osserva che la scienza e la tecnologia non siano semplici strumenti nelle mani dell'essere umano di cui dispone liberamente e che orienta secondo i suoi scopi. La tecnologia non è neutrale, ma è un orizzonte culturale attraverso cui è possibile istaurare nuovi processi relazionali e plasmare nuovi indirizzi culturali che aprono la possibilità di tramutare i nostri corpi, sfidando la nozione di identità.⁴ Le tecnologie ed in particolare le biotecnologiche permettono di implementare, potenzialmente all'infinito, le capacità di plasmare il proprio corpo, ma soprattutto la propria identità. In particolare, secondo Haraway, capire l'impatto delle tecnologie sulla cultura, sui corpi e sulle identità è fondamentale anche per la lotta femminista e diventa un «modo per dare corpo all'oggettività femminista».⁵

A livello globale, lo sviluppo tecnologico e le rispettive ricadute materiali – interpretate spesso alla luce di un pessimismo tecnologico oppure di un utopismo tecnologico – sulle vite dei gruppi, degli individui e sulle culture è innegabile. Si pensi ad esempio al ruolo dell'essere umano rispetto alla catena di montaggio, oppure si pensi a come i processi di industrializzazione abbiano trasformato su larga scala gli stili di vita e i modi di consumo degli individui. Più recentemente, con lo sviluppo delle grandi industrie dell'intrattenimento si è assistito ad un profondo mutamento che ha inciso notevolmente sull'immaginario e sulla cultura popolare e, trasversalmente, anche sull'identità. A partire dal 2010, questo sviluppo sembra essersi affermato soprattutto nell'ambito dell'industria videoludica, che a differenza di grandi altre industrie dell'intrattenimento come il cinema (Netflix) o la musica (Spotify), ha riportato un sempre più crescente aumento di consumatori, specialmente tra le nuove generazioni. Tuttavia, la diffusione sempre più progressiva e capillare del videogioco a livello mondiale non si è limitata soltanto a registrare di consumo di massa, ma ha inciso in maniera vigorosa anche sulla cultura popolare e più in particolare sulla percezione delle identità, soprattutto quelle delle nuove generazioni. In questo quadro sinottico, diventa allora opportuno pensare il videogioco, non semplicemente l'evoluzione dei vecchi giochi e nemmeno come semplice di passatempo, ma come un *medium* in grado di incidere direttamente o indirettamente sulle nostre esistenze. Per questo, forse, si può parlare del videogioco come lo strumento più potente della nostra contemporaneità.

2. L'identità nell'era videoludica. Questioni antropologiche.

Prima di spiegare in che termini il videogioco si rapporta al tema dell'identità, proviamo a fornire una definizione di videogioco. Lo studioso e *game designer* Gonzalo Frasca ha proposto una differenza fondamentale tra il videogioco e gli altri *media* tecnologici. Mentre i *media* come la televisione, il cinema e i *media* tradizionali sono rappresentativi, i videogiochi sono *media* simulativi. I *media* rappresentativi riproducono eventi e accadimenti (reali o fittizi) attraverso una serie di immagini e suoni che vengono giustapposti e colti, grosso modo, in maniera cognitivamente unificata e codificata. Al contrario i *media* simulativi spezzano i pattern epistemici della pura cognitività, in quanto sembrano essere profondamente più ricchi di informazione. Queste informazioni dipendono soprattutto dalla qualità e dalla quantità di interazioni che il videogioco offre e produce: il videogioco, a differenza di un film, è performativo, richiede cioè all'utente di performare un'azione. Ed in quest'ottica, da un punto di vista più strutturale e funzionale, le azioni performati, ancor più delle immagini che vengono riprodotte senza

³ Cfr. BUIKER, HUGHES & PINCH 1987.

⁴ Secondo Haraway il corpo deve poter essere pensato come un processo in divenire, che si costituisce sempre attraverso costanti ibridazioni tra l'essere umano e la macchina, e tale ibridazione viene perfettamente condensata nell'immagine del *cyborg*. Il *cyborg*, immagine dell'intramontabile sviluppo tecnologico post-industriale e post-capitalistico, rappresenta il dispositivo concettuale necessario per l'inveramento di quelle opposizioni dualistiche e binarie tipiche del pensiero occidentale (naturale/artificiale; umano/animale; uomo/donna; natura/cultura).

⁵ HARAWAY 1995, p. 114.

un'interazione, producono un numero esponenziale di ramificazioni circa le possibilità di scelta che possono prendere i diversi attori. Nel videogioco, così come nel gioco classico, infatti, avviene che l'andamento e lo svolgimento di una partita apre spesso ad un albero di decisioni estremamente articolato e complesso. Ma non solo. Il gioco, e ancor di più il videogioco, sembrano aprire la strada verso un immaginario artistico che sembra non essere più parallelo al reale ma che sembra camminare accanto ad esso, a mescolarsi con esso, fino ad arrivare a mettere in discussione i presupposti epistemologici che sostengono alcune teorie filosofiche, come quella di un realismo ingenuo.⁶ Se questo è vero, anche la qualità di questa nuova e differente interazione tra essere umano e dispositivo videoludico (non dissimile dal rapporto tra uomo-macchina), può produrre degli effetti: non soltanto sulla singola azione performata, ma anche sulla percezione della propria identità e dell'altrui identità, sia essa reale o fittizia, concreta o immateriale, fisica o virtuale. Detto sinteticamente, il videogioco, in qualità di *medium* simulativo, è in grado di trasformare in maniera più articolata i nostri pattern cognitivi, traghettandoci verso nuove formulazioni dell'identità umana ed anche verso nuovi orizzonti filosofico-antropologici.⁷

In Italia, uno dei più maggiori studiosi che ha approfondito questi argomenti è Gianfranco Pecchinenda, sociologo e professore ordinario di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi, che si è occupato a lungo di questioni legate all'identità fenomenologica, sociale e culturale. Secondo Pecchinenda, nell'era dell'informazione in cui viviamo, l'intera questione dell'identità umana deve poter essere affrontata a partire dal rapporto con la dimensione tecnologica; secondo lui vi sono principalmente due visioni filosofiche del rapporto tra l'uomo e la tecnologia. La prima è quella aristotelica, che vede la tecnologia come una realtà che può essere guidata dall'essere umano: conoscere le cause di fenomeni scientifici significa, in fondo, conoscere la tecnologia, i suoi dispositivi, come questa è costruita: dire che un dispositivo tecnico funziona "per magia" significa semplicemente ignorarne il suo funzionamento. Su questa falsariga troviamo la riflessione di Luciano Floridi secondo il quale è opportuno non confondere la strumentalità dello strumento con l'*agency* umana che invece la direziona attraverso un *design*. La seconda è quella presente in tutta l'antropologia filosofica del '900 che vede l'uomo come essere naturalmente tecnico (*Homo Technologicus*) in linea con quanto avevano proposto Arnold Gehlen e Gunther Anders o, più recentemente, in Italia Giuseppe Longo. In quest'ottica, se l'apice dell'evoluzione degli esseri umani è la tecnologia, allora non è più rilevante ciò che avviene nei termini di evoluzione biologica, ma diventa dirimente ciò che la tecnologia permette di fare in termini potenziali, attraverso dispositivi sempre più raffinati e performanti: dalle vecchie lenti si passa agli occhiali da vista, dagli occhiali da vista agli occhiali di realtà aumentata, dagli scheletri biologici si passa agli esoscheletri, dai giochi con bambole di pezza si passa ai videogiochi in realtà virtuale.⁸

Avvicinandosi ad una concezione antropologica più post-moderna, Pecchinenda parla dell'uomo come un essere che comprende e conosce sé stesso tramite il virtuale e il digitale. L'interazione tra l'essere umano e la tecnologia è un rapporto dialettico che viene guidato e riarticolato secondo dei processi di trasformazione relativi alle innovazioni tecnologiche, le quali cercano di fondere, confondere ed ibridare la realtà materiale con quella digitale. Più in particolare, Pecchinenda, all'interno del testo intitolato *Videogiochi e cultura della simulazione*, spiegando come le questioni antropologiche e le interrogazioni filosofiche intorno all'identità umana

⁶ CURCIO & DI BERNARDO 2025.

⁷ CURCIO 2024, pp. 141-164.

⁸ Nonostante Pecchinenda suggerisca una differenza tra le due, la sua prospettiva sembra collocarsi maggiormente nel secondo solco. Rispetto alle concezioni antropologiche antiche, medievali, moderne e in parte contemporanee, l'uomo non è più inteso alla stregua di colui che utilizza delle tecnologie, ma l'uomo è quel corpo che, venendo utilizzato dalla tecnologia, si fa corpo tecnologico. Ed è in questo senso il progetto di una concezione dell'uomo che si apre ad una tendenza di essere ibrido bio-tecnologico sembra allinearsi anche alla prospettiva sopramenzionata di Donna Haraway. Questa concezione si riflette sulla definizione costruttivista di identità: l'uomo non avrebbe più una interiorità in quanto la sua interiorità è già esternalizzata nella comunicazione.

devono oggi fare i conti con la simulazione videoludica, propone la tesi dell'essere umano come *Homo Game*, ossia, quell'uomo che ricercando un significato ulteriore alla propria identità vive in maniera "più o meno" consapevole una fusione tra la realtà materiale e quella virtuale. «Semplificando, l'identità dell'uomo contemporaneo può essere vista come uno strumento (un costrutto sociale) tecnologico attraverso il quale monitorare, avviare, far funzionare una quantità praticamente infinita di vite, di giochi, di rappresentazioni di realtà.⁹ Proponendo una teoria costruttivista, Pecchinenda suggerisce di pensare l'identità umana come il prodotto di una fusione e di un'ibridazione tra la realtà materiale con quella digitale, un'identità, dunque, che si plasma tanto metaforicamente quanto tecnologicamente con i videogiochi.¹⁰ Questa fusione si esprime al massimo grado nell'universo simbolico e utopico dei videogiochi, che rappresentano soprattutto per i più giovani dei veri e propri "portali di senso", degli specchi attraverso i quali vedere riflesso il proprio sé, oppure configurare da zero la propria immagine, come ad esempio avviene in alcuni dei cosiddetti *RPG* (giochi di ruolo). Seguendo la prospettiva di Pecchinenda, si può allora pensare il videogioco come una forma di cultura estremamente complessa, ramificata e stratificata che penetra con forza nel nostro presente e che attraversa in maniera carsica anche le più semplici attività umane. L'ambito videoludico, secondo il sociologo, diventa dirimente anche per capire come avviene la costruzione dell'identità da parte delle nuove generazioni le quali, oggi più che mai, vivono un rapporto simbiotico non solo con le tecnologie digitali o con i social network ma anche con gli stessi immaginari videoludici: fantasy, fantascientifici, sportivi, horror, bellici ecc.

A questo proposito si pone una questione particolarmente rilevante rispetto alla proposta sollevata da Pecchinenda. Se il videogioco, o il gioco, diventa il parametro epistemico per operare e valutare una demarcazione tra reale e virtuale, tra concreto e astratto, tra serietà e finzione fin dove è possibile per l'individuo stabilire un confine tra i due? Pecchinenda, commentando un racconto fantascientifico di Adolfo Bioy Casares, suggerisce come in fondo questo non sia possibile e che, al contrario, tanto più l'essere umano cerca di staccarsi dal gioco – gioco in un mondo *già-da-sempre* ludicizzato –, quanto più l'individuo si ricongiunge con la sua identità di *Homo Game* che culmina in un «distacco dell'individuo da sé stesso». Scrive Pecchinenda:

Dunque la differenza tra gioco e realtà, tra finzione e verità starebbe nel riuscire a smettere di giocare nel momento in cui lo si desidera; sarebbe quello che in altri termini può essere considerato il passo finale attraverso il quale si compie il definitivo distacco dell'individuo dalla realtà (o almeno da quella che lui ritiene essere la realtà) in cui si vive, il distacco dal mondo in cui è coinvolto e immerso; in altre parole, ancora – per entrare così ancora più direttamente nel merito del nostro discorso – *il distacco dell'individuo da sé stesso*.¹¹

La risposta che qui sembra offrire Pecchinenda è che questo riassorbimento e reintegrazione, di fatto, non soltanto sembra implicare fenomenologicamente una sorta di un mondo già ludicizzato, ma sembra anche predisporre – al negativo – un implicito reincanto del mondo, in cui l'identità (ludica) trova il suo vertice soltanto di fronte ad una piena e più completa alienazione da sé. Questa risposta, inoltre, non tiene conto di numerosi altri aspetti, cioè non considera quali possono essere gli effetti cognitivi indiretti che emergono nell'attività videoludica, lasciando di fatto aperte numerose questioni non soltanto di ordine psicologico, ma anche di etica sociale. Tra i rischi, ad esempio, c'è senza dubbio il tema della ludopatia. La ludopatia non è semplicemente l'incapacità da parte del soggetto di riuscire a fare a meno del proprio oggetto

⁹ PECCHINENDA 2014, p. 122.

¹⁰ Più recentemente, si sta assistendo ad una sempre più crescente marginalizzazione del gioco fisico e anche dei video game fisici da parte dei consumatori, in direzione di prodotti interamente digitali su piattaforme come *Steam* (Galli & Crippa 2025, pp. 235-253). Questo confermerebbe, in fondo, la tesi di Pecchinenda, secondo cui il video game scollandosi dalla realtà, sembra marginalizzare gli oggetti fisici, compresi gli oggetti videoludici quando questi si presentano in forma dispositivi materiali e fisici (si pensi ai *cd-rom* o alle vecchie audiocassette).

¹¹ PECCHINENDA 2014, p. 85.

di gioco o di un videogioco – che nell’ottica di Pecchinenda sembra anche presentarsi come qualcosa che già predeterminerebbe l’essere umano – ma è il risultato di un ben più complesso fenomeno psicologico nel quale il giocatore si trova spesso ed inconsapevolmente sedotto ed intrappolato nel cerchio magico del gioco, non dissimile da quel cerchio magico all’interno del quale la creatura evocata da uno stregone rimane intrappolata. Oppure, si pensi al fenomeno sociale degli *hikikomori* particolarmente diffuso in Giappone, ma oggi anche in Italia: si tratta di individui che separatosi dalla loro famiglia, spesso durante il periodo successivo all’adolescenza, vivono relegati all’interno delle loro case privandosi di ogni tipo di relazione sociale e di interazione con il mondo esterno, per passare tutto il loro tempo immersi nei videogiochi.

3. Il videogioco come luogo di esercizio di azioni «paraintenzionali».

Prima di procedere in direzione di questioni etiche più dirimenti, occorre anzitutto chiedersi: qual è il rapporto tra l’azione e il videogioco? Come abbiamo spiegato, il videogioco, in quanto *medium* simulativo, prevede sempre una performance, ossia prevede sempre che vi sia un utente che compie un’azione, il quale interagendo con altri utenti reali o fittizi (NPC) predispone e produce informazione, la quale ha un impatto diretto sull’identità del videogiocatore. In quest’ottica, risulta particolarmente interessante la proposta dello studioso e critico letterario Roberto Talamo, che sembra presentare una proposta particolarmente interessante da analizzare, più realista rispetto a quella di Pecchinenda.

All’interno del suo articolo intitolato *Finzione letteraria e azione videoludica* Talamo definisce così il videogioco: «Un videogioco è una matrice interazionale digitale di azioni finte paraintenzionali mediate da un avatar»¹². Affermare che il gioco sia «una matrice interazionale», significa anzitutto riconoscere che da un punto di vista più strutturale il videogioco è un manufatto artistico, prodotto e realizzato da un soggetto reale che è il *game designer*, il quale conosce le basi della programmazione e costruisce questa matrice interazionale di significati in termini di informazione. Questa matrice stabilisce non solo le modalità e le funzioni ma anche i limiti all’interno dei quali i gesti, i comportamenti, le mosse, le movenze e le iniziative dell’utente restano confinati e circoscritti: nel mondo di gioco, eventualmente di una partita o di un *match*. Queste azioni, dice Talamo, non sono intenzionali in un senso pieno e husserliano del termine, bensì sono «paraintenzionali»: si tratta di azioni fittizie, azioni finte, cioè azioni che non avrebbero un riverbero attivo e diretto sul mondo esterno, ma soltanto nel mondo virtuale; parimenti, essendo queste azioni anche intenzionali, questo non pone alcun discrimine rispetto all’azione in quanto tale. Detto diversamente, per Talamo il videogioco non sospende totalmente l’intenzionalità prevista nell’azione ma ne aggiunge una proprietà finzionale.

L’altro punto è: «mediate da un avatar». Quando si parla di avatar, non si intende un personaggio reale, ma una figura fittizia, che esiste soltanto in forma digitale o virtuale e che agisce seguendo i codici impartiti dall’utente che vengono tradotti in azioni performati. L’avatar, che si presenta spesso con pettinature eccentriche, abiti stravaganti e ornamenti sfarzosi, diventa anche il doppio dell’utente, sostituisce e allo stesso tempo prolunga l’azione del videogiocatore; grazie all’avatar l’identità ludica vive così, secondo Talamo, una sorta di identità aumentata. In quest’ottica, dunque, i videogiochi permettono non solo di sperimentare una diversa identità attraverso un avatar ma aiutano a ispirare e creare nuove formulazioni dell’identità stessa; infatti, secondo Talamo, l’identità ludica sembra essere molto più simile a quella di «Don Chisciotte che a quella di Ulisse».¹³ La figura di Don Chisciotte esprime bene l’idea di una costruzione dell’identità che è legata alla proiezione e alla costruzione di continui metalivelli: l’attività ludica del giocatore non consiste in un corollario già preformato di caratteristiche (parallelamente l’utente non segue quasi mai delle traiettorie lineari nell’azione), ma consiste nella

¹² TALAMO 2021, p. 373.

¹³ TALAMO 2001, p. 381.

creazione di un numero potenzialmente indefinito di sé, i quali, come nell'universo di Cervantes, producono, tuttavia, solo azioni fittizie che lavorano rifrangendosi: lotte contro i mulini a vento non in grado di operare delle vere e proprie trasformazioni del mondo. Ma davvero Cervantes può sostituirsi ad Omero?

Se come abbiamo detto, la nostra identità può accogliere una trasformazione grazie al videogioco, come osserva Pecchinenda, occorre allora interrogarsi anche sulle possibili operazioni retroattive che possono generare quelle azioni che cercano di proiettarsi al di là di uno schermo. Si prenda in quest'ottica, una disciplina come la *gamification*, che in termini epistemici sembra lavorare in direzione opposta alla proposta di Talamo, come conferma, infatti, proprio nelle ultime pagine del suo contributo.¹⁴ La *gamification* non è il videogioco in quanto tale, ma consiste nell'utilizzo del gioco o del videogioco, ovvero nella trasposizione performativa del gioco al di fuori del contesto gioco. In questo senso, nella *gamification* non si utilizzano soltanto delle tecniche o degli strumenti appartenenti ad un contesto ludico, ma si possono riprodurre ed utilizzare anche le stesse azioni ludiche al di fuori del gioco stesso. Ed in questo senso si potrebbe dire che la *gamification* lavora in direzione della rottura del «*Magic Circle*»,¹⁵ quel regno che circoscriverebbe l'azione performativa solo all'interno del mondo di gioco; in altri termini la *gamification* renderebbe l'azione ludica non più para-intenzionale e circoscritta al mondo di gioco, ma inconscia ed estesa al di fuori dei suoi limiti e dunque, dunque dai risultati non sempre prevedibili.¹⁶

4. Ambiguità e dilemmi etici intorno al videogioco.

Alla luce di quanto abbiamo spiegato nel paragrafo precedente, se il videogioco possiede la capacità di prefigurare, configurare o rfigurare l'identità umana, può farlo anche per quanto riguarda l'azione umana, la quale non può essere circoscritta a un puro circuito virtuale. A questo punto occorre chiedersi, quali possono essere le questioni etiche che il videogioco solleva? La questione qui si complica notevolmente perché, come già osservava Huizinga, non sempre il gioco riesce ad ottenere una cittadinanza etica.

Il gioco in sé, come dicemmo già all'inizio, è situato fuori dalla sfera delle norme morali. In sé il gioco non è né buono né cattivo. Quando tuttavia l'uomo deve decidere un'azione, a cui la volontà lo guida, gli è prescritta come serietà oppure gli è permessa come gioco, allora la sua coscienza morale gli offrirà subito la pietra di paragone. Non appena, sul punto di agire, nella nostra decisione, intervengono modi di verità o di giustizia, di pietà o di perdono, il problema non ha più senso. Una sola goccia di compassione basta a elevare le nostre azioni al di sopra delle distinzioni dello spirito pensante. In ogni coscienza morale fondata sul riconoscimento di giustizia e di grazia divina, la domanda: gioco e/o serietà, che fino all'ultimo rimase insolubile si riduce a tacere per sempre.¹⁷

La stessa ambiguità che pertiene al gioco classico, per alcuni versi la si può trovare anche nel videogioco. Infatti, sono numerose questioni di ordine etico su cui il videogioco e la stessa storia del videogioco invitano a riflettere. Riportiamo qui alcuni titoli solo come esempi, per mostrare in che termini, ad esempio, il tema della violenza si è incanalato all'interno di alcuni titoli video-ludici e di come la stessa percezione del videogioco si sia trasformata nel corso del tempo.¹⁸

Sul finire degli anni '70 negli Stati Uniti viene prodotto un videogioco chiamato *Death Race* dalla casa produttrice Exidy. Questo videogioco prevedeva la guida di un'autovettura da parte

¹⁴ Cfr. TALAMO 2001, p. 381-382.

¹⁵ Cfr. CONSALVO 2009, pp. 408-417.

¹⁶ Ed è per questa ragione che la *gamification* è stata oggetto di numerose critiche (FUCHS 2014, 143-157; GORIN 2022, 212; PARMER 2022, pp. 216-234).

¹⁷ HUIZINGA 2002, p. 251.

¹⁸ Ripercorriamo qui alcuni dei passaggi del libro *Storia del Videogioco. Dagli anni Cinquanta a oggi* di Marco Accordi Rickards.

di un pilota, il cui obiettivo era di investire con la propria auto dei *gremlins* in fuga. All'epoca, la grafica era ancora limitata, particolarmente rudimentale e proprio per questo accadde che questi mostriciattoli vennero scambiati per esseri umani, accanto ad altre figure come scheletri e altre figure dalle sembianze mostruose. La presenza di questi elementi ebbe un grosso impatto sull'opinione pubblica e fu dapprima oggetto di un enorme scandalo negli Stati Uniti, tanto da far sorgere la prima controversia mediatica sui videogiochi. Sfortunatamente, l'effetto mediatico di questo evento, ebbe un aspetto inaspettato se non addirittura inverso a quello desiderato dalle testate giornalistiche: man mano che questo videogioco veniva contrastato a livello mediatico la *Exidy* aumentava le vendite, cavalcando così l'eco mediatica dello scandalo; così, anziché allontanare i giovani da questo videogioco, sempre più persone si vedevano incuriosite da questo videogioco. Questo esempio serve per mostrare che forse, un approccio totalmente demonizzante del videogioco non solo può essere percepito come moralizzante, paternalistico e al peggio retrogrado, ma anche come delle politiche proibizioniste sul tema della violenza nel videogioco possono spesso produrre effetti inversi a quelli sperati.

A partire dagli anni '80, la percezione diffusa della violenza nel videogioco non sparisce e anche negli anni '90 numerose testate giornalistiche continuano a stigmatizzare i videogiochi e il divertimento elettronico accusandolo di violenza. Prendiamo due titoli, *Doom* e *Grand Theft Auto* (GTA). Nel 1993 viene pubblicato *Doom* dalla casa produttrice *iD Software*, un titolo che ottiene un enorme successo soprattutto grazie alla fluidità del gameplay che riusciva ad offrire all'epoca. *Doom* è un videogioco soprattutto di genere horror fantastico, in cui il protagonista deve superare diversi livelli all'interno di un mondo infestato da mostri, demoni e altre figure infernali che devono essere uccisi da armi da fuoco di diverso tipo. Anche *Doom* divenne un fenomeno virale, ma, anche qui, le accuse furono molte, giustificate dall'eccessiva violenza dovuta soprattutto alla presenza di sangue e armi. Su questa traiettoria, anche *GTA* prodotto dalla *Rockstar Games* fu oggetto di enormi critiche. *GTA* è un simulatore di criminalità dove si possono utilizzare armi da fuoco, guadagnare soldi illegalmente, rubare e collezionare automobili di grande valore e soprattutto svolgere missioni per la criminalità organizzata e gruppi mafiosi. Se i primi titoli di *GTA* avevano una visuale dall'alto, rendendo ancora acerbo il gioco da un punto di vista del gameplay, è soltanto con *GTA III* che si arriva a liberare il videogioco dagli elementi stilistici più fantasiosi immergendo il giocatore più vistosamente nella vita criminale attraverso una visuale in terza persona, dunque, più immersiva. *GTA* sviluppa al suo interno personaggi che sono dei veri e propri criminali, con i dialoghi dai toni particolarmente espliciti e volgari, simili a quelli dei grandi film come il *Padrino* o *Scarface*. Lo stesso pattern si presenta con *GTA Vice City* ambientato a Miami e poi *San Andreas* ambientato invece in California. Insomma, anche questo gioco è stato esposto a numerose critiche, più incisive dal punto di vista etico-sociale rispetto a *Death Race*, se non altro per la grande quantità di violenza che è necessario performare nel videogioco.¹⁹

Se come abbiamo detto nel paragrafo precedente, il video gioco possiede la forza e la capacità di plasmare l'identità degli individui o quanto meno, direzionare un fine o uno scopo specifico, questi possono avere, spesso indipendentemente dai contenuti che veicolano, anche degli effetti diretti sull'azione, magari non su tutti gli individui, ma per lo meno su alcuni. Ed infatti, secondo Dupont e Malliet occorre considerare che esistono anche dei casi di *dark design* applicato al videogioco.²⁰ Un esempio di *dark design*, può essere il gioco *Blue Whale*, creato nel 2016 in Russia, diffuso anche in molti paesi occidentali. In questo gioco, al quale si poteva accedere mediante l'utilizzo di alcuni social network, l'utente si trova a chattare con un'altra persona sconosciuta che impartisce un ordine al giorno per 50 giorni. Ad ogni ordine il giocatore viene

¹⁹ La risposta degli autori della *Rockstar Games* fu quella di voler ricreare non un linguaggio espressivo e narrativo che si sostituisse alla realtà, ma che ne presentasse una critica profonda e seria, una critica che fosse uno specchio di qualcosa che accade realmente nel mondo della strada, senza che le persone ne abbiano consapevolezza.

²⁰ DUPONT & MALLIET 2021.

manipolato affinché compia: prima gesti semplici come inviare risposte istantanee in chat, poi atti di autolesionismo come ferire il proprio corpo o farsi dei tagli sulle braccia, fino ad arrivare all'ultimo livello in cui il giocatore, su comando di un interlocutore sconosciuto, deve suicidarsi gettandosi da un palazzo. Quando al *game designer* Philipp Budeikin venne chiesto il motivo per cui fosse stato spinto a creare un videogioco del genere rispose che il suo obiettivo di fondo era «clean society of biological wastes» («pulire la società dagli scarti biologici»). Oggi numerosi giovani, ed anche molti studiosi, non ritengono che il videogioco possa essere un pericolo per l'incolumità delle persone, e che casi come questo vadano considerati come isolati e circoscritti. Tuttavia, a prescindere dal fatto che anche un solo cigno nero può confutare la genuinità dell'enunciato scientifico «tutti i cigni sono bianchi», occorre osservare che, come tutti i *medium*, anche i prodotti videoludici, possono far leva sull'emozione: si possono compiere attività propaganda, operazioni di *cracking* o atti di ingegneria sociale direzionate sulle persone più fragili o che magari soffrono di depressione. Ed in quest'ottica, allora si potrebbe concludere che non è escluso, che il videogioco abbia la forza di trasfigurare la nostra vita materiale, oltre che la nostra identità, con effetti che possono essere anzitutto lesivi o autolesivi, indirettamente o direttamente.

5. Pragmatismo etico applicato alla simulazione e al videogioco.

Se il gioco possiede una natura doppia e ambigua, e il videogioco sembra amplificare questa doppiezza, in che misura si può pensare un'etica intorno al videogioco? Diciamo fin da subito che non cercheremo di sollevare la questione di un'etica *del* videogioco. Ci limiteremo soltanto a presentare alcuni casi studio, mostrando come un approccio pragmatico all'utilizzo dei dispositivi può risultare utile anche da un punto di vista didattico.

In primo luogo, da un punto di vista che forse può sembrare scontato, ogni videogioco è sempre, realisticamente e pragmaticamente, prodotto *da* qualcuno. Dietro alla programmazione effettiva di un prodotto o un titolo videoludico c'è sempre un *chi* a cui è affidato un progetto, che è il *game designer*. Certamente, il *game designer* ha sempre come obiettivo principale quello di migliorare le esperienze utente e di rendere il gioco più coinvolgente. Tuttavia, il *game designer* ha una enorme responsabilità rispetto alla creazione del suo contenuto, nella misura in cui direziona il fine verso il quale il videogiocatore è orientato, direttamente o indirettamente. Dunque, il *game designer* non deve limitarsi ad essere un semplice «ingegnere della felicità», come lo chiama Jane McGonigal,²¹ ma deve essere in grado di interrogarsi sui potenziali effetti che possono generare certe azioni, inserendo nel gioco anche dei dilemmi di carattere morale:²² per fare questo, si può ricorrere a dei pattern di etica o retorica procedurale.²³ Su questa linea Dupont e Malliet attraverso un approccio semiotico parlano di «ludemi», vale a dire quegli elementi segnici minimi che strutturano le procedure interne alle partiture videoludiche. Ed è da questi ludemi che si può partire per lavorare in direzione di un *design* etico, o «eudaimonico».²⁴

In secondo luogo, non il videogioco in quanto tale, ma il suo utilizzo pratico, può fornire alcune risposte ed avere anche degli effetti formativi e pedagogici, nel senso che può aiutare a stimolare la sensibilizzazione. Questo, ad esempio, può essere svolto attraverso l'implementazione della cosiddetta Realtà Virtuale (VR). I dispositivi VR, a differenza di altri dispositivi di simulazione non sono semplicemente soltanto interattivi, ma sono immersivi; mentre i dispositivi come gli smartphone, i computer, i tablet o le varie console prevedono sempre una distanza o una membrana tra l'utente e il software (interfacce, schermo, mouse o tastiera), i dispositivi di realtà virtuale, come ad esempio i caschi *Oculus*, consentono di abbattere queste barriere

²¹ MCGONIGAL 2011, p. 35.

²² ZAGAL 2009.

²³ HOLMES 2017.

²⁴ DETERDING 2014, pp. 305-323.

immergendo fenomenologicamente l'individuo nel mondo virtuale, fornendo all'utente l'impressione di essere davvero "lì" in "quel momento".

A tal proposito occorre menzionare il progetto condotto dal regista messicano Alejandro González Iñárritu in collaborazione con Prada nel 2017 sulla realtà virtuale. In questa esperienza vengono simulati la vista e l'udito attraverso il casco VR e il tatto attraverso la rimozione delle scarpe da parte dell'utente. In breve, l'utente si trova immerso all'interno di un deserto ed è portato a rivivere quello che un migrante messicano sperimenta quando deve attraversare il confine per entrare negli Stati Uniti; camminando scalzo su un letto di sabbia insieme ad altri migranti, viene abbagliato da una luce accecante di un elicottero federale che si trova sopra di lui. Una volta terminata l'esperienza, il giocatore deve recuperare le sue scarpe tra mucchi di scarpe di veri migranti, raccolte dopo che erano state abbandonate per lasciare il confine. Questo esempio, oltre agli aspetti marketing, può risultare interessante per sensibilizzare gli utenti, mostrando "realisticamente" quale può essere davvero la percezione di un migrante.

Su questa stessa traiettoria alcuni docenti, come Thomas Gregory,²⁵ hanno collaborato con alcuni *game designer* per progettare un *software* nella realtà virtuale, in cui gli studenti vengono proiettati in scenari di guerra, di sofferenza e di terrorismo, come all'interno di un ospedale che viene bombardato, facendo percepire in prima persona cosa significa vivere sotto un attacco bellico. Questi due esempi servono per dire che, se è vero che numerosi dispositivi tecnologici e videoludici sembrano potenzialmente dirigerci verso una marginalizzazione della realtà fisica, parimenti, si può sfruttare la simulazione corporea, direzionando l'insegnamento verso la sensibilizzazione alla violenza.

6. Conclusioni.

Il mondo dei videogiochi sta trasformando radicalmente il nostro modo di pensare numerose sfere della nostra vita, la gestione del tempo libero, dello spazio, la nostra quotidianità e soprattutto dell'identità. Di fronte a questi temi, una possibile risposta etica non dovrebbe basarsi su qualche imperativo o massima filosofica, ma dovrebbe cercare di considerare di volta in volta i titoli videoludici, la loro storia e i diversi sistemi di simulazione; soprattutto occorre imparare a conoscere le funzionalità e le meccaniche di quei dispositivi che consentono una simulazione altamente realistica, come nel caso della VR. Un'etica applicata al videogioco deve essere sempre «in-formata»: da un lato deve essere aggiornata, cercando di studiare da vicino anche le nuove tecnologie digitali, dall'altro lato deve lasciarsi guidare dalle stesse informazioni che ogni interazione videoludica e simulativa produce, e parallelamente approfondire le epistemologie che ne emergono. Il videogioco, come abbiamo accennato sembra presentare una doppiezza intrinseca, non del tutto dissimile alla nozione di *Pharmakon* (veleno e cura), che il filosofo Bernard Stiegler associa alla struttura ontologica della tecnologia. Le valutazioni devono quindi muoversi in equilibrio tra due tendenze, consapevoli di questa doppia natura del videogioco. Non basta considerare in maniera apocalittica tutto quello che il videogioco con i suoi immagini violenti, negativi, distruttivi e al limite apocalittici per l'umanità, sembra offrirci. Allo stesso tempo non basta nemmeno avere un atteggiamento esclusivamente ottimistico; i buoni propositi circa il rapporto tra videogioco e l'esistenza collettiva, come avviene nella proposta di Jane McGonigal, non bastano. Uno studioso ed un docente, che si trova spesso a navigare a vista in questi ambiti, dovrebbe fornire delle valutazioni caso per caso e volta per volta, senza fornire giudizi troppo affrettati sui dispositivi in generale, cercando altresì di immaginare quali possono essere i vantaggi e gli svantaggi, i benefici e i danni che ogni simulazione videoludica può portare.

²⁵ GREGORY ET AL. 2021, pp. 127-146.

Bibliografia

- BIJKER, HUGHES & PINCH 1987: Wiebe E. Bijker, Thomas P. Hughes, Trevor J. Pinch, *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, The MIT Press, Cambridge London, 2012.
- CONSALVO 2009: Mia Consalvo, *There is No Magic Circle*, in: «Games and Culture», 4 (4), 2009, pp. 408-417, <https://doi.org/10.1177/1555412009343575>
- CURCIO 2025: Emanuele Curcio; Mirko Di Bernardo, *Knowledge and Arts. Questioning Reality Through Video Game and Theatre*, in: «Global Philosophy», 35 (14), 2025. <https://doi.org/10.1007/s10516-025-09751-8>
- CURCIO 2024: Emanuele Curcio, *Dall'Homo Oeconomicus all'Homo Game. Forme ed estensioni della razionalità creativa*, in: «Manuale per il progetto Giovani in Orientamento attivo Laboratoriale – G. O. A. L.», a cura di Pietro Oliva, Edicusano, 2024, pp. 141-164.
- DETERDING 2014: Sebastian Deterding, *Eudaimonic Design, or: Six Invitations to Rehtink Gamification*, in: «Rethinking Gamification», Edited by Mathias Fuchs, Sonia Fizek, Paolo Ruffino, Niklas Schrape. Lüneburg: meson press 2014, pp. 305-323. <https://ssrn.com/abstract=2466374>
- DUPONT & MALLIET 2021: Bruno Dupont; Steve Malliet, *Contextualizing Dark Patterns with the Ludeme Theory: A New Path for Digital Game Literacy?*, in: «Acta Ludologica», 4(1), 2021, pp. 4-22.
- FUCHS 2014: Mathias Fuchs *Gamification as twenty-first-century ideology*, in: «Journal of Gaming & Virtual Worlds», 6 (2), 2014, pp. 143-157. https://doi.org/10.1386/jgvw.6.2.143_1
- GALLI & CRIPPA 2025: Mattia Galli; Nicola Crippa. *L'industria videoludica* in: «Trattati e manuali. Media Spettacolo e processi culturali», 2025, pp. 235-253.
- GORIN 2022: Moti Gorin, *Gamification, Manipulation, and Domination*, in: «The Philosophy of Online Manipulation», edito da Fleur Jongepier e Michael Klenk, Routledge, York, NY 2022, pp. 199-215.
- GREGORY ET AL. 2021: Thomas Gregory, James Nicol, Robert Amor, Vicente Gonzalez, Nasser Giacaman, Dan Kelly, *Virtual War* in: «Subversive Pedagogies», Routledge 2021, pp. 127-146.
- HARAWAY 1995: Donna Haraway, *Manifesto Cyborg*, Feltrinelli. Collana Interzone, Milano 1995.
- HOLMES 2017: Steve Holmes, *The rhetoric of videogames as embodied practice: Procedural habits*, Routledge, New York 2017.
- HUIZINGA 2002: Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino 2002.
- LEROI-GOURHAN 1977: André Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, tr. it. F. Zannino, Giulio Einaudi editore, Torino 1977.
- MCGONIGAL 2011: Jane McGonigal, *Reality is broken. Why games make Us better and how they can change the world*, Penguin, New York 2011.
- PARMER 2022: Jared W. Parmer, *Manipulative Design Through Gamification*, in: «The Philosophy of Online Manipulation», edito da Fleur Jongepier e Michael Klenk, Routledge, New York 2022, pp. 216-234.
- PECCHINENDA 2014: Gianfranco Pecchinenda, *Videogiochi e cultura della simulazione: La nascita dell'homo game*, Laterza, Milano 2014.
- TALAMO 2021: Roberto Talamo, *Finzione letteraria e azione videoludica* in: «Homo Cyber Ludens», a cura di Marco Accordi Rickards, Idra Editing S.r.l., Roma 2021, pp. 367-382.
- ZAGAL 2009: José Zagal, *Ethically notable videogames: Moral dilemmas and gameplay*, College of Computing and Digital Media, DePaul University, 2009.

Volevo tacere: Sándor Márai

Marta de Grandi

Abstract

The essay explores silence as the truest form of communication and identity, contrasting it with the inadequacy of speech. Through thinkers like Wittgenstein and Heidegger, and the figure of Sándor Márai, it shows how exile and language shape a search for truth. In Márai's work, silence, music, and waiting replace words, reflecting the mystery of existence. Writing becomes failure, while silence emerges as the only possible act of truth.

Keywords

Language, word, silence, homeland, exile.

«The rest is silence»
Amleto, scena II, atto V

Ci sono tanti modi di tacere,¹ ma senza scampo solo chi tace è sincero e ciò che scegliamo di non esprimere definisce la nostra identità. Perché ciò che conta non si può dire, ciò che non si può dire è tutto ciò che conta. E noi siamo ciò su cui manteniamo il silenzio.

Curioso che a rivendicarlo sia chi fa della parola, del discorso, la ragione del proprio mestiere. Quello di scrittore. Ma che, proprio per questo, sa che non esiste letteratura sincera e che nell'attimo in cui qualcuno parla a un pubblico è scrittore, attore, un uomo che civetta, ma non è più sincero.²

La consapevolezza della perdita del *Logos* è il grande lutto della coscienza contemporanea. Erano gli anni in cui si definivano i confini dell'Ungheria e si preparava «lo sciagurato Trattato di Trianon».³ Erano gli anni in cui Ludwig Wittgenstein, tentando di tracciare i confini all'espressione del pensiero, concisamente concludeva che «su ciò di cui non si può parlare, si deve tacere».⁴ Perché c'è un dire e c'è un mostrare, ma il dire funziona solo quando raffigura fatti. Tutto

¹ «La mia opinione è che ci sono vari modi di tacere sapendo qualcosa» Márai 1943, p. 109.

² «Nella letteratura, come nella vita, solo chi tace è sincero: nell'attimo in cui qualcuno parla a un pubblico non è più sincero, ma scrittore, o attore, perciò uomo che civetta» Márai 1972, p. 92.

³ Márai 2013, p. 63 e a p. 67 denuncia le disposizioni di Trianon, colpevoli di aver strappato «violentemente dal corpo di una formazione statale millenaria due terzi del territorio e degli abitanti». L'Ungheria viene divisa negli stati successori di Cecoslovacchia, Romania, Jugoslavia. In occasione del Trattato del 4 giugno 1920 il generale francese Foch disse: «questa non è la pace, ma solo un armistizio per venti anni» R. Hening, *Versailles and after, 1919-1933*, Routledge 1995.

⁴ «Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen» è una delle affermazioni più dibattute della filosofia del XX secolo che conclude il *Tractatus Logico-Philosophicus*, pubblicato originariamente in tedesco nel 1921 con il titolo di *Logisch-Philosophische Abhandlung* e successivamente in inglese nel 1922. Già nella Prefazione all'edizione del 1918 troviamo la medesima formulazione. L'opera ha una struttura gerarchica, 525 affermazioni numerate, sette proposizioni primarie. Wittgenstein, sotto l'influenza di Frege e Russell, vuole fornire una struttura logica per

il resto è il mistico – etica, estetica, metafisica, senso della vita, la struttura stessa del linguaggio – di cui non si può parlare. Così lo chiamava il filosofo austriaco, *das Mystische*, convinto che i confini del linguaggio definiscano i confini del mondo, oltre il cui limitare dobbiamo rimanere in silenzio.

«Solo un ente che è in grado di parlare, sa anche tacere»⁵ proclamava intanto ai suoi studenti Martin Heidegger da Marburgo, era l'estate del 1925. Soltanto nel parlare è possibile autenticamente tacere, ma tacere è un modo di essere del parlare. Chi decide di tacere, decide di fare con-prendere attraverso il suo silenzio. In *Essere e tempo* la voce del silenzio diventerà voce della coscienza *Stimme des Gewissen*, voce che «nulla» dice.⁶ Ma dopo gli anni Trenta sarà la parola poetica l'unica in grado di portare alla luce ciò che non si può dire, l'unica in grado di rivelare e, insieme, nascondere.⁷

Δῆλος, la sacra isola, il centro della Grecia, delle sue coste e dei suoi mari: essa rende manifesto nell'istante stesso in cui nasconde. Ma cosa lascia apparire quell'isola? Verso dove fa cenno? Verso quello che fu esperito e chiamato per nome dai poeti e dai pensatori greci grazie all'amplessissimo sguardo su ciò che si rese loro presente: l'essere uno della svelatezza e della velatezza: la Ἀλήθεια.⁸

La patria è dentro la parola

È quasi un caso che Sándor Márai⁹ sia nato ungherese, era il 1900. Ma l'Ungheria, la terra, la lingua e la storia ungherese, furono invece il suo destino. E giacché ungherese, divenne un esule.¹⁰ Perché, come ben dice Marinella D'Alessandro,¹¹ se fosse venuto al mondo poco più a ovest, in Moravia o Boemia, o più a nord-est, in Galizia o Bucovina, sarebbe diventato uno scrittore di lingua tedesca e avrebbe fatto parte a pieno titolo della *koinè* asburgica, della protezione dell'immortale patria Austria.¹²

Vienna, l'Impero, ungheresi, tedeschi, moravi, cechi, serbi, croati e italiani, formavano un'unica grande famiglia, e all'interno di questa ciascuno intuiva in segreto che l'unico in grado di mantenere l'ordine, in

comprendere il rapporto tra linguaggio e mondo. La conclusione è la necessità del silenzio, su certi argomenti è necessario tacere.

⁵ Heidegger 1925, p. 330.

⁶ «La coscienza parla unicamente e costantemente nel modo del silenzio» Heidegger 1925, p. 331.

⁷ Nel saggio *L'origine dell'opera d'arte* Heidegger indica il carattere rivelativo dell'ente operato dalla poesia: «Il linguaggio nominando l'ente, per la prima volta lo fa accedere alla parola e all'apparizione [...] Il linguaggio stesso è Poesia nel suo senso essenziale», Heidegger 1968, pp. 57-58. La questione del linguaggio diventa centrale nel saggio dedicato a Hölderlin e *l'essenza della poesia*, e attraverso la parola poetica di Georg Trakl ne *In cammino verso il Linguaggio*: «Nominare non distribuisce nomi, non applica parole, ma chiama entro la parola. Il nominare chiama. Il chiamare avvicina ciò che chiama. Tale avvicinamento non significa che ciò che è chiamato sia trasferito, deposto e collocato nell'immediatamente presente [...] chiamare è chiamare presso. E tuttavia quel che è chiamato non resta sottratto alla lontananza, nella quale proprio quel cenno di chiamata di lontano fa che permanga. Il chiamare è sempre un chiamare presso e lontano; presso: alla presenza; lontano: all'assenza» Heidegger 2007, p.34.

⁸ Heidegger 2012, p. 37. Perché Delos, lo sperone di roccia battuto dal vento? Per una analisi del significato dell'isola «visibile», «evidente» si legga Umberto Curi 2011, p. 9-11.

⁹ Nasce a Kassa nel 1900, quando la città apparteneva ancora all'Impero Asburgico, e muore suicida a San Diego, California, nel 1989. Da giovane a Francoforte, Berlino e Parigi studia e lavora per giornali e riviste. Nel 1928 rientra in Ungheria dove scrive la maggior parte delle sue opere e qui rimane fino al 1948 quando, con la moglie Lola, lascia l'Ungheria comunista per vivere in esilio in Svizzera, Italia e America. Opere, poesie, romanzi, diari, sono stati tardivamente tradotti dall'ungherese, dopo la caduta del muro di Berlino, in italiano, francese, inglese, tedesco. In Italia dalla casa editrice Adelphi, che ne ha diffuso la conoscenza.

¹⁰ Si veda anche nota 15.

¹¹ Marinella D'Alessandro, *Le peregrinazioni di un borghese*, breve saggio che chiude l'edizione Adelphi del romanzo *Le braci*, Márai 1942, p. 173.

¹² Innumerevoli i richiami nelle opere di Márai a Vienna, «il diapason del mondo» Márai 1942, p. 76, all'Austria di Francesco Giuseppe, «la mia patria» come la chiama Konrad ne *Le braci*, Márai 1942, p. 80.

questa marea di desideri, inclinazioni e passioni tumultuose, era l'imperatore, che era contemporaneamente sergente maggiore in servizio perpetuo e maestà.¹³

E dell'Imperatore avrebbe avuto la protezione.

Il senso di sicurezza di cinquanta milioni di esseri umani si basava su questa consapevolezza: che l'imperatore si coricava prima di mezzanotte, si alzava alle cinque del mattino e sedeva nella sua poltroncina americana di vimini, a lume di candela, davanti alla scrivania, e che tutti gli altri, quelli che avevano giurato fedeltà al suo nome, obbedivano alle consuetudini e alle leggi.¹⁴

Invece nasce da una famiglia del patriziato sassone di Kassa,¹⁵ antica città del Regno di Ungheria e diventa uno scrittore ungherese e tale rimarrà fino agli ultimi giorni, nonostante, ancor più dopo la formazione del duplice Impero nel 1867, per lui *casa* fossero insieme la città natale, l'Ungheria, Vienna, l'Europa. Ma dopo le lacerazioni che la storia ha inferto all'Ungheria, quando non ci sarà più la «patria», *casa* sarà la sua lingua, la lingua ungherese, l'unico significato, il vero valore della vita perché «riesco a dire quello che voglio dire solo in questa lingua. (E solo in questa lingua riesco a tacere quello che voglio tacere)». ¹⁶ E anche quando dovrà assumere le «condizioni di vita da esule»¹⁷ non taglierà il cordone ombelicale con la lingua materna, linfa vitale e nutrimento della coscienza. Perché si scrive, ovvero si crea, solo nella lingua materna - afferma l'esule - e «dovunque mi troverò, lì sarò uno scrittore ungherese». ¹⁸

... Soltanto in ungherese capisci le parole «ti amo».

Farfalla, cigno, stella, angelo mio

in questa lingua solo sono più che concetti

un «di più» che ora è il tuo destino mortale.

Il mondo splende, non ti aspetta nessuno

perché con stolta irruenza galoppi verso casa?

La lingua ti chiama e in lei parla il destino

fa' che la balia non aspetti invano a braccia aperte... ¹⁹

Perché la parola *sete* nella lingua materna è la più bella

Szomjúság, sete, pensò, e la parola gli piacque, la tradusse in tedesco, inglese e francese, e paragonò la fonetica delle varie lingue. È più bello in ungherese, concluse, con in mezzo quella «ú» così lunga, strascicata, disperata.²⁰

¹³ Márai 1942, p. 54.

¹⁴ Ivi, p. 53.

¹⁵ Oggi Košice, in Slovacchia. Kassa, città natale di Márai, viene tolta all'Ungheria il 4 giugno 1920 da Trianon e annessa alla Cecoslovacchia. Di qui la profonda natura di esule di Márai, esule in patria già prima dell'esilio volontario. «Per venti anni mi sono sentito senza patria ovunque nel mondo, anche in Ungheria, perché la mia città natale non appartiene alla mia patria, perché si trova sotto il dominio di stranieri di cui noi autoctoni non capiamo la lingua» Márai 2013, p. 62.

¹⁶ Márai 1972, p. 167.

¹⁷ Márai 1997, p. 148.

¹⁸ Ivi, p. 28.

¹⁹ Márai 1972, p. 169. Nel 1947 Márai ha il permesso dal governo di Budapest di recarsi per alcuni giorni a Parigi. E qui deve decidere: tornare a Budapest, calpestata dal comunismo, o rimanere nella Parigi dove già aveva vissuto? Cosa lo aspettava a casa, in Ungheria? Cosa lo aspettava lì, in occidente? Cosa rappresentava l'Europa? Sceglie di tornare nell'Ungheria sovietizzata perché vuole continuare a scrivere nella sua lingua. Se ne allontanerà nel 1948, quando gli verrà tolta ogni libertà: di parlare, di scrivere, di tacere.

²⁰ Márai 1934, p. 66.

E di sete punto si parla, perché la parola non è solo ciò che significa, bensì lo spazio sul quale la parola stessa getta luce.²¹ Ma lo spazio, come la parola, è sempre manchevole:²² si rimane assetati per tutta la vita. È questione di vita o di morte, «la risposta alla domanda se esiste appagamento».²³ Ma lo sappiamo anche noi che quella parola manca sempre: «la sete non vi passerà, miei cari. L'appagamento non si compera così a buon mercato».²⁴

E la domanda è l'ossessione di Askenasi,²⁵ l'implacabile sete che solca la sua storia.

Nessuna risposta

Sono tutti tragici i personaggi di Márai, e lui stesso non sfuggirà alla drammatica sequela, ma il protagonista de *L'isola* ci lascia oltremodo inquieti, ci procura un vago senso di nausea. Ah, immortale Raskol'nikov, che col gesto omicida sperimenta un'idea, cerca risposta alla domanda: sono io un uomo *straordinario*, qualcuno che «ha il dono o il talento di dire una parola nuova?».²⁶ Askenasi viene da Parigi, stimato insegnante di letteratura greca e lingue anatoliche, ha il doppio degli anni dello studente di San Pietroburgo, ma come lui è scisso – *raskolet* in russo significa scissione – sospeso tra la sua vita ineccepibile e l'ossessione della domanda. E a Dubrovnik, arrivato lì quasi per caso, nella stanza numero quarantadue dell'Hotel Argentina uccide quasi per caso una donna, una sconosciuta. «Non è la bontà a riscattare l'uomo, pensò tormentato... Non è la bontà a riscattare l'uomo, bensì il delitto».²⁷ Anche lui alla ricerca di una parola nuova, alla ricerca dell'idea,²⁸ ossessionato dalla domanda.

[...] ora non aveva altro da fare che cercare una risposta alla domanda, capire perché nonostante ciò avesse sofferto in modo così infame per tutta la sua esistenza, a che scopo potesse mai l'«idea» infliggere a una creatura dei tormenti così umilianti, senza fine, e, più in generale, perché non esiste l'appagamento. A quelle particolari domande doveva ancora avere una risposta.²⁹

La parola probabilmente più frequentata è *silenzio*, la «vera lingua»³⁰ che avvolge l'isola, fluido «denso, inodore e insapore»,³¹ assordante più di un urlo, insolente unico modo di comunicare, voce dei momenti cruciali, voce dei morti. E silenzio regna nel convento in cui il professore entra dopo il *fatto*: di soli sguardi e aromi stantii di incenso il dialogo, destinato allo scacco, con il frate.³² Solo prima del già scritto finale, rimasto solo, potrà parlare.³³ Sarà un parlare. Gli, sarà una confessione, un tentativo di credere nell'aldilà.

²¹ Ivi, p. 121.

²² Frequenti i riferimenti espliciti a Platone, ne *L'isola*, in relazione al senso di mancanza. A partire dall'episodio, che non a caso figura nelle prime pagine, dello smarrimento di un oggetto (ivi, p. 40 e sgg). E a seguire l'episodio fondamentale del malato di mente (ivi, p. 55 e sgg. In particolare, p. 63) sul quale torneremo (vd. nota 36).

²³ Ivi, p. 139.

²⁴ Ivi, p. 141.

²⁵ Il professor Victor Henrik Askenasi, protagonista de *L'isola* è convinto che il significato dell'amore tra uomo e donna, la ricerca dell'appagamento, sia nella ricerca di quella parola, che sempre manca, e paragona questa condizione a quella di Adamo ed Eva caduti nel peccato. Come coloro che hanno mangiato il frutto dell'albero della conoscenza, gli amanti «a testa bassa, tremanti nella loro nudità, si siedono sul bordo del letto, parlano sottovoce».

²⁶ Dostoevskij 1866, p. 302.

²⁷ Márai 1934, pp. 136-137.

²⁸ Ivi, p. 174 «Ti ricordi, a quell'epoca ero ancora giovane e mi ero iscritto a Medicina... In realtà avevo già cambiato idea, seguivo Platone».

²⁹ Ivi, p. 117.

³⁰ Ivi, p. 85.

³¹ Ivi, p. 155.

³² Per un attimo siamo portati al desiderio di mettere tenda sul monte Tabor: «Forse potremmo sederci per un po', pensò Askenasi, qui su questa panchina. Magari non si offenderà se gli domando se ci è riuscito» Marai 1934, p. 151.

³³ Ivi, p. 167 «provava una strana soddisfazione: ora che era rimasto solo, poteva finalmente parlare».

lo non so che cosa abbiano perennemente in testa le persone [...] forse fanno tutto questo soltanto perché non riescono ad arrivare all'amore... Amore, che razza di parola. Ma Tu lo sai bene, l'hai inventata Tu [...] Ti confesso che ho fatto tutto per questo.³⁴ Io volevo il meglio, l'espressione più pura, volevo tradurre il Tuo testo nella lingua della vita così come lo avevi formulato in origine... Purtroppo, sembra che non sia possibile. Mancano le parole, sono rozze e imperfette, non si avvicinano minimamente all'originale [...] Perdonami.³⁵

E nudo e tremante, prima che gli si avvicinassero con le armi in pugno³⁶

«Dimmi» domandò poi sottovoce, in tono amichevole, d'incoraggiamento «perché mi hai ingannato?». Si guardò attorno con curiosità, come in attesa di una risposta. E siccome la risposta non arrivava: «Ecco, vedi!» esclamò in tono recriminatorio. «Non sai rispondere, vero?... E ora ci siamo cacciati nei guai» [...] «Dio mio, Dio mio... perché mi hai abbandonato?».³⁷

Cosa si può domandare con le parole?

L'isola è sospesa sul domandare, ci costringe a scivolare nella crepa dell'esistenza, dove ci si può liberare dell'angusto lessico della ragione, che «può servire per orientarsi, come si fa con le unità di misura o con i regolamenti».³⁸ Ma, sull'isola, della ragione non ce ne facciamo davvero molto.

*Le braci*³⁹ si nutre invece di attesa. Attesa – durata quarantuno anni e quarantatré giorni – attesa di una risposta che non verrà. Si trascorre una vita intera preparandosi a qualcosa⁴⁰ e si continua a vivere cercando di strappare la verità,⁴¹ aspettando una risposta⁴² fino a quando si comprende che il significato è nel silenzio. Aveva forse ragione Wittgenstein quando sosteneva che le parole si limitano a raffigurare i soli fatti, e oltre non possono? Perché «i fatti non sono la verità», riconosce il generale Henrik, figlio del generale della guardia.

Il castello della famiglia del generale è un mondo a sé stante, che racchiude in sé il silenzio,⁴³ e di silenzio si alimentano legami, tradizioni e luoghi: l'amicizia seria e silenziosa tra Henrik e Konrad,⁴⁴ il rapporto con il padre,⁴⁵ l'educazione che porta nel sangue che «gli imponeva di non parlare di ciò che lo affliggeva, ma di sopportare in silenzio. Aveva imparato che la cosa più saggia

³⁴ Viene alla mente la conclusione del *La montagna incantata* di Thomas Mann: «Forse che da questa sagra mondiale della morte, da questa voluttà smaniosa e maligna che incendia tutt'intorno il piovoso cielo della sera, potrà un giorno innalzarsi l'amore?».

³⁵ Márai 1934, p. 172.

³⁶ Come un circolo, la conclusione richiama la già citata scena del malato di mente (vd. nota 22). Là il pazzo, ribelle, guardiacaccia e viticoltore della zona, che in un accesso di follia aveva, così dice la folla, sterminato l'intera famiglia. Qui il prigioniero, uno stimato professore a Parigi che ora aveva ucciso una donna, una sconosciuta. Sì, ridicolo, per una donna. Mentre ancora la folla guarda. E ancora, Platone. «Paesaggi, mondo, folla, persone, l'altra esperienza, rifletté [...] Tutto questo non è che una conseguenza, gli venne in mente all'improvviso; e questa parola, che cercava da giorni, e forse addirittura da molto prima, ora che l'aveva trovata, lo riempiva di un felice sgomento e insieme di un orrore lancinante, pressoché voluttuoso. Platone, realizzò riconoscente e commosso. [...] le conseguenze semplici, quasi banali di un'idea benevola, armoniosa e creatrice. Ma esiste anche un'idea distruttrice [...] esiste anche un'altra avventura» Márai 1934, p. 63.

³⁷ Ivi, p. 176.

³⁸ Ivi, p. 158.

³⁹ *L'isola* è del 1934, mentre *Le braci*, il romanzo che ha reso famoso Márai in Italia, è del 1942, ma respira ancora l'aria legata al primo conflitto mondiale, al mito di Vienna, dell'Imperatore e al suo crollo. Le vicende che legano i due protagonisti - il ragazzo ungherese Henrik che diventerà generale e Konrad, cresciuto nel Regno di Galizia, la Polonia austriaca con capitale Leopoli, oggi in Ucraina - si svolgono tra la fine del 1800 e il 1940.

⁴⁰ Márai 1942, p.21.

⁴¹ Ivi, p. 66.

⁴² Ivi, p.160.

⁴³ Ivi, p.29.

⁴⁴ Ivi, p. 37.

⁴⁵ Ivi, p.38.

era tacere»⁴⁶ perché la generazione di suo padre credeva e viveva nel silenzio.⁴⁷ E silenziosa è la notte dell'Impero di cinquanta milioni di esseri umani su cui vigila il figlio del generale della guardia.⁴⁸ Ma silenzioso è in special modo il dolce latte della balia, Nini, che fedele come la roccia e mite come chi non ha diritti, veglia per tutta la vita su Henrik.

Nini [...] era bassa di statura, ma muscolosa e tranquilla come se il suo corpo fosse a conoscenza di qualche segreto. Come se nascondesse qualcosa, nelle ossa, nel sangue, nella carne, il mistero del tempo e della vita, qualcosa che non si può comunicare agli altri e non si può tradurre in una lingua diversa: un segreto che le parole non sono in grado di sostenere.⁴⁹

Quello con Nini è il rapporto più solido e duraturo che Henrik abbia vissuto.

Nessuna parola poteva definire il loro rapporto. Non erano né fratelli né amanti. Esiste qualcosa di diverso, e se ne rendevano oscuramente conto. Esiste una fratellanza particolare che è più stretta e più profonda di quella che unisce i gemelli nell'utero materno.⁵⁰

Tant'è che per lei sono le ultime parole del romanzo.

La balia si solleva sulla punta dei piedi e alza la mano minuta, con la pelle giallastra e rugosa, per tracciare un segno di croce sulla fronte del vecchio. Si danno un bacio, uno strano bacio rapido e un po' goffo: se qualcuno li vedesse non potrebbe fare a meno di sorridere. Ma come tutti i baci umani anche questo, alla sua maniera tenera e grottesca, è la risposta a una domanda che non è possibile affidare alle parole.⁵¹

Ma allora, cosa si può affidare alle parole, cosa si può domandare con le parole?

Il linguaggio è un simbolo - capisce il figlio del generale della guardia - un simbolo che si rivolge a noi in mille modi, «tutto diventa avvertimento, tutto, purché si riesca a comprenderlo, diventa segno e immagine»,⁵² fino a quando è la vita stessa a dare una risposta, perché alle domande più importanti si finisce per rispondere con l'intera esistenza.⁵³ «Quanto vale la risposta che una persona affida alle parole, invece di esprimerla con la realtà della sua vita? ...Vale ben poco».⁵⁴

Col tuo tacer, tacer m'imponi

Tra i modi in cui il linguaggio si rivolge a noi, ci raggiunge, velando e svelando, c'è quello della musica. Negli scritti di Márai la musica è onnipresente. Si contrappone al domandare della ragione, che esige una risposta, che rimane sempre inappagata, inadeguata, manchevole. La musica è invece lo spazio delle affinità elettive, dell'emozione, dell'empatia, ma anche del pericolo.

Essa vi comunicava qualcosa che non è possibile esprimere con le parole o con gli atti [...] Questa, non avendo nessun significato definibile a parole, deve possederne uno più pericoloso, visto che riesce a commuovere così intensamente le persone accomunate non soltanto dall'orecchio musicale, ma anche dal sangue e dal destino.⁵⁵

⁴⁶ Ivi, p. 39.

⁴⁷ Ivi, p. 63.

⁴⁸ Ivi, p.52.

⁴⁹ Ivi, p. 16.

⁵⁰ Ivi, p. 20.

⁵¹ Ivi, p.172.

⁵² Ivi, p. 128.

⁵³ Ivi, p. 101.

⁵⁴ Ivi, p. 134.

⁵⁵ Ivi, p. 145. Non è un caso che ne *Le braci* la musica sia ciò che lega Konrad alla madre di Henrik e alla di lui moglie, Kristina, creando una intesa speciale. Viene inevitabilmente alla mente *La sonata a Kreutzer* di Lev Tolstoj, ma anche

Ma è anche lo spazio del silenzio, della pausa, del nulla, dell'assenza, del mistero. Perché ci sono tanti modi di tacere. Nel *Lohengrin* Wagner suggerisce ad Elsa di non domandare, di tacitare la ragione ed accettare il silenzio perché la risposta le farà perdere l'amato sposo. E silenzio è anche ciò che lega in modo fatale Tristano ad Isotta.

Col tuo tacer, tacer m'imponi! Quel ch'hai taciuto intendo e taccio quel che non hai compreso! ⁵⁶

Sarà però ancora una volta il limitare del nuovo secolo a inventare, sulla disgregazione del linguaggio e sul presentimento della storia, un nuovo modo di usare il silenzio. *Pelléas et Mélisande*, il dramma lirico di Debussy su libretto del simbolista Maeterlinck, ci continua a ripetere che la domanda è sempre senza risposta, che non c'è risposta, che non si può sapere nulla di definito, che siamo immersi nel reticente silenzio, nel simbolo ambiguo e indefinito, nell'inconscio.

Il viaggio nel mondo dei morti

Del 1943 è *Il gabbiano*, solo un anno dopo *Le braci*, ma l'occhio sul mondo di chi scrive ha fatto un salto mortale: l'imminente entrata nel secondo grande conflitto del Novecento. Il protagonista è un funzionario del Ministero di Budapest, di mezza età. «Tedeschi, russi [...] I piccoli popoli, in preda a una isterica agitazione. E da qualche parte, sempre più lontano, dietro la Storia, l'individuo con il suo indecifrabile destino». ⁵⁷ E qui, all'interno del grande destino imposto dalla guerra, le persone assistono al compimento del loro piccolo destino. Quando qualcosa finisce, quando finisce l'ordine meraviglioso del mondo c'è sempre, nel mondo e nel cuore di un uomo, un silenzio strano. ⁵⁸

E in questo intreccio di destini, dentro la Storia che, come un cappio al collo, oltraggia individui e nazioni, il tempo richiama all'appello la parola, che si mostra nella sottrazione, nella disappartenenza.

Volevo tacere. Ma il tempo mi ha chiamato e ho capito che non si poteva tacere. In seguito, ho anche capito che il silenzio è una risposta, tanto quanto la parola e la scrittura. A volte non è neppure la meno rischiosa. Niente istiga alla violenza quanto un tacito dissenso. ⁵⁹

Dei tre libri di memorie ⁶⁰ *Volevo tacere* registra i fatti avvenuti nei dieci anni che iniziano con l'Anschluss, il giorno che segna la fine dell'indipendenza austriaca. Quel giorno è crollata gran parte di ciò che ancora restava della vecchia Europa. In quei dieci anni non sono solo stati annientati troni e sistemi di potere, sono scomparsi uno stile di vita e una cultura. ⁶¹ *Volevo tacere* «ma voglio vivere a ogni costo, fino a quando non avrò portato a termine questo libro, il terzo volume delle *Confessioni di un borghese*». ⁶² E da quel 13 marzo 1938 lo scrittore si avventura fino alla violazione tedesca dei confini ungheresi nel marzo 1944, si spinge fino all'arrivo dei sovietici nel 1945, e infine alla scelta dell'esilio nel 1948. Uscito postumo nel 2013 perché non voleva che fuori dall'Ungheria si leggesse questo atto di accusa nei confronti della sua nazione,

I Buddenbrook di Thomas Mann, in particolare la figura del giovane Hanno. In *Terra, terra!* Márai associa ogni città a una musica: «Non so come sia per gli altri, ma io, quando penso a una città, ungherese o straniera che dir si voglia, non vedo subito un'immagine, ma sento alcune battute musicali...» Márai 1972, p. 67.

⁵⁶ «Programma di sala», Teatro alla Scala, anno 1979, Richard Wagner, *Tristano e Isotta*, Atto I, scena VI.

⁵⁷ Márai 1943, p. 8.

⁵⁸ Ivi, p. 11.

⁵⁹ Márai 2013, p. 6.

⁶⁰ *Confessioni di un borghese* del 1934, *Terra Terra!* del 1972 e il postumo *Volevo tacere* del 2013.

⁶¹ Márai 2013, p. 6.

⁶² Ivi, p.4.

ne pubblica solo la seconda parte, *Terra, terra!* nel 1972, quindi anche questa in qualche modo postuma, rispetto ai fatti.

L'incontro con la Storia diventa così *Nekyia*, viaggio nel mondo dei morti,⁶³ dove si impara che non si può scacciare il diavolo con Belzebù,⁶⁴ ma dove, nonostante la consapevolezza che non si può «scrivere sinceramente» di nulla, uno scrittore è senza scampo perché non può tacere.⁶⁵ E tempo dopo che la crudeltà in uniforme era ricomparsa a Budapest per produrre terrore in modo professionale,⁶⁶ Márai come uno strumento di rilevazione⁶⁷ prende la parola e registra i fatti. Sì, in città era di nuovo attivo il Mostro, il terrore, «il grande inganno mascherato da socialismo chiamato comunismo».⁶⁸

L'esilio dall'io

Il comunismo sovietico, quello che porta via anche l'anima, è la causa della «grande separazione», quella che richiede il goethiano «grano di follia», quella della cui necessità si prende coscienza lentamente.⁶⁹

Questo fu il momento in cui compresi che dovevo lasciare l'Ungheria, non solo perché non mi permettevano di scrivere liberamente, ma soprattutto perché non mi lasciavano tacere liberamente.⁷⁰

Perché con la sua sola presenza il «lavoratore dello spirito» avvalga il sistema, la sua sola presenza giustifica la tirannia. «Questo è il momento in cui non è sufficiente tacere»⁷¹ bisogna pronunciare un «no» con l'azione. Ma la libertà ha un prezzo altissimo, specie per uno scrittore che è tale solo nella lingua del suo popolo. E poi «un esule non è il benvenuto da nessuna parte, tutt'al più è tollerato».⁷²

L'esilio di Márai è proteiforme, è quello in patria dopo Trianon, è quello nella civiltà che, volontario, approda negli Stati Uniti dopo il 1948. Ma è, anche il suo, elettivamente un esilio metafisico, un esilio da se stesso.⁷³ Lo paragona a quei rari momenti della vita, a volte attimi, che san Giovanni della Croce chiama la «notte oscura dell'anima». Non si può descrivere a parole questa notte oscura, rimane solo la consapevolezza delle sue conseguenze ovvero che il rapporto con se stessi e il mondo è cambiato. È qui che avviene il congedo.

Dovevo prendere congedo da quell'«io» che avevo conosciuto che non era caricatura, ma il vero «io» nascosto dietro la caricatura [...] ci sono vari tipi di «io»: non soltanto la consapevolezza di sé, non solo il

⁶³ Márai 1972, p. 92. Il termine *Nekyia*, nella sua ampiezza di significato, è di Márai. Di fatto un viaggio agli inferi.

⁶⁴ Qui l'Autore si riferisce alla mattina dell'invasione tedesca di Vienna e a chi, in segreto, sperava che Hitler un giorno sarebbe riuscito a stroncare il bolscevismo. Senza sapere quel che il detto popolare insegna, ovvero che «non si può scacciare il diavolo con Belzebù», ovvero il bolscevismo col nazismo. Márai 2013, p. 28.

⁶⁵ Marai 1972, p. 92.

⁶⁶ Ivi, p. 122. «I tipi che sfilavano nelle nuove divise erano gli stessi di poco prima, dei tempi dei nazisti, le camicie verdi e le camicie brune; solo il colore della divisa era diverso, la figura che la indossava era la stessa perché faceva la stessa cosa: produceva terrore in modo professionale».

⁶⁷ «Cercando dunque di presentare attraverso me stesso quel che accadde [...] nel mondo, mi limito a restituire le rilevazioni di uno strumento. E quello strumento ero io» Márai 2013, p. 8. «Non scrivo basandomi sugli *on-dits*: in questa mia testimonianza sono riportati soltanto fatti vissuti e verificati» Márai 2013, p.117.

⁶⁸ «Quale è la vera ragione della crudeltà umana?» Imprescindibili le pagine del capitolo 16 di *Terra, terra!* nella descrizione del «terrore», terrore di qualsiasi matrice, ma che qui si sostanzia negli anni che seguono l'invasione sovietica dell'Ungheria e l'affermazione del regime comunista. Di fatto *Terra, terra!* e *Volevo tacere* documentano la rovina della lunga esperienza sovietica in Ungheria e vogliono rispondere a una domanda cruciale: cos'è il comunismo?.

⁶⁹ Márai 1972, p. 207.

⁷⁰ Ivi, p. 211.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

⁷³ Si veda la nota 37, p. 113, del nostro *Tentati dall'esistenza. Emil Cioran*, in «Comunicazione Filosofica» 53, novembre 2024.

«super-io», ma anche l'«io» indipendente dalla nostra personalità, quello di cui non sappiamo niente di sicuro, sospettiamo solo che nei momenti fatali prenda la parola per pronunciare una decisione.⁷⁴

L'ultimo dono

Non mi intendo di mistici, ogni mistica mi è costituzionalmente estranea. Riesco a percepire il «meraviglioso» soltanto nella sua realtà terrena, in carne e ossa, e considero il «sovranaturale» come un sottoprodotto della Natura.⁷⁵

Márai era ateo. Peccato, forse non avrebbe compiuto il gesto estremo, forse non sarebbe rimasto nell'anticamera del silenzio⁷⁶ se fosse riuscito, nel domandare, ad andare oltre l'uomo. Se fosse stato in grado di credere che «dagli uomini impariamo a parlare, dagli dèi a tacere».⁷⁷ Eppure la sua progressiva diffidenza e delusione nei confronti della parola, la sua continua attrazione nei confronti del silenzio lo somigliano a tratti ai grandi mistici. Già in *Terra, terra!* si chiedeva «che cosa avevo voluto dire con i tanti libri e gli altri scritti?»⁷⁸ ma è negli ultimi *Diari*, dalla sua «cella di isolamento in cui scontare l'ergastolo»⁷⁹ che non esita a considerare la scrittura «esibizionismo all'ottanta per cento»,⁸⁰ che prova «nausea e disgusto»⁸¹ quando pensa alla letteratura, che si vergogna di scrivere.

«E poi parole e parole, zelo ornamentale, vanità che arde dappertutto».⁸² Anche questo è sfamarsi di vento perché, si sa, «si stanca qualsiasi parola/ Di più non puoi fargli dire».⁸³

«Tutto ho veduto/ Di quel che si fa sotto il sole/ Ed ecco tutto è vuoto e niente/ E una fame di vento».⁸⁴ Parole, parole, la realtà è muta e il Nulla «esiste più di tutto ciò che esiste».⁸⁵

«Con la creazione del pensiero [...] l'uomo non arriva fino in fondo. Ricorrendo al pensiero, alla creazione di concetti, non possiamo evitare il *credo quia absurdum*»⁸⁶ e dinanzi al mistero occorre stare in silenzio, anzi inginocchiarsi in silenzio.⁸⁷ Chi rifiuta la mediazione del linguaggio è come Abramo di fronte a Dio che chiede di sacrificare l'unico figlio. Ovvero non può parlare. A differenza dell'eroe tragico, nessuno può comprendere Abramo, l'eroe della fede, nessuno può guardarlo con fiducia. Abramo spaventa, pur suscitando ammirazione. «Non è possibile piangere su Abramo. Ci si avvicina a lui con un *horror religiosus*, come Israele si avvicina al Sinai».⁸⁸

Anche imparammo a tacere. La notte poteva piombarci addosso

E ombre gigantesche dividerci, le ombre degli alberi selvaggi. Quindi ci svestivamo,

mai toccavamo le parole. Ché c'era sempre un resto nei conti tra noi, la modestia delle nostre parole. Il mantello complicato del silenzio: non eravamo poeti

⁷⁴ Márai 1972, p. 218.

⁷⁵ Ivi, p. 217.

⁷⁶ «Nel corso della vita l'uomo non solo agisce, sogna, parla e pensa, ma tace anche qualcosa. Per tutta la vita tacciamo su quel qualcuno che siamo, di cui solo noi sappiamo e di cui non possiamo parlare a nessuno. Ma noi sappiamo che quell'uomo e quel qualcosa di cui tacciamo sono "la verità", siamo noi quelli di cui tacciamo» Márai 1972, p. 71.

⁷⁷ Plutarco, *De Garrulitate*, cap. VIII.

⁷⁸ Márai 1972, p. 227.

⁷⁹ Márai 1997, p.207. Da oltre trent'anni negli Stati Uniti, tra il 1986 e il 1987 dopo aver perso due fratelli, la sorella, il figlio adottivo e la moglie Lola, Márai vive in solitudine e isolamento.

⁸⁰ Ivi, p. 207.

⁸¹ Ivi, p.186 e 199.

⁸² Ivi, p.200.

⁸³ Ceronetti 1980, p.4. Insuperabile questa traduzione di Ceronetti del *Qohélet*.

⁸⁴ Ivi, p. 5.

⁸⁵ Márai 1997, p.147.

⁸⁶ Ivi, p.209.

⁸⁷ Ivi, p. 146.

⁸⁸ Kierkegaard 1971, p. 1292.

e non andavamo tra le parole perché ne avevamo paura – eccome se ne avevamo paura:
erano parenti nostri, le conoscevamo! E ora mi svesto del tutto di queste parole molto pesanti e alla fine c'è il nudo. Ecco perché pronuncio con timore:
parole che sono bolle pronte a esplodere, ad accecarci come i grandi fuochi
senza nome che la natura accende di notte per caso
e nudi ci accoccoliamo tremando, ché è scuro e freddo –

(S.Marai, dalla *Canzone della svestizione*)⁸⁹

Occorre svestirsi della parola per inginocchiarsi in silenzio, provare ad ascoltare.

Dice Silesius:⁹⁰ «Nessuno parla meno di Dio, senza tempo e luogo: dall'eternità pronuncia una sola Parola»

Spunti didattici

L'attribuzione del premio Nobel 2025 per la letteratura a László Krasznahorkai può essere occasione per interessarci al pensiero ungherese. Isolato, apocalittico, sopraffatto dalla Storia. Sándor Márai è ormai un classico nel panorama moderno, nonostante postumo sia il suo riconoscimento, iniziato solo dopo la caduta del muro di Berlino. Tecnicamente non è un filosofo, ma i suoi romanzi sono nei fatti dei lunghi monologhi che afferrano con rigore analitico temi che possiamo tranquillamente incorniciare come «filosofici». Il silenzio, che qui abbiamo avvicinato, è solo un esempio tra tanti: solitudine, attesa, identità, linguaggio, comunicazione, storia. Il Novecento può essere capito solo con uno sguardo poliedrico, perché i linguaggi spesso si sovrappongono alla ricerca della propria identità. Poesia letteratura filosofia musica devono prestarsi vicendevole luce. Anche sotto questo aspetto Márai offre opportunità nuove. Ma è l'interazione con la Storia a risultare imprescindibile. Márai è stato testimone e cronista dei cambiamenti storici e culturali dell'Europa centrale, dal crollo dell'Impero Austro-Ungarico all'esperienza dei totalitarismi. Ma soprattutto è ungherese e la sua è una visione privilegiata su quel confine orientale dell'Europa che ancora non ha fatto pace con se stesso. I romanzi e in ispecie i tre pannelli autobiografici – *Confessioni di un borghese*, *Terra, terra!*, *Volevo tacere* – descrivono con nitore il legame dell'Ungheria con gli Asburgo, il tramonto dell'Impero Austro-Ungarico, la repubblica sovietica di Bela Kun, la controrivoluzione dell'ammiraglio Horthy, l'occupazione nazista nel 1944, l'invasione sovietica nel 1945 e la progressiva affermazione del regime comunista. Fino al grande congedo, l'esilio. Non è stata semplice la Storia per gli ungheresi. Malinconica nostalgia troviamo nei ricordi di Vienna e dei tempi di Francesco Giuseppe. Cinica asciuttezza nella descrizione del Mostro - il terrore -, del Grande Ragno – l'organizzazione sovietica – e della tecnica della ragnatela, della nazionalizzazione dell'anima. Di stupefacente attualità le domande su cos'è il comunismo, cos'è l'Europa e cosa significa essere europei, le riflessioni sull'Europa prima e dopo la Seconda guerra mondiale, sulla diversità dei russi, sul carattere dell'ucraino. Sempre elegante, sensibile, sopra tutte le parti.

L'approccio didattico all'erratico ungherese, che ben sa che il silenzio è comunicazione, è in via privilegiata tematico, interdisciplinare e dal forte valore formativo. La parola può riacquistare valore solo mostrandosi nella sottrazione. Ci limitiamo qui, in coerenza con quanto indagato, alla possente questione della comunicazione e in particolare al rapporto dialettico tra silenzio e comunicazione. Un primo percorso – diacronico - può fare capo alla cultura dell'oralità e alle dottrine non scritte di Platone, per passare attraverso la mistica e la teologia apofatica medievale, e affrontare la crisi (e critica) moderna dell'uso razionalistico della parola fino alla consapevolezza del Novecento che il linguaggio è limite di se stesso. Un secondo percorso può

⁸⁹ Il testo completo si trova nella rivista diretta da Davide Brullo «Pangea», 11 febbraio 2020, tradotto insieme ad altre poesie da Andrea Bianchi.

⁹⁰ Silesius 1992, p.449.

includere Márai – come segno letterario e storico – all’interno della filosofia novecentesca del linguaggio. Il primo riferimento è a Ludwig Wittgenstein nel *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921): Il linguaggio ha dei limiti, non tutto ciò che ha senso per l’uomo può essere detto. Poi Martin Heidegger in *Essere e tempo* (1927): il linguaggio è la casa dell’essere, ma ciò che è più profondo nell’essere non è pienamente dicibile. Il silenzio autentico è ascolto e apertura all’essere. Si può quindi scegliere tra molti altri spunti: Emmanuel Lévinas, ad esempio, analizza il silenzio in relazione all’incontro etico con l’Altro, mentre per Michel Foucault il silenzio diventa uno spazio politico. Jacques Derrida smonta infine la centralità del logos: Il non detto è strutturale al significato. Un terzo percorso può confrontarsi direttamente con il punto di vista artistico. Tra le tante possibilità si può partire dalla rivoluzione linguistica inaugurata da Verlaine, che nella raccolta poetica *Sagesse* disperatamente chiede «datemi il silenzio!». Poi Rimbaud, che smette di scrivere a diciotto anni e Hölderlin, di cui si è tanto interessato anche Heidegger. Ma la poesia tutta, specie nel Novecento, come ben sapeva Paul Celan è una forte tendenza ad ammutolire: dice per recidere.

Riferimenti bibliografici

- CERONETTI 1980: Guido Ceronetti (a cura di), *Qohélet o l'Ecclesiaste*, Giulio Einaudi, Torino 1980.
- CURI 2011: Umberto Curi, *Via di qua, imparare a morire*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- DOSTOEVSKIJ 1866: Fëdor Dostoevskij, *Delitto e castigo*, Garzanti, Milano 1969.
- HEIDEGGER 1925: Martin Heidegger, *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Il melangolo, Genova 1999.
- HEIDEGGER 1950: Martin Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- HEIDEGGER 1936: Martin Heidegger, *Hölderlin e l'essenza della poesia*, in *La poesia di Hölderlin*, Adelphi, Milano 2001.
- HEIDEGGER 1959: Martin Heidegger, *In cammino verso il Linguaggio*, Mursia, Milano 2007.
- HEIDEGGER 1962: Martin Heidegger, *Soggiorni*, Guanda, Milano 2012.
- KIERKEGAARD 1971: Søren Kierkegaard, *Timore e tremore*, in «Grande Antologia Filosofica», Marzorati, Milano 1971.
- MÁRAI 1934: Sándor Márai, *L'isola*, Adelphi, Milano 2024.
- MÁRAI 1942: Sándor Márai, *Le braci*, Adelphi, Milano 2010.
- MÁRAI 1943: Sándor Márai, *Il gabbiano*, Adelphi, Milano 2011.
- MÁRAI 1972: Sándor Márai, *Terra, Terra!...*, Adelphi, Milano 2014.
- MÁRAI 1997: Sándor Márai, *L'ultimo dono, Diari 1984-1989*, Adelphi, Milano 2009.
- MÁRAI 2013: Sándor Márai, *Volevo tacere*, Adelphi, Milano 2017.
- WITTGENSTEIN 1921: Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Feltrinelli, Milano 2022.
- SILESUS 1992: Angelus Silesius, *Il pellegrino cherubico*, Edizioni Paoline, Torino 1992.

Amare i luoghi: Kierkegaard, il cavaliere della fede

Matteo Secomandi

Abstract

A key figure in Kierkegaard's work *Timore e Tremore* is the knight of faith, a man who lives completely grounded in his surroundings. The author's description of this character is at once magnificent and sarcastic and it focuses on the relation between this character and the places he moves through, the things he sees and the foods he eats. These are all examples of the ordinary life of a man who harbours a strong inclination for the infinite within himself.

Keywords

Kierkegaard, faith, knight, places, love.

La possibilità di definire con precisione la figura del cavaliere della fede appare tutt'altro che scontata, dal momento che

alle due domande che vengono spontanee: "chi è?", "cosa ha fatto, a che cosa ha rinunciato, il cavaliere della fede?", Kierkegaard si sottrae fornendo una sorta di false risposte che in realtà non soddisfano affatto l'interrogazione e riescono particolarmente inquietanti.¹

Le pagine del testo kierkegaardiano dedicate a questo personaggio risultano, infatti, di non facile interpretazione, al punto che la figura del cavaliere della fede è stata in grado di far sorgere intorno a sé un'ermeneutica plurivoca e piuttosto variegata².

Volendo provare a tracciare un rapido schizzo di questa figura, occorre innanzitutto evidenziare il suo particolare rapporto con la polarità dialettica sussistente tra finitudine e infinità: il cavaliere della fede vive nel mondo finito, restando, al contempo, aperto incessantemente all'infinito, attraverso cui riguadagna la finitezza ad un grado maggiore. Pur essendo nel mondo, egli non è di questo mondo³, riuscendo così a destreggiarsi in tale continua duplicità con la medesima maestria di un funambolo.

Inoltre, nelle pagine di Kierkegaard emerge la caratura interiore del cavaliere della fede: egli è un uomo in grado di compiere delle rinunce⁴, di sacrificare ciò che sarebbe appetibile ai molti per perseguire con fedele dedizione ciò che lui solamente ritiene degno di «tutta la sostanza della sua vita»⁵, come un giovane che preferisce l'amore impossibile e puramente ideale per una

¹ JESI 1972, p. VI.

² Cfr. PERLINI 1968, p. 169.

³ Cfr. JESI 1972, p. VIII.

⁴ Cfr. KIERKEGAARD 1843, p. 66.

⁵ Ivi, p. 35.

principessa al partito conveniente e serio della ricca vedova del birraio⁶. Il cavaliere della fede vive perennemente orientato all'Assurdo, che costituisce interamente la cifra di riferimento delle sue scelte.

La difficile delimitazione di questa figura, che emerge anche dall'ambivalente registro linguistico adottato dallo stesso Kierkegaard⁷, suggerisce di provare ad inquadrare il tema da un altro angolo prospettico, percorrendo gli stessi passi del pensatore danese, che affida al suo *alter-ego* Johannes de Silentio il compito di descrivere «l'aspetto e il comportamento» del cavaliere della fede «in termini nei quali la più feroce ironia si intreccia con un'ammirata solennità»⁸. A partire da questo atteggiamento è possibile ricostruire la figura di questo personaggio, prendendo le mosse dai luoghi che frequenta, dalle azioni che compie e dall'amore che trasmette con la sua intera esistenza, rispondendo in tal modo agli interrogativi che circondano questa figura.

Breve fenomenologia dell'amore per i luoghi

Nella vita di ogni essere umano esistono dei luoghi particolarmente significativi, in grado di suscitare una vera e propria attivazione emotiva, fatta di ricordi, sensazioni, immagini, odori e suoni. Questi luoghi devono la loro specialità ai motivi più svariati: possono essere stati vissuti quotidianamente nell'infanzia, quando la capacità ricettiva e di codifica del soggetto era particolarmente pronunciata, oppure possono essere connessi a delle persone con cui si è in relazione tramite un legame affettivo, oppure ancora, essere stati teatro di un evento che, per la sua unicità e specialità, è sedimentato profondamente nella memoria.

La capacità di cogliere le caratteristiche di questa dimensione risulta strettamente connessa alla capacità di sentire se stessi, di mettersi in ascolto della propria interiorità e delle proprie emozioni: l'esperienza implica la possibilità di focalizzarsi, almeno per un breve tempo, su ciò che si prova e sulle sensazioni che scorrono interiormente, senza derubricare il mondo esterno a fonte di interferenze. In questo frangente, il soggetto si ritrova dentro se stesso, in una sorta di flusso di pensieri e di ricordi che, coagulandosi nell'istante presente, riattualizzano ciò che poteva da tempo giacere sepolto nei meandri della memoria. In quel momento accade ciò che, con sapore kierkegaardiano, potrebbe definirsi un vero e proprio miracolo: la distanza cronologica si annulla e si viene percorsi come da una scarica elettrica; si è, improvvisamente, immersi in un sé diverso da quello attuale e si esperiscono sensazioni intime, ma universali, che fanno sentire in profonda connessione con quel luogo.

Tutto si trasforma: ogni elemento viene letto minuziosamente, nulla viene tralasciato. Lo sguardo si fa amorevole, cercando di abbracciare ogni cosa, volendone godere fin nel più piccolo iota; il respiro, lento e profondo, cerca di far penetrare all'interno del corpo l'aria che pervade quel luogo, gli odori, i profumi, giungendone a saggiare perfino la temperatura e l'umidità. Una sensazione di pace, di serenità, di connessione con qualcosa di molto più grande, perfino di assoluto, viene vissuta dal soggetto: è un sentire che è anche un sapere.

Esattamente ciò che Kierkegaard tentò di comunicare, sfidando l'impossibilità dell'indicibile, in una delle sue più famose opere: infatti, la grande attenzione che egli attribuì ai luoghi dell'esistenza umana emerge con straordinaria forza in alcune pagine di *Timore e Tremore*. In questi passi, dedicati alla descrizione del cavaliere della fede, l'accento viene costantemente posto sul

⁶ Cfr. Ivi, pp. 35-37.

⁷ JESI 1972, p. VI-VIII.

⁸ Ivi, p. VI.

rapporto che questa figura intrattiene con il mondo in cui vive⁹, con le persone che incontra¹⁰ e con ogni evento che entra a far parte del suo orizzonte di esistenza¹¹.

Il cavaliere della fede: Kierkegaard acuto osservatore della realtà

Le parole con cui Kierkegaard descrive il cavaliere delle fede sono talmente precise e dettagliate che quasi nulla si potrebbe aggiungere per rendere l'idea di come questo personaggio appaia ai suoi osservatori:

Mi avvicino un poco, sorveglio ogni suo minimo movimento per cercar di sorprendere qualcosa di un'altra natura, un minuscolo segno telegrafico trasmesso dall'infinito, [...]. Lo esamino dalla testa ai piedi, cercando la fessura attraverso la quale si riveli l'infinito. Nulla! [...]. Il suo passo? Tranquillo, interamente confidato al finito. Nessun borghese vestito a festa che faccia la sua settimanale passeggiata a Fresberg ha un'andatura più sicura della sua.¹²

Fin dall'inizio della sua descrizione, Kierkegaard insiste sul fatto che il cavaliere della fede, pur essendo rivolto all'Assoluto ed incarnando il più alto ideale possibile di vita, di cui Abramo era stato un fulgido esempio¹³, non lasci trasparire nulla della sua eccezionalità, ma sia completamente relegato alla dimensione finita dell'esistenza. L'interesse dell'autore per i luoghi dell'esistenza umana non si codifica mediante un'astratta universalizzazione, ma viene immediatamente concretizzato nella passeggiata a Fresberg. E questo è solo il primo esempio di una serie di luoghi precisi che Kierkegaard cita nelle pagine seguenti.

L'atteggiamento che il cavaliere della fede intrattiene verso la realtà che lo circonda viene meglio specificato proseguendo nella lettura:

È completamente di questo mondo, come nessun bottegaio saprebbe esserlo di più. Nulla che riveli quella rara e altera natura alla quale si riconosce il cavaliere dell'infinito. Si rallegra di ogni cosa, si interessa a tutto; ed ogni volta che lo si vede intervenire in qualche luogo, lo fa con la parvenza caratteristica dell'uomo terrestre, il cui spirito è legato a simili cure.¹⁴

La straordinarietà del cavaliere della fede sta proprio nel non mostrare in alcun modo la sua tensione verso un Assoluto che sia fuori dal mondo, ma nel vivere in pienezza tutto ciò che lo circonda, interessandosi al mondo e provando gioia per la finitezza della propria esistenza¹⁵. L'ideale umano di Kierkegaard non è quello di un asceta che, rinchiuso nella sua torre d'avorio, disprezza la città degli uomini per le sue limitatezze, né quello di un idealista che camminando tra la folla si estranea da essa chiudendosi nel suo pensiero, ipostatizzandolo a sola realtà in cui sia possibile vivere.

⁹ Cfr. KIERKEGAARD 1843, pp. 32-33.

¹⁰ Cfr. Ivi, p. 33.

¹¹ Cfr. Ibidem.

¹² Ivi, p. 32.

¹³ Cfr. Ivi, pp. 7-31. La relazione tra il cavaliere della fede ed Abramo non è semplice, né scontata: ad una prima lettura essi potrebbero essere fatti apparentemente coincidere e si potrebbe perfino dire che Abramo rappresenti il più perfetto prototipo del cavaliere della fede. Tuttavia, Kierkegaard conserva una certa oscillazione all'interno di questa posizione e tende a sottolineare, accanto alle numerose similitudini, anche alcune differenze [cfr. ad es. KIERKEGAARD 1843, p. 65].

¹⁴ Ivi, pp. 32-33.

¹⁵ Cfr. MATTEO 19,29, in cui si legge: «E chiunque avrà lasciato case, o fratelli, o sorelle, o padre, o madre, o figli, o campi a causa del mio nome, ne riceverà cento volte tanto ed erediterà la vita eterna». Il versetto evangelico può essere interpretato in senso figurato, allineandosi così alla prospettiva di Kierkegaard; lasciare la propria dimora e i propri affetti sottende la capacità di accostarsi in modo libero e amorevole alla realtà finita, uscendo dalla logica del possesso e ricevendone, di conseguenza, una ricompensa immediata: vivere in pienezza la finitudine come anticipazione dell'infinità.

La descrizione di Kierkegaard si focalizza poi sulle attività che il cavaliere della fede è solito compiere durante i giorni festivi:

Santifica la domenica. Va in chiesa. [...], sarebbe impossibile distinguerlo dal resto dell'assemblea; [...]. Nel pomeriggio, va in campagna. Si diverte di tutto quello che vede, del movimento della folla, dei nuovi omnibus, della vista del Sund; e quando lo si incontra sulla Strandvej, lo si scambierebbe con un droghiere in vacanza tanto si diverte.¹⁶

Colpisce innanzitutto l'impossibilità di distinguere il cavaliere della fede da qualunque altro fedele che affolla la chiesa nel giorno del Signore. Uomo tra gli uomini anche nel suo rapportarsi all'Assoluto, con gli altri uomini condivide spazi e ritmi di vita, compreso lo svago pomeridiano della gita fuori porta. Riesce a vedere cose degne di nota in ogni situazione in cui si trova immerso: la folla, lungi dall'essere un disturbo o un ostacolo che si frappone tra lui e l'Infinito, costituisce un motivo di divertimento, così come lo sono i veicoli per il trasporto pubblico e il panorama del canale di mare che divide Copenaghen da Malmö.

Tra cibo e dimora: alle radici dell'umano

Al calar del sole si può scorgere il cavaliere della fede mentre fa ritorno verso casa, pregustando la cena che si aspetta di trovare in tavola:

Verso sera torna a casa [...]. Cammin facendo, pensa che sua moglie gli ha preparato per cena un buon piatto caldo, una vera e propria novità, una testina di capretto arrosto, per esempio, con contorno, forse. Se incontra un suo simile, è capacissimo di accompagnarsi con lui fino a Osterport, per parlargli di quel piatto con passione degna di un trattore. [...] E se per caso qual piatto c'è davvero, vederlo a tavola, che spettacolo degno d'invidia per la gente di condizione e degno di sollevare l'entusiasmo del popolino! Esaù non ha un appetito pari al suo. Se sua moglie non ha preparato quel piatto, egli conserva – strana cosa – il medesimo buonumore.¹⁷

Kierkegaard riesce a trasmettere l'amore che il suo personaggio ha per la realtà finita che lo circonda anche ricorrendo alla dettagliata descrizione del piatto che egli si aspetta di trovare per cena. La sua capacità di emozionarsi per il finito non è, tuttavia, vissuta solo interiormente, ma esternata ad un qualunque uomo che egli ha occasione di incontrare. Il tratto percorso in compagnia¹⁸ diventa occasione per rendere l'altro uomo consapevole della bellezza del finito, alla quale magari questi non aveva mai prestato attenzione: l'essere tra gli altri si manifesta anche in questo. La passione per la finitudine si riscontra anche nella capacità di non restare deluso da esso, qualora le aspettative non collimino con la realtà dei fatti.

L'attitudine che il cavaliere della fede ha nell'intrattenere rapporti con gli altri uomini, si manifesta anche poco più avanti, sempre sulla strada di casa: «Cammin facendo, trova un terreno fabbricativo; sopraggiunge un passante. Chiacchierano un momento insieme.»¹⁹

Non ha difficoltà a rivolgere la parola ad uno sconosciuto e parla di costruire un edificio come se fosse un impresario edile. Anche nella sua progettualità emerge la passione per il finito, nel quale egli pensa di poter realizzare molte cose.

Le ultime osservazioni che Kierkegaard rivolge al cavaliere della fede riguardano la conclusione della sua giornata, momento nel quale permane ancora sull'osservazione di tutto ciò che lo circonda, senza mai isolarsi dal mondo:

¹⁶ KIERKEGAARD 1843, p. 33.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Cfr. MATTEO 5,41, in cui si legge: «Se uno ti costringe a fare un miglio, fanne con lui due». Il cavaliere della fede kierkegaardiano si mostra ben disposto a farsi prossimo agli altri uomini, fosse anche uno sconosciuto passante incontrato lungo la via; sa che ogni incontro arricchisce e amplia l'esperienza stessa dell'umanità.

¹⁹ KIERKEGAARD 1843, p. 33.

Tornato a casa, s'affaccia ad una finestra, guarda la piazza prospiciente il suo appartamento e segue tutto quel che accade: vede un topo che si nasconde in una fogna, i bambini che giocano. Tutto lo interessa; e davanti alle cose ha la tranquillità d'animo di una fanciulla di sedici anni. [...] La sera fuma la pipa; chi lo vedesse, potrebbe allora scommettere che è un salumiere nella beatitudine della sua giornata finita.²⁰

A conclusione della descrizione del cavaliere della fede, Kierkegaard pone le affermazioni più decisive: l'interesse che questa figura ha per il mondo è veramente totale, tutto lo interessa e segue tutto quel che accade, sia che si tratti di bambini intenti nei loro giochi, sia che si tratti di un animale piccolo e quasi insignificante come un topo. In questa sua osservazione meravigliata, è rapito da ogni cosa ed il suo animo è tranquillo ed in pace, quasi riuscisse a sentirsi in armonia con tutto il cosmo. Il cavaliere della fede sente il mondo finito come la sua dimora²¹.

In ogni aspetto del finito, egli sperimenta l'apertura verso l'infinito, come è ben spiegato qualche riga più avanti:

non fa nulla se non in virtù dell'Assurdo. Eppure...quest'uomo ha compiuto e compie ad ogni istante il movimento infinito. [...] Conosce la beatitudine dell'infinito. Ha provato il dolore della totale rinuncia a ciò che si ha di più caro al mondo. Nondimeno, gusta il finito con la pienezza di godimento di chi non ha mai conosciuto nulla di più elevato...e ne gode con tale certezza che sembra non vi sia per lui nulla di più sicuro che questo mondo finito. [...] Si è infinitamente rassegnato a tutto, per poter tutto riacquistare in virtù dell'Assurdo. Compie costantemente il movimento dell'infinito ma con tale precisione e sicurezza che ne ricava incessantemente il finito.²²

Il cavaliere della fede, seguendo l'esempio di Abramo²³, si affida completamente in ogni istante all'Assoluto, e così facendo ottiene di vivere in pienezza il mondo finito. Solo rinunciando volontariamente in ogni istante al possesso del mondo, in ogni istante lo riottiene ad un grado maggiore, sperimentando così la possibilità di vivere amando tutto ciò che lo circonda.

L'amore per i luoghi in cui è immerso è il corretto modo di vivere la vita e la fede, che il cavaliere ha ottenuto come ricompensa nel finito per il suo costante moto verso l'infinito: egli «rende possibile l'impossibile, esprimendolo spiritualmente».²⁴

Una comunicazione difficile: amare il mondo attraverso lo sguardo filosofico

La singolare capacità di abbracciare i luoghi dell'esistenza con lo sguardo amoroso di chi vuol contemplare, anziché possedere, fa sì che il cavaliere della fede, «erede diretto del mondo finito»²⁵, sia il solo ad essere felice²⁶. Si insinua così sulla scena un'ulteriore tematica, che pervade l'intera produzione kierkegaardiana come riflesso della vicenda biografica dell'autore di Copenaghen: la singolarità che rischia di farsi solitudine, isolamento, incomunicabilità. Scrive, infatti, a tal proposito:

²⁰ Ivi, pp. 33-34.

²¹ Cfr. MATTEO 8,20 e LUCA 9,58, in cui si legge: «Gesù gli disse: "Le volpi hanno delle tane e gli uccelli del cielo hanno dei nidi, ma il Figlio dell'uomo non ha dove posare il capo"». Queste parole rendono perfettamente il senso di cosmica appartenenza del cavaliere della fede all'intero mondo finito: poiché nessun luogo è vissuto sotto la prospettiva del possesso e della bramosia, ogni spazio gli viene restituito nella sua pienezza originaria, come dimora in cui sentirsi perfettamente incastonato.

²² KIERKEGAARD 1843, p. 34.

²³ Cfr. GENESI 22, 1-18, in cui si legge della richiesta fatta da Dio ad Abramo di sacrificare il proprio figlio, Isacco. Le analisi che Kierkegaard compie su questa tema permettono di cogliere la solitudine e il dramma interiore del patriarca, che non può condividere con nessuno la terribile richiesta ricevuta, condannandolo così ad una individualità che nessun eroe tragico, nemmeno lo sciagurato Agamennone, aveva dovuto sopportare [cfr. KIERKEGAARD 1843, pp. 71-106].

²⁴ KIERKEGAARD 1843, p. 37.

²⁵ Ivi, p. 43.

²⁶ Cfr. *Ibid.*

Un cavaliere della fede non può assolutamente soccorrerne un altro. O l'individuo diventa cavaliere della fede assumendo su di sé il paradosso, o non lo diventerà mai. In regioni come queste non si pensi di poter andare in compagnia. [...] Così, quand'anche un uomo fosse tanto vile e miserabile da voler diventare cavaliere della fede sotto responsabilità altrui, non lo diverrebbe: perché soltanto l'Individuo, in quanto Individuo, lo diventa.²⁷

Poco oltre, Kierkegaard rincara ulteriormente la dose, sostenendo che «il cavaliere della fede è solo in ogni suo istante. [...] è sempre col fiato sospeso»²⁸ fino ad affermare che «il vero cavaliere della fede è sempre nell'isolamento assoluto».²⁹

Perché, allora, descrivere così minuziosamente nelle pagine precedenti la figura del cavaliere della fede? Perché perdersi nella narrazione di mille dettagli cercando, quasi disperatamente, di far emergere le abitudini, i gesti, le sensazioni e gli stati d'animo di questa figura? Perché Kierkegaard «sa che è magnifico esser compreso da ogni anima nobile e in modo tale che colui che lo consideri si faccia ancora più nobile»³⁰.

Al di là dell'estrema singolarità e unicità di ciò che il cavaliere delle fede vive nelle sue giornate, Kierkegaard sa che ogni parola da lui messa su carta può essere compresa, capita fin nel più profondo antro dell'umana interiorità. Sa che il lettore di animo nobile, colui che non ha chiuso la porta all'infinito, ma lo ricerca costantemente nelle pieghe e nei risvolti dell'esistenza, si sentirà coinvolto, descritto, rappresentato. Potranno cambiare i luoghi amati e i riferimenti toponomastici, trasformarsi le attività ricreative e mutare le delizie gastronomiche, potranno trascorrere gli anni, i decenni, perfino i secoli: ma l'uomo che può e vuole comprendere, riuscirà a farlo perfettamente e si ritroverà, punto per punto, in quella sua descrizione, in base al principio riassunto dallo psicologo e psicoterapeuta Carl Ransom Rogers secondo il quale ciò che è maggiormente personale è, al contempo, massimamente universale.³¹

Attraverso questa chiave di lettura, è possibile cogliere l'elevato valore didattico della proposta kierkegaardiana, facendo divenire le pagine di *Timore e Tremore* uno strumento prezioso nelle mani dei docenti: la lettura di questi passi potrà far sorgere nei discenti una ricca e feconda riflessione personale, che permetterà l'immedesimazione e l'attualizzazione del vissuto individuale all'interno di cornici scenografiche dipinte quasi due secoli or sono. La realizzazione dell'attività proposta alla classe potrebbe prendere le mosse da una prima fase di introduzione e di lettura dei passi più significativi che Kierkegaard dedica all'amore per i luoghi, enfatizzando la peculiarità di questi testi. Gli estratti selezionati dell'opera dovranno poi essere resi disponibili agli studenti, in modo da poter proseguire a livello domestico e nei giorni seguenti con una rilettura autonoma, finalizzata alla riflessione personale circa eventi, situazioni e luoghi facenti parte della propria esperienza individuale. In seguito, questo stimolo al pensiero troverà piena esplicazione nella produzione di un breve testo scritto, in cui ciascun discente potrà esternare quelle esperienze in cui ha provato sulla propria pelle un amore per i luoghi ed una attenzione al finito simili a quelle descritte dal filosofo danese. Infine, laddove all'interno del gruppo classe sussista un buon clima interpersonale orientato alla condivisione, sarà possibile concludere il percorso riflessivo con la lettura, su base volontaria, dei testi prodotti, in modo che si possa constatare come le esperienze più individuali e particolari trovino risonanza nella tribù umana, configurandosi come eventi universali.

Questa diretta applicazione della capacità della filosofia di dire ciò che l'animo umano prova e racchiude in se stesso fornirà gli strumenti concettuali, le propizie occasioni temporali e gli input necessari all'avvio di quella discesa in se stessi che da sempre caratterizza il pensiero

²⁷ Ivi, p. 62.

²⁸ Ivi, p. 68.

²⁹ Ivi, p. 69.

³⁰ Ivi, p. 66.

³¹ Cfr. ROGERS 1961.

umano. L'esortazione a sentire ciò che ci circonda, ad amarlo profondamente con uno sguardo carico di tensione e la propensione a cogliere ogni minima sfumatura di quel variopinto mosaico che è la realtà, saranno l'obiettivo da perseguire affinché, attraverso le pagine scelte di un autore, ciascuno possa ritrovare la propria insostituibile unicità nell'esperienza di un altro essere umano.

Riferimenti bibliografici

- GENESI: Libro della Genesi.
- JESI 1972: Furio Jesi, *Il cavaliere della fede*, in Søren Aabye Kierkegaard, *Frygt og Bæven*, Reitzelske Forlag, København 1843, trad. it. a cura di F. Fortini e K. M. Guldbrandsen, *Timore e Tremore*, Mondadori, Milano 1991, pp. V-XIV.
- KIERKEGAARD 1843: Søren Aabye Kierkegaard, *Frygt og Bæven*, Reitzelske Forlag, København 1843, trad. it. a cura di F. Fortini e K. M. Guldbrandsen, *Timore e Tremore*, Mondadori, Milano 1991.
- LUCA: Vangelo di Luca.
- MATTEO: Vangelo di Matteo.
- PERLINI 1968: Tito Perlini, *Che cosa ha veramente detto Kierkegaard*, Ubaldini, Roma 1968.
- ROGERS 1961: Carl Ransom Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin Company, Boston 1961.

Si può ancora essere cosmopoliti nel 2025?

Daniele Silvestri

Abstract

This paper analyses two recent books, published in Italian in the first half of 2025, that propose, with two different perspectives, an universalistic political vision. In a time like the ours when identities seem to be the only thing that matters, can we still think in a cosmopolitical way?

The small size of these books and the absence of technical jargon could make easy their class usage to discuss civic education issues or for political philosophy reflection.

Keywords

Cosmopolitanism, Kant, Marx, universalism.

0. Introduzione

È evidente che il clima culturale degli ultimi vent'anni è stato contrassegnato da una crescente egemonia di correnti di pensiero politico che, dopo quella che potremmo definire la "sbornia" globalista successiva alla caduta del Muro di Berlino e alla fine della Guerra Fredda, ha riportato il focus della riflessione politica su elementi d'analisi fortemente localizzati come le regioni e gli Stati-nazione esprimendosi attraverso formazioni politiche fondate sul cosiddetto sovranismo, riedizione contemporanea del nazionalismo che ha contrassegnato la storia europea e non solo per almeno due secoli e che sembra ora ritornato fortemente in auge.

I problemi che restano comunque ormai irreversibilmente globali (cambiamento climatico, movimenti migratori, dinamiche economiche, possibili nuove pandemie) nella loro apparente irrisolvibilità sembrano aver spinto popoli e politica a una conclusione quasi da Candide volterriano e cioè che, dopo aver sperimentato la dimensione del vasto mondo globalizzato che veniva propagandato come il migliore dei mondi possibili e non aver visto realizzarsene le promesse, sia meglio rifugiarsi nel proprio orticello, con l'idea però, a differenza di Candide, che è necessario innalzare alti e solidi muri che proteggono detto orticello e ne tengono fuori gli altri, anche con l'uso delle cattive, se serve.

Questo non impedisce però che si continuino a elaborare prospettive di tipo universalistico e in questo articolo vorrei analizzare e confrontare fra loro due pamphlet usciti nel 2025 che, da prospettive molto diverse, fanno proprio questo e cioè *Universalismo radicale* di Omri Boehm¹ e *Confini di classe* di Lea Ypi².

Oltre alla tematica più generale dell'universalismo, i due libri sono uniti anche da un'altra caratteristica e cioè dal fatto di riflettere a partire da una problematica di estrema attualità: per Boehm, autore nato in Israele e che poi ha trascorso periodi di studio e di lavoro in Germania e negli Stati Uniti (egli insegna alla New School for Social Research a New York), questa problematica è il rapporto tra israeliani e palestinesi che

¹ BOEHM OMRI, *Universalismo radicale. Oltre l'identità*, Marietti 1820, Bologna 2025, da qui in poi Boehm (2025).

² YPI LEA, *Confini di classe. Diseguaglianze, migrazione e cittadinanza nello stato capitalista*, Feltrinelli, Milano 2025, da qui in poi Ypi (2025).

ha avuto dopo gli eventi del 7 ottobre 2023 una recrudescenza gravissima³. Per Lea Ypi invece lo stimolo legato alla situazione contemporanea è quello dei movimenti migratori con le problematiche da essi suscitate e con i tentativi di soluzione per esse proposti che vengono analizzati dalla filosofa albanese e affrontati a partire da una prospettiva, come esemplificato dal titolo del libro, marxista⁴.

Cercherò, nel prosieguo di questo articolo, di analizzare la proposta dei due libri e infine tenterò un confronto fra di essi vedendo se da questo confronto può venirne una qualche indicazione sul pensiero cosmopolitico odierno.

1. Omri Boehm: giustizia universale

In una rassegna sul pensiero cosmopolita contemporaneo⁵, Angela Taraborrelli distingue fra due principali correnti di pensiero cosmopolitico: una di matrice anglosassone, principalmente impegnata su una riflessione di stampo etico e una di matrice europea, principalmente impegnata su una riflessione di stampo politico. Nonostante le radici di Boehm siano più europee che anglosassoni mi sembra che il suo testo, *Universalismo radicale*, sia da ascrivere più alla prima corrente che non alla seconda in quanto il fondamento e l'orizzonte del suo pensiero universalistico sono più di tipo etico che non di tipo immediatamente politico⁶.

Il libro può essere presentato in estrema sintesi come un commento alla frase con cui inizia la Dichiarazione d'Indipendenza americana:

“Noi riteniamo che sono per sé stesse evidenti queste verità: che tutti gli uomini sono creati eguali; che essi sono dal Creatore dotati di certi inalienabili diritti, che tra questi diritti sono la Vita, la Libertà, e il perseguimento della Felicità”

e la cornice entro cui viene condotto questo commento è data dal racconto che Boehm fa di alcuni episodi della sua carriera di docente nelle università americane quando, iniziando i suoi corsi, chiedeva agli studenti che alzasse la mano chi era d'accordo con questa frase e, mentre all'inizio della sua carriera, nei primi anni Duemila, l'assenso era generale, negli ultimi anni questo assenso spontaneo è diminuito sempre di più e sono invece aumentati i distinguo che vanno a puntare il dito su tutte quelle circostanze storiche che relativizzano la portata di questa affermazione come il fatto che i Padri Fondatori fossero tutti maschi bianchi, diversi di loro possedessero schiavi e così via...⁷

La domanda che Boehm si fa e a cui cerca di dare una risposta è proprio questa: perché il percorso delle democrazie liberali le ha portate a svuotare sempre più di senso questa affermazione apparentemente così lineare nel suo significato e nella sua sintonia con qualunque progetto democratico o, in altri termini, perché all'universalismo illuministico che fa da sfondo alla Dichiarazione d'Indipendenza e, in generale, al percorso occidentale verso la democrazia, si è sostituito oggi un pensiero dell'identità che non è una semplice rivedicazione di aspetti messi da parte dall'universalismo occidentale ma ne è divenuto una vera e propria negazione?

³ Il libro nell'edizione originale pubblicata in tedesco è uscito nel 2022 quindi prima degli avvenimenti del 7 ottobre 2023 e perciò non ne è direttamente influenzato ma che la problematica israelo-palestinese sia una delle basi della riflessione in esso contenuta risulta evidente in vari passaggi del libro. Va detto però che la traduzione italiana riporta un prologo dell'autore datato 2025.

⁴ Anche in questo libro si può ritrovare una componente che proviene dalla biografia dell'autrice: nata in Albania, ha vissuto l'ultimo periodo del regime comunista e isolazionista di Enver Hoxha e dopo la caduta di questo, poco tempo dopo la morte di Hoxha, è emigrata in Italia nelle prime ondate di migrazione albanese. È nel nostro paese che ha fatto i suoi studi di filosofia ed attualmente vive in Gran Bretagna dove insegna filosofia politica alla *London School of Economics*.

⁵ Taraborrelli (2011), pp. XIII-XIV.

⁶ Lui stesso, alla fine del libro cita una critica proveniente da un'amica che ne aveva letto il manoscritto proprio su questo aspetto Boehm (2025), pp.142-143.

⁷ Boehm (2025), pp.38s.

Il tentativo di rispondere a questa domanda passa attraverso l'analisi di tre testi e cioè la Dichiarazione d'Indipendenza americana, il testo kantiano *Che cos'è l'illuminismo* e, forse il più inaspettato per il lettore medio, il racconto del sacrificio di Isacco così come è riportato nel libro biblico della *Genesi*⁸.

Chi, secondo lui, è responsabile per lo svuotamento di significato del messaggio di uguaglianza che, pur con gli innegabili limiti storici, traspare così chiaramente nel testo della Dichiarazione? Un primo bersaglio, che non giunge inaspettato, è il pensiero che potremmo definire, con un'etichetta ormai un po' demodé, post-moderno che, secondo il filosofo israelo-tedesco, ha aperto la strada con il suo relativismo epistemologico all'esasperazione della prospettiva identitaria e quindi alla negazione dell'universalismo illuminista visto al più come un ipocrita contrabbando d'idee solo occidentali o, ancor peggio, come perpetratore di una "violenza metafisica" che riduce tutto a uno e a un uno ritagliato su coordinate di genere, sociali e culturali ben precise.

Il secondo bersaglio non è invece così prevedibile perché è identificato con il cuore del pensiero liberale del XX secolo, cuore che comincia dal nume tutelare di John Rawls e arriva a tutti quei pensatori filosofici e politici che, riprendendo un'espressione di Richard Rorty che dà il titolo a un suo saggio, ritengono che la "democrazia abbia una priorità sulla filosofia". In altri termini, questa corrente di pensiero, secondo Boehm, ha rinunciato all'idea di verità e, così facendo, ha tolto ogni fondamento al pensiero universalista e quindi, in ultima analisi, democratico segnando per così dire il ramo su cui sedeva dato che questo ha comportato una deriva politica, come quella trumpiana, in cui alla verità si è sostituita la *bullshit* nel senso di Harry Frankfurt e cioè l'assoluta indifferenza al concetto di verità e falsità aprendo quindi la strada al pensiero politico tribalistico dell'estrema destra attuale che si esemplifica nel nativismo della destra americana o nel richiamarsi a una teologia della Terra Promessa da conquistare a ogni costo del fondamentalismo religioso israeliano.

Qual è la strada alternativa proposta da Boehm a questa che a lui sembra un'autentica e disastrosa deriva? L'alternativa è esemplificata fin dal titolo del libro e cioè un pensiero che si fa portatore di un universalismo radicale. La proposta del filosofo è sostenuta all'interno del libro con una modalità interessante perché essa più che essere argomentata secondo una modalità prettamente filosofica e cioè attraverso un'analisi e una valutazione dei concetti in gioco, viene invece proposta in modo quasi pedagogico esemplificandola attraverso storie esemplari che, secondo l'autore, mostrano in modo paradigmatico un agire che è improntato ai valori di giustizia e uguaglianza, valori che per Boehm (e per i personaggi protagonisti di queste storie) non sono fondati su circostanze particolari nel tempo e nello spazio ma sono, appunto, valori universali e cioè validi sempre e dovunque, valori, per usare ancora un altro termine demodé, almeno nell'accezione boehmiana, metafisici.

Questi personaggi sono John Brown, l'abolizionista che con la sua azione anti-schiavista, anche violenta, agitò la società americana negli anni immediatamente precedenti alla guerra civile e Martin Luther King che con la sua azione a favore dei diritti civili ma anche, contro i consigli di una prudenza tutta politica che avrebbe suggerito di scambiare i diritti civili degli afro-americani col silenzio rispetto alla guerra in Vietnam, con l'azione pacifista.

È proprio questo un aspetto interessante dell'analisi che di queste figure fa Boehm perché esse vengono contrapposte ad altre figure loro contemporanee che sono invece mostrate come intente ad annacquare le esigenze della giustizia a favore di un moderatismo che mira a preservare l'ordine sociale come valore supremo. In ultimo, è la figura biblica di Abramo che viene analizzata in modo assai controcorrente rispetto all'esegesi biblica più diffusa. Il patriarca, infatti, non è visto come il prototipo dell'obbedienza a Dio che gli chiede di sacrificare il figlio Isacco⁹, simbolo dunque à la Kierkegaard di una fede che va contro ogni ragionevolezza, ma viene invece visto come colui che, in nome di una giustizia incondizionata, si erge anche contro Dio¹⁰.

⁸ Intorno questo testo gira la riflessione del primo libro di Boehm, non tradotto in italiano, *The Binding of Isaac: A Religious Model of Disobedience*, T&T Clark, London 2007.

⁹ L'episodio si trova in *Genesi* 22, 1-19.

¹⁰ Boehm si rifà anche all'episodio dell'intercessione di Abramo nei confronti di Dio per gli abitanti della città di Sodoma: *Genesi* 18, 20-33. "Forse il giudice di tutta la terra non praticherà la giustizia?" è la frase chiave di questo episodio per il filosofo.

Su tutto questo percorso aleggia però un nume tutelare prettamente filosofico e cioè Immanuel Kant che viene anche lui interpretato in un modo, a mio giudizio, non convenzionale in quanto rispetto alla lettura più ordinaria che ne fa un pensatore almeno *latu sensu* illuminista, viene presentato da Boehm come colui che cerca di salvare l'illuminismo da se stesso. Commentando l'esito nichilista e quindi, secondo il pensare comune, nettamente anti-illuminista, del pensiero di Nietzsche, Boehm scrive:

Tuttavia, la posizione naturalistica sviluppata da Nietzsche non è il frutto di una "solitudine a due", bensì l'eredità della modernità illuminista. E in questa continuità tra il naturalismo di Spinoza e il darwinismo di Nietzsche, un equivoco comune deve essere corretto: l'universalismo non è l'eredità del pensiero illuminista. È il razionalismo dell'Illuminismo – non l'antirazionalismo del contro-illuminismo o del postmodernismo che lo seguì – a sfidare più decisamente l'universalismo. È anche per questo che porta il marchio di Caino: se la filosofia illuminista ha sostenuto un'ideologia di interessi e potere, se ha permesso e sostenuto gli schiavisti e i colonialisti europei – in breve, se l'Illuminismo ha assassinato la liberazione, non è stato perché ha protetto (e tanto meno inventato) l'universalismo, ma perché lo ha minato. (...)

Questa è la crisi a cui la rivoluzione filosofica di Kant intendeva fornire una risposta. Se il nichilismo anti-universalista è la conseguenza del razionalismo illuminato, allora la Critica della ragion pura di Kant avrebbe potuto benissimo essere definita una Critica dell'Illuminismo. Il suo tentativo di salvare l'universalismo dall'Illuminismo procede in due fasi principali; esse corrispondono all'affermazione di Kant all'inizio della Critica: "'Ho dunque dovuto sospendere il sapere per far posto alla fede' [...]". Questa è una delle frasi più famose delle opere di Kant, ma con la sua enfasi sulla fede in contrapposizione alla conoscenza, imbarazza i lettori moderni. Cosa significa?

Innanzitutto, per quanto riguarda l'abolizione della conoscenza: Kant riteneva necessario limitare la portata del naturalismo illuminista perché vide che ciò avrebbe portato a un nichilismo spinoziano: "L'uomo sarebbe una marionetta, o un [...] automa". Da una tale prospettiva antiumanistica, la libertà di seguire i sentimenti morali sarebbe "un mero inganno". I filosofi illuministi, lamenta Kant, "hanno dimostrato più astuzia che sincerità oscurando il più possibile questo punto difficile, nella speranza che se non ne avessero parlato affatto, nessuno ci avrebbe pensato facilmente". Era necessario tarpare le ali al razionalismo illuminato per evitare che si trasformasse in una forma di anti-umanesimo positivista, perché senza una tale sospensione della conoscenza, "rimane solo lo spinozismo".¹¹

Questo discorso viene fatto da Boehm nel quadro di un'analisi sui vari tentativi di risposta dati alla domanda sul fondamento della dignità umana e quindi dei diritti universali, fondamento che, secondo Boehm, è stato nel corso del tempo identificato con Dio, con la natura, con la storia o con un patto sociale. Nessuna di queste risposte è secondo lui sufficiente a blindare questi valori e Kant diventa per Boehm l'alfiere di una fondazione dei valori universali non su un concetto di natura di stampo illuministico basato sulle concezioni della scienza del tempo e sostanzialmente materialistico ma su un fondamento metafisico che è dato dalla natura morale della persona umana, sul fatto che essa è, allo stesso tempo, tesa fra i concetti tutti morali di libertà e di dovere e questo, secondo il filosofo, fa sì che alla domanda anche kantiana "Che cos'è l'uomo" vada sostituita la domanda "Chi è l'uomo?".

L'ultimo paragrafo del libro, anch'esso aggiunto dopo il 7 ottobre 2023 e non presente nell'edizione tedesca, cerca di raccogliere i fili della riflessione fatti fino a quel momento nella prospettiva di quanto sta accadendo a Gaza. Anche qui il ragionamento non procede per argomentazioni ma parte dalla domanda postagli da un'amica che aveva letto il manoscritto del libro e cioè su che fine potesse mai fare il suo discorso nel quadro del dramma israelo-palestinese. Boehm risponde che in questo caso come in altri simili, affrontare le problematiche in gioco da una prospettiva identitaria può portare solo alla eliminazione dell'identità contrapposta e, forse, all'eliminazione di entrambe. Se vogliamo che le identità vengano preservate davvero, se vogliamo che esse sopravvivano, abbiamo bisogno di un vero universalismo che solo può garantire lo spazio necessario al fiorire di esse non a spese ma accanto alle altre identità¹².

¹¹ Boehm (2025), pp.49-50.

¹² Relativamente al problema israelo-palestinese, questa linea di pensiero si è concretizzata per Boehm nella proposta non dei due Stati, secondo la linea che va dalla risoluzione ONU del 1947 fino agli accordi di Oslo del 1993 ma piuttosto di un unico Stato binazionale in cui sia ebrei che palestinesi, su un piano di perfetta parità, convivano insieme. Questa proposta è oggetto del libro *Haifa Republic. A democratic future for Israel*, New York Review Books, New York 2021.

2. Lea Ypi: un cosmopolitismo di classe

Se riprendiamo la distinzione citata all'inizio del paragrafo precedente fra un cosmopolitismo etico di matrice anglosassone e uno di tipo politico di matrice europea, il pamphlet di Lea Ypi *Confini di classe* a una prima lettura sembra porsi molto più nel secondo ambito che non nel primo. Anche se, nella classificazione di Angela Taraborrelli, il cosmopolitismo politico ha più a che fare con i meccanismi possibili di un funzionamento democratico degli organismi sovranazionali e non è questo il focus della trattazione di Ypi, è innegabile l'impressione di un approccio molto più politologico che non etico. Il volume, che raccoglie alcuni saggi scritti dalla filosofa politica fra il 2018 e il 2022, ha come obiettivo quello di mettere in discussione, nel contesto degli attuali movimenti migratori su scala globale, un concetto essenziale nella politica da almeno due secoli e cioè quello di cittadinanza. Questo concetto, pur declinato in modo differente, più esclusivo o più inclusivo, dalla destra o dalla sinistra, è però un cardine intorno a cui, in modo trasversale, ruotano le riflessioni, sia teoriche sia relative all'applicazione pratica, di pensatori e politici.

L'approccio è chiaramente marxista perché al concetto di cittadinanza messo in discussione viene contrapposto, fin dal titolo, quello di appartenenza di classe¹³.

Il concetto principale del testo, concetto che attraversa i tre saggi, è che la cittadinanza è ormai divenuta una merce sia in senso economico che in senso politico: in senso economico perché essa viene letteralmente venduta a coloro che investono in un dato Paese (i vari miliardari hanno spesso cittadinanze plurime, quelle dei vari paesi in cui investono attraverso le loro attività economiche), ed è quindi finalizzata ad attirare capitale nell'economia nazionale, e in senso politico perché essa viene usata per ammansire le classi sociali di nativi più svantaggiati usando la cittadinanza o la mancanza di essa come fossato non o molto difficilmente attraversabile da chi non è nato nel territorio nazionale (e a volte anche per chi c'è nato, come nel caso italiano) per tenerle buone rispetto alle politiche statali che divengono sempre più oppressive nei loro confronti e per evitare che, in nome del comune destino socio-economico, si crei una saldatura tra gli svantaggiati nativi e gli svantaggiati migranti, unione che potrebbe mettere a rischio la dominazione delle classi capitalistiche. Questa operazione di semina di fattori divisivi vede come agenti più o meno consapevoli sia esponenti di quella che potremmo definire destra che esponenti di quella che potrebbe essere definita sinistra liberale o socialdemocratica, quest'ultima sia che articoli la sua azione in chiave multiculturale sia che la articoli in chiave sovranazionale¹⁴. L'errore che viene individuato dall'autrice nello schema di ragionamento che viene esercitato trasversalmente al fronte delle posizioni politiche è dato dal non mettere in discussione lo Stato-nazione che viene ritenuto da tutte le parti politiche come irrinunciabile¹⁵.

A questi due approcci (e, ovviamente in modo ancora più forte, all'approccio della destra in cui la cittadinanza è identificata con un'identità razziale e culturale completamente ipostatizzata) Lea Ypi contrappone, nella sua critica alla cittadinanza reificata e mercificata, una linea politica che l'autrice vorrebbe che fosse abbracciata dalla sinistra in cui alla solidarietà basata sulla nazionalità fosse sostituita una solidarietà basata sulla condizione di classe. Realisticamente, Ypi ritiene che sul breve termine questa linea non possa pagare sul piano immediatamente elettorale ma ritiene che essa vada perseguita comunque perché l'esperienza degli ultimi anni dimostra che, quando la sinistra tenta di giocare a fare la destra, l'originale vince sempre sull'imitazione.

¹³ La riflessione sul cosmopolitismo, in questo caso anche di tipo etico e non solo politico, non è una novità per l'autrice. Ella aveva già pubblicato nel 2012 *Global Justice and Avant-Garde Political Agency*, tradotto poi in italiano come *Stato e avanguardie cosmopolitiche* Laterza, Roma-Bari 2016. In questo libro l'approccio era però assai diverso: molto più sistematico, molto più influenzato da Kant che non da Marx e molto più attento, come dicevo sopra, alla tematica tipica del cosmopolitismo etico e cioè quanto i cittadini e i governi degli Stati ricchi hanno il dovere di aiutare i Paesi poveri.

¹⁴ Il primo è il modello identificato tipicamente nell'approccio britannico all'inclusività delle persone originarie da altri paesi, il secondo è invece quello più tipico dell'Europa continentale basato su un'integrazione che utilizza organismi sovranazionali, come l'Unione Europea, come mediatori di inclusione.

¹⁵ È interessante come la stessa Lea Ypi, nel libro appena citato, avesse ritenuto lo Stato-nazione come uno strumento imprescindibile per costruire una politica autenticamente progressista e cosmopolitica.

3. Il tratto comune: recuperare la carica ideale del cosmopolitismo

Un tratto che accomuna questi due autori è che entrambi criticano l'evoluzione dello Stato liberale e dell'atteggiamento che questo è arrivato ad avere nei confronti dello spazio umano esterno a esso, rapporto che da Boehm è pensato più in termini etnici (il problema da cui nasce la sua riflessione è il rapporto tra popolazione ebraica e araba nella Palestina) e da Ypi più in termini di classe (interessante è l'esempio da lei fatto della cittadinanza "messa in vendita", cioè condizionata alla capacità di investire nel paese d'arrivo soldi o competenze). Ypi, inoltre, allarga in una prospettiva marxista la riflessione: siccome la privazione dei diritti dei migranti è funzionale all'economia in quanto fornisce manodopera a basso costo e senza garanzie, allora la cittadinanza diviene uno strumento per dividere la classe oppressa fra nativi e immigrati che condividono "le stesse catene" ma sono posti gli uni contro gli altri in quanto il principale serbatoio di voto dei partiti xenofobi è dato proprio dai nativi delle classi sociali più povere. La critica di Boehm alla concezione liberale più diffusa è invece, come già detto, più di impronta kantiana perché, secondo lui, essa ha rinunciato all'uguaglianza intesa come valore morale assoluto preferendo subordinarlo alle esigenze dell'ordine sociale.

Potremmo andare anche più in là su questa linea: lo Stato liberale che viene criticato è lo Stato liberale che ha barattato la carica ideale dell'universalismo con la percezione della sicurezza e dell'ordine; se questo baratto è sempre vero (vedi gli esempi di Boehm relativi agli Stati Uniti del XIX secolo relativamente al problema dello schiavismo e degli USA degli anni '50 e '60 del XX secolo per quanto riguarda i diritti civili dei neri americani) si può, soprattutto in Ypi, notare una critica contro il liberalismo post-Guerra Fredda.

Qui si apre uno spazio di riflessione perché questa critica si sta diffondendo in molti ambienti di varia matrice ideologica¹⁶ e questa critica si può riassumere sinteticamente così: il globalismo universalista e la libera circolazione delle persone sono stati sostenuti fin quando rientravano negli interessi degli Stati occidentali che hanno predicato l'utopia del "mondo piatto" e della "fine della storia" solo fin quando questa utopia è stata funzionale agli interessi economici dei paesi sviluppati e, ancora più specificamente, a quelli geopolitici degli Stati Uniti, ma quando nel primo decennio del XXI secolo la storia ha fatto capire chiaramente di non essere per niente finita e il mondo da piatto che pareva essere diventato si è ripopolato di asperità sotto forma di perturbazioni economiche e di nuovi attori che insidiano efficacemente il primato occidentale, questa utopia è stata abbandonata a favore di un ritorno ai nazionalismi sia sotto forma dei vari partiti sovranisti al potere in vari paesi sia, anche laddove questi partiti non sono arrivati al potere, sotto forma di una politica che è divenuta in modo sempre crescente securitaria e chiusa verso il fenomeno storico della migrazione.

Il tratto dunque che fonda la critica dei due autori all'ideologia liberale per come essa si è configurata a partire dalla fine della Guerra Fredda è che essa ha perduto l'autentica idealità del cosmopolitismo, idealità che loro vogliono, con forza, riproporre: Omri Boehm, a partire dalla concretezza della situazione israelo-palestinese con l'ipotesi dello Stato unico e dei due popoli per la risoluzione del problema, contrariamente a quanto la diplomazia internazionale cerca di portare avanti, con esiti fallimentari, dagli accordi di Oslo e Lea Ypi con la proposta, che secondo lei i partiti di sinistra dovrebbero fare propria anche al prezzo di un periodo di purgatorio elettorale, di un depotenziamento, al limite dell'abolizione, dell'idea di cittadinanza.

Su questo aspetto dell'idealità da sempre connessa alla concezione cosmopolitica vorrei ora confrontarmi con il pensiero di colui che ha re-inventato il cosmopolitismo in età moderna e cioè Immanuel Kant.

4. Il cosmopolitismo come ideale regolativo?

Se leggiamo i vari scritti politici di Kant, troviamo l'idea di cosmopolitismo come una di quelle che strutturano il pensiero politico del filosofo di Königsberg. Dal titolo del saggio *Idea di per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* del 1784 fino alla Sezione Terza del Diritto Pubblico in *Metafisica dei costumi* del 1797, dedicata proprio al diritto cosmopolitico e senza dimenticare ovviamente il suo progetto filosofico *Per la pace perpetua* questa idea ha percorso il suo pensiero politico in modo molto chiaro. Ma per Kant l'ideale

¹⁶ Vedi in chiave storica e politologica Polo (2022) e Colombo (2025).

cosmopolitico è definibile un'utopia? Se partiamo dall'uso verbale, non troviamo in Kant il termine utopia se non rarissime volte e per di più in senso negativo attribuendole il significato di sogno irrealizzabile. Il concetto che in Kant tiene il posto del significato positivo del termine utopia è quello di ideale regolativo. Se andiamo ad analizzare il modo con cui egli esprime nei suoi scritti il significato concretamente politico del cosmopolitismo, lo troviamo appunto indicato come un orizzonte che serve a dare una prospettiva all'azione più che un progetto da realizzare in quanto tale, cosa che per lui è piuttosto associata proprio al termine utopia. A questo proposito è istruttivo leggere le prime righe della Conclusione alla Dottrina del Diritto della *Metafisica dei costumi*:

Se qualcuno non può dimostrare che una cosa esiste, può cercare di dimostrare che non esiste. Se non gli riesce nessuna delle due cose (un caso che si verifica spesso), Può ancora chiedersi se è interessato ad assumere l'una o l'altra (mediante un'ipotesi) dal punto di vista o teoretico o pratico, vale a dire o per spiegarsi semplicemente un certo fenomeno (come ad esempio per l'astronomo il moto retrogrado e l'arrestarsi dei pianeti) oppure per raggiungere un certo scopo che a sua volta può essere o pragmatico (uno scopo puramente meccanico) o morale, cioè uno scopo tale che la massima stessa di porcelo è un dovere. È evidente che non viene considerato un dovere supporre la praticabilità di quello scopo, che è un giudizio meramente teoretico e oltre a questo anche problematico, perché non c'è niente che obblighi in tal senso (nel credere qualcosa), bensì ciò che ci obbliga come un dovere è l'agire secondo l'idea di quello scopo, anche se non vi sia la benché minima verosimiglianza teoretica che quello scopo possa venire applicato, per quanto allo stesso tempo non può venire dimostrata neanche la sua impossibilità.

Ora, la ragione morale e pratica in noi esprime il suo incontrovertibile veto: non deve esserci alcuna guerra, né una guerra fra me e te nello stato di natura, né fra di noi in quanto Stati che, per quanto si trovino internamente costituiti in uno stato legale, esternamente (nel rapporto reciproco) sono in uno stato privo di leggi. Infatti, non è in questo modo che uno deve perseguire il suo diritto. Dunque la domanda non è più se la pace perpetua sia o non sia qualcosa di reale e se non ci inganniamo nel nostro giudizio teoretico quando facciamo la prima supposizione, bensì dobbiamo agire come se essa fosse una cosa effettiva, anche se forse non lo è, e operare per la fondazione della pace e per quella costituzione che ci sembra la più adatta per farla avverare (forse il repubblicanesimo di tutti gli Stati messi assieme), e porre così fine alle guerre catastrofiche, scopo principale verso il quale finora tutti gli Stati, senza eccezione, hanno orientato i loro apparati interni.

E anche se il mettere fine alle guerre, per quanto riguarda il compimento di questo intento, restasse sempre] un pio desiderio, non ci inganneremmo comunque se accettiamo la massima di operare senza sosta in tal senso, perché questo è un dovere.¹⁷

La pace perpetua, dice Kant, può essere un pio desiderio ma è doveroso agire nella direzione che potrebbe portare alla realizzazione di questo desiderio; in questo senso la pace perpetua è un ideale regolativo: esso dà, per riprendere la terminologia della Dialettica della Critica della ragion pura, unità alla nostra azione; costituisce una prospettiva che offre al nostro agire una totalità verso cui dirigerci.

A questo punto possiamo chiederci: Boehm e Ypi, nella loro visione, trattano il cosmopolitismo in questo modo? O la loro concezione cosmopolitica attinge ad altre fonti di senso?

Mi sentirei di dire che nel caso di Boehm questa prospettiva kantiana è particolarmente chiara non solo perché il filosofo tedesco è citato frequentemente in *Universalismo radicale* ma soprattutto perché il principio fondamentale di questo libro è un concetto tipicamente kantiano e cioè che l'umanesimo radicale, che è il modo con cui Boehm indica il proprio pensiero, è fondato in modo precipuamente kantiano e cioè che l'umanità a cui ci riferiamo quando ragioniamo in termini di umanesimo non è un concetto né biologico né storico bensì un concetto morale. È a partire da questo che Boehm ritiene che nessuna preoccupazione per l'ordine sociale può giustificare l'abdicazione dai principi di uguaglianza connessi indissolubilmente con questa visione morale dell'umanità o giustificare la limitazione o, peggio, l'annullamento dei diritti che detta visione porta con sé.

Più difficile è, secondo me, capire a fondo se e come questa dimensione di idealità regolativa sia presente nel pamphlet di Lea Ypi.

¹⁷ Kant (2004), pp.193-194.

È importante qui ricordare, come detto più sopra, che sulle tematiche del cosmopolitismo, la filosofa aveva scritto già nel 2012 un altro libro pubblicato anche in italiano col titolo *Stato e avanguardie cosmopolitiche*. In quel testo era molto più evidente l'ispirazione kantiana in quanto il cosmopolitismo proposto in essa era un cosmopolitismo che riteneva che non si potesse fare a meno degli Stati e, secondo la linea di *Per la pace perpetua*, proponeva una prospettiva nuova nei rapporti tra gli Stati stessi, un rapporto in cui l'uguaglianza di tutti in quanto membri dell'unica specie umana veniva mediata da un impianto di relazioni internazionali mediato dagli Stati che diventavano essi i mediatori dell'uguaglianza cosmopolitica che diventava quindi un'uguaglianza fra Stati e solo mediatamente uguaglianza fra tutti gli esseri umani. Questa soluzione era proposta in quanto essa sembrava garantire, più e meglio del cosmopolitismo classico, la realizzabilità e la sostenibilità del progetto. Una funzione importantissima di ponte nella direzione della realizzazione di questo ideale veniva assicurata da quelle che Ypi chiamava "avanguardie cosmopolitiche", e cioè singoli individui e gruppi della cosiddetta società civile che proporrebbero, in anticipo sui tempi della maturazione di essi nella totalità della popolazione, ideali di tipo cosmopolitico. Anche se, a prima vista, il modello che Ypi ha presente sembra essere quello dei singoli individui "rischiati" che in *Che cos'è l'illuminismo?* secondo Kant, attraverso l'uso pubblico della ragione, dovrebbero promuovere un lento rischiarimento di tutta la società, il paragone fatto dalla filosofa è piuttosto quello delle avanguardie artistiche che rappresentano per lei meglio la carica innovativa che queste avanguardie cosmopolitiche devono imprimere nei modi di pensare e di agire ormai invecchiati della società. Un altro riferimento storico presente nel libro sono quei movimenti che lottando duramente per il cambiamento della mentalità presente in una data società e passando attraverso situazioni anche di non perfetta realizzazione degli ideali proposti (il paragone fatto da Ypi è la lunga marcia per l'estensione alle donne dei diritti che erano stati già riconosciuti come diritti "dell'uomo"), sono riusciti a spingere avanti la società fino al riconoscimento almeno di principio di idee nuove.

Di tutto questo in *Confini di classe* è rimasto davvero poco: forse c'è solo l'appello ai partiti della sinistra a farsi alfieri del riconoscimento ai lavoratori migranti di tutti i diritti garantiti ai lavoratori nativi anche al prezzo di perdere, almeno temporaneamente, il consenso di questi ultimi spaventati dalla crescente presenza di stranieri e in cui possiamo forse trovare un residuo della funzione delle avanguardie cosmopolitiche del libro del 2012 identificate qui con queste formazioni politiche. Va però detto che l'appello è inserito in una prospettiva che mi sembra molto più pessimistica di quella presente nel libro precedente.

Mi sembra che questo cambiamento di prospettiva (esemplificato materialmente dal rovesciamento di proporzioni fra le citazioni di Kant e quelle di Marx nelle due opere) abbia avuto come causa determinante il crescente peso del problema migratorio¹⁸ e delle sue conseguenze di sfruttamento economico e di asservimento sociale secondo la logica tipica della società capitalistica. Cosa cambia con questo spostamento di baricentro filosofico e politico da Kant a Marx nello specifico modo in cui viene affrontata da Ypi la tematica del cosmopolitismo?

Per Marx, il termine cosmopolitismo non aveva un significato positivo ma era utilizzato per indicare un'ideologia che per lui era il riflesso della mentalità borghese e delle sue mire di profitto a spese del proletariato. Invece del termine cosmopolitismo Marx usa quello di internazionalismo con cui indica la solidarietà di classe che dovrebbe essere trasversale ai confini nazionali e questo è proprio il concetto che Ypi riprende in *Confini di classe*. Questa solidarietà di classe però non indica nella visione marxista la fine delle comunità nazionali bensì soltanto il non erigere la nazione a idolo politico supremo, spesso con lo scopo, per chi propaganda questa idolatria, di mascherare gli interessi molto più concreti ed egoistici della borghesia. In particolare, per Marx, il cosmopolitismo che lui ha di mira e cioè quello di matrice capitalistica e borghese, toglie ogni spazio alla sovranità popolare ed è difficile non vedere come questa critica sembri essersi fatta assai concreta nel periodo in cui globalizzazione politica e globalizzazione neoliberista hanno proceduto di pari passo. La critica di Ypi, che sopra ho definito simile a quella di Boehm nell'essere diretta contro un falso cosmopolitismo, è in effetti diretta verso una visione che ha avuto di mira più l'instaurazione di un ordine internazionale che avvantaggiava l'Occidente liberale rispetto alle altre visioni del mondo approfittando della

¹⁸ Nel 2016, in collaborazione con Sarah Fine, Lea Ypi ha curato un volume collettaneo sul problema della migrazione nella teoria politica in cui è incluso un suo saggio che propone quella che in termini decisamente marxisti lei chiama "*domination theory of exploitation*" cfr. Ypi (2016a).

vittoria nella competizione con l'Unione Sovietica. Questa critica va quindi ulteriormente precisata e concretizzata: per la filosofa, non è solo il liberalismo occidentale ad aver piegato le altre visioni del mondo ai propri interessi di egemonia culturale e politica ma è l'accoppiata liberalismo-capitalismo che ha espanso la propria influenza per assicurarsi un dominio che è funzionale soprattutto ai propri interessi economici o, ancora più concretamente, agli interessi economici di una ristretta classe di capitalisti globali.

E l'ideale regolativo? Mi sembra che di esso si trovi una residua traccia nell'idea di uguaglianza che non è più condizionata da quella di cittadinanza e dove i diritti, tutti i diritti, sono concessi a tutti, nativi e migranti, in misura uguale.

5. Conclusione

Nel suo ultimo libro, *The Great Global Transformation*, l'economista Branko Milanovic si domanda cosa verrà dopo il fallimento per lui evidente della globalizzazione neoliberale e la sua risposta, espressa nel suo blog su Substack, è:

I think there is one thing on which most people would agree: that the past fifty years have seen the debacles of two universalist ideologies: communism and neoliberalism. Both were defeated by the real world. The new ideologies will not be universal: they would not claim to apply to the entire world. They will be particularist, limited in scope, both geographically and politically and geared toward the maintenance of hegemony wherever they rule; not fashioning it into universal principles.¹⁹

Nella sua analisi è proprio l'universalismo di queste due visioni a essere la causa del loro fallimento: il mondo con tutta la sua insopprimibile varietà, le sue infinite particolarità si ribella a ogni ideologia che voglia mettere queste particolarità sul letto di Procuste di un'ideologia uguale per tutti e per la quale *there is no alternative*.

Eppure, per una maniera di pensare aperta non solo alla realtà empirica con la sua varietà ma anche all'afflato universalistico, il cosmopolitismo continua ad avere un fascino che, almeno per me che scrivo, è invincibile. Proprio perché parte della varietà del reale è costituita da disuguaglianze che privano molti esseri umani dei diritti necessari senza nessun'altra ragione che quella del tutto arbitraria o casuale del luogo dove sono nati, pur senza perdere il contatto con la realtà concreta, ritengo questa prospettiva necessaria, proprio come ideale regolativo, perché si possa agire affinché la realtà concreta nei suoi lati negativi venga affrontata e risolta attraverso una democratizzazione sia internamente alle società particolari ma anche di quella peculiare società che è costituita dall'insieme delle nazioni esistenti sul globo terrestre. Tutto ciò mi sembra, come sembrava a Kant, un compito morale ineludibile, una massima che una "volontà universalmente legislatrice" deve volere che sia estesa a tutti i soggetti morali.

Ed è questo, mi sembra, il nucleo di quanto Boehm scrive e vuole proporre in *Universalismo radicale* e il suo è un appello che la situazione presente, proprio per il suo opporsi a ogni orizzonte cosmopolitico, rende ancora più urgente.

Allo stesso tempo, l'approccio più di impronta marxista, più internazionalista che cosmopolita in senso classico, di Lea Ypi, può darci quello che Kant non ci fornisce e cioè un radicamento concreto nelle problematiche socio-economiche²⁰ delle varie società umane che, molto più dell'appello a una teleologia naturale invocata da Kant per giustificare la sua speranza in un mondo cui si possa vivere nella pace perpetua, può darci quella capacità di analisi e di diagnosi conseguente che renda possibile, per dirla in termini gramsciani, la lunga guerra di posizione che sembra prepararsi per coloro che non si vogliono rassegnare a un mondo che, pur di fronte a problematiche che chiaramente coinvolgono l'umanità nel suo insieme come il rapporto tra tecnologia e natura umana o l'emergenza climatica, sembra cedere alla tentazione di rinchiudersi e di

¹⁹ Branko Milanović, *Defeated by reality, Global inequality and More 3.0*, <https://open.substack.com/pub/branko2f7/p/defeated-by-the-real-world?>

²⁰ Per un approccio simile, dove però il paradigma è più culturale che strettamente politico, si veda il progetto del "cosmopolitismo radicato" di Kwame Anthony Appiah.

rifugiarsi in identità ristrette ed egoistiche che si sentono sempre minacciate e che quindi sono sempre a rischio di diventare violente.

Suggerimenti per l'uso didattico

Credo che la lettura di questi libri possa trovare posto in un itinerario didattico in vari momenti del percorso di studio: lo studio della filosofia politica di Kant con la sua insistenza sul cosmopolitismo che si scontra con i molti messaggi opposti che sono oggi maggioritari sembra essere la collocazione ideale per cercare di capire più in profondità la consistenza delle opinioni sia universalistiche che particolaristiche ma queste due opere possono essere stimolanti anche in un percorso di educazione civica in cui si trattino argomenti legati alla diversità e/o alle migrazioni relativamente alle questioni sulla cittadinanza. Questi libri possono essere delle utili provocazioni per mettere alla prova della riflessione filosofica luoghi comuni consolidati. Il loro linguaggio assai piano senza tecnicismi filosofici e la lunghezza non eccessiva si presta a un uso didattico che, pur sempre bisognoso di mediazione, può però essere fruito dalle classi in modo lineare.

Bibliografia

- APPIAH (2007): Appiah Kwame Anthony, *Cosmopolitismo. L'etica in un mondo di estranei*, Laterza, Roma 2007.
- APPIAH (2023): Appiah Kwame Anthony, *Cosmopolitismo radicato*, Castelvecchi, Roma 2023.
- BOEHM (2025): Boehm Omri, *Universalismo radicale*, Marietti1820, Bologna 2025.
- COLOMBO (2025): Colombo Alessandro, *Il suicidio della pace*, Raffaello Cortina, Milano 2025.
- KANT (2004): Kant Immanuel, *Metafisica dei costumi*, Laterza, Roma 2004.
- POLETTI (2022): Poletti Arlo, *Antiglobalismo. Le radici politiche ed economiche*, Il Mulino, Bologna 2022.
- TARABORRELLI (2004): Taraborrelli Angela, *Il cosmopolitismo Saggio su Kant*, Asterios, Trieste 2004.
- TARABORRELLI (2011): Taraborrelli Angela, *Il cosmopolitismo contemporaneo*, Laterza, Roma 2011.
- YPI (2016a): Ypi Lea, *Taking Workers as a Class. The Moral Dilemmas of Guestworker Programs* in Fine Sarah, Ypi Lea (eds), *Migration in Political Theory*, Oxford University Press, Oxford 2016, pp.151-174, Oxford University Press, Oxford 2016.
- YPI (2016b): Ypi Lea, *Stato e avanguardie cosmopolitiche*, Laterza, Roma 2016.
- YPI (2025): Ypi Lea, *Confini di classe*, Feltrinelli, Milano 2025.

Lo studio delle filosofe a scuola

Mario De Pasquale

Abstract

The author examines an important recent text by Francesca Romana Recchia Luciani (*Filosofe - Philosophers*) in which the thought of ten women philosophers, protagonists of the 20th-century women's revolution, is analysed. The text organically reconstructs the development and originality of the philosophers' contribution to certain themes (such as gender identity, equality and difference, new forms and lifestyles, etc.) and also to the forms of the philosophical research approach, its methods, and its models of rationality.

The author of the contribution wonders about the formative and educational value that the adoption of the text could have for students in our country's secondary schools on unusual but decisive themes, such as those addressed by female thought.

Keywords

Innovative thought of women philosophers, gender identity, body and mind in the philosophical model of rationality, equality and difference, the study of women philosophers in school.

1. Un testo inusuale a scuola?

Dopo aver letto un interessante testo sulle filosofe, mi sono riproposto di fare una breve recensione. Subito dopo lo scritto il testo è diventato più ampio di quanto non sia una semplice recensione, perché mi sono interrogato sulla eventuale utilità del libro, esaminato non solo da un punto di vista culturale ma anche educativo e formativo per le nuove generazioni. Un libro sulle filosofe¹ dovrebbe riguardare l'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori e per quali ragioni? La domanda potrebbe avere risposte differenti, a livelli diversi. La risposta più immediata potrebbe riguardare la completezza e la rappresentatività del curriculum scolastico di filosofia del '900, che nelle scuole secondarie spesso si rivela lacunoso, parziale, schematico. La parzialità del curriculum programmato nelle scuole è inevitabile, frutto di selezioni storiografiche legittimate da idee interpretative e da obiettivi didattici, dalla compatibilità tra obiettivi e tempi a disposizione; a volte è dovuta anche a insufficiente conoscenza, è frutto di pigrizia, di assuefazione alla routine scolastica, o attribuibile alla peculiare lacunosa formazione iniziale personale dei docenti. A volte la incompletezza del curriculum scolastico di filosofia può avere a che fare con la presenza di pregiudizi, consapevoli o non consapevoli, con idee e credenze interiorizzate negli strati più o meno profondi delle soggettività, condivisi dalla cultura comune. Del resto, in arte, anche il curriculum nazionale che riguarda il '900 filosofico spesso è pieno di buchi, di assenze, di pagine bianche. Le mancanze a volte possono impedire di progettare lo studio di problemi, temi e autori che hanno radici nella storia e nella vita della seconda parte del secolo, quella che scorre sino ai nostri tempi, in cui hanno preso forma le idee, le visioni, le suggestioni, le analisi critiche, modelli di indagine e di razionalità, di comunicazione, con cui si comprende e si valuta il presente.

A scuola è invece un'esigenza educativa inderogabile quella di poter apprendere, contenuti, strumenti teorici e metodologici utili per indagare insieme, tra studenti e docenti, la complessità del tempo presente.

¹ RECCHIA LUCIANI 2025.

A volte, come forse nel caso di cui ci occupiamo, le pagine bianche possono essere il prodotto di disattenzioni, di discriminazioni, se non di ignoranza. Ciò riguarda tanto le progettazioni didattiche dei docenti quanto la costruzione dei sussidi didattici. Infatti, anche i manuali, le antologie, i dizionari, solo in modo parziale offrono contenuti idonei a far conoscere in modo organico il pensiero delle filosofe, che hanno dato vita ad una vera e propria rivoluzione culturale e filosofica femminile. Queste mancanze non producono soltanto una deficienza storiografica nella preparazione degli studenti, ma anche e soprattutto, un impoverimento critico, un danno per la capacità dei giovani di comprendere e valutare se stessi e il reale in cui vivono.

Recchia Luciani, sin dalle sue prime pagine di introduzione al testo, esprime la convinzione che il territorio filosofico per secoli sia stato ambito prettamente maschile, come esito del fallologocentrismo di cui parla Derrida, che ha indirizzato la costruzione dell'edificio della cultura occidentale e del suo universo simbolico. La cultura patriarcale e androcentrica, <<ha riprodotto all'infinito l'immagine dell'uomo chiamato a rappresentare per estensione l'umanità tutta, anche come protagonista nell'uso speculativo della ragione>>.² L'autrice sostiene che si è dovuto attendere l'avvio di percorsi di radicale emancipazione e liberazione, sia delle donne sia della filosofia, per poter aprire le porte di accesso al tempio filosofico al contributo delle donne.³ Ciò è stato reso possibile anche dal fatto che nel '900 l'esercizio della filosofia si è spostato in parte anche nella storia e nella strada, nella realtà e nella società, nelle vite e nei corpi, divenendo esercizio esistenziale.⁴

L'opera di Recchia Luciani si presenta, senza infingimenti, in modo immediato, come il tentativo di mettere in campo una revisione di un mondo, quello della filosofia, declinato al maschile, spacciato per neutro e universale, che ha riprodotto una lettura monolitica della realtà.⁵ Il canone storiografico, come risposta a processi di esclusione o di occultamento, viene rovesciato; nel testo incontriamo soltanto filosofe donne, voci condannate nel passato al silenzio, a non avere suono, forzatamente ridotte ad espressione di figure di ontologica irrilevanza. Le filosofe di cui il testo narra già da tempo hanno superato la soglia della scomparsa dalla scena, ciascuna per sé e insieme con le altre; tuttavia, il volume, che assume la forma di un manuale, intende legittimare definitivamente la nuova presenza femminile nella storia della filosofia.

2. Esiste una peculiarità nelle opere delle filosofe? Nuovi oggetti di riflessione.

Il libro di Recchia Luciani è dedicato esplicitamente alla storia umana, intellettuale, sociale, culturale, esistenziale di dieci donne filosofe della storia del '900. L'autrice ordina i capitoli in modo organico, con l'intento di sottolineare alcune peculiari caratteristiche, di contenuto e di metodo, del pensiero delle filosofe. Le filosofe, in primis, si occupano di questioni che riguardano la storia delle identità psicologica, sociale, culturale, delle donne e per questa ragione lo studio del loro pensiero è necessario e insostituibile, dal momento che nella storia della filosofia troviamo solo poche testimonianze di pensiero filosofico femminile e solo nella contemporaneità a noi vicina troviamo una esplicita trattazione del versante femminile del problema dell'identità del soggetto.

Nelle opere delle filosofe prese in considerazione appaiono evidenti, secondo l'autrice, notevoli espressioni di *differenza* della "visione femminile", di modi di stare al mondo, di essere soggetti, di avere relazioni con l'altro sesso, con le altre persone, con le comunità, con i corpi; una differenza esistente anche nei modi di pensare e di esistere, di patire e di agire. Studiare il pensiero femminile è allora un modo di dare spazio e voce ad esperienze filosofiche che mettono a tema, non solo ma anche, oggetti di riflessione inusuali e nuovi, che propongono idee che mettono in crisi profonde credenze cristallizzate nei secoli a proposito del modo di essere e di esistere del soggetto e della comunità, esprimendo un diverso modo di attraversare e di abitare il tempo, nonché di pensarlo. Le filosofe hanno instaurato uno stretto legame tra pensiero, riflessione filosofica, vita vissuta e corpi, una relazione diretta e orizzontale con la realtà circostante, osservata e pensata nella sua costitutiva concretezza esistenziale, nella pluralità delle differenze.

² Ivi, p.8.

³ Ivi, p.12.

⁴ Ivi, p.13.

⁵ Ivi, p.9.

Non si può dire che anche i filosofi maschi non si siano mai misurati nell'analisi del rapporto tra pensiero, ragione e corpo, tra filosofare e contesto esistenziale concreto. Né si può dire che sia sempre stato dominante e prevalente l'impostazione cartesiana del rapporto, scisso e separato, tra *res cogitans* e *res extensa* o la visione stoica e cristiana del rapporto tra ragione ed emozioni. Potremmo trovare tante profonde riflessioni sui temi accennati in tanti filosofi, da Aristotele a Epicuro, da Hobbes a Spinoza, dagli illuministi sino a molteplici filosofi della contemporaneità, Nietzsche, Schopenhauer, Freud, Husserl, Heidegger, la scuola di Francoforte, Merleau-Ponty, lo stesso Sartre, Deleuze, Derrida, Nancy, ecc. L'autrice conosce bene la storia della filosofia, specie quella moderna e contemporanea, (che insegna da tempo presso l'università di Bari); intende solo sottolineare la radicalità irreversibile assunta dal pensiero delle filosofe su alcuni temi, tale da promuovere un profondo cambiamento, quasi rivoluzionario. L'immersione profonda nell'esistenza concreta e incarnata che ha guidato la ricerca delle filosofe, secondo Recchia Luciani, ha mandato in frantumi l'immagine stereotipata della filosofia, che quasi in misura esclusiva i filosofi maschi hanno creato, come applicazione sistematica di categorie, come un'attività separata, fondata su una ratio astratta, formale, razionalizzante, logico-calcolatoria e non sufficientemente patica. Una filosofia così articolata ha operato una riduzione della capacità di cogliere la complessità e la ricchezza dell'esperienza umana nel divenire e nell'esistenza, che è fatta anche di corpo, di desiderio, di emozioni, di sentimenti, di bisogni, di affettività, di immaginazione. L'autrice, infatti, identifica in questo aspetto un primo elemento innovativo della produzione teorica delle filosofe; filosofare significa farsi permeare dalla vita, di farne teoria e materia di pensiero.⁶

Secondo Recchia Luciani la stessa motivazione al filosofare delle donne filosofe scaturisce dall'intento di mettere in opera la radicalità delle domande e della ricerca sui problemi filosofici in virtù dell'amore viscerale da esse provato per la vita, per la sua indomita e libera espressione, dell'attenzione posta alla pluralità delle forme di vita (Salomè). La radicalità della ricerca delle filosofe si esprime anche nella capacità di rileggere la realtà attraverso un pensiero poetante (Maria Zambrano), prestando attenzione alla natura plurale della storia e della comunità politica (H. Arendt), disvelando le trappole sulla strada della liberazione delle donne (Simone de Beauvoir), concentrandosi sui doveri verso gli esseri che abitano la realtà, impegnandosi in una filosofia radicale della vita buona (A. Eller), lottando con C. Lonzi per una rivolta femminile, immaginando la rivoluzione erotica lesbofemminista (Audre Lorde), interpretando la realtà come l'intersecarsi del dominio del capitale e la dominazione sulle donne (S. Federici). mettendo in campo il proprio corpo politico nella battaglia per l'autodeterminazione di genere e contro tutti i fascismi (Judith Butler).⁷

3. Il pensiero femminile sull'essere donne e sul genere in generale

Recchia Luciani presenta le filosofe come coloro che hanno consentito una riflessione profonda sull'identità femminile e, in modo diretto o indiretto, anche sull'identità maschile. Esse hanno sfidato un'ancestrale condanna delle donne all'afasia come ingiunzione alla non apparenza, alla non esistenza, resa possibile da un pensiero senza voce, senza suono, per il quale l'eco e la risonanza si sono infrante contro lo specchio di una imposta inferiorità, fatta passare per insignificanza, per ontologica irrilevanza⁸.

Il testo apre con la narrazione dell'esistenza e del pensiero di una testimone coraggiosa di questo percorso, mossa da incoercibile desiderio di libertà e di vita, Lou Salomè, personaggio che si afferma in forma inusuale in un contesto, tra fine '800 primi decenni del '900, ricco di grandi pensatori, filosofi, scienziati e poeti. Subito dopo nel testo troviamo un saggio su una pensatrice, Simone de Beauvoir, che esplora le ragioni di una situazione che inchioda le donne al loro destino segnato e ineluttabile, inteso come il riflesso di un profondo senso di inferiorità rispetto agli uomini, come determinate nel contesto sociale da rapporti di forza e di dominio. Le donne sono rimaste prigioniere dentro una proiezione maschile, che ha creato il mito dell'eterno femminile, in un mondo fatto a immagine e somiglianza degli uomini, che l'educazione e la cultura diffusa nel senso comune ha affermato, che ha impedito loro di attraversare da protagoniste il mondo e

⁶ Ivi, p.16.

⁷ Ivi, p.19.

⁸ Ivi, p.10.

la storia.⁹ Il genere femminile comprende di essere altro rispetto all'unico genere fino ad allora considerato pienamente umano e comunque concepito come indiscutibile paradigma universale: quello maschile. Le donne sono portatrici di una radicale differenza che s'innerva totalmente nel corpo, a cominciare dalla differenza sessuale. Simone de Beauvoir tra le prime esplora la costruzione sociale del genere femminile, che attraverso l'educazione, le consuetudini e le istituzioni, si è affermata basandosi sull'equivalenza fra funzioni sessuali e ruoli sessuali; disvela i processi attraverso cui gli stereotipi e le norme, considerate l'effetto di strutture antropologiche naturali, in realtà si rivelano come costruzioni culturali tramite le quali si riproducono le mansioni e gli obblighi tradizionalmente ritenuti tradizionali. La filosofa francese sostiene il diritto della soggettività femminile *alla trascendenza*, all'autorealizzazione capace di superare i confini dell'esistente e di trasformare il mondo, mentre gli uomini ne opprimono ogni slancio, costringendola all'immanenza, che si traduce in oppressione, assoggettamento, riduzione a oggetto privo di libertà.¹⁰ La donna è *l'altro* nel seno di una totalità, in cui i due termini sono indispensabili l'uno all'altro. La scommessa dell'emancipazione femminile è vincolata alla capacità di ridisegnare il modello antropologico prevalente, fino a condurre la donna ad essere altro dell'uomo, partner su un piano di parità, di uguaglianza e di autonomia, in un processo che liberi entrambi i sessi, che contempli il reciproco riconoscimento e un ripensamento della relazione intersessuale.¹¹

Questo è, in forma evidente, un tema estremamente interessante per i giovani, studentesse e studenti. Le forze e le contraddizioni che hanno imprigionato le donne hanno in realtà imprigionato e impoverito anche gli uomini maschi. Simone Weil¹² ci ricorda che la *forza* reifica e rende poco umani coloro che la subiscono ma anche coloro che la esercitano sull'altro, qualunque sia il genere dei soggetti. Secoli di dominio e di prevaricazioni hanno rinchiuso anche i maschi in una torre di avorio, da cui è stato, ed è, difficile anche per loro liberarsi.

Secondo Recchia Luciani la tradizione filosofica, maschile, ha eliminato la centralità del mondo precategoriale, che è ricco di strati di senso, cui si può accedere attraverso il corpo e le sue potenzialità. La cultura delle donne, secondo l'autrice, ha demolito una volta per tutte un modello di razionalità tradizionale, astratta, apatica, logico formale e calcolatoria, sorda verso i corpi, resi impoveriti delle loro risorse sensoriali, emotive, affettive. La ratio logico-formale ha imprigionato le emozioni in un atteggiamento immunitario, si è fondata sulla negazione e sulla proiezione di emozioni e sentimenti, sulla sublimazione idealizzata. Una tale razionalità ha costretto l'identità maschile, storicamente prevalente, a fondarsi sul controllo, sul dominio su di sé, sul mondo e sulla natura, sull'altro. Per i soggetti maschili alla incapacità di risposta alle istanze della vita vissuta corrisponde una disponibilità all'antagonismo della prestazione e della lotta per potere sull'altro, che implica una rinuncia all'empatia, alla condivisione solidale e alla compassione, alla capacità di esplorare *l'aperto*. Ciò è ancora più vero quando si transita da una *società delle disciplina* ad una *società della prestazione*.

La cultura maschile promuove l'idealizzazione astratta, la prevalenza dell'immagine narcisistica, che impedisce di aderire con pienezza alla realtà delle identità profonde, delle relazioni e delle esperienze, che svaluta la comprensione, l'ascolto e l'accoglienza. Queste doti sono invece basate sul riconoscimento della singolarità irripetibile degli individui, sull'attenzione per le debolezze e per i bisogni, sulla capacità di prendersene cura in forma disinteressata e amorevole, resistendo alle pretese della formalizzazione tecnica, neutra e spersonalizzata, dei problemi esistenziali. Sarebbero queste le capacità e le abilità tipiche del codice materno delle donne, fondato sul riconoscimento della fragilità e della vulnerabilità degli esseri umani, nonché sul modo di governarle al fine di perseguire la prevalenza della vita sulla morte, della felicità sul dolore.

Secondo Recchia Luciani, la cultura femminile ha del tutto ribaltato una propria posizione di inferiorità e di esclusione, di subalternità e di dipendenza, traendo dalla presunta inferiorità tesori di valore e di orientamenti esistenziali alternativi, individuando la condizione femminile come quella che sarebbe in grado di valorizzare pienamente l'altra metà del cielo dell'umanità, preclusa all'identità maschile; la cultura femminile

⁹ Ivi, p. 91.

¹⁰ Ivi, p. 96.

¹¹ Ivi, p.99.

¹² Recchia Luciani analizza in fondo al volume sulle filosofe il pensiero di S. Weil.

sa guardare in modo diverso al corpo e alla mente, al cuore e all'intelligenza. Le filosofe definiscono problemi che hanno a che fare con il modo di essere al mondo, con forme di vita, con visioni, atteggiamenti, e propongono a proposito una differenza originale del femminile.

4. Il pensiero delle filosofe e un modo nuovo di pensare la coesistenza sociale e la politica

Secondo Recchia Luciani dal pensiero delle filosofe si potrebbe dedurre una caratteristica peculiarmente femminile dell'approccio alle relazioni sociali e politiche. L'approccio di tipo nuovo si baserebbe su un irrinunciabile riconoscimento della durezza della realtà e sul suo possibile superamento attraverso un'azione sociale che tenga conto della vulnerabilità e della fragilità di tutti, sottratta alla logica del mercato e del conflitto degli interessi. Il successo dei principi fondamentali che sottendono l'idea democratica, l'uguaglianza, la giustizia, la dignità della vita di tutti, la pluralità, la solidarietà, non può essere garantito dall'equilibrio precario fondato sull'individualismo esasperato, sull'utilitarismo, sul contrattualismo e sulla reciprocità degli interessi, sulla razionalità utilitarista degli egoisti, sulle spontanee potenziali valenze ordinatrici e razionali del mercato capitalistico, sui relativi conflitti che da esso sono causati. Una siffatta concezione della democrazia e della giustizia per Weil è subordinata alla dinamica crudele della *forza*. Il concetto di "obbligo" invece ribalta la logica dei diritti, che la filosofa vede come subalterni alla logica del libero scambio, della logica della reciprocità, che risulta fallimentare.¹³ Weil mette al centro della sua riflessione il crudo rapporto degli esseri umani con la dura realtà, con la dimensione della necessità, con la dolorosa situazione di "sradicamento", il cui superamento può essere reso possibile solo attraverso l'esperienza esistenziale del lavoro, attraverso l'impegno di lotta per la giustizia, attraverso l'attenzione, la cura e l'amore disinteressato verso l'altro. Simone Weil propone di rovesciare il rapporto tra dovere e diritto nella cultura democratica liberale e socialista; la tradizionale elencazione dei diritti fondamentali deve essere sostituita da un'ispirata descrizione delle nozioni di "obbligo", di "dovere" e di "bisogno". La restituzione della dignità al lavoro, la riscoperta dei doveri verso gli esseri umani, la ricerca di nuove forme di radicamento e di relazione tra singoli e comunità, rafforzano l'unione della comunità che è consentita dal senso di una storia comune, di un passato condiviso, dall'elaborazione di prospettive per il futuro.¹⁴

Il pensiero femminile, con la sua *diversità* e con la sua *differenza*, interroga anche il modo di pensare, di valutare e di partecipare alla vita comune e all'azione politica democratica. Nella ricostruzione storiografica e critica operata dalla Recchia Luciani, occupa un posto importante una grande pensatrice, Hanna Arendt creativa teorizzatrice dell'idea di politica democratica. Secondo l'interpretazione di Recchia Luciani la filosofa valorizza proprio la condizione femminile come categoria ermeneutica ed esistenziale capace di rileggere in modo nuovo la realtà del male nella storia, di suggerire strategie e forme di azione per superarne la tragica distruttività, attraverso un nuovo concetto di azione politica democratica. Solo l'assunzione di responsabilità consente agli esseri umani di sfuggire a un fatalismo impotente e di partecipare da protagonisti alla scrittura di una nuova pagina della storia. In cosa consiste la peculiarità femminile del pensiero politico della Arendt? È centrale nel suo pensiero il concetto di *natalità*, intesa come la capacità umana, tipicamente femminile, di creare sempre un nuovo inizio nel mondo, una peculiare disponibilità alla procreazione, il possesso di una consolidata capacità costruttiva motivata da una scelta di amore per il mondo e per la vita. La promozione di nuove nascite e la scrittura di nuove pagine di civiltà si concretizzano nell'azione dei soggetti umani, uguali ma plurali e diversi, che, attraverso l'azione guidata dal discorso e dal dialogo, vincono la morte e la distruzione.¹⁵ La *natalità* è concepita da Arendt come figura paradigmatica della potenzialità dell'azione libera e creatrice degli esseri umani; essa garantisce non solo la sopravvivenza della specie ma anche, più in generale, l'ampliamento delle forme di vita e di civiltà, l'oltrepassamento del confine dell'immanenza, riproduttiva dell'uguale, la costruzione del nuovo. Arendt rigetta il ricorso all'invocazione di un logos onnipotente o di un Essere onnicomprensivo in cui saremmo *gettati*; dietro il mascheramento consentito dalle astrazioni logiche e ideologiche, quei concetti tendono anche a legittimare la realtà e i suoi accadimenti. Arendt, nella lettura di Recchia Luciani, privilegia il realismo femminile, l'impatto con la crudezza fattuale delle cose, al di là di ogni

¹³ Ivi, p.121.

¹⁴ Ivi, p.122.

¹⁵ Ivi, p. 73.

idealizzazione possibile, ma, soprattutto la sua peculiare capacità creativa. Per Hanna Arendt la categoria della *natalità* riveste un ruolo concreto nella produzione di storia quando diventa azione in comune, mossa dalla responsabilità, capace di riconciliare gli esseri umani con la realtà ammorbata dal male, di creare per loro una casa nel mondo, modo specificamente umano di rimanere vivi.¹⁶ In questo contesto si contestualizza la visione arendtiana dell'azione democratica nella *polis*, nella sfera pubblica della politica, da intendere come spazio di convivenza e di coabitazione dell'irriducibile pluralità e ricchezza degli umani, impegnati nel confronto dialogico a scoprire il proprio "chi profondo", attraverso il riconoscimento e il discorso, a inventare idee sulle forme migliori di vita, a elaborare progetti concreti per tentare di realizzarle.

Il fascino della proposta della Arendt consiste anche nella sua concretezza, nella qualità alta della sua idea di democrazia intesa come dimensione in cui impegnarsi per la riduzione della distruttività del male. La nuova nascita è resa possibile dalla responsabilità di produrre in comune idee e di fare promesse di nuovi inizi, di farsi carico della fedeltà alle promesse fatte, di farsi guidare da un vincolo etico e politicamente strutturato. L'azione politica democratica si nutre del pensiero, della comprensione, della critica, del giudizio, ma si deve poi tradurre in progetto di trasformazione del reale. In gioco è la stessa qualità dello stare al mondo e dell'essere vivi. Secondo la Arendt il senso dell'esistenza non può essere riduttivamente ridotto alla dimensione della sopravvivenza nel ciclo vitale, all'economia e al successo nel conseguimento di opportunità di reddito e di possesso di beni; la bellezza della vita e l'attesa della felicità richiedono impegno per dare forma nuova all'intera globalità delle dimensioni dell'umano, sensibili, estetiche, sociali e relazionali, alla qualità dell'abitare il tempo, non evitando o negando, ma valorizzando come criterio etico, la fragilità e la vulnerabilità degli esseri umani, donne e uomini. L'uguaglianza, la giustizia, la felicità, si costruiscono nell'operare comune per costruire il futuro. Sembra un invito ancora valido per l'attualità, in una fase di profonda crisi costituisce un invito ai cittadini di riappropriarsi con padronanza delle opportunità della democrazia, superando le sue vecchie forme e inventandone di nuove.

I criteri esaminati sino ad ora per l'orientamento dell'azione politica e sociale valgono anche nel rapporto tra donne e maschi. Quale peso ha avuto l'accettazione della categoria della *forza*, in tutte le sue accezioni possibili, nell'imposizione del dominio maschile e nella discriminazione delle donne, nella costrizione ad un loro ruolo subalterno e passivo nelle relazioni familiari, sociali, nella loro esclusione dalla scena pubblica, dalla produzione di cultura, dal protagonismo nella costruzione del futuro? La *forza* secondo Weil ha una energia ambivalente costruttrice e distruttrice, di vita e di morte. La *forza*, quando viene esercitata, trasfigura le persone, rende vulnerabile l'esistenza di ciascuno, di vittime e di carnefici; essa reifica tutto, annienta e distrugge chi la subisce ma anche chi la esercita. Il pensiero femminile non contrappone forza a forza, crudeltà a crudeltà, ma pensa che la purezza assoluta consista nel non subire né nell'esercitare la forza, ma nell'esercizio del pensiero e in un profondo rapporto esistenziale con la cultura.¹⁷ Ogni essere umano, quando si immerge nelle dinamiche guidate dalla *forza*, viene tramutato in oggetto, in una cosa, in cadavere. Anche perché nessuno possiede veramente la forza, che distribuisce orrore e disgrazie equamente; il vinto è causa di sventura per il vincitore come il vincitore per il vinto. Così come hanno testimoniato le grandi tragedie della storia del '900, le guerre mondiali, i totalitarismi, i genocidi come la Shoah.¹⁸

In quale forma e in quale configurazione, attraverso quali vie evidenti o sotterranee, la *forza* è riuscita ad imporsi come necessità nelle relazioni sociali e, in particolare, nelle relazioni tra i generi? Perché è stata subita e, a volte, anche accettata, se non desiderata? La forza secondo Weil proprio perché ha una energia ambivalente di costruttrice di vita e di morte, è stata imposta dagli uomini maschi non solo alle donne ma anche a sé stessi. E per quali sotterranee e inconse vie del desiderio ciò è avvenuto o ancora avviene? Per Weil solo

¹⁶ Ivi, p. 73.

¹⁷ Ivi, p. 118.

¹⁸ Ivi, p. 119. Tante le ricerche negli ultimi decenni sul rapporto tra uso della forza e del dominio e distruzione dell'umanità degli esseri umani, che coinvolge vittime e carnefici. Molto interessanti gli studi sui totalitarismi e sui processi complessi, contraddittori e tragici che coinvolgono le persone, gli individui, le masse, le relazioni sociali e tra sessi. La distruttività risulta dalle analisi come insita nell'esercizio della forza, espressione tanto di vita che di morte, di *Eros* e *Tanathos*, che a volte promuove gestioni collusive, esperienze al limite dell'umano, ma esistenti dentro l'umano. Per conoscere una ampia bibliografia sul tema e per una profonda configurazione della questione, con le sue contraddizioni, Cfr. il recente R. Esposito, *Il fascismo e noi. Un'interpretazione filosofica*, Einaudi, Torino 2025.

l'amore senza interesse sfonda la catena della forza; solo l'obbligo di porre attenzione e di offrire cura verso gli altri riesce a vincere la distruttività della forza, sconnessa all'esercizio dei diritti e degli interessi.

È femminile la rivendicazione del senso di fragilità e di vulnerabilità degli esseri umani, come principio orientativo della ricerca delle forme giuste di convivenza e di lotta per il rivoluzionamento dei rapporti sociali in generale? Il concetto di vulnerabilità e la sua funzione sono centrali anche nella proposta che la filosofa J. Butler elabora per la ricostruzione etica e politica della civiltà. La vulnerabilità, la difficoltà di gestire il lutto (e la melanconia che ne deriva) dovuto alle perdite e ai disconoscimenti patiti, all'identificazione negata, lasciano tracce di abbandono. Tuttavia, il sentimento comune e solidale della fragilità e della vulnerabilità umane può alimentare un processo di riparazione creativa, costruttiva, capace di rinnovare dall'interno una democrazia malata, fondata sul riconoscimento reciproco e sulla intersoggettività, alimentando un atteggiamento di responsabilità sociale politicamente orientata.¹⁹

Sulla base della constatazione della vulnerabilità sociale del proprio corpo è possibile riconoscere l'interdipendenza tra popoli e tra individui come base di una comunità politica globale.²⁰ È fondamentale l'alleanza dei corpi, fragili e vulnerabili, che, per diventare umani, devono fondare il proprio rapporto su una mutua responsabilità morale condivisa,²¹ sull'interrelazione e sulla reciprocità tra soggetti di desiderio. Siamo di fronte ad una teoria, quella di Butler, performativa anche dell'azione collettiva.

5. Una concezione ampia di rivoluzione

Le filosofe hanno molto pensato sulla insufficienza riduttiva del concetto economicistico e produttivistico di rivoluzione sociale, anche all'interno del pensiero marxista o rivoluzionario in generale. La rivoluzione sociale non raggiunge i suoi obiettivi di giustizia e di liberazione, se si pone obiettivi tendenti solo a mutare i rapporti economici-sociali di produzione e riproduzione, di redistribuzione della ricchezza e dei beni, e non mette in discussione la qualità delle relazioni umane e i suoi principi ispiratori, la qualità del tempo e delle forme di esistenza. Non è un caso che per Weil la speranza del cambiamento si fondi sulla scelta della via del dovere, che prescinde da ciò che si scambia, da ciò che si dà e ciò che si riceve da un punto di vista contrattualistico. La volontà etica e l'amore superano la cieca costrizione della forza. La dignità del lavoro e la redistribuzione della ricchezza devono andare di pari passo con un cambiamento profondo antropologico ed etico che coinvolga le relazioni.

Non sembra superfluo sottolineare che vi sia un nesso tra idee di questo tipo e quelle elaborate dai protagonisti del movimento del socialismo democratico aperto, dal volto umano, sviluppatosi nell'Europa orientale e balcanica nella seconda metà del '900. Infatti, Recchia Luciani, fa seguire alle pagine dedicate a Weil quelle dedicate ad Agnes Heller, che fu una delle protagoniste di quel movimento. Per Heller la rivoluzione è possibile non solo mutando la forma dei rapporti sociali di produzione e di distribuzione della ricchezza, ma trasformando anche la vita quotidiana e i vissuti reali delle persone, i loro rapporti, modificando la società nelle sue strutture più profonde, impedendo la reificazione che muta in cose anche le relazioni sociali, automatizza le interazioni quotidiane. Solo su questa strada le donne potrebbero abitare il mondo da protagoniste. La rivoluzione per essere efficace deve innanzitutto coinvolgere intere collettività e sistemi sociali e da lì trascinare nell'individuale,²² in cui si possa realizzare uno stile di personalità orientata alla *vita buona*, conciliando la doverosità di Kant con la prospettiva dionisiaca di Nietzsche.

La filosofa Lonzi affermava negli anni '60 e '70 che la rivoluzione sociale dovesse comprendere altre dimensioni che andassero oltre quella economico-sociale, che la lotta di classe e l'oppressione femminile fossero due cose diverse. Lonzi sosteneva che dal punto di vista della rivolta femminile si poteva pure sputare su Hegel e Marx, e ignorare la lotta servo-padrone, perché essa in fondo si pone come una cosa tra uomini e

¹⁹ RECCHIA LUCIANI 2025, cit. p.225.

²⁰ Ivi, p.226.

²¹ Ivi, p.231.

²² Ivi, p. 139.

non prevede la liberazione della donna. I grandi autori non avevano visto l'archetipo della proprietà che è stato il primo oggetto concepito come proprietà dall'uomo: l'oggetto sessuale.²³

Rivoluzione sociale e rivoluzione femminile, invece, non sono, cose diverse per Silvia Federici, per cui la dominazione delle donne è strettamente connessa con il dominio del capitale. La produzione di esseri umani è il fondamento di ogni sistema economico e politico. La famiglia è una fabbrica sociale in cui si produce la merce forza-lavoro,²⁴ per cui il lavoro domestico è un'attività di riproduzione sociale indispensabile, quanto il lavoro produttivo e quindi andrebbe compensato con un salario. La riproduzione generazionale e la rigenerazione quotidiana della capacità lavorativa degli operai è un lavoro delle donne sotto la forma di "servizio alla persona" e questo processo di riproduzione sociale naturalizza la natura sessuale dei corpi.²⁵

6. L'emancipazione paritaria o la rivendicazione della differenza?

Simone de Beauvoir definiva come caratterizzata da "costrizione forzata all'immanenza" la situazione della donna nella cultura patriarcale. Alla donna era impedito di progettare e di agire per il cambiamento, di trascendere la situazione esistente attraverso un esercizio libero e creativo della responsabilità. Simone de Beauvoir propone la lotta per l'uguaglianza e per la parità come mezzo per la emancipazione per le donne e per gli uomini. Con Lonzi il femminismo si lascia alle spalle la logica emancipazionista e paritaria in cui si iscriveva S. de Beauvoir, per puntare invece alla liberazione della donna, come strettamente connessa all'affermazione della sua *differenza* come soggetto impreveduto. La differenza è un valore in sé, che prende le distanze dall'immaginario relativo ai ruoli femminili e alle funzioni storicamente loro riconosciute. La filosofia ha spiritualizzato la gerarchia dei destini, identificando l'uomo come essere dedicato alla *trascendenza* e la donna come essere inchiodato alla *immanenza* (nella definizione di S. De Beauvoir). La sopravvivenza è un valore se la si intende come capacità di trasmissione della vita e del suo senso²⁶ e la centralità del corpo femminile viene riscoperta anche come sessualità di servizio verso il mondo. Il vero obiettivo consiste nella libera maternità e nella libera sessualità.

Anche Audre Lord sostiene che il valore emancipativo per le donne consista nella loro differenza, che è presente in forme diverse nella stessa persona, senza stigmatizzazioni di sorta. Anzi Lord critica il femminismo bianco liberale, rivelatosi incapace di una visione intersezionale delle differenze, quindi di guardare l'oppressione in tutte le sue varianti. Lord intende recuperare il potere dei sentimenti inespressi e non riconosciuti, come espressione di una forma di potere che costituisce una potente risorsa interna. Tale è la forza erotica di cui le donne sono state espropriate dal potere maschile, che l'ha usata e piegata al proprio esclusivo vantaggio. L'erotico viene interpretato dalla Lord come espressione del sentire più profondo, al confine di un senso iniziale del sé. L'eros sarebbe una forza vitale delle donne, una energia emotiva, ricca di potere,²⁷ indipendente dal profitto, che consente una condizione profonda di conoscenza e di gioia, che apre alle relazioni, alle connessioni, l'essere contratto in sé che tramite la condivisione coinvolge nella gioia.

Il volume della Recchia Luciani si conclude con un capitolo dedicato a Judith Butler, la principale protagonista e ispiratrice della cosiddetta *ideologia gender*.²⁸ Per Butler il genere non è un'istanza identitaria individuale, al contrario è una visione del mondo intersezionale in sé e per sé. Vi è una performatività del genere. Il corpo sessuato è irriducibile al mero dato biologico; è invece una costruzione culturale che le soggettività performano sulla scena sociale.²⁹ Il genere è una costruzione culturale e sociale che deriva dall'impianto eteronormativo e dal modello binario maschile-femminile.³⁰ L'assunto provoca inquietudine e paura che si rivela nell'aggressione contro il movimento anti-gender.³¹ La Butler insiste in modo particolare sulle correlazioni

²³ Ivi, p.159.

²⁴ Ivi, p. 191.

²⁵ Ivi, p. 193.

²⁶ Ivi, p. 161.

²⁷ Ivi, p.183.

²⁸ Famosi i suoi testi, tra cui BUTLER 2024.

²⁹ RECCHIA LUCIANI 2025, cit., p.227; cfr.BUTLER 2015.

³⁰ Ivi, p.228.

³¹ Ivi, p.218.

tra forme di soggettivazione e potere, che coinvolge il corpo e la psiche, la società e la singolarità. La produzione di soggettività avviene tramite processi di subordinazione e di dipendenza, di interiorizzazione psichica della regolamentazione sociale.³² L'identità resta in ogni caso un terreno di negoziazioni e trasformazioni generative.³³

7. Un'impronta femminile a proposito dell'approccio, del metodo, del modello di razionalità nella ricerca filosofica

Secondo Recchia Luciani le filosofe hanno anche innescato una rivoluzione epistemologica e concettuale in filosofia, hanno creato nuove metodologie e categorie inattese, individuato vie nuove nel rapportare il pensiero con l'esistenza e con i corpi. Esse hanno innovato l'approccio conoscitivo nel fare ricerca, nel pensare e nel ragionare filosofici, hanno inventato nuovi canoni interpretativi e valutativi per comprendere la realtà. Esse hanno dato vita ad un modello di razionalità incarnata, fondata su un intreccio tra l'essere corpo e la produzione di teoria. In questo senso, come sosteneva Lou Salomè, l'esistenza di chi pensa conta quanto il pensato, concezione basata sull'idea che teoria e biografia si co-appartengano e che la filosofia resti muta e vuota senza la vita vissuta di chi la produce e le relazioni interpersonali in cui va a incarnarsi.³⁴ Vi sarebbe nel pensiero delle filosofe un intreccio inestricabile tra pensiero e vissuto.

Benché la riflessione sul corpo sia stato spesso presente nella storia della filosofia, tuttavia, secondo Recchia Luciani³⁵, in generale, fino a epoche recenti il corpo era stato considerato un ostacolo allo sviluppo spirituale, mentre nel pensiero delle filosofe il corpo si configura come terreno ricco di potenza emotiva, di strati di senso, di contatti inediti con il profondo, conscio e inconscio, di ciascun individuo e delle comunità di appartenenza; nel corpo risiedono le forme della memoria, che costituiscono il presupposto e il contenuto di ulteriori proposte di orientamento concettuale e di valutazione controllata di esse.³⁶

Gli uomini filosofi sono spesso rimasti intrappolati nel dogmatismo e nella logica dell'astrazione, inchiodati alla superficie dell'esistenza dalla incapacità di immergersi nella profondità interiore, destinati alla subordinazione ad una ratio logico-formale, loro imposta dalla negazione e dalla razionalizzazione delle dinamiche emotive³⁷. Le donne filosofe hanno ribaltato tutti i luoghi comuni, interrogando con radicalità la vita, rivoltando come un guanto l'esistenza e la realtà vivente degli esseri, delle cose e del mondo, ribaltando il rapporto tra interno ed esterno, tra superficie e profondità, guardando alle relazioni materiali di esistenza³⁸.

Secondo Recchia Luciani, le filosofe hanno dimostrato e dimostrano plasticamente che nella loro ricerca la passione, l'emotività, il pathos, non costituiscono più il limite del logos ma il suo potenziamento; hanno prodotto l'ampliamento e la proliferazione di prospettive senzienti e pensanti inusuali e inusitate, che hanno scardinato la rigidità della logica, fondando un nuovo sapere filosofico sull'esperienza, sul dato di realtà, sulle occasioni della vita, sugli accadimenti dei corpi e sulle volute della storia³⁹.

Nella ricerca delle filosofe sarebbe in gioco un filosofare nuovo, non contrario alla logica né alla dialettica, ma in grado di sfuggire a un'univoca razionalizzazione, a una *ratio* totalizzante coincidente con una sola e unica verità, volta a unificare e cancellare le diversità, la pluralità, lo scarto differenziale che moltiplica e singolarizza. Il filosofare delle donne filosofe ha al centro una soggettività relazionale, invece che un soggetto sostanza⁴⁰. Il diverso e variegato rapporto tra pensiero ed esistenza favorisce una rivalutazione di forme di

³² Ivi, p.219.

³³ Ivi, p.220.

³⁴ Ivi, pp.38-39.

³⁵ Non è ininfluente sottolineare che Recchia Luciani abbia dedicato le sue ultime ricerche proprio al corpo. Cfr. RECCHIA LUCIANI 2022, 2023.

³⁶ RECCHIA LUCIANI 2025, cit., p.11.

³⁷ Ivi, p.20.

³⁸ Ivi, pp.20-21.

³⁹ Ivi, p. 23.

⁴⁰ Ibidem.

sapere e di espressione capaci di mediare tra profondità, la complessità dell'esistenza e le esigenze della ricerca, della comunicazione, dell'incontro con gli altri.

Non solo Heidegger parla di pensiero poetante. La Zambrano propone una ragione mediatrice in quanto *poetante*. Questo è la forma del pensiero che nasce dal basso, che proviene da una penombra toccata d'allegria, dove prevale inizialmente un silenzio più che della mente, dell'animo, del cuore. La filosofia per Zambrano, infatti, parla di un sapere dell'anima, di un pensiero vivente, passivo e attivo nello stesso tempo. Filosofare e vivere restano costantemente e indissolubilmente allacciati in un pensiero vivente⁴¹ (evoca per analogia *Il sapere del cuore* di Max Scheler). La poesia riscopre gli abissi dell'anima, i precipizi senza fine, le tempeste fragorose. Si avvicina alla natura che è irriducibile alle formule matematiche. La ragione poetica sa dare parola all'"*ordo amoris*", nasce dall'anima umana nella sua estraneità alla luce della ragione⁴². La ragione mediatrice, così strutturata, si attiva per colmare lo spazio tra essere e non essere, tra veglia e sonno, tra nascita e morte, tra notte e alba, tra attività e passività, tra materno e paterno, tra vita subita e agita⁴³. Nella poesia vi è l'uomo concreto; nella filosofia l'uomo inserito nella sua storia universale, nel suo voler essere. La poesia è incontro, dono, scoperta venuta dal cielo. La filosofia è ricerca, urgente domanda guidata da un metodo.

La filosofia può riscattarsi dall'astrattezza separata ricercando la penombra dell'irrazionale, l'oscurità della caverna da cui Platone l'ha vista emergere.

Per Audré Lord la poesia sgorga dal buio, profondo e antico della donna, luogo del potere ammaliante e seduttivo dell'eros⁴⁴. La visione poetica che emerge dal profondo si muta in illuminazione. Infatti, il distillato dell'esperienza dà vita al pensiero, come il sogno dà vita al concetto, come il sentire dà vita all'idea, come la conoscenza dà vita alla comprensione. Per le donne la poesia è una necessità vitale di esistenza, connette vita quotidiana e pensiero, consente loro di essere libere di assaporare nuove possibilità ed energie⁴⁵. In questo nuovo atteggiamento per Lord il corpo mantiene una centralità nella comunicazione e nella relazione; consente al soggetto di espandersi oltre la periferia della pelle, aprendosi ad altri corpi, giungendo a concepire la vita stessa come un largo corpo vivente, esteso e relazionale, capace di creare cambiamento. Siamo di fronte a nuovo comunitarismo, a nuove forme di vita.⁴⁶

Carla Lonzi, una delle protagoniste della rivolta femminile degli anni '60 e '70 del '900, sosteneva la tesi che solo la ricomposizione del proprio mondo interiore, privato, la saldatura tra pensiero e corpo, rendono possibile uno sguardo efficace verso la realtà esterna, pubblica, capace di non tradire l'appartenenza al genere femminile. Lonzi porta in sé i frutti delle esperienze di autocoscienza fatte negli anni '60 e '70, quando le donne valorizzavano la narrazione del vissuto per realizzare una forma profonda di scambio e di comunicazione, capace di sottrarle al potere sulla loro coscienza e sul loro corpo esercitato dalla cultura maschile. In quelle esperienze si tentava una ricomposizione di un'esistenza, quella femminile, storicamente frammentata, marginale inferiorizzata.⁴⁷

Il pensiero femminile delle filosofe si spinge verso la ricerca di nuove forme della razionalità creativa, che ha radice oltre che in un nuovo rapporto con i corpi, anche nella dinamica comunicativa di gruppo, un pensiero che nasce e si struttura in forma distribuita. A. Heller teorizza un filosofare esercitato in comune, fondato sulla riflessione e sul dialogo di gruppo, che determina uno scambio d'idee che avviene mescolando l'approccio razionale con quello emotivo-affettivo, in un contesto sociale democratico pluralistico e libero.⁴⁸

⁴¹ Ivi, p. 51.

⁴² Ivi, p. 53.

⁴³ Ivi, p. 58.

⁴⁴ Ivi, p.172.

⁴⁵ Ivi, p.173.

⁴⁶ Ivi, p. 208.

⁴⁷ Ivi, p.151.

⁴⁸ Ivi, p.139.

8. Osservazioni di carattere didattico-educativo

Alla fine di questo schematico percorso che intendeva ricostruire i punti salienti della ricerca di Recchia Luciani, è opportuno riformulare la domanda posta all'inizio: lo studio delle filosofe può aiutare le nuove generazioni di studentesse e di studenti a pensare criticamente sulla concretezza della loro esistenza, sui loro modi di essere maschi e femmine e, eventualmente, sui modi di comporli entrambi in un'unica soggettività, sulla conformazione della loro identità, su nuove aperture nelle relazioni e verso nuove forme e stili di vita, su nuove forme di partecipazione politica alla costruzione del presente e del futuro? La risposta non può che essere affermativa.

La rivoluzione femminile non ha ancora esaurito la sua effettiva potenza trasformativa; essa decostruisce le forme di esistenza e di coesistenza anche degli uomini maschi, di per sé e nelle relazioni con le donne. Molti maschi hanno in parte già iniziato a rivedere il proprio modo di essere e di stare al mondo, ma stanno percorrendo ancora i primi tratti di una lunga strada. I tempi sono maturi per un profondo cambiamento, che ancora non ha operato in profondità con tutta la sua forza su abitudini, pregiudizi, comportamenti, che derivano dalla inconsapevole assunzione di una presunta neutra naturalità della identità umana e di genere. I processi sono in corso, in modo variegato, frammentato. Tuttavia, in realtà, spesso la ricerca dei giovani, e forse non solo dei giovani, è priva di riferimenti culturali plurali e validi cui far ricorso. Sono esperienze di riflessione e di valutazione che di solito avvengono tra amici, o sulla rete o in famiglia. Sulla rete ciascuno è solo di fronte a se stesso, dal momento che le mediazioni e i filtri tendono a sparire, che prevale la tendenza dei giovani all'auto formazione, ritenendo sufficiente l'uso di internet e delle tecnologie digitali del comunicare e del pensare, la frequentazione dei social, del mondo virtuale.

La rinuncia della scuola ad affrontare i temi accennati, sviluppati dalle filosofe, abbandonerebbe i giovani alla frammentata atomizzazione e alla solitudine dei consumatori digitali, rendendoli vulnerabili e disponibili all'attrazione verso le bolle autocentrate e autoreferenziali della rete. Sembra più giusto e più opportuno che i giovani studenti siano aiutati nei contesti culturalmente e socialmente protetti e controllati delle scuole nel loro sforzo di conoscere, valutare, progettare personalmente la costruzione di nuove forme di esistenza e di coesistenza. Nelle classi le nuove conoscenze, le riflessioni e le valutazioni possono avvalersi del contatto con i testi di autori significativi, del dialogo costruttivo tra pari e con i docenti, gestito secondo regole condivise, etiche e deontologiche, della comunicazione e dell'apprendimento. A scuola soprattutto gli apprendimenti significativi e i processi di cambiamento personali si sviluppano in una comunicazione dialogica tra soggetti disponibili all'aperto e al nuovo, pronti a riconoscere sé e gli altri nella fragilità e vulnerabilità esistenziali, al di là di mascheramenti narcisistici o di maniera, che spesso prevalgono in famiglia, tra amici, sulla rete e sui social.

Le nuove idee proposte dalle filosofe, in questa prospettiva, sarebbero da approfondire, da discutere e valutare, confrontandoli con quelle di altri filosofi, nella reciprocità della comunicazione e delle relazioni.

Certo, non si può pretendere che alla scuola si deleghi la risposta a tutti i problemi esistenziali, psicologici, sociali, politici, delle nuove generazioni, come a volte da molte parti si chiede. Tuttavia, nella fattispecie si tratta di elementi divenuti importanti e fondamentali nella formazione e nell'educazione dei giovani. L'insegnamento della filosofia ha una forte valenza formativa ed educativa, concorre a formare l'identità e la personalità dei giovani studenti e i temi sopra accennati costituiscono parte integrante del loro percorso di crescita.

9. Indicazioni schematiche per possibili usi didattici del testo

Le filosofe e le loro proposte possono contribuire ad arricchire i percorsi curricolari di insegnamento della filosofia, concorrendo a rappresentare una pluralità di opzioni teoriche e metodologiche della filosofia del passato e della contemporaneità, soprattutto su determinati temi e problemi. Vi possono essere vari modi in cui far entrare il pensiero delle filosofe nei curricoli scolastici di filosofia.

- a) Si potrebbe pensare alla progettazione di *percorsi peculiari* sul pensiero delle filosofe del '900 (quindi rivolti ad una classe terminale della Secondaria), ancorati su una accurata selezione di autrici e di testi significativi su cui pensare e riflettere. Il testo della Recchia Luciani può risultare un sussidio prezioso di orientamento a cui

andrebbero affiancati testi antologici delle filosofe, testi anche di rilevanza filosofica, letterari, poetici, o sussidi audiovisivi, prevedendo di attivare nell'unità didattica interdisciplinare un'organica pluralità di linguaggi che possano potenziare la radicalità delle domande poste dai testi e dall'esperienza personale delle studentesse e degli studenti. Ovviamente una riflessione di questo genere richiede metodologie attive, coinvolgenti, in cui la stessa esistenza dei soggetti si mette in gioco, in cui la partecipazione e l'elaborazione dei contenuti e il dialogo scolastico siano autentiche e produttive.

- b) Forse sarebbe più utile e interessante creare, (sempre per classi terminali della Secondaria) *percorsi tematici*, in cui coniugare storia e problemi, al cui interno operare una selezione nella filosofia contemporanea di testi sia di filosofi sia di filosofe, per consentire confronti, ibridazioni, complementarità, conflitti cognitivi, arricchimenti. Si potrebbero sviluppare per esempio percorsi su temi seguenti.

Percorso a proposito delle concezioni del corpo

Il percorso sarebbe rivolto a classi terminali della Secondaria. Si possono scegliere autori e testi della filosofia contemporanea che consentano riflessioni sulla natura, sulle strutture biologiche e cognitive, fisiologiche e affettive del corpo, sulle funzioni relazionali e sociali che il corpo assume nella costruzione dell'identità e delle forme di esistenza gli esseri umani. Alcune indicazioni orientative e parziali.

- Corpo, volontà e intelligenza Schopenhauer e Nietzsche.
- Corpo e Psyche: Freud, Fromm, Reich.
- Heidegger: L'esserci: corpo, tonalità affettive fondamentali, circolo ermeneutico della comprensione, l'esercizio di pensiero.
- Corpo e percezione in Merleau-Ponty.
- Corpo in Derrida, Deleuze, Lévinas.
- Il corpo in Nancy.
- Il corpo nel pensiero femminile di Butler, Weil, Zambrano, Lonzi, Lord.
- Pensiero, mente, corpo nei modelli di razionalità filosofica.

Questo tema è trasversale in quasi tutto il pensiero delle filosofe esaminate, particolarmente approfondito in Zambrano, Lord, Heller. Si potrebbe confrontare le proposte delle filosofe con autori, tratti dalla filosofia contemporanea del '900, che si sono occupati della questione della natura della mente, delle sue funzioni e della sua struttura, tenendo presente anche i risultati delle ricerche dei filosofi e degli scienziati nell'ambito psicologico sperimentale e delle neuroscienze. La selezione deve essere rappresentativa della pluralità delle posizioni e delle teorie a proposito., dal momento che vi è una differenza di orientamenti nella ricerca a proposito, con punti di debolezza e di forza presenti in ciascuna di esse.

- Alcuni ricercatori (filosofi e scienziati) privilegiano una *impostazione dualistica*, altri una *impostazione monista* nel considerare il rapporto tra aspetti mentali e fisici dell'intelligenza e del pensiero; altri propongono teorie funzionalistiche e comportamentistiche.
- Il paradigma interazionista di Popper ed Eccles.
- La teoria comportamentista di Ryle.
- La teoria funzionalista di Putnam e Fodor.
- La teoria dell'identità psiconeurale di Feigl.
- Il funzionalismo di Dennet.
- Il realismo biologico di Searle.
- Il funzionalismo delle macchine e gli stati mentali. Mente e intelligenza artificiale: Turing. La teoria computazionale della mente di Fodor.
- L'eliminazionismo e il connessionismo di Churchland.
- Damasio, *L'errore di Cartesio*.

I processi di soggettivazione e la questione della differenza

- Il pensiero della differenza in Derrida.
- Pluralità, differenza e diversità dei soggetti in Arendt.
- Parità e differenza, De Beauvoir, Butler, Wolf, Irigaray, Braidotti.

- Ogni soggetto è luogo di differenze; la *coscienza nomade* di Braidotti.
- L'altro in Lévinas.

La responsabilità

- La responsabilità in Weber.
- L'etica discorsiva della co-responsabilità di Apel.
- L'etica della responsabilità di Jonas.
- L'etica come responsabilità in Lévinas.
- La responsabilità degli esseri umani in Arendt.
- Responsabilità come obbligo di attenzione e cura verso l'altro, in Weil.
- Responsabilità: I doveri verso gli esseri che abitano la realtà per una filosofia radicale della vita buona (Eller).

10. Conclusioni

Credo che la valorizzazione del contributo delle filosofe nell'insegnamento della filosofia, soprattutto a proposito di certi temi, non possa generare alcun tipo di timore o innescare reazioni immunitarie, né nei docenti, né negli studenti, né nei genitori. La trattazione a scuola di alcune tematiche tradizionalmente inusuali, quale la questione dell'identità di genere, non dovrebbe essere accolta con diffidenza o respinta come se fosse un pericoloso tabù. Non è neanche sempre vero che lo spazio migliore per riflettere sull'identità e sulle caratteristiche di genere sia la famiglia, o soltanto la famiglia. Spesso manca proprio nelle famiglie quella pluralità e ricchezza di riferimenti culturali, o quella libertà da condizionamenti, necessarie alla ricerca autenticamente vissuta. Invece si può pensare che proprio a scuola, in un ambiente didatticamente strutturato, possano essere analizzati e discussi aspetti importanti dell'esistenza individuale e comune con il rigore necessario, attraverso il confronto con una pluralità di opzioni possibili, attraverso il dialogo con autori e testi, che possiedono l'autorevolezza e la significatività necessaria per una autentica esperienza di conoscenza, di riflessione, di valutazione e di rielaborazione personale. La qualità della comunicazione, della relazione educativa, la partecipazione degli stessi docenti, possono garantire che una ricerca in classe sia serena, rispettosa della dignità e dell'integrità di tutti, libera e responsabile nella rielaborazione personale. I giovani devono ambire al ruolo di protagonisti nella costruzione del presente e futuro. In un momento storico in cui il vecchio si nasconde ormai nella soffusa luce del tramonto e il nuovo ancora non emerge del tutto, soffocato da un profondo conflitto, immerso in caos confuso, lacerato tra regressione e innovazione, potrebbe essere molto opportuno creare spazi e tempi di riflessione e di maturazione di idee e di atteggiamenti innovativi e costruttivi sul futuro individuale e comune, sulle forme di vita e delle relazioni, sulle nuove forme della conoscenza e sul ruolo che le menti e i corpi delle studentesse e degli studenti possono avere in questo processo.

Il testo di Recchia Luciani si configura come una sorta di manuale, teoricamente e storiograficamente valido; nella narrazione del pensiero della filosofe sono messi in luce pensieri e idee su temi che, nella dialettica tra un vecchio modello e un nuovo profilo del maschile e del femminile, mettono in discussione gli stessi modi di esistenza degli uomini e delle donne, come individui e come membri di comunità, in cui si vedono all'orizzonte nuove connotazioni di soggettività, di forme di vita e di stili di esistenza. Da questo punto di vista iniziare ad inserire nel curriculum scolastico il pensiero delle filosofe è un'operazione non solo di rigore storico, ma anche di valenza più ampiamente culturale e civile, esistenziale e politica. Vi sono da anni anche buoni manuali che riportano il pensiero di alcune filosofe. Riportano comunque interventi parziali, frammentati, non sempre capaci di esprimere la complessità e la varietà del pensiero delle donne filosofe. Il testo della Recchia Luciani offre una presentazione organica del pensiero delle filosofe, rappresentativa della pluralità delle posizioni. Il testo a scuola potrebbe essere recepito e gestito come occasione di sviluppo di una riflessione che abbia i caratteri della pluralità e della diversità, che andrebbe incoraggiata come elemento di cambiamento civile e culturale.

Bibliografia

- BUTLER 2015, J. Butler, *L'alleanza dei corpi. Note per la teoria performativa dell'azione collettiva*, Nottetempo, Milano 2023.
- BUTLER 2024: J. Butler, 2024, *Chi ha paura del gender?*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- ESPOSITO 2025: R. Esposito, *Il fascismo e noi. Un'interpretazione filosofica*, Einaudi, Torino 2025.
- RECCHIA LUCIANI 2022: F. R. Recchia Luciani, Jean Luc Nancy, *Il corpo pensato*, Feltrinelli, Milano 2022.
- RECCHIA LUCIANI 2023: Jean Luc Nancy, F. R. Recchia Luciani, *Il tocco del toccare, Filosofia del Tuca tuca*, Il Melangolo, Genova 2023.
- RECCHIA LUCIANI 2025: F. R. Recchia Luciani, *Filosofo, Dieci donne che hanno ripensato il mondo*, Ponte alle grazie, Milano 2025.

Pensatrici di confine Francesca Brezzi e *Il cammino di Sofia*

Milena Gammaitoni

Abstract

The article develops around Francesca Brezzi's book, *Il Cammino di Sofia* (The Way of Sofia), in which the author selects the great 20th-century and contemporary female philosophers to define a new humanism, often approached by many of them through poetic and musical language, the only language capable of recognizing the centrality of the human being. Several female theologians, anthropologists, and sociologists females are called upon to address intercultural, ethical, and political issues, outlining the various attempts, beginning with Jane Addams, to shift the paradigm of conflict into a practice of dialogue for the construction of peace.

Keywords

Female philosophers, new humanism, ethics, peace.

Ri-proporre la lettura di grandi filosofe del '900 e contemporanee, sotto la lente di una "inedita luce della ragione" è l'obiettivo e il pregio di Francesca Brezzi, rendendole avvicinabili anche da chi non ha studiato filosofia, per far sì che le filosofe più significative possano entrare in un dialogo attivo con lettrici e lettori.

Al centro del pensiero di ognuna, Brezzi individua un paradigma comune a tutte: la definizione di un nuovo umanesimo, spesso avvicinato tramite il linguaggio poetico e musicale, l'unico in grado di unire cuore e mente: "l'intelligenza del cuore" per ri-conoscere la centralità dell'essere persona. Per realizzarlo architetta tre percorsi di analisi del pensiero di queste grandi filosofe, in dialogo con la grande storia e la propria storia: la "Ri-lettura", la "Sorellanza", "I problemi".

Sono tutte "pensatrici di confine" – scrive – "esercitano senz'altro la filosofia, ma in cerca di una modalità espressiva che concili in sé il rigore e la passione, per un'adesione più profonda del pensiero alla vita. Espo-nenti -tutte- di quello che Hannah Arendt definiva felicemente come pensiero appassionato e Maria Zambrano pensiero poetante: una riflessione teorica non è mai puro esercizio speculativo, ma bisogno urgente del singolo di porsi interrogativi" (p.14-15).

Partendo dall'assunto arendtiano che ogni pensiero-azione, che sia pubblico o privato, diviene azione politica, filosofe come Hannah Arendt, Maria Zambrano, Simone Weil, Agnes Heller, immaginano e gettano le basi per una rinascita dell'Europa dalle dittature e totalitarismi, in un confronto continuo con la filosofia classica e moderna, senza il timore di attraversare questioni morali, etiche, estetiche, attraverso un linguaggio poetico o legato alle emozioni, perché metafora più autentica dell'essere umano alla ricerca di quei significati più profondi, che possano realizzare utopie condivise. Scrive Brezzi "Si può affermare che l'Europa metteva -pericolosamente- in discussione le sue stesse premesse, quegli ideali che, veicolati dalla cultura greca e dal pensiero ebraico-cristiano, avevano cementato progressivamente l'umanesimo europeo: il valore della persona, la libertà, l'idea di comunità politica ordinata al bene comune" (p.28).

Il metodo di Maria Zambrano alludeva al carattere frammentario, musicale del pensiero, piuttosto che a quello logico-razionale, e il metodo, così come il suo significato etimologico, non è altro che avviarsi lungo una strada “ciò che apre il cammino all’esperienza umana e non semplicemente come ciò che struttura un ordine, una forma mentis” (p.29).

La conoscenza non dicotomizza, scompone le parti per conoscerle, ma le riunisce in un sapere polifonico.

Brezzi adotta la metafora dell’oasi di Arendt “il pensiero critico come oasi che trasforma il deserto in mondo umano, forse come inconscia risposta a Nietzsche che ha affermato: il deserto avanza, guai chi fa avanzare il deserto. Per Arendt si può realizzare un pensiero della pluralità, pensiero dell’agorà, una rinascita della politica seguendo le oasi nel deserto. Personalmente considero la metafora dell’oasi come luogo in cui la carovana si arresta e si riposa, in cui la fantasia sospinta dalla musica si abbandona ai sogni più vari e il nomade gioca; e irrompe l’esistenza errante e nomade che nell’oasi esprime *l’animus ludendi* o intenzionalità ludica, con ricca interiorità coscienziale” (p.22).

In questa prima sezione del libro, “Ri-letture”, troviamo i “Chiaroscuri della ragione: Kant e le filosofe del Novecento”, Hannah Arendt, Maria Zambrano, Simone Weil, Nicole Loraux, quest’ultima forse meno conosciuta, alla quale Brezzi dà subito voce con l’affermazione della differenza dall’universale comune: “Come se tutte le posizioni femminili, ad eccezione della condizione di madre, potessero esprimersi ricorrendo alla figura dell’usignolo” (*Le madri in lutto*, p.35). Loraux è una pensatrice transdisciplinare, antichista e impegnata nei grandi temi del presente, perché nella Tragedia “e non solo in quella- si mette in scena una doppia questione: innanzi tutto l’accesso delle donne (e non unicamente le madri) all’agorà, quindi il loro diritto ad una parola più articolata che non il canto dell’usignolo e, in un secondo luogo, l’attenzione al contenuto di ciò che vogliono esprimere le donne, attraverso questo canto (...) in cui si può disegnare una presenza delle emozioni nella città, cioè il valore politico delle passioni per una cittadinanza non-indifferente (...) una cittadinanza fondata sui valori indivisibili e universali di dignità umana, di libertà, di eguaglianza e di solidarietà, che rappresentano il nucleo fondante dei diritti di cittadinanza, ma che insieme esprima la differenza incarnata identità di ciascuna/o.” (pp.38-39).

Nelle stanze della “Sorellanza” Brezzi dialoga con Iris Murdoch e le filosofe di Oxford, con Martha Nussbaum, e con le teologhe, in particolar modo Antonietta Potente, per districare questioni di etica e nel bisogno impellente di una società secolarizzata, eccessivamente intellettualizzata (in senso simmelliano), il “ritorno alla virtù”, tipico della “filosofia pratica”.

Le questioni sono: “Quale ethos per i nostri inquieti tempi? Quale ethos di fronte alla globalizzazione della tecnica?” (p. 43) Non è un caso che Brezzi scelga in primis il confronto e la strada gnoseologica indicata da Murdoch, per la quale “l’opera d’arte è combattimento per la libertà: il romanziere, infatti, dà vita ai suoi personaggi rispettando la loro libertà. (...) chiede all’arte di non avere troppa paura dell’incompiutezza: l’arte è chiamata a dare forma alla realtà, salvaguardando ciò che ha di contingente” (p.49). Le filosofe di Oxford propongono una visione morale ricca e principalmente basata per garantire i diritti umani, e con l’egida di Murdoch Brezzi delinea *un umanesimo altro*.

A questo *umanesimo altro* contribuiscono teologhe rivoluzionarie, per la riscoperta del femminile nelle sacre scritture, in particolare Antonietta Potente fonda una teologia della liberazione, nella quale la “Spiritalità, infatti, non deve essere compresa nel senso platonico, quale contrapposizione alla corporeità, ma come forza integrante ed essenziale della vita, più in profondità deve essere considerata, e qui emerge nuovamente l’aspetto di lotta, come azione di trasformazione della società che si riannoda il filo con quanto sostenuto dalle donne riformate dell’800 americano” (p.70). L’ecofemminismo si fonderà su queste premesse di cura e di responsabilità verso Madre Terra, in un’etica intergenerazionale delineata da Jonas e rivendicata oggi da Greta Thunberg e altre giovanissime leader ambientaliste attive in diversi Paesi del mondo¹.

¹ Autumn Peltier: Giovane indigena canadese, è una paladina della difesa dell’acqua potabile; Nina Gualinga: Attivista indigena ecuadoregna, è stata premiata dal WWF per la sua attività; Melati and Isabel Wijnen: Sorelle indonesiane, hanno fondato “Bye Bye Plastic Bags”, un movimento contro l’uso della plastica a Bali; Beatrice Costantino: Veterinaria italiana, ha contribuito ad avviare il

Nella stanza dei “Problemi” Brezzi affronta la questione della maternità e della bioetica a partire dal “corpo della madre”, un tema delicato, trattato con rispetto, ma anche con una posizione morale ben chiara rispetto a ciò che le scoperte scientifiche consentono: maternità surrogata, fecondazione eterologa, embrioni sopranumerari. Per farlo si unisce alla voce di Luce Irigaray: “perché abbia luogo l’opera della differenza sessuale occorre una rivoluzione di pensiero e di etica. Tutto è da reinterpretare nelle relazioni tra il soggetto e il discorso, il soggetto e il mondo, il soggetto e il cosmo, il microcosmo e il macrocosmo” (p.81). Anita Baier, studiosa americana, chiamata in causa in questo processo trasformativo, vede nella relazione materna l’esperienza morale nella qualità della relazione con l’altro e non nel suo possesso. Bisogna instaurare rapporti basati sulla fiducia, dove nuovi valori femminili “mettono in crisi e contestano l’individualismo dei diritti”. Si aggiunge la constatazione di Brezzi che viviamo in una società materialistica, edonistica, narcisista, nella quale i corpi delle donne sono oggetti da fruire in cui la bellezza femminile è più una gratificazione sociale che soggettiva e quindi “una sorta di elogio al botulino!!! (p.88).

La questione che ci poniamo nella lettura di questa sezione del libro è: bioetica e biopolitica rispettano le donne? Si può affermare che i corpi e le menti delle donne siano liberi nell’esercizio dell’autonomia e della scelta consapevole della *tecnica* da applicare sui propri corpi e per la costruzione di un futuro e un’eredità intergenerazionale?

Ciò che Elena Pulcini criticava come tipologia del corpo-narcisistico e smembrato dalle tecnologie riproduttive, fino a divenire corpo virtuale, non fa che confermare quello che Mary Wollstonecraft scrisse nel ‘700: “le donne vivono in una gabbia dorata fatta di piume”, ma gabbia è. Dove Judith Butler vede la libera costruzione di corpi, Brezzi afferma il *corpo magico* della donna nella sua relazionalità, nel duale della maternità, nel riconoscimento e passione per l’altro, in cui l’esperienza diventa anche etica. E’ dunque “l’etica della cura come azione politica” di Joan Tronco, in cui il sapere transdisciplinare tra psicologia, bioetica, sociologia, filosofia, diritto e politica, conduce alla chiarezza del rapporto tra le persone (soggetti) e Stato, in cui il pensiero femminista indica un nuovo ordine simbolico, per superare quei confini che hanno danneggiato le donne: la separazione tra lavoro produttivo, riproduttivo e di cura; il distacco tra morale e politica; l’esclusione delle emozioni e dei sentimenti dai giudizi morali (p.101). Solo nella reciprocità dell’essere in una comunità si potranno superare tali dicotomie, come scrive Luigina Mortari: “affinché i cittadini democratici svolgano bene i compiti di cura e in modo compatibile con la vita democratica, essi devono immaginarsi allo stesso tempo sia come soggetti che forniscono cura, sia come soggetti che la ricevono” (p.103).

Auguro a questo libro di divenire “de chevet”, che possa essere sempre accanto a future lettrici e lettori, per trovare ispirazione nella forza delle idee delle donne impegnate a divenire ponti per la pace. Per costruire questi ponti e concludere il cammino contemporaneo di Sofia, Brezzi sceglie in primis il pensiero di Virginia Woolf e di Fatima Mernissi, la loro capacità trasformativa per immaginare e creare le condizioni per la soluzione di ogni conflitto: nel 1938 Woolf scrive ne *Le tre ghinee* “il modo migliore per aiutarvi a prevenire la guerra non è di ripetere le vostre parole e seguire i vostri metodi, ma di trovare nuove parole e inventare nuovi metodi” (p.108).

Ancor prima Jane Addams ricevette il premio Nobel per la Pace (1931), per aver fondato la “Lega Internazionale delle Donne per la Pace e la Libertà”, lavorando per ottenere il disarmo e accordi tra le grandi potenze. Oggi ammiriamo i tentativi, purtroppo inascoltati, delle donne palestinesi e israeliane che già nel 2016 sfilarono in centinaia in corteo lungo i confini dei due paesi e poi verso Gerusalemme cantando *Prayer of the Mothers*² per affermare il bisogno della pace.

Passo dovuto e irrinunciabile è impegnarsi nel superamento di mentalità colonialiste e post-colonialiste, ma anche saper riconoscere forme di multiculturalismo che nuocciono al femminismo, fino al punto di non saper distinguere diritti individuali da diritti culturali, cadendo nella trappola di un universalismo ottuso: si pensi alla pratica violenta e mutilante dell’infibulazione. Martha Nussbaum propone di salvaguardare le

movimento “Ultima”; [Isra Hirsi](#): Co-fondatrice dello US Youth Climate Strike, lotta per un movimento climatico più inclusivo; Anuna e Kyra: Giovani belgi che hanno dato il via alle proteste “Fridays for Future” in Belgio.

² La canzone *Prayer of the Mothers* è nata proprio dall’incontro della cantautrice Yael Deckelbaum e questo gruppo di donne. <https://www.youtube.com/watch?v=YyFM-pWdqrY>

tradizioni scelte dalle stesse donne e non quelle indicate dalle autorità maschili, ma tornando a Mary Wol-Istonecraft, se le donne non sono educate alla libertà, in che modo possono scegliere tra tradizione e innovazione?

Francesca Brezzi vede come unica strada da intraprendere quella dei percorsi di negoziazione, di autentico dialogo internazionale in cui condividere e superare confini fisici e mentali. Per definire le identità delle donne e degli uomini dell'oggi e del domani sarà imprescindibile "decostruire, costruire, ricostruire" nell'esercizio della politica della responsabilità.

Riflessioni a latere

La prima riflessione riguarda l'attenzione, cara a Francesca Brezzi, all'uso e abuso dell'etichetta "Femminismo", diventato troppo spesso l'alibi per ri-categorizzare, collocare ai margini, o sottostimare le pensatrici, escludendole dalla storia ufficiale della filosofia. Questo meccanismo di violenza simbolica è conosciuto, ma ancora impera nella costruzione del sapere, nella formazione delle nuove generazioni, per le quali le antologie delle scuole secondarie italiane non nominano o non approfondiscono le filosofe.

Le donne nella storia appaiono e scompaiono: appaiono nelle monografie e nella saggistica, scompaiono nella manualistica, quella che forma le nuove generazioni ad un sapere universale. Accade nella storia delle idee (filosofia, sociologia, psicologia, di meno nell'antropologia), nonostante l'enorme produzione monografica internazionale e nazionale, e nella storia delle arti (letteratura, teatro, musica, pittura, architettura, scultura).

La seconda riflessione riguarda la storia delle immagini di antichissime Dee smembrate: in India, tra i sumeri e in Messico. La loro distruzione e scomparsa rappresenta l'allontanamento da un mondo che ruotava intorno ad una Dea, in cui l'atto dello smembramento è sempre attribuito a un dio maschio che in ogni cultura ha preso il posto della Dea. In India, Indra uccise la Dea e ne disperse le parti del corpo per tutta la campagna, esse divennero santuari dove ancora oggi è venerata; in Babilonia, l'eroe Gilgamesh uccise la Dea oscura Tiamat e ne sparpagliò le membra per creare un nuovo mondo. In Messico, il dio della guerra Huitzilipoltli uccise sua sorella, la dea della Luna Coyolxauqui, e ne gettò il corpo fatto a pezzi dalla cima di una montagna per dimostrare la vittoria su di lei. Lo sterminio di nove milioni di streghe³, le guaritrici, in Europa durante il periodo dei roghi, quattro secoli troppo spesso sottaciuti nei libri di storia, poco prima dell'Illuminismo, ha contribuito all'amnesia collettiva e individuale, ma fa parte di una coscienza o inconscio collettivo, oggi risvegliato dai femminicidi che avvengono ogni giorno in ogni luogo del mondo.

Un medesimo potere sacro è quello attribuito alla Grande Dea dell'Europa antica, quella studiata dall'archeologa Marija Gimbutas. Si trattava di una Dea rappresentata in segni, simboli e immagini, fonti primarie essenziali per una comprensione della religione e della mitologia occidentali, l'archeomitologia⁴, utile alla visione del mondo pre-indoeuropeo. Le continue associazioni nei ritrovamenti in Medio Oriente, sud-est europeo, nelle aree del Mediterraneo, dell'Europa centrale, occidentale e settentrionale, rivelano la diffusione della religione di una medesima Dea. In molti studi⁵ è stata definita la Grande Madre che dal proprio ventre diede vita a tutte le cose:

Le credenze delle popolazioni agricole relative a sterilità e fertilità, alla fragilità della vita e alla costante minaccia di una distruzione, nonché alla periodica esigenza di rinnovare i processi generativi della natura, sono tra le più durature. Vivono ancora oggi, così come vivono aspetti molto arcaici della Dea preistorica nonostante il continuo processo di erosione in era storica. Trasmesse da nonne e madri della famiglia europea le antiche credenze sopravvissero alla sovraesposizione dei miti indoeuropei e in seguito cristiani. La religione incentrata sulla Dea esisteva da moltissimo tempo,

³ Il termine strega o megera, deriva da una radice che significa donna sacra o boschetto sacro.

⁴ L'unione di archeologia, mitologia comparata, fonti storiche, linguistica, folclore, etnografia storica.

⁵ In particolare: Gimbutas M. (1989); Noble V. (1991); Duby M., Perrot G. (1990); Zucca M. (2010); Bock G. (2001) Scaraffia L. (2013 e 2016), Murgia M. (2011), Irigaray L. (1992).

ben prima dell'indoeuropea e della cristiana (che rappresentano un periodo relativamente breve della storia umana), lasciando una impronta indelebile nella psiche occidentale (...). (Gimbutas 2008, p. XII)

Il principale tema del simbolismo della Dea è il mistero della nascita, morte e rigenerazione, non soltanto della vita umana, ma di tutta la vita sulla terra e anzi nell'intero cosmo. Simboli e immagini si coagulano intorno alla Dea partogenetica e alle sue funzioni di Datrice della Vita, Reggitrice della Morte e – non meno importante – Rigeneratrice, giovane e vecchia ad un tempo, sorgendo e morendo insieme alla vita delle piante (Gimbutas 2008, p. 20).

Nella Vecchia Europa, delineata da Gimbutas, emerge l'assenza totale di immagini di guerra o di individui solitari, l'arte che rappresenta la Dea sembra riflettere un ordine sociale in cui le donne erano guida della comunità e sacerdotesse⁶.

Recuperare questa storia, in cui la pace durò per millenni, dovrebbe essere quel grande ponte che donne e uomini potranno consapevolmente ri-costruire insieme.

Bibliografia

- BREZZI F. 2024: *Il Cammino di Sofia, Saggi*, Nemapress Edizioni, Bari, 2024.
- BOCK G. 2001: *Le donne nella storia europea*, Laterza, Roma, 2001.
- BOURDIEU P. 2003: *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 2017.
- CAVARERO A. 1990: *Nonostante Platone, figure femminili nella filosofia antica*, Editori Riuniti, Torino, 1990.
- FECI S., SCHETTINI L. 2017: *La violenza contro le donne nella storia*, Viella, Roma, 2017.
- DUBY G., PERROT M. 1990: *Storia delle donne, L'Antichità*, Roma-Bari: Laterza, 1990.
- GAMMAITONI M. 2013: *Storie di vita di artiste europee dal Medioevo alla contemporaneità*, Cleup, Padova, 2013.
- GIMBUTAS M. 1989: *Il linguaggio della dea*, Città Nuova, Roma, 2008.
- IRIGARAY L. 1992: *Io tu noi. Per una cultura della differenza*, Bollati Boringhieri, Milano, 2010.
- MERNISSI F. 1996: *La terrazza proibita*, Firenze, Giunti, 1996.
- MICHELET G. 1935: *Le donne della rivoluzione*, Aurora, Milano, 1935.
- MURGIA M. 2011: *Ave Mary. E la Chiesa inventò la donna*, Einaudi, Torino, 2011.
- NOBLE V. 1998: *Il risveglio della Dea*, TEA, Milano, 1998.
- PALUMBO V. 2020: *Non per me sola, storia delle italiane attraverso i romanzi*, Laterza, Bari, 2020.
- PATERNOSTER R. 2021: *Il vizio dello stupro, l'uso politico della violenza sulle donne*, Tralerighe, Lucca, 2021.
- PRIULLA G. 2019: *Violate, sessismo e cultura dello stupro*, Villaggio Maori, Catania, 2019.
- RUSS J. 2021: *Vietato scrivere, come soffocare la scrittura delle donne*, Enciclopedia delle donne, Milano, 2021.
- SCARAFFIA L. 2016: *Dall'ultimo banco. La chiesa, le donne, il sinodo*, Marsilio ed., Roma, 2016.
- SESTI S., MORO L. 2018: *Scienziate nel tempo, più di 100 biografie*, Ledizioni, Milano, 2018.
- TRASFORINI M.A. 2007: *Nel segno delle artiste*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- VICKI N. 1991: *Il risveglio della Dea*, Corbaccio, Milano, 1991.
- WOLLSTONECRAFT M. 1792: *A Vindication of the Rights of Woman with Strictures on Moral and Political Subjects*, London, Joseph Johnson, 1792.
- ZUCCA M. 2010: *Storia delle donne, da Eva a domani*, Simone ed., Napoli, 2010.

⁶ Maria Gimbutas spiega che nel V millennio a.C. una cultura neolitica del tutto diversa “con cavalli addomesticati e armi letali, emerse nel bacino del Volga” tra la Russia meridionale fino all'occidente del Mar Nero. Questa nuova popolazione cambiò il corso della preistoria europea. “Io la chiamo cultura *Kurgan* (in russo *kurgan* significa tumulo), perché i morti venivano sepolti in tumuli circolari che coprivano le dimore funebri dei maschi importanti.” (Gimbutas 1989, pp. XX-XXI).

Armando Girotti, *Femminicidio, Indagine storico-filosofica su Ipazia: assassinata per il suo insegnamento?*, Diogene Multimedia, Bologna 2025, pp. 366.

Il titolo di quest'ultima pubblicazione di Armando Girotti, considerata l'attualità del tema femminicidio, potrebbe suggerire la convinzione di trovarci di fronte a un testo che, attraverso una puntuale analisi storico-filosofica su una vicenda lontana nel tempo, si proponga di coglierne i riflessi sulla contemporaneità. Ma quest'opera non è precisamente questo, anche se l'Autore non nega di averci pensato; forse non è propriamente questo, posto che egli, da bravo docente e, quindi, da buon educatore, non manca di sottolineare l'importanza di conoscere il passato per meglio lumeggiare il presente. Potrebbe sembrare, inoltre, che tra le sue ultime pubblicazioni e quelle precedenti, improntate a intenti filosofico-didattici, esista quasi uno iato. Invece, proprio la lettura di questo testo mi ha ulteriormente convinto che alla base di tutti i testi di Armando Girotti c'è quell'invito, altamente formativo e educativo, che Kant pone come condizione di uscita dalla minore età dell'uomo e inizio dell'età moderna, e che può essere riassunto dall'oraziano *sapere aude*: abbi il coraggio di pensare con la tua testa.

Precisamente questo è il motto che esce dall'insegnamento di Ipazia, nella cui scuola, che potremmo denominare Accademia, si iscrivevano pagani, giudei e cristiani, tutti desiderosi di uscire dalla minorità di un'imposizione cristiana che stava mostrando come quell'intolleranza che le era propria, grazie alla decisione imperiale di farla diventare religione di Stato, stesse chiudendo ogni dissidenza culturale.

Nella "minore età", quando la mente non è ancora pienamente formata, l'uomo necessita di una guida che gli fornisca quelle verità, costituite da precetti, comandi, norme, che sono necessarie al vivere. Questa era la mentalità del vescovo Cirillo sulla cui personalità Girotti si intrattiene per cercare i motivi di un contrasto che non poteva

ricondersi solamente ad un problema di preminenza politica, peraltro esistente tra Cirillo e il procuratore Oreste, tesi sostenuta da alcuni studiosi; doveva esserci qualcosa di più e quindi la domanda che l'Autore si fa, se gli argomenti, i ragionamenti, gli addottrinamenti della docente in qualche modo avessero potuto infuocare l'animo del vescovo, non è peregrina, posto che Girotti trova una connessione tra gli scritti di Porfirio e l'insegnamento della docente neoplatonica. Due modi di intendere il sapere dividevano Ipazia da Cirillo, due scelte di vita che si immergevano nella propria visione della verità, cui far sottostare la vita. Qui doveva aver avuto origine l'iniziale contrarietà che tramutò l'urto culturale in ostilità, provocando quell'eccitazione psichica incontenibile del vescovo che portò alla tragedia.

Cirillo non poteva accettare un insegnamento contrario alla sua dogmatica, come interpretava fosse quello della filosofa alessandrina, soprattutto temendo che le sue lezioni si basassero sul tomo di Porfirio *Adversus Christianos*, peraltro bandito dall'imperatore Teodosio II, un trattato che, entrando nell'analisi degli scritti dei primi teologi cristiani, ne trovava le contraddizioni, le contrapposizioni, le inconciliabilità, rinvenendovi ben una ventina di indirizzi o scuole che si identificavano come "il vero cristianesimo". Era una docente scomoda che, andando alle fonti, aveva la libertà di commentarle al di là dell'ortodossia voluta dalla religione di Stato. E se davvero si fosse servita di quello scritto di Porfirio? Certamente questo timore fu il motivo scatenante una psiche permeata di sicurezza veritativa, ortodossia religiosa, dogmatica teologica. Questa è la tesi del libro di Girotti, suffragata anche da una domanda che Maria Dzielska, nel suo *Ipazia*, si pose analizzando gli scritti e la vita di Sinesio. Si era convinta che l'insegnamento di Ipazia più che di Plotino avesse risentito del messaggio di Porfirio, filosofo tagliente e profondo critico del primo cristianesimo. Occorre farsi adulti, diceva Ipazia, perché una volta raggiunto l'obiettivo, sarà la mente a indirizzare ciascuno a quelle verità che dovranno improntare ogni propria scelta di vita. C'era nella docente un atteggiamento che univa sapere

con vita, cultura con relazione umana, verità data con verità da ricercare. Ecco emergere l'altro grande tema di tutta l'analisi storico-filosofica di Armando Girotti: la *verità*, quella che costituisce lo scopo fondante di ogni forma di sapere, e, nello specifico, del sapere storico e filosofico cui tenderebbe l'Autore. È pur vero che, a un'analisi immediata del pensiero filosofico, si ha l'impressione che tante siano le verità quanti i filosofi che le hanno teorizzate; all'affermazione categorica di Parmenide, ad esempio: *l'essere è, il non essere non è*, si contrappone la dottrina di Eraclito: *nulla è, tutto diviene*. Girotti, da storiografo preferisce entrare nell'ambito del sapere storico, la cui verità è desumibile dall'analisi dei documenti, che richiedono il vaglio attento dello studioso. E così non gli è estranea la fonte fondamentale del cristiano Socrate Scolastico, il cui volume, *Storia ecclesiastica*, riporta in più capitoli le vicende della Chiesa dal 305 al 439, precisamente gli anni in cui il cristianesimo si fa grande dell'appoggio imperiale. L'Autore si pone pure il problema se la narrazione ivi presentata fosse stata imparziale e così la confronta con altre fonti coeve, di Sinesio, Ammiano Marcellino, Filostorgio, Ierocle e con quelle leggermente posteriori di Esichio di Mileto (costui nel suo libro la definì maestra nell'arte dialettica, *dialektikè*, ponderata e piena di senso civico, *politikè*, nell'agire), Cassiodoro e Damascio, trovando attestazioni tali da ritenere fonte neutrale quella di Socrate Scolastico. Per di più come cristiano questo Socrate avrebbe potuto avere un occhio di riguardo sull'attività del vescovo ed invece riportò i fatti come avvennero. Dico io, se Luciano di Samosata considera Tucidide un modello di storico incorruttibile, imparziale e dedito alla verità, Dionigi di Alicarnasso solleva qualche dubbio sulla piena neutralità della narrazione storica della "Guerra del Peloponneso", considerati gli interessi economici dell'autore in questa vera e propria guerra mondiale del terzo secolo a. C. In fondo, la verità della storia è come l'orizzonte: più ti avvicini, più essa si allontana per cui occorre ponderare con saggezza ogni fatto, ponderazione che si riscontra nel volume dal titolo alquanto bizzarro che

inizia con il termine *Femminicidio*. Si tratta di un assassinio perpetrato addirittura nel tempo di Quaresima da cristiani, i parabolani, guardia del corpo di Cirillo, i quali la spogliarono, le staccarono le mammelle e la vulva con "cocci aguzzi di ostriche", dopodiché le cavarono gli occhi come punizione per aver osato studiare il cielo, la fecero a pezzi e, non contenti, ne bruciarono i resti, assieme ai libri e agli appunti dei suoi corsi. Si chiede Girotti se fosse nello spirito del cristianesimo la rissa seguita dall'omicidio, ma forse, ironicamente sottolinea, nel primo cristianesimo la difesa della verità, accompagnata dall'appoggio dell'imperatore Teodosio, permetteva tale obbrobrio. D'altronde, proprio per decreto dell'imperatore (aveva sette anni quando salì al potere, per cui ressero l'impero prima Antemio, poi la sorella Elia Pulcheria, poi fatta santa dalla chiesa) soltanto i cristiani potevano svolgere la funzione di giudice, rivestire cariche pubbliche ed arruolarsi nell'esercito. Come non poteva il vescovo Cirillo sentirsi investito di un potere tale da costringere tutti i giudici, gli impiegati pubblici e gli ufficiali dell'esercito, non cristiani, a dimettersi? Cosa che fece! Lui deteneva il potere della verità. Urge, pertanto, chiedersi che cosa s'intenda con la parola *verità*. Ma quando ci si inoltra nel sapere religioso, allora la verità assume un'altra accezione, quella dell'osservanza, al di fuori della quale c'è l'eresia. Nelle sue ultime opere Armando Girotti, direi con viva partecipazione, aveva già focalizzato tale interesse, cercando di precisare che cosa fosse quella *verità teologica* nata dai Concili che nel popolo diventava *verità di fede*. Ed è proprio alla luce del suo essere cristiano che l'autore si sente in dovere di chiarire il significato più autentico del termine *verità*, attraverso un raffronto tra la verità teologica desunta dal magistero della Chiesa e articolata in dogmi, precetti, comandamenti, (verità, sembra suggerire Girotti, priva di quel *sàpere aude* che garantisce l'uscita da una minore età), e la verità desunta direttamente dal messaggio di Gesù attraverso i vangeli, dove questo termine si presenta in tutta la sua problematicità nell'interrogativo: *quid est veritas?* (Gv. 18, 38). Cirillo non era animato da tale

ricerca: si era talmente invasato di verità teologica da affossare anche il messaggio di Cristo. D'altra parte, erano gli anni in cui imperava la teologia di Agostino, coetaneo di Ipazia, dove il peccato originale era presente in tutte le anime fino a quando non ci si fosse battezzati. E Cirillo, da buon seguace di questa teologica verità, intendeva convertire al cristianesimo ogni anima, con ogni metodo, anche con le armi. Forse non prevedeva l'omicidio e lui, a dire il vero, non partecipò in prima persona all'efferatezza dell'atto, ma, cacciando da Alessandria giudei e pagani, aveva creato un clima tale che spontaneamente nascevano conflitti tra cristiani e non-cristiani, complice pure il *Decreto contro i culti pagani* emesso dall'imperatore Teodosio che con l'Editto di Tessalonica, il *Cunctos Populos*, stabiliva come religione di Stato il Credo sancito dal Concilio di Nicea, con ciò equiparando al delitto di "lesa maestà", punibile perciò con la morte, ogni trasgressione al credo cristiano, ormai tramutatosi in cattolicesimo. L'Autore anche in altri scritti ha sempre distinto il messaggio di Cristo, il cristianesimo, da quello dei teologi riuniti nei concili dai quali nacque il cattolicesimo, portatore di divisione più che di unità; d'altronde quello di Nicea era già avvenuto e su quello Cirillo fondava la sua certezza. Essere cristiani significava "credere" alle verità conciliari; seguire Cristo voleva invece dire "amare i fratelli", mentre i concili, che si interessavano delle aggettivazioni della divinità, indicavano come via l'obbedienza alla dogmatica, nata da uomini riuniti in consessi che partorivano verità da cui doveva sgorgare la "fede" del "credente". E chi avrebbe mai potuto a questo punto opporsi al dogmatismo cirilliano? Era esattamente l'opposto di quanto insegnava Ipazia, mentre dal neoplatonismo ricavava come si potesse guardare al cielo con occhi diversi, anche dubbiosi, lei che incitava a usare la razionalità, ad approfondire personalmente quanto veniva esposto sia da filosofi sia da pensatori illuminati dalla fede. La domanda *quid est veritas?*, rivolta dal procuratore romano a Gesù, nel momento più drammatico della sua vita terrena, non aveva avuto nessuna risposta e probabilmente Cirillo interpretò a modo suo questo assordante

silenzio di Gesù, silenzio attuato forse perché a tale domanda non c'è risposta. La verità non è un *quid*, non è una cosa, è una ricerca continua, sosteneva Ipazia. In aramaico la parola *emèt*, che noi traduciamo con *verità*, non indica una cosa astratta, ma fa riferimento al *fare*, indica un modo di essere, di comportarsi. Ecco perché l'Autore pone una distanza tra cristianesimo, il fare, e cattolicesimo, il credere; Gesù ebbe ad affermare: *Io sono la via, la verità, la vita* (Gv. 14, 6) ponendo un legame inscindibile tra il suo fare quotidiano e il cammino di vita di ciascuno di noi. Ecco la distanza abissale tra il vescovo, pervaso di ortodossia conciliare, e la dubbiosa Ipazia. Il processo di cristianizzazione dell'impero doveva compiersi con la sconfitta del paganesimo.

Alla luce di questo percorso d'analisi, mi sembra che l'autore abbia trovato una risposta all'interrogativo sulla verità. Una risposta che non può essere fornita da quella inconfutabile dei dogmi sanciti dai concili e dai sinodi della Chiesa, matrice spesso di integralismi e fondamentalismi che, come sappiamo, hanno insanguinato tanti secoli di storia, ma una verità desunta sia dal "*sàpere aude*" che dal messaggio evangelico. È in questa prospettiva che, a mio parere, va colto lo spirito profondo di questo testo, pregevole per competenza d'analisi e accurate ricerche storiografiche: in una città, Alessandria, crocevia di culture, che vive un periodo turbolento, dove s'intrecciano dinamiche sociali e ideologiche spesso contrastanti, e dove dogmatismi religiosi sono veicolo a integralismi e fanatismi, Armando Girotti ci fornisce il ritratto di una donna, Ipazia, che insegna a "pensare con la propria testa", volendoci indicare quel cammino di verità che apre al rispetto e alla piena realizzazione della dignità umana.

Mi sia permesso a questo punto far entrare in gioco, per così dire, un altro tema presente nell'opera di Armando Girotti, quello che, applicato ad Ipazia, fa emergere un connotato presente nella vita di chi guarda al futuro con serena problematicità: quello del *viandante*, emblema del ricercatore, così come lo fu Ipazia (pregevole il suo volume *Amare la domanda, ovvero la*

Viandanza, Diogene Multimedia, Bologna 2023). Per Girotti, la “viandanza” si fa sui passi della vita, cadenzati da progetti, ricordi, emozioni e «*la meraviglia d’una verità poggia sul divenire che diviene, riproponendo sempre, e in modo diverso, una risposta alla domanda “chi sono?”*». Ebbene su che cosa si soffermava l’ammaestramento di Ipazia? Sulla sete inesausta di cammino personale che, attraverso la cultura, può modificare il proprio modo d’essere, sul farsi viandante della verità, che non significa vivere per la meta, né avanzare in un’anarchica erranza, ma vivere pienamente il presente con un’etica rispettosa del tutto, diremmo oggi planetaria, facendo esperienza di differenze e diversità che si incontrano, e a cui ci si approssima. Illuminante, in questa prospettiva, e alla luce del messaggio evangelico a cui Girotti ama spesso rifarsi, è, a mio giudizio, la parabola del *buon samaritano*: lungo la strada della vita, tanti camminano, ma uno solo si apre all’incontro e si fa prossimo: un samaritano, che, guarda caso, è considerato un miscredente dall’autorità religiosa precostituita. E Cirillo come dobbiamo interpretarlo alla luce di questa visione?

Mario Simonato

Tommaso Greco, *Critica della ragione bellica*, Laterza, Bari-Roma 2025, pp. 160.

Si intitola *Critica della ragione bellica* l'ultimo libro di Tommaso Greco, docente di Filosofia del diritto all'Università di Pisa. L'opera, articolata in sette capitoli, intende anzitutto decostruire l'odierno *mainstream* che assolutizza la guerra come primaria realtà dell'essere umano e che si radica, secondo il Nostro, in un'antropologia monca e dimezzata. Difatti l'idea – di matrice hobbesiana – è che la vera, innata natura dell'uomo sia costituita dall'aggressività e dalla propensione alla violenza. Un espediente ideologico, questo, che seleziona solo una parte dell'umano, la presenta come totale verità e funge da alibi delle guerre storiche. Oggigiorno si assiste così a una pericolosa normalizzazione degli isterismi bellici, finanche retoricizzati. A questa nefasta involuzione Greco si oppone, e lo fa attraverso graffianti rimandi letterari (Maupassant, Remarque, Sontag), volti a ricordare la cruda verità della guerra: sangue, morte di civili innocenti, cecità nei confronti dell'altro. In una sola parola: *male*.

L'intento costruttivo del libro è allora elaborare un'antropologia completa e, di conseguenza, rivendicare sul piano politico la pregnanza del pacifismo giuridico. Si tratta – e in questo Greco ricorda molto il pensiero di Aldo Capitini e quello attuale Vito Mancuso (Cfr. V. Mancuso, *Etica per giorni difficili*, Garzanti, Milano 2022) – di esaltare la radice relazionale dell'uomo, la logica, propria della biologia, dell'omeostasi su quella secondaria e derivata della distruzione. In questo risiede, a mio avviso,

la rilevanza teoretica del testo: pensare la pace come principio, situarla *ab origine* anziché relegarla sul piano utopistico – e maledettamente deresponsabilizzante – del dover essere. Pace che, in quanto sorella della giustizia, non è affatto sinonimo di inerzia acquiescente o sazietà indifferente, ma comporta impegno nonviolento, pianificazione organica, organizzazione di strutture-centri omnicratici.

Il pacifismo giuridico dovrebbe attuare l'originario, concretizzare tale visione esistenziale: alla logica della forza e dell'autoritarismo contrapporre quella, anzitutto valoriale, del riconoscimento, della fiducia e dell'orizzontalità dei rapporti. Significa non ridurre il pacifismo giuridico a una mera concezione giuspenalistica (pur utile per prevenire un autocrate), né tantomeno intenderlo secondo la rigida e dicotomica logica schmittiana "amico-nemico". Sono altri, piuttosto, i pensatori a cui il Nostro guarda a partire sin dall'età moderna: Johannes Althusius e Immanuel Kant su tutti.

In un tempo di furori bellici il libro di Greco è davvero urgente e caustico. Ci ricorda la Sragione bellica, ci insegna – con Camus – a non rassegnarci alla fatalità, alla facile convinzione che sia solo il sangue a far avanzare la storia. Di più: ci rammenta con la Dichiarazione di Siviglia sulla violenza (sebbene mai menzionata) che «così come le guerre cominciano nella mente degli esseri umani, anche la pace comincia nella nostra mente. La stessa specie che ha inventato la guerra può inventare la pace. In questo compito ciascuno di noi ha la sua parte di responsabilità».

Gabriella Putignano

Rossana Veneziano, Piero Martinetti e la metafisica dell'esperienza. Un programma di ricerca filosofica, Guerini e Associati, Milano 2024, pp. 382.

Una pubblicazione che reca il termine «metafisica» nel titolo non può che essere «faticosa». Così la definisce la stessa Rossana Veneziano, autrice di *Piero Martinetti e la metafisica dell'esperienza. Un programma di ricerca filosofica*. Faticoso è, certamente, dare corpo a un lavoro di ricerca confluito in una tesi di dottorato e frutto di anni di studio. Faticoso è anche restituire rilevanza e originalità a un autore «a lungo negletto e dimenticato» (p. 1), benché tra i nomi più rappresentativi dell'idealismo italiano e unico filosofo accademico del Paese ad essersi rifiutato di prestare giuramento di fedeltà al Fascismo nel 1931. Faticoso è, inoltre, mostrare come la metafisica possa ancora dire qualcosa al dibattito contemporaneo, sottraendola alle etichette di «misticismo» e obsolescenza, tanto più se si considera il contesto «di un idealismo spirituale-religioso di stampo ottocentista e un po' *démodé*» (p. 1), con cui la critica ha spesso identificato – a torto – la «ragione martinettiana», tacciandola di inattualità.

Questa fatica, però, è ampiamente ripagata, non solo per gli sforzi dell'autrice, ma anche perché il volume di Veneziano riesce ad aprire una regione ancora poco esplorata dalla letteratura, soprattutto per quanto riguarda il rapporto tra metafisica e scienza. Ne risulta un contributo robusto, dettagliato, riccamente ramificato. Ragguardevoli risultano la mole degli autori citati, l'acribia analitica, lo scavo dei testi e l'aderenza al dettato metafisico di Martinetti, nonché l'abbondante e rigorosissima bibliografia.

Ad un *topos* storiografico riduttivo e sminuente, l'autrice contrappone «un altro vedere» (p. 8): un «nuovo orizzonte disciplinare» in cui metafisica e scienza risultano «unite in modo sistemico nel 'metodo della complessità' e secondo la lezione del razionalismo critico trascendentale martinettiano» (p. 5). Il pensiero di Martinetti

incoraggia questo approccio: dal «confronto serrato con le scienze empiriche» (p. 3), prende forma il suo «razionalismo religioso» o «idealismo trascendente», animato da una convinta spiritualità laica e sostenuto dall'«impostazione unitaria del coscientismo metafisico-idealistico» (p. 2) di Wilhelm Wundt – padre della psicologia sperimentale – e dall'empiriocriticismo di Richard Avenarius ed Ernst Mach.

Nella crisi della razionalità a lui contemporanea, il filosofo canavesano indica come rimedio il riferimento insostituibile alla coscienza, di cui ogni cosa è permeata, e all'«esperienza tutta» (p. 38): da qui un metodo squisitamente olistico, capace di superare settorialismi e specialismi. Solo in questo senso si comprende come la «difesa martinettiana della *materia*» (p. 4) possa fungere da contrappeso allo scientismo e al meccanicismo del naturalismo tardo-positivistico e, al tempo stesso, all'immanentismo neoidealistico di Gentile e di Croce.

Se il focus tematico di Veneziano è il nesso tra metafisica e scienza, l'analisi più propriamente teoretica si concentra soprattutto su due scritti: *Introduzione alla metafisica*, la cui prima parte, *Teoria della conoscenza*, risale al 1902 (poi completata e pubblicata nel 1904), e la *Metafisica*, testo rimasto incompiuto e pubblicato postumo nel 1976 nel volume *Scritti di metafisica e di filosofia della religione*, curato da Emilio Agazzi.

La monografia di Veneziano è articolata in quattro sezioni. La prima, introduttiva, presenta l'emergenza e la novità del «razionalismo religioso martinettiano». La seconda si concentra su *Introduzione alla metafisica* e sulle movenze di una «ragione metafisica» che mira a realizzare una sorta di *Horizontverschmelzung* tra fisico e psichico, esperienza e coscienza. La terza sezione introduce la lettura forse più innovativa di Veneziano, che intravede nella *Metafisica* incompiuta una prossimità del filosofo piemontese – finora poco evidenziata dalla critica – alla grande scena epistemologica europea, in particolare tedesca. Nella quarta sezione vengono tracciate alcune

conclusioni critiche a coronamento del percorso di indagine.

Sin dalle prime pagine, Veneziano fa emergere con chiarezza il profilo di un pensatore aperto alle sfide del suo tempo e al dialogo con altre culture (la sua tesi di laurea è uno studio sulla filosofia indiana), formatosi in un contesto insieme «piemontese, tedesco e europeo» (p. 26). Si stagliano anche le principali *auctoritates* che alimentano la riflessione di Martinetti, tra cui spiccano soprattutto Kant e Schopenhauer (accanto a Spinoza, Leibniz, Fichte, Schleiermacher, Lotze, Schuppe e molti altri). Del filosofo di Königsberg – cui Martinetti dedica corsi, traduzioni e saggi – egli apprezza in particolare «l'impronta religiosa» (p. 27): il padre del criticismo non intende eliminare il soprasensibile, ma riconnetterci con esso. È questa la filosofia già prefigurata da Martinetti: una metafisica «profondamente religiosa» (p. 32), un «idealismo 'critico'» che rifugge ogni panlogismo e si configura come un ponte verso una realtà trascendente, traghettando così Kant verso un *idealismo trascendente oggettivo*.

Nella seconda sezione, l'analisi dell'*Introduzione* – e in particolare della prima parte, che segue un percorso ascensionale dalla «conoscenza sensibile» alla «conoscenza razionale» – permette di delineare più nel dettaglio il progetto speculativo del filosofo canavesano: una metafisica «profondamente assetata di esperienza» – come afferma Vigorelli –, ma lontana da empirismo e scientismo. L'orizzonte è «l'esperienza», ma nella sua interezza – interna ed esterna – come nella migliore tradizione idealista. Infatti, cosa aggiunge la metafisica alle scienze empirico-naturalistiche? Essa rimane «pensiero della esperienza, e non oltre l'esperienza» (p. 42), ma rivendica, kantianamente, l'ineludibilità della domanda metafisica e l'aspirazione all'universalismo che non parcellizza il sapere, protesa verso una trascendenza capace di ricomporre la dicotomia soggetto-oggetto.

Il «realismo» non ha colto che l'esperienza deve essere criticata nella sua grossolanità empirica per poter essere

«recuperata» attraverso la funzione depuratrice e unificatrice dello spirito. Per quanto «io» e «non io» si strutturino in tensione tra loro, il pensiero idealistico martinettiano insiste sull'«unità tra rappresentazione e oggetto, tra immagine e realtà» (p. 50). In questo senso, invece di cedere al metodologismo formale del neocriticismo marburghese, Martinetti avverte i segnali dell'incipiente nuovo paradigma della scienza contemporanea, in grado di cogliere nella realtà quella *complessità* che le è costitutiva. L'esperienza è salvaguardata nella misura in cui non è né copia sbiadita della dimensione noumenica, né dissolta nell'autocoscienza assoluta, né sottoposta alla «relativizzazione scettico-fenomenista del naturalismo empiristico» (p. 118). Fenomeno e noumeno, sensibile e intelligibile, fisico e psichico non solo si toccano, ma si travasano l'uno nell'altro.

Ci sono tensioni, antinomie, e contraddizioni in questa posizione? Certamente sì. Ma l'occhiale della nuova ermeneutica proposta da Veneziano non intende appianarle, perché da esse «emana il maggior fascino della grandezza della riflessione martinettiana» (p. 116), segno di una nuova razionalità multidimensionale, transdisciplinare, plurale, complessa.

Al debito di Martinetti nei confronti di Wundt – soprattutto nella sua versione più filosofica – è dedicato l'ampio scavo teoretico della terza sezione. È qui che Veneziano individua, con rigore filologico-esegetico, la chiave interpretativa della *Metafisica* incompiuta: la ricezione del coscienzialismo wundtiano – già presente nell'*Introduzione* – diventa il punto d'innesto di un progetto filosofico teso a superare materialismo e spiritualismo, costruendo un'ambiziosa «metafisica 'scientifica' ed 'empirica'». Da una «difesa idealistico-critica del piano dell'esperienza e della materia» (p. 122), si consuma il passaggio dalla gnoseologia all'ontologia, ovvero da Mach a Wundt (senza mai dimenticare Kant). La *Metafisica* martinettiana si struttura come un itinerario di progressiva «trasfigurazione del dato», un'ascesa idealistica che, partendo dall'«esperienza immediata», mira alla

«sostanziale unità dell'unica realtà» (p. 267): una vera e propria «riduzione idealistica» (p. 157).

Wundt, nella lettura di Martinetti, rappresenta il punto di equilibrio tra «scienze della natura» e «scienze dello spirito». La nascente psicologia offre al filosofo canavesano lo strumento concettuale per concepire l'esperienza come processo dinamico e creativo della coscienza, in cui il fenomeno non è ridotto a semplice dato empirico, ma è già interpretazione e sintesi. Ne deriva una metafisica che non nega la materia, ma la rilegge in chiave spirituale: la materia è attiva, animata, vivente.

La studiosa mostra come i primi capitoli della *Metafisica* affrontino, in termini innovativi, l'antinomia fra natura e spirito, essere e divenire, necessità e libertà, determinismo e finalismo. La realtà è pensata – con le parole di Agazzi – come una «sintesi in perenne divenire»: ogni processo è insieme causato e finale, determinato e volontario. Intelligenza e volontà non sono separate dalle energie che reggono l'universo, ma esprimono il dinamismo spontaneo della coscienza che indirizza l'ordine del mondo. Si tratta, in altre parole, di quel «volontarismo pluralistico» (p. 123) che si pone a metà strada tra Schopenhauer e Leibniz.

Il confronto con Wundt consente inoltre a Martinetti di ridefinire il senso stesso della razionalità: non un principio formale, ma un'«attività *sintetica creatrice*» (p. 123), funzione dello spirito che unifica le molteplici dimensioni dell'esperienza. Veneziano sottolinea altresì l'originalità con cui Martinetti si distanzia dal suo maestro tedesco, riconoscendo alla ragione un valore anche morale e religioso. Se per Wundt la razionalità resta confinata all'esperienza, per Martinetti essa è anche via di accesso al trascendente: «è l'esperienza empirica [...] a manifestare e a portare simbolicamente il segno della Realtà che per essa traluce, grazie all'attività della ragione teoretica» (p. 271).

In questa prospettiva, la *Metafisica* incompiuta appare come il tentativo di costruire un sapere unitario e processuale, capace di mediare tra scienza e religione, tra

empiria e Assoluto. La ragione metafisica supera allora la fredda necessità deterministica, si apre alla moralità e diviene espressione di una *libertà* possibile, relativa ma reale, creatrice e responsabile. È la libertà che le scienze fisico-chimiche del vecchio paradigma positivista, ancorate al substrato realistico-biologico, faticano a riconoscere; la libertà di uno spirito che, nel divenire del mondo, riconosce se stesso come parte attiva del processo universale: «dall'essere della coscienza al divenire della libertà nello spirito» (p. 230). Necessità e libertà – come per Spinoza – possono coesistere in un'armonia tanto delicata quanto metafisicamente prodigiosa.

Così Martinetti anticipa un modello di razionalità critica ed evolutiva, aperta alla storia e alla vita, profondamente segnata da quella «metafisica dell'esperienza» che dà il titolo alla monografia di Veneziano.

Nella quarta e ultima sezione, l'autrice sospende l'immersione analitica nei testi e assume «una 'personale' posizione critica» (p. 278), un punto di vista esterno che dà l'innescò alla fase finale del lavoro monografico. Si tratta di un bilancio teoretico complessivo, volto a misurare la tenuta e la portata del razionalismo critico e religioso di Martinetti. L'analisi di Veneziano non si limita a una ricapitolazione dei risultati raggiunti, ma opera una verifica interna del progetto martinettiano, individuandone aporeticità e limiti, tensioni irrisolte e linee di sviluppo inesprese.

In primo luogo, emerge la dialettica interna della ragione, che si manifesta nella tensione tra il momento etico-religioso e quello conoscitivo, tra la spinta trascendente e l'esigenza di una fondazione scientifica del sapere. L'autrice mostra come questa duplicità, lungi dal costituire un difetto di coerenza, rappresenti il cuore stesso dell'esperienza filosofica di Martinetti, la cifra di una riflessione che non può risolversi né in un idealismo monistico né in un razionalismo empirico.

Nel confronto con la tradizione neoidealista e con le filosofie dell'esistenza, Veneziano mette in rilievo la specificità di un

pensiero che, pur radicato nel criticismo kantiano, tende ad oltrepassarlo in direzione di un trascendentalismo di impronta religiosa *à la* Paulsen. Tale slittamento, se da un lato assicura originalità e profondità alla riflessione di Martinetti, dall'altro la espone al rischio di un'ipertrofia del metafisico che ne indebolisce la capacità di interlocuzione con la filosofia e la scienza contemporanee. L'«ermeneutica della finitudine» proposta da Martinetti si rivela, in questa luce, tanto una conquista quanto un limite: essa custodisce l'esigenza di un sapere umanamente fondato, ma resta segnata da una certa limitazione (o chiusura) rispetto al pluralismo dei nuovi linguaggi scientifici del primo Novecento, almeno da un certo momento in poi.

Il bilancio che Veneziano propone non si chiude tuttavia su una nota limitativa. Il pensiero di Martinetti appare, al contrario, come un laboratorio vivo, in cui la ragione filosofica si confronta, senza facili conciliazioni, con i confini della propria finitezza e con l'apertura trascendente dell'esperienza. In tal senso, «la *querelle* sull'attualità o inattualità della meditazione del filosofo canavesano costituisce un 'falso problema'»; la sua filosofia si offre come un «programma di ricerca filosofica», come un «bene comune immateriale» (p. 279), una pianta sempre verde da cui trarre nuova linfa per la riflessione contemporanea e per la nostra coscienza culturale e collettiva.

Veneziano ci invita dunque a leggere Martinetti non come un testimone di una stagione superata, ma come un interlocutore ancora fecondo, la cui lezione etico-metafisica può orientare la riflessione contemporanea sul nesso tra scienza, filosofia e religione. L'immagine del filosofo «agricoltore» – di cui Martinetti amava fregiarsi –, che rischiarà con la sua fiaccola la notte del sapere umano, chiude emblematicamente una monografia scrupolosa, convincente e stimolante, capace di restituire alla meditazione martinettiana non solo la sua dignità, ma anche la sua forza problematica e la sua perdurante vocazione alla ricerca del vero. Un «vero» da cercare dovunque esso si trovi, partendo dall'esperienza per elevarsi alla

trascendenza, per poi tornare di nuovo «giù», dove l'Assoluto si compenetra con il divenire, arricchendo il percorso di ricerca della scienza e della filosofia, che tornano finalmente a procedere insieme.

Emanuele Sorichetti