



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 56 – maggio 2026

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, Fabio Minazzi, Gaspare Polizzi, Emidio Spinelli, Bianca Maria Ventura, Stefania Zanardi

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

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
Studi e approfondimenti	<p>SALVATORE BELVEDERE, <u>La ricerca del fondamento: un percorso formativo in filosofia</u></p> <p>PAOLO GIORDANI, <u>Co-autorialità. L'arte nell'epoca della generatività algoritmica</u></p> <p>GIUSEPPE GUIDA, <u>Storia della filosofia e umanesimo nella ricerca e nella didattica di due maestri dell'Ateneo fiorentino</u></p> <p>MARTA MECCA, <u>Il personale è globale: una necessaria politicizzazione dell'etica della cura</u></p> <p>PIETRO POLIERI, <u>Il paradosso della comprensione artificiale. Sull'interazione umana <i>friendlike</i> con <i>AI chatbot</i></u></p>
Per l'insegnamento della filosofia	<p>VALERIO BERNARDI, <u>Canone, traduzione, realtà. Su alcuni contributi sulla didattica della filosofia al Convegno di Bari (19/20 maggio 2025)</u></p> <p>PIETRO SIMONE CANALE, <u>L'approccio storico nell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana e il dibattito sul metodo</u></p> <p>MARIO DE PASQUALE, <u>L'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti per la gestione di un curriculum aperto e flessibile</u></p> <p>GIANNINA OREJEL, <u>Didáctica de la filosofía en México</u></p>
Esperienze e percorsi didattici	<p>ALBERTO MAIALE, GENNARO CAPRIATI, <u>Bellezza tra metafisica, fisica, matematica, musica e filosofia</u></p> <p>ALESSIA CAVALIERE, ANTONELLA PAOLETTI, <u>La <i>Philosophy For Children</i> nel panorama contemporaneo</u></p> <p>KATIA ANNA MARIA GRISI, GIOVANNI BATTISTA RIMENTANO, MARIA PIA VOZZI, <u>Riflettere sulla pace in tempo di guerra</u></p> <p>CHIARA ORTUSO, <u>Le sfide dell'insegnamento nell'era liquida: camminare sulle sabbie mobili. Il ruolo delle pratiche filosofiche nella scuola postmoderna</u></p> <p>ROSSANA VENEZIANO, <u>Augusta Perusia, meridiani filosofici. Cronaca di un convegno della Società Filosofica Italiana (Perugia, 19-21 marzo 2026)</u></p>
Esercizi sull'uso delle metafore	<p>MARIO DE PASQUALE, <u>L'uso delle metafore nel confilosofare in classe</u></p> <p>ROBERTO LOMBARDI, <u>Creatività e ragionamento: esercizio sull'uso delle metafore. Dialogo tra filosofia, poesia e matematica</u></p>

<p>Eleatica per le scuole. Eleatismo e contemporaneità</p>	<p>PIERA DE PIANO, <u>Parmenide e la scienza: una questione di metodo</u></p> <p>GIUSEPPE MACCAURO, <u>Il «sistema della disintegrazione» e il ruolo dell'arte: Elsa Morante tra filosofia e letteratura</u></p> <p>CHIARA A. POZZESSERE, <u>“Il camminino della verità”: il paradosso del caos informativo contemporaneo</u></p>
<p>Filosofia, interdisciplinarietà e pluralità dei linguaggi</p>	<p>MASSIMO BONTEMPI, <u>Storia e destino, passato e colpa: un percorso tra filosofia e letteratura</u></p> <p>CRISTINA BORACCHI, <u>Il cinema di Park Chan-Wook: anatomia del turbocapitalismo</u></p>
<p>Recensioni</p>	<p><u>Arianna Fermani, Lucia Palpacelli, Mino Ianne, Navigazioni filosofiche tra le parole greche di Cura - Incuria, Postfazione di Anna Sturino, Editrice Petite Plaisance, Pistoia 2026 (ANNA BIANCHI)</u></p> <p><u>Paola Anna Maria Müller, Visioni sinfoniche. Ildegarda di Bingen fra suoni e parole, Carocci, Roma 2025 (ROSSANA VE-NEZIANO)</u></p>

Editoriale

Mario De Pasquale

Questo numero è ricco di contributi interessanti, utili alla riflessione e all'azione didattica. Sono presenti ricerche teoriche di rilievo e narrazioni di esperienze didattiche che si riferiscono a questioni di grande importanza per l'insegnamento della filosofia.

Nella sezione dedicata agli **studi e approfondimenti**, i contributi problematizzano alcune questioni, cui da tempo la rivista dedica spazio e attenzione, in particolare quelle che si riferiscono ad alcuni grandi cambiamenti indotti dalla rivoluzione digitale, dall'uso della rete e dei social, dall'IA. **Pietro Polieri** nel suo contributo *Il paradosso della comprensione artificiale. Sull'interazione umana friendlike con chatbot AI* analizza e discute, basandosi su ricerche e sperimentazioni recenti, le trasformazioni indotte da rapporti di dipendenza dai chatbot AI sulla dimensione umana, affettiva, cognitiva, relazionale, etica della soggettività. Sentimenti di riduzione della stima in sé e affidamento acritico alle soluzioni digitali convivono con difficoltà a superare solitudini e disagi psicologici e sociali. Con rigore e acutezza l'autore descrive i fenomeni e valuta criticamente le conseguenze possibili in ambito medico, sociale e educativo. L'autore opportunamente ipotizza anche le possibili ricadute sull'insegnamento della filosofia e prospetta problemi cui occorre rispondere con creatività e con innovazione nelle soluzioni didattiche. **Paolo Giordani** nel suo saggio *Co-autorialità. L'arte nell'epoca della generatività algoritmica* indaga e discute il rapporto tra macchina, IA, e attività umana nella creazione artistica. Il concetto di co-autorialità allude alla collaborazione tra macchina e uomo nella creazione. La macchina organizza e combina infinite possibilità di connessione tra i dati a disposizione, tratti dal mondo umano, e crea spazi latenti ricchi di potenzialità nuove e in parte sconosciute all'uomo consapevole. D'altra parte, l'artista con i suoi *prompt* dirige l'attività dell'IA verso territori sconosciuti, in cui la combinazione tra i dati trasforma immagini e visioni. Secondo l'autore questi processi, che si frappongono tra artisti e mezzi della creazione, hanno sempre avuto luogo anche in passato, in modo non sempre consapevole. Ora essi vengono alla luce, rivelando la complessità della creazione artistica.

Salvatore Belvedere nel contributo *La ricerca del fondamento: un percorso formativo in filosofia*, dà da pensare a proposito dell'idea di fondamento, necessaria, secondo l'autore, per consentire all'uomo contemporaneo di difendersi dall'attacco in atto alla singolarità, alla libertà, all'autonomia di pensiero critico. È necessario sviluppare la capacità di ritrovare nella profondità della coscienza critica il senso di se stessi e il senso dell'esistenza per sé e con gli altri. L'autore sviluppa le sue idee dialogando con alcuni autori della storia della filosofia e della letteratura, collegati in un confronto produttivo sulla complessa profondità dell'umano. L'autore, infatti, attribuisce la capacità di ricerca sul fondamento non solo alla religione, ma anche alla filosofia e all'arte. Nei vari campi del sapere agisce non solo o non tanto la ragione, quanto invece l'immaginazione, unica facoltà capace di un grande sforzo di creatività ideale nella costruzione del futuro.

Marta Mecca, nell'articolo *Il personale è globale: una necessaria politicizzazione dell'etica della cura* ci conduce nell'orizzonte della cura. L'autrice analizza e discute, con rigore e con acume critico, ricerche recenti sulla valenza dell'etica della cura, attribuendole una dimensione sociale e politica, al di fuori della dimensione del privato. **Giuseppe Guida**, autore di *Storia della*

filosofia e umanesimo nella ricerca e nella didattica di due maestri dell'Ateneo fiorentino, aiuta i docenti a riflettere criticamente sull'importanza e sulla natura dell'approccio storico nell'insegnamento della filosofia, attraverso lo studio rigoroso e accurato delle idee di due grandi figure della ricerca italiana, filosofica e letteraria, Garin e Luperini, sottolineando condivisioni e differenze tra i due grandi studiosi.

Nella rubrica **Per l'insegnamento della filosofia** sono raccolti contributi interessanti. **Pietro Simone Canale** nel suo testo *L'approccio storico nell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana e il dibattito sul metodo* riprende e rinnova il dibattito sulle differenze e sulla complementarità tra i due approcci proposti per l'insegnamento della filosofia nelle scuole, quello problematico-zetetico e quello storico, mettendo in rilievo come spesso i due metodi siano erroneamente associati a quello fondato sui contenuti e a quello fondato sulle competenze. L'autore esclude una rigida contrapposizione e argomenta a favore della possibilità che i due approcci si integrino l'uno con l'altro.

In questo numero ospitiamo anche un interessante lavoro di una studiosa messicana **Gianina Orejel**, che nel contributo *Didáctica de la filosofía en México* fornisce il quadro dell'insegnamento della filosofia in Messico, lo stato della formazione degli insegnanti e della ricerca didattica. In Messico esiste il rischio della dissoluzione della disciplina nell'area umanistica e della mancanza di preparazione specifica dei docenti. Certo il confronto con la situazione del nostro paese da questo punto di vista ci conforta. Tuttavia, il lavoro descrive una tendenza che non possiamo ritenere sia del tutto assente nel continente europeo e che costituisce un pericolo a cui occorre porre molta attenzione.

Gli interventi di Bernardi e di De Pasquale fanno entrambi riferimento al n. 27/2025 della rivista "Logoi.Ph", interamente dedicata alla didattica della filosofia, in cui sono pubblicate le relazioni tenute ad un Convegno tenuto a Bari nei giorni 19-20 maggio 2025. Gli autori analizzano e discutono solo alcuni dei temi svolti nelle relazioni.

Valerio Bernardi è autore del saggio *Canone, traduzione, realtà. Su alcuni contributi sulla didattica della filosofia al Convegno di Bari (19/20 maggio 2025)*. L'autore analizza e discute il concetto di canone sviluppato da Paoletti e il problema della "traduzione" affrontato da Nardelli, con riferimenti allo stato della ricerca esistente anche in altri paesi europei. Valuta positivamente i contributi, pur ponendo l'esigenza di una più ampia problematizzazione dei temi. Interessante risulta la valutazione fatta da Bernardi dell'idea proposta da Brusa di realizzare un raccordo tra l'insegnamento della filosofia e quello della storia attraverso la progettazione di un curriculum trasversale. Collegando i due insegnamenti il sapere storico potrebbe concorrere anch'esso allo sviluppo del pensiero critico, sviluppando il potere argomentativo, e i concetti filosofici potrebbero contribuire a comprendere adeguatamente i fatti storici.

Mario De Pasquale nel testo *L'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti per la gestione di un curriculum aperto e flessibile. Problemi e prospettive di soluzione* analizza e discute il saggio, presente nella rivista, di Paoletti *L'insegnamento della filosofia a scuola e la questione del canone*. Nel testo l'autore sviluppa un'articolata analisi del curriculum di filosofia in Italia e riflette sulle difficoltà che la sua strutturazione determina nell'insegnamento, soprattutto della filosofia contemporanea. Paoletti ragiona sulla base di dati raccolti attraverso una ricerca empirica sulle scuole secondarie della Toscana. Dai dati, anche se parziali, emerge la questione della inadeguata presenza del Novecento filosofico nell'insegnamento dei docenti italiani e la scarsa attenzione nelle attività didattiche ai grandi problemi indotti dalle grandi trasformazioni in atto. I docenti spesso si rivelano poco pronti a insegnare la contemporaneità a causa di una formazione iniziale lacunosa e di una formazione in servizio del tutto carente, frammentata, disorganica, rapsodica. De Pasquale propone come parziale rimedio una gestione aperta, flessibile dei curricula e l'attivazione di forme strutturali e permanenti di aggiornamento in servizio, gestite dal basso sul territorio attraverso una cooperazione tra ricerca e insegnamento.

Nella rubrica **Esperienze e percorsi didattici** possiamo leggere interventi di varia natura, che offrono importanti risorse per arricchire il cassetto degli attrezzi a disposizione dei docenti di filosofia che sono impegnati in un insegnamento innovativo.

Il contributo di **Gennaro Capriati** e di **Alberto Maiale** *Bellezza tra metafisica, fisica, matematica, musica e filosofia* narra di un'esperienza didattica centrata sul tema della bellezza, svolto in una dimensione interdisciplinare con la collaborazione tra filosofia, fisica e musica. Canoni matematici, geometrici e fisici sull'idea di bellezza (unità e molteplicità, circonferenza, proporzione) sono confrontati con idee filosofiche e con canoni provenienti dalla musica. Il percorso appare culturalmente ben costruito ed efficace didatticamente.

Alessia Cavaliere, Antonella Paoletti nel saggio *La philosophy for Children nel panorama contemporaneo* narrano di un'esperienza originale praticata nella scuola primaria con il modello P4C di Lipman, in una dimensione itinerante, a contatto con il territorio, con la comunità che lo abita e con la natura. L'esperienza si rivela molto efficace, di grande rilevanza sociale ed educativa. Infatti, la pratica del *pensare insieme* in una *comunità di ricerca* forma i bambini all'esercizio della cittadinanza attraverso l'esperienza filosofica realizzata a contatto con l'ambiente naturale e sociale.

Katia Anna Maria Grisi, Giovanni Battista Rimentano, Maria Pia Vozi espongono con rigorosa profondità i temi sviluppati in un Corso di formazione (*Le forme della pace e della guerra: il contributo della filosofia*), organizzato dalla SFI dal 30 novembre 2025 al 22 gennaio 2026. Il Corso ha discusso le categorie interpretative che nella trattazione manualistica sono sottese alla storia del XX secolo e la semplificano drasticamente. Le forme della guerra e della pace sono state analizzate in una prospettiva storica e teoretico-problematica; un tale approccio consente la conoscenza del patrimonio della tradizione quale mezzo per la comprensione della attualità e per l'azione di trasformazione sociale. "Pensare la guerra" vuol dire capirne le ragioni profonde, comprenderne la logica, anche là dove essa sembra oscura o assente. Il Corso di formazione ha previsto ore destinate alla traduzione didattica dei temi affrontati, impegno che gli scriventi hanno affrontato attraverso forme plurali: il teatro (Grisi), la costruzione di UDA (Vozi), la gestione di laboratori di scrittura creativa e produzione di un cortometraggio. (Rimentano).

Chiara Ortuso nel suo saggio, *Le sfide dell'insegnamento nell'era liquida: camminare sulle sabbie mobili. Il ruolo delle pratiche filosofiche nella scuola postmoderna*, sostiene che insegnare e apprendere nell'età della modernità liquida, si rivela una delle sfide più ardue della nostra epoca, in cui il principio di autorità non costituisce riferimento per l'esercizio della libertà. La didattica attiva e un uso ordinario di varie pratiche filosofiche consentirebbero al docente di mettere in atto un'etica della cura, fondata sull'ascolto, sulla partecipazione, sul dialogo, sullo scambio interattivo. L'interazione dialogica consentirebbe di realizzare in classe una negoziazione dei significati del reale, una maturazione di responsabilità e di spirito critico.

Rossana Veneziano nell'articolo *Augusta Perugia, meridiani filosofici. Cronaca di un convegno della Società Filosofica Italiana (Perugia, 19-21 marzo 2026)* espone in modo ragionato e con uno stile chiaro la ricchezza delle riflessioni offerte durante un congresso della Sfi tenuto a Perugia sul concetto di cura e di relazione. L'autrice sintetizza essenzialmente i molti interventi in cui i temi sono stati trattati da una pluralità di punti di vista, etico, sociale, politico e antropologico. La quinta sessione è stata dedicata all'insegnamento della cura e della relazione, con la partecipazione di studiosi, membri della Commissione Didattica della Sfi.

Nella rubrica **Esercizi sull'uso delle metafore**, leggiamo il contributo di **Roberto Lombardi** *Creatività ragionamento: esercizio sull'uso delle metafore. Dialogo tra filosofia, poesia e matematica*. Il lavoro si incentra su pratiche di uso delle metafore, esercizi orientati a promuovere un ampliamento del loro orizzonte generativo, anche attraverso l'utilizzo di altri linguaggi. Lombardi propone un modello di esercizio nell'uso delle metafore, che attinge a campi differenti di sapere (Filosofia, Matematica, Letteratura) e al patrimonio lessicale tipico del discorso ordinario

quotidiano. I docenti di filosofia potrebbero trarre libera ispirazione dall'interessante contributo per corredare la loro attività didattica anche di esercizi sui processi e sui metodi di metaforizzazione del discorso filosofico. **Mario De Pasquale**, nel breve contributo *L'uso delle metafore nel confilosofare in classe*, proprio per sottolineare l'originalità del lavoro di Lombardi, propone una sintetica riflessione sulla funzionalità formativa dell'uso delle metafore. In qualche modo le metafore hanno un senso molto rilevante nella destinazione didattica della filosofia perché il loro uso connette i contenuti filosofici alla vita concreta e sensibile di coloro che devono apprendere. L'ideale nell'attività didattica sarebbe operare al fine di "catturare la dinamica creativa della metafora, bloccandone al contempo i suoi effetti perversi".

In una specifica rubrica sono raccolti alcuni contributi dedicati ai temi sviluppati su un tema specifico, **Eleatismo e contemporaneità**. Essi sono stati presentati in occasione della Giornata Mondiale della Filosofia 2025, in cui la *Fondazione Alario per Elea-Velia* e la *Società filosofica italiana* hanno organizzato un incontro dedicato agli studenti delle scuole superiori, dedicato alla importanza dell'eleatismo nella filosofia contemporanea. L'iniziativa ha coinciso anche con un importante anniversario, quello della morte della scrittrice Elsa Morante, scomparsa nel 1985, che si è deciso di celebrare dedicando una parte degli incontri in programma alla analisi della sua opera.

Il primo dei tre interventi è quello dal titolo *Parmenide e la scienza: una questione di metodo* di **Piera De Piano**. L'autrice, sulla scia delle interpretazioni di Giovanni Casertano, propone una lettura insolita di Parmenide, che legittima l'ipotesi dell'esistenza di una somiglianza tra metodo parmenideo e metodo della scienza del '900. La concezione di Parmenide di Casertano non contempla una contrapposizione netta tra opinione derivante dai sensi e verità derivata dal logos. La conoscenza sensibile offre una molteplicità di esperienze di conoscenza contrapposte e frammentate che il Logos armonizza. L'idea di logos che Parmenide proporrebbe non sarebbe molto lontana da quella tipica della razionalità usata nell'attività di ricerca scientifica, che unisce in modo organico e formalmente corretto una molteplicità di conoscenze di origine non sempre esatta e rigorosa.

Giuseppe Maccauro, nel contributo «*Il sistema della disintegrazione*» e *il ruolo dell'arte: Elsa Morante tra filosofia e letteratura*, propone una interessante riflessione sul senso che la scrittrice Elsa Morante affida all'arte in un periodo storico dominato dall'angoscia per la bomba atomica. L'autore sviluppa una riflessione etica sull'angoscia, coniugando le idee della Morante con le riflessioni filosofiche sul principio di morte di Freud e con il concetto di alienazione in Lukács.

Anche il lavoro di **Chiara A. Pozzessere** «*Il cammino della verità*»: *il paradosso del caos informativo contemporaneo* ha come oggetto la filosofia di Parmenide. L'autrice propone un possibile percorso didattico rivolto a studenti della scuola secondaria di secondo grado, in cui si metta in relazione il pensiero di Parmenide con le dinamiche dell'attualità digitale, attraverso un'articolazione progressiva che unisce contenuti teorici, riflessione critica e applicazione concreta. Il pensiero parmenideo introduce gli studenti alla riflessione sul rapporto tra linguaggio, pensiero e realtà, favorendo lo sviluppo di competenze logiche fondamentali quali la coerenza argomentativa, il rigore concettuale e la capacità di distinguere tra ciò che è conoscenza e ciò che è frutto di manipolazione e fonte di errore. Altresì il pensiero parmenideo consente una riflessione anche sui limiti del linguaggio e del pensiero.

Nella rubrica **Filosofia, interdisciplinarietà e pluralità dei linguaggi** sono presenti interessanti lavori sul rapporto della filosofia *col cinema, con la scienza, con la letteratura*.

Massimo Bontempi nel suo *Storia e destino, passato e colpa: un percorso tra filosofia e letteratura*, affronta il tema della libertà nella storia, del condizionamento che il passato esercita sul presente, sulle possibilità di una sua redenzione. È possibile emanciparsi dal condizionamento del passato o si è destinati a diventare conformi e incapaci di trasformazioni innovative? L'autore sviluppa il tema attraverso un'approfondita analisi di tre romanzi che ha fortemente

amato attraverso il filtro delle categorie filosofiche di Walter Benjamin, soprattutto quelle di passato, destino e colpa. I tre romanzi sono *1984* di George Orwell, *Vita e Destino* di Vasilij Grossmann e *Il Maestro e Margherita* di Michail Bulgakov.

Cristina Boracchi, nel contributo *Il cinema di Park Chan-Wook: anatomia del turbocapitalismo*, affronta il tema dello sviluppo del turbocapitalismo e dei suoi deleteri effetti sulle condizioni di esistenza di una grande parte dell'umanità, respinta in condizioni di precarietà del lavoro, di povertà materiale e di scarsa dignità, di diseguaglianza economica sociale e di opportunità di realizzazione, in disperate situazioni di alienazione e di solitudine. L'autrice sviluppa il tema e problematizza la questione attraverso l'analisi filosofica di film di autori sud-coreani, che costituiscono un solido punto di partenza teorico. Si discute attraverso l'analisi dei film il concetto di turbocapitalismo, le condizioni di alienazione del soggetto umano all'interno della catena produttiva di valore, profondamente modificato dalla rivoluzione tecnologica e finanziaria.

Seguono recensioni di testi interessanti. **Anna Bianchi** recensisce il testo di **Arianna Fermani, Lucia Palpacelli, Mino Ianne**, *Navigazioni filosofiche tra parole greche di Cura-Incuria. Postfazione di Anna Surino*.

Rossana Veneziano recensisce il testo di **Paola Anna Maria Muller**, *Visioni sinfoniche. Ildgarda di Bingen fra suoni e parole*.

La ricerca del fondamento: un percorso formativo in filosofia

Salvatore Belvedere

Abstract

Every man throughout life seeks a foundation of stability in our life. consistency in thinking and behaviour has been an essential expression of individual and social maturity. it has always been a priority goal of philosophical education, and all teachers place it at the centre of their teaching. the history of philosophy helps in their educational task.

Keywords

Foundation, thinking, behaviour, knowledge, relationship.

Premessa

Lo studente che si avvicina allo studio della filosofia non sa quali siano le sue finalità educative. Egli pensa ad un corpo disciplinare, che deve essere appreso nelle diverse parti, ritenendo che attraverso un percorso si avvicina al titolo di studio. Solo avanzando nell'età rifletterà sui traguardi filosofici raggiunti e sull'influenza avuta sulla personalità.

Non così il docente. Egli dagli studi e dall'esperienza didattica ha elaborato un'idea centrale della filosofia, della sua funzione formativa, del ruolo all'interno dei saperi scolastici. Lo scopo del suo lavoro può racchiudersi nel concetto di fondamento: un concetto che storicamente si è collegato a quello di sostanza concepita originariamente come *causa sui* ma dal docente utilizzato in relazione ai vari aspetti dell'insegnamento. In ciò lo soccorre sia la storia della filosofia sia i principi generali dell'educazione dell'uomo. Infatti, il termine fondamento è servito per approfondire il tema della singolarità dell'io, la sua originalità, la coerenza del pensare e dell'agire, l'acquisizione di buoni principi etico-morali, ecc. In questo lavoro l'idea di fondamento rimane sempre sullo sfondo, comparando come idea guida che orienta nel cammino disciplinare, senza mai pervenire alla definitiva determinazione concettuale.

Dal mondo greco

Il tema del fondamento nel mondo greco è rilevabile dalle sue tragedie oltre che dalla filosofia. Esso si materializza nella consapevolezza e nel rispetto di alcuni principi irrinunciabili, pena la fine della stessa condizione umana. L'*Edipo re* di Sofocle rappresenta la massima espressione della derivazione divina di questi principi, la cui violazione allontana dal contatto con il Dio e getta l'uomo nell'insostenibilità della miseria esistenziale. Edipo uccide il padre e sposa la madre, infrangendo il principio di autoelevazione morale e regredendo verso forme estreme di bestialità. L'espiazione è riconoscimento della colpa e principio di redenzione per sé e per il suo popolo. Essa consente il ritorno al fondamento umano.

L'*Antigone* va oltre e non solo ricorda l'adesione alla legge divina, ma anche il contrasto con la legge degli uomini. Antigone non può dare sepoltura al fratello per il divieto della legge civile imposta da Creonte. La sua morte esprime l'impossibilità di vivere nel contrasto fra due principi, cioè nel conflitto tra umano e divino.

Come si vede, nelle due tragedie il tema del fondamento è declinato nei comandi della legge, dalla cui verità dipende la salvezza del singolo e della società. Tuttavia, il divino, che parla attraverso la legge, ha bisogno di raccordarsi con l'umano in forma accettabile per gli uomini. L'operazione è compiuta da Euripide in particolare nella *Medea* e nella *Baccanti*. Nella prima la violazione della legge porta Medea alla completa distruzione della famiglia e si affida alla volontà sconosciuta del destino, che potrebbe giustificarla. La ribellione di Medea rappresenta l'impossibilità di travalicare la vita stessa e i suoi diritti, pena la perdita di tutto. Medea è il grido dell'urgenza di sanare il conflitto, conservando comunque una speranza. Nella seconda il dio Dioniso, espressione della natura umana, spinge la medesima a forme estreme di violenza, se Egli non viene riconosciuto come dio accanto agli altri dèi. Cioè se gli uomini non sono accettati dalla divinità nella loro naturalità.

Le due tragedie esprimono la duplice possibilità dell'uomo: sottomettersi alla volontà del divino e accettarla nonostante le pressioni dell'umano, oppure trovare una loro conciliazione per rendere possibile la convivenza.

La filosofia greca ha esaminato questa possibilità, collegando razionalmente il divino e l'umano. Platone lo ha fatto attraverso Eros, la cui educazione consente all'uomo di collegarsi al bene e al Dio. Aristotele lo ha elaborato attraverso la metafisica, protendendo l'uomo verso il motore immobile, ed elaborando un'etica della piena realizzazione umana. In entrambi il tema del fondamento, nell'interna dinamicità, promuove la ricerca sul rapporto tra l'uomo e le sue profonde aspirazioni umane, collocandolo nella mentalità e nella cultura del mondo greco.

Il rapporto con la divinità è una condizione che deve essere analizzata per chiarire le molteplici facce della natura umana, la sua materialità e la sua spiritualità. Infatti, Galimberti, esaltando il pensare e il fare dell'uomo greco di fronte all'immutabilità della volontà divina, scrive:

Nel ciclo naturale di vita e di morte, il Greco elabora risposte attive all'ineluttabilità della morte. Il che significa farsi forte attraverso il dolore, tradurre la precarietà in impresa conoscitiva. *Non rassegnarsi, non illudersi, ma conoscere.*¹

Dal mondo cristiano

San Tommaso è il dottore della chiesa che ha sviluppato il tema del rapporto tra l'uomo e Dio attraverso la teoria della partecipazione. La partecipazione nasce da un atto unilaterale di Dio, in quanto è amore nel suo essere e in virtù di esso rende gli uomini simili a sé. Egli scrive:

Perciò solo Dio è pura bontà ed è essenzialmente buono, mentre gli altri enti sono chiamati buoni solo secondo una certa partecipazione.²

Mentre il mondo greco si è già purificato, attraverso la mediazione filosofica, della colpa della natura umana, Tommaso riprende il tema collegandolo alle novità redentrici del cristianesimo. Dalla sua posizione discende la dottrina della grazia divina, rassicurante verso le debolezze materiali e spirituali della vita terrena. Se Dio è principio e fondamento, l'uomo ne può partecipare aderendo agli obblighi che ne derivano.

¹ Galimberti 2024, p. 24.

² San Tommaso d'Aquino, 2010, p. 138.

Molte sono le fonti, che S. Tommaso utilizza nella *Summa Theologiae* e nel *Compendio di teologia*. La principale certamente è Sant'Agostino, il cui pensiero costituisce la via per arrivare al Signore. È il bisogno di verità che spinge Agostino oltre le sue capacità umane, come scrive nel *De Vera Religione*: «et si tuam naturam mutabilem inveneris, trascende et te ipsum».³ Egli perviene a questa conclusione dopo aver a lungo meditato sui suoi studi e sulle sue conoscenze. Il percorso è importante quanto la meta, essendo il frutto non di una imposizione dogmatica ma di una scelta consapevole. Infatti, nelle *Confessioni* si autoanalizza nelle pieghe del suo spirito: le arti liberali studiate, i sentimenti, il tempo della mente, il male, ecc. Ma tutto è provvisorio ed effimero, anzi è prova di contraddizioni e turbamenti dell'anima. Egli cerca una verità, che dia stabilità e gioia di vivere. Scrive:

Dove ho trovato la verità, là ho trovato il mio Dio, la Verità persona; e non ho dimenticato la verità dal giorno in cui la conobbi. Perciò dal giorno in cui ti conobbi, dimori nella mia memoria, e là ti trovo ogni volta che ricordo e mi delizio di te. È questa la mia santa delizia, dono della tua misericordia, che ebbe riguardo per la mia povertà.⁴

Sia in Tommaso che in Agostino il cammino verso Dio è un percorso verso la verità, ma, una volta che sia raggiunta, essa indica anche la via per il ritorno: come vivere secondo i suoi precetti e nella gioia di compierli. Essi si muovono sul piano teologico, che considerano superamento e conclusione del piano filosofico.

In filosofia

Kant nella sua filosofia rappresenta l'iter della ragione verso Dio, inteso come il distributore del sommo bene (sintesi di virtù e felicità). Il suo è un percorso ascendente che impegna mente, volontà e cuore nella ricerca della piena stabilità dell'essere umano. Il percorso si conclude in Dio fonte di eternità e di beatitudine.⁵ Il Dio di Kant si pone come la vetta, che coincide con il fondamento dell'uomo. Per Kant Dio non è solo un principio a cui pervenire, ma anche da cui ritornare. Tuttavia, il ritorno non è più di competenza della filosofia ma della religione. Egli scrive:

In questo modo la legge morale, mediante il concetto del sommo bene come oggetto e scopo finale della ragione pura pratica, conduce alla religione, cioè alla conoscenza di tutti i doveri come comandamenti divini, non come sanzioni, cioè decreti arbitrari e per se stessi accidentali di una volontà estranea, ma come leggi essenziali di ogni volontà libera per se stessa, che però devono essere considerate come comandamenti dell'essere supremo, perché soltanto da una volontà moralmente perfetta (santa e buona), e nello stesso tempo anche onnipotente, possiamo sperare il sommo bene, che la legge morale ci fa un dovere di porre come oggetto dei nostri sforzi, e quindi possiamo sperare di giungervi mediante l'accordo con questa volontà.⁶

Poi aggiunge:

Solo quando la religione sopraggiunge, viene anche la speranza di partecipare un giorno alla felicità nella misura in cui avremo procurato di non essere indegni.⁷

Come si vede, Kant è un continuatore della dottrina della partecipazione, che filosoficamente viene raggiunta con un accordo con la volontà divina. Infatti, dice:

³ Agostino 2023, p. 136.

⁴ Agostino 2022, p. 373.

⁵ Kant 1972, p. 156.

⁶ Ivi, p. 157.

⁷ Ivi, p.157.

Ma io non posso sperare di attuarlo (il sommo bene), se non mediante l'accordo tra la mia volontà con quella di un autore santo e buono del mondo [...].⁸

La partecipazione all'essere supremo non è dimostrata metafisicamente, come in San Tomaso, ma attraverso un collegamento tra la filosofia morale (soggettività) e la teologia (oggettività). Tuttavia, la possibilità di un fondamento sicuro per l'uomo è sempre data dal partecipare ad un ente stabile per sé, non essendo possibile reperirlo nella natura umana. Le vie sono molteplici. Kant sceglie quella dell'accordo tra la volontà dell'uomo e quella di Dio. Sono vie dell'andata e del ritorno. Dio, infatti, nella sua infinità bontà indica la via del ritorno collegandola ad una verità eterna: comportarsi secondo i principi della ragione pratica, teologicamente incarnati nella religione.

La posizione di Kant, approdando alla teologia, ha una consonanza con il pensiero di Sant'Alfonso Maria de Liguori, la cui Congregazione del SS. Redentore era operante nella Polonia del tempo. Alfonso, dottore della chiesa, nel suo *Uniformità alla volontà di Dio*, scrive:

Dobbiamo imparare dai beati del cielo come amare Dio sulla terra. L'amore puro e perfetto che essi portano a Dio consiste per unirsi perfettamente alla sua volontà. [...]. Un atto di perfetta uniformità alla divina volontà è sufficiente per fare un santo. [...]. Per compiacere pienamente il cuore di Dio, non solo dobbiamo conformarci alla sua volontà, ma anche uniformarci a quanto egli dispone per noi, con la sua provvidenza.⁹

Se Kant arriva a Dio attraverso la conformità alla legge morale, Alfonso teologicamente parte direttamente da Dio, che è amore, e da esso deduce per l'uomo il dovere di conformarsi ed uniformarsi alla sua volontà. L'uniformità implica fare della volontà di Dio la via da seguire nelle azioni umane. Kant si sofferma sulla libertà dell'uomo nello scegliere la legge morale, Alfonso muove dall'esistenza di dio e da essa deduce teologicamente la guida per le azioni dell'uomo. In tal modo l'uomo è santo in quanto lega direttamente se stesso a Dio e diventa beato. Il percorso di Alfonso è discendente.

Una sintesi del loro pensiero si ritrova nella *Fenomenologia dello spirito*, in cui Hegel approda alla religione dopo aver attraversato i momenti della coscienza, autocoscienza e ragione. La religione è il compimento del percorso nello spirito, diventando con l'autoriflessione soggetto e oggetto di se stesso. La religione è percorso e compimento, in quanto consapevolezza dei suoi momenti e figura (concettualità) in sé e per sé. In pratica opera la sintesi tra il percorso soggettivo (dalla coscienza infelice) e il punto di arrivo nella piena oggettività (Universalità di Dio). Dio è fondamento universale che inverte e dà significato ai diversi momenti della vita. Infatti, scrive:

Se quindi la religione è il compimento dello spirito, in cui i singoli momenti dello spirito stesso, coscienza, autocoscienza, ragione e spirito, *ritornano* e sono *ritornati* come nel loro *fondamento*, essi costituiscono insieme *l'effettualità esistente* dello spirito intero, il quale è soltanto come il movimento distinguente e in sé ritornante di questi suoi lati.¹⁰

Dio, dunque, per Hegel è il fondamento assoluto, che contiene e dà significato ai singoli momenti (racchiusi in coscienza, autocoscienza, ragione e spirito), non solo distinguendoli analiticamente attraverso la riflessione, ma anche determinandoli nella loro funzione.

Scissione della coscienza

Nel libro *Senilità* di Italo Svevo si legge:

⁸ Ivi, p. 157.

⁹ Alfonso Maria de Liguori 1999. Pp 58, 59, 60.

¹⁰ Hegel 2001, p. 420.

“Strano” pensò (Emilio Brentani) “sembrerebbe che metà dell’umanità esista per vivere e l’altra per essere vissuta. Ritornò subito col pensiero al proprio caso concreto: “Angiolina esiste forse solo acciocchè io viva”.¹¹

Queste parole sono poste dall’autore del libro a conclusione della vicenda esistenziale di Emilio Brentani. Questi nella sua vita aveva vissuto un rapporto d’amore con Angiolina, ragazza bella ma dai facili costumi, non riuscendo tuttavia a definire tale rapporto in maniera logicamente motivata e psicologicamente accettata. A conclusione della sua vita Emilio ritorna sul passato e lo ripensa intellettualmente. Angiolina gli appare bella e la rivaluta dal punto di vista sociale: è il modo di ripensare quanto è avvenuto nella sua esperienza concreta, ricostruendolo idealmente. Emilio, pseudo intellettuale del tempo, considera il pensiero a posteriore come una risorsa mentale, per continuare a vivere. Il pensiero enfatizza, rivive nella lontananza e nella estraneità dei contenuti, crea una forma di accettazione della realtà, benché parafrasandola ed edulcorandola nelle sue mancanze.

La citazione esprime la scissione della coscienza tra passato e presente, nel caso riferito ad Emilio Brentani. Questi ha vissuto direttamente, anche se in forma anomala, la sua vicenda amorosa, e poi vi ritorna con la mente trovando elementi di accettazione e di conciliazione con il mondo. Questa duplicità gli consente di continuare a vivere.

Per Svevo nel libro esistono due coscienze, che impegnano l’uomo nella vita. La prima si riferisce direttamente all’esperienza esistenziale (malata e incapace in un rapporto positivo con la realtà); la seconda, anch’essa malata, che non ricostruisce logicamente e realisticamente quanto avvenuto, ma lo riscrive a suo piacimento, giusto per continuare a vivere. Infatti Svevo chiude il suo libro scrivendo su Angiolina:

Quel simbolo alto, magnifico, si rianimava talvolta per ridivenire donna amante, sempre però donna triste e penserosa. Sì! Angiolina pensa e piange! Pensa come se le fosse stato spiegato il segreto dell’universo e della propria esistenza; piange come se nel vasto mondo non avesse più trovato neppure un *Deo gratias* qualunque.¹²

Una conclusione negativa sul duplice fronte: della realtà e del pensiero corrispondente. All’uomo non rimane che riflettere su se stesso e sulla sua vicenda personale, cercando nel ricordo di accondiscendere ad una realtà già rifiutata. È ciò che Pirandello ripropone nel *Il fu Mattia Pascal*.

Nel pensiero di Italo Svevo *La coscienza di Zeno* rappresenta il passaggio verso la disintegrazione della coscienza, ormai scissa in *Senilità*. In questo libro Zeno vive la realtà in modo assolutamente neutro, già priva di impegno, di valori e di idee coinvolgenti. Le esperienze trascorrono nella coscienza senza lasciare tracce di partecipazione individuale e sociale. In Emilio Brentani per l’uomo esiste almeno la possibilità del ritorno e del ricordo come forma di autoaccettazione, in Zeno tutto ormai è dissolto senza possibilità di riferimenti consolatori: nella vita e nel ricordo. *La coscienza di Zeno* è il punto di arrivo, in cui anche Emilio Brentani sarebbe pervenuto, se non avesse conservato un residuo di empatia, seppure malata, verso un mondo con cui non sapeva dialogare e rapportarsi. Ma *La Coscienza di Zeno* è anche la logica conclusione dell’intellettuale inetto, che non ha niente da dire in quanto non ha gli strumenti intellettivi per conoscere e agire.

Senilità e *La coscienza di Zeno*, nel loro trascorrere hanno un corrispondente nella riflessione di Heidegger su Nietzsche e sul nichilismo. Secondo Heidegger, Nietzsche fonda il nichilismo sulla demolizione dell’essere come valore. La coscienza del nichilismo alla fine dissolve anche se stessa. Distrugge ma non costruisce, e lascia l’uomo nell’insostenibile condizione di attesa. Ma, secondo Heidegger il nichilismo è solo un momento della metafisica nel tempo, che in qualche

¹¹ Svevo 1988, p. 204, 205.

¹² Ibidem.

modo ancora pensa, anche se in forma negativa. Esso stesso va fondato oltre l'essere già concepito in forma concettuale e valoriale, ma anche oltre la volontà di potenza. La sua fondazione deve pervenire all'essere in quanto tale, prima di ogni determinazione ideologica e di ogni impegno comportamentale. È questo essere che sfugge, pur essendo il termine ultimo della verità. Infatti, Heidegger scrive:

Il termine nichilismo significa che ciò che in esso sta a designare il *nihil* è presente come qualcosa di essenziale. Nichilismo significa: di ogni cosa e per ogni riguardo, è nulla. «Ogni cosa» significa l'ente nella sua totalità. «Per ogni riguardo» presuppone che l'ente sia compreso in quanto ente. Nichilismo significa allora che dell'ente in quanto tale nel suo insieme ne è nulla. Ma l'ente è ciò che è e come è in base all'essere. Poiché dunque ogni «è» (*ist*) risiede nell'essere, ne viene che l'essenza del nichilismo consiste nel fatto che dell'essere stesso ne è nulla. L'essere stesso è l'essere nella sua verità, verità che appartiene all'essere.¹³

Per la conoscenza dell'essere in quanto essere, occorre una nuova coscienza, che superi l'ideologia dei valori e l'esistenza degli enti, ma anche la metafisica della volontà di potenza, ponendosi in ascolto dell'essere. All'uomo spetta il compito di promuoverla per elaborare una visione della vita sul fondamento dell'essere, oltre le sue determinazioni storiche. La coscienza può superare la sua interna scissione (individuale e sociale), pervenendo al rapporto originario con l'essere. Almeno avendo la consapevolezza della sua duplicità.

Heidegger, per spiegare la duplicità della coscienza, usa i termini di *Si* stesso e di *Se* stesso. Il primo si riferisce alla coscienza che ascolta la chiamata attraverso le modalità del pubblico; il secondo termine riguarda la coscienza che ascolta la chiamata soltanto in relazione a se stessa, oltrepassando le voci della società che subentrano per distorcerne la comprensione. A tale proposito scrive:

La chiamata rivolta a se-Stesso ignora il *Si*. Poiché soltanto lo «stesso» del *Si-Stesso* è richiamato e indotto a sentire, il *Si* sprofonda del tutto. Ma il fatto che la chiamata *oltrepassi* il *Si* e lo stato interpretativo pubblico dell'Esserci, non sta a significare che non li *riguardi*. Proprio *in questo oltrepassamento* essa spinge nella insignificativa più completa il *Si*, tutto dedito alle relazioni pubbliche. Il *se-Stesso*, che la chiamata snida da questo rifugio e da questo nascondiglio, è ricondotto a se stesso.¹⁴

La dialettica tra il *Si* e il *Se* indica la presenza delle due coscienze che deve essere superata giungendo all'autentico originario. Viceversa, il destino è l'alienazione e la spersonificazione, vivendo nel mondo della chiacchera (il *SI*) e non riuscendo a conciliarsi con il bisogno di fondamento (il *SE*).¹⁵ L'incompatibilità fra le due coscienze nella persona è causa di interna lacerazione. Inoltre, c'è un aggravante: il ritorno all'essere si qualifica nell'incontro con il nulla, che lo contraddistingue. Come conciliare verità dell'essere e nulla? Come vivere superando il dilemma?

Il tema è stato trattato da diversi punti di vista. Quello gramsciano è interessante per la diversa posizione intellettuale in cui si pone: quella politica. Il suo punto di vista si richiama alla concezione marxista della realtà. Questa è posta oggettivamente di fronte all'uomo. Allo stesso modo oggettivi sono i gruppi sociali, che ad essa si rapportano. La coscienza è il medium che li mette in collegamento. Ma non tutti i gruppi sociali si rapportano allo stesso modo alla realtà circostante. Gramsci usa il termine *naturale* per indicare ciò che per una certa coscienza storica significa «giusto e normale». Questa definizione, come ogni imperativo morale oppure ogni tradizione storica, è destinata al cambiamento. Infatti, secondo Gramsci, «La natura dell'uomo è l'insieme dei sociali che determina una coscienza storicamente definita», pertanto continua:

¹³ Heidegger 1994, p. 244

¹⁴ Heidegger 1976, p. 331.

¹⁵ Galimberti 2024: «L'impersonalità del "Si" opera un livellamento di tutte le possibilità di essere, di pensare, di volere e quindi facilita alla razionalità del sistema il proprio compito di controllo». P.211.

Constatato che, essendo contraddittorio l'insieme dei rapporti sociali, non può non essere contraddittoria la coscienza degli uomini, si pone il problema del come possa essere progressivamente ottenuta l'unificazione: si manifesta nell'intero corpo sociale, con l'esistenza di coscienze storiche di gruppo [...] e si manifesta negli individui singoli come riflessi di tale disgregazione «verticale e orizzontale». Nei gruppi subalterni, per l'assenza di autonomia nell'iniziativa storica, la disgregazione è più grave e più forte la lotta per liberarsi dai principi imposti e non proposti nel conseguimento di una coscienza storica autonoma [...].¹⁶

Gramsci sviluppa il tema della coscienza dei subalterni in chiave politica, ma è importante il suo riferimento al singolo e ai processi di disgregazione della coscienza. Anche il singolo nella sua individualità vede le cose o nella forma della tradizione culturalmente imposta (falsamente rassicurante) oppure attraverso le convulsioni ideologiche dello scetticismo e del relativismo. Sono queste ultime che concorrono alla visione distorta e malata delle cose, ancor più di ciò che è proposto come *naturale*, cioè storicamente e culturalmente definito. Esse costringono la coscienza ad acrobazie psicologiche, a cui la realtà sfugge continuamente oppure appare con tale insignificanza che impediscono la positività e l'effettività del rapporto umano. Così è successo ad Emilio Brentani nel romanzo *Senilità*.

In tempi recenti il tema della scissione della coscienza è ripreso da Saramago il quale scrive, quasi riprendendo il pensiero di Gramsci:

È noto a tutti, però, che l'enorme carico di tradizioni, abitudini e costumi che occupa la maggior parte del nostro cervello zavorra impietosamente le idee più brillanti e innovative di cui la parte restante ancora sia capace, e se è vero che in alcuni casi questo carico riesce ad equilibrare sregolatezze e indiscipline dell'immaginazione che Dio sa dove ci condurrebbero se fossero lasciate in libertà, non è men vero che tale carico possiede, spesso, le arti di sottomettere sottilmente a inconsapevoli tropismi ciò che credevamo fosse la nostra libertà di agire, come una pianta che non sa perché dovrà inclinarsi sempre verso il lato da cui proviene la luce.¹⁷

Come si vede, il tema della scissione della coscienza e della sua riconciliazione è attuale e si ricollega al bisogno di dare un fondamento al proprio pensare, capace di ricomporre quel dissidio intellettuale. Solo la coscienza riunita nelle sue funzioni e nella coerenza del pensare può accedere al tema del fondamento, consentendo di vivere nella pienezza dell'essere persona.

L'oggi e il futuro

Loretta Napoleoni nel suo libro *Tecnocapitalismo* illustra l'avvento dei nuovi titani del capitalismo, impegnati non a mettere la tecnologia al servizio dell'uomo ma a produrre profitti a spese della comunità. In questa prospettiva il nuovo capitalismo si affida totalmente al predominio della tecnologia, e nella massimizzazione dei suoi interessi annulla i limiti imposti dall'etica sociale procedendo nella distruzione di ogni istituzione già posta a salvaguardia della volontà comune. Ella scrive:

Se per anni la politica della paura ci ha impedito di comprendere il potenziale positivo della trasformazione epica che stiamo vivendo, i Tecnotitani hanno fatto di peggio, hanno bloccato l'accesso alla tecnologia e hanno costruito i loro oligopoli, impedendoci di comprendere e far tesoro dei suoi benefici per la causa più nobile: guarire il pianeta e le persone.¹⁸

Il libro illustra lo sviluppo delle tecnologie, oltre i poteri degli stati nazione: nascita della moneta virtuale (bitcoin), governo del diritto (tecnologia del Blockchain). Ma anche oltre i confini territoriali e delle rispettive convenzioni fra gli stati (dominio dello spazio), governo delle identità

¹⁶ Gramsci 1975, p. 1875.

¹⁷ Saramago 2010, p. 75.

¹⁸ Napoleoni 2025, pp. 24, 25.

personali e della moralità pubblica. Il tutto è racchiuso nella formula: «Un capitalismo fondato unicamente sul capitale».¹⁹

Le conseguenze di questo capitalismo nella visione del mondo e nella formazione di una nuova coscienza sono molteplici. Tuttavia, la più potente e pericolosa per l'uomo è data dalla modificazione del tempo e del modo di viverlo. Presente e futuro si sovrappongono. Si legge nel libro:

Dato che sono la tecnologia e l'intelligenza artificiale a dettare il ritmo della trasformazione, la transizione avviene a una velocità mentalmente, emotivamente ed esistenzialmente insostenibile per la maggior parte di noi. Poiché tutto muta in maniera così repentina, qualunque azione appare inutile: la maggior parte di noi ha la sensazione che ogni conquista sia destinata a diventare obsoleta in un batter d'occhio. La futilità del presente è così sconcertante che a volte l'ansia ci paralizza.²⁰

La principale vittima di questa fugacità è la coscienza. Da sempre il tempo era stato considerato il suo modo di essere, modulandosi tra presente, passato e futuro. Il presente era vissuto e accettato in quanto poteva rimandare al suo passato e proiettarsi progettualmente nel futuro. Internet e la globalizzazione hanno costretto l'uomo nell'unicità del presente, essendo la sua rappresentazione così totalizzante da impedire le altre dimensioni. La vita si risolve in un eterno presente, fortemente limitante e, come dice la Napoleoni, nello stesso tempo generatore di ansia. Infatti, i progressi della tecnologia sono così veloci che sovrappongono il futuro nel presente, impedendo la formazione di certezze intellettuali e comportamentali. L'ansia e la paura accompagnano l'uomo moderno.

Ma vi sono altre motivazioni all'ansia e alla paura. A. Saravalle e Carlo Stagnaro nel loro libro *Capitalismo di guerra* ricostruiscono la storia del capitalismo liberale fino all'avvento di un capitalismo di guerra. Sarebbe finita l'epoca della globalizzazione, intesa come opportunità di un mercato internazionale, con possibilità di scambi multilaterali e di idee centrate sul rispetto fra le nazioni e sulla solidarietà dei più deboli. La reciproca paura nel controllo del mondo e la difesa dell'interesse nazionale ha riportato in auge il predominio della politica, talmente asservita al benessere di casa propria da spingere a scelte che trascendono la razionalità delle operazioni economiche e danno la precedenza ai temi della sicurezza e dell'autodifesa. Essi scrivono:

Questa crisi delle regole del commercio internazionale non è comunque un fatto isolato. È parte di un processo socioeconomico più ampio che ha visto nei diversi Paesi – e in particolare in Europa e negli Stati Uniti - chiamare la globalizzazione, il libero mercato e l'apertura degli scambi commerciali sul banco degli imputati. Se, anziché parlare di dazi e restrizioni di vario tipo osserviamo altri indicatori economici quali l'andamento degli investimenti diretti esteri, la pretesa dei governi di orientare i mercati sulla base dell'interesse nazionale, il ritorno invasivo della politica industriale, troviamo sempre il medesimo atteggiamento involutivo. Lo stesso avviene nel campo sociale: basta menzionare la sempre più diffusa intolleranza delle diversità culturali e l'indisponibilità ad accogliere i migranti.²¹

Sono queste le motivazioni che hanno portato alla guerra dei dazi e all'elezione di Trump alla presidenza degli Stati Uniti. Si tratta di un quadro, che si collega alla teoria dei tecnocritici e del loro oligopolio mondiale.

Entrambe le analisi agiscono fortemente sulla coscienza del singolo, disorientandola nella sua normale funzionalità e creando confusione di prospettive. Tecnologia e politica hanno trovato una tale compenetrazione, in cui il punto di incontro è dato dall'interesse nazionale. Tuttavia, la loro sovrapposizione agisce anche a livello individuale, costituendo un sistema fortemente ideologizzato con cui è difficile interagire e creare consonanze intellettive e comportamentali.

¹⁹ Ivi, p. 79.

²⁰ Ivi, p. 14.

²¹ Saravalle, Stagnaro 2025, pp. 133, 134.

Infatti, le conclusioni del libro si incentrano sulla limitazione dei danni e sull'accettazione del pessimismo. Il singolo si sente impotente di fronte all'alleanza tra tecnologia e politica, in cui la politica non è più l'elemento creativo e moralmente impegnato ma sottoposto ai ritmi ed alle esigenze esecutive della tecnologia. Al singolo, schiacciato dal peso predominante della tecnica, rimane solo la possibilità di inserimento nei sistemi già precostituiti, apprendendo le necessarie competenze con cui interagire per la inevitabile integrazione.

Sul tema delle oligarchie Massimo Salvadori, dopo averne passato in rassegna le varie forme nel corso della storia, a proposito del loro punto di arrivo così scrive:

Il termine oligarchie ha ripreso vigore nel corrente linguaggio pubblicitario e politico a cavallo tra il XX e il XXI secolo nell'era della globalizzazione economica per indicare i ristretti gruppi di potere industriale che [...] hanno assunto nelle proprie mani un crescente controllo dell'economia, della politica e della formazione dell'opinione pubblica finalizzato a far prevalere i propri interessi e quello delle loro clientele politiche ed economiche.²²

Questa situazione, in sé negativa e preoccupante per l'uomo-individuo, è ormai lontana da quella esaminata e descritta da Pierre Lévy nel suo *Intelligenza collettiva*. L'autore del libro non vedeva rapporto di esclusione tra l'intelligenza dell'uomo e quella informatica, prevedendo un'evoluzione dell'uomo in raccordo con le strumentazioni tecniche, a loro volta utilizzate nella forma di una intelligenza collettiva e, quindi, più espansiva ed efficace di fronte ai nuovi problemi sociali. Egli scrive:

Le conoscenze vive, il saper fare e le competenze degli esseri umani stanno per essere riconosciuti come la fonte di tutte le altre ricchezze. Che finalità assegnare, quindi, ai nuovi strumenti di comunicazione? Forse l'utilizzo socialmente più utile sarebbe quello di consentire ai gruppi umani di mettere in comune, attraverso il loro impiego, le rispettive forze mentali al fine di costituire degli intellettuali e immaginanti collettivi. L'informatica della comunicazione si presenterebbe allora come l'infrastruttura tecnica del cervello collettivo o dell'*ipercorteccia* delle comunità viventi. Il ruolo dell'informatica e delle tecniche di comunicazione a supporto digitale non consisterebbe nel "rimpiazzare l'uomo" e neppure nell'avvicinarsi ad una ipotetica "intelligenza artificiale", ma nel favorire la costruzione di collettivi intelligenti in cui le potenzialità sociali e cognitive di ciascuno possano svilupparsi e ampliarsi reciprocamente.²³

Era questa la proposta di abitare il cyberspazio, così come era già stato pensato da Lyotard nell'analisi del postmoderno. Oggi l'analisi di Lévy è risultata teorica e volontaristica, in quanto collegata all'idea di uomo universale e concepita all'interno di una umanità idealisticamente conservata. La storia, viceversa, realisticamente l'ha collegata alla volontà di potenza e all'etica dell'esclusione. Infatti, la possibilità di interagire proficuamente con l'infosfera e con i relativi poteri è riservata alle intelligenze più potenti economicamente e strutturate tecnologicamente, mentre all'uomo comune rimane la possibilità di vivere al suo interno nella condizione di adesione provvisoria. La posizione di P. Lévy nasceva nel momento in cui l'uso del cyberspazio e del digitale, ancora ai loro albori, si proponeva attraverso le sue possibilità operative. L'uomo poteva ancora pensare ad un rapporto di tipo strumentale oppure ad una possibilità dialettica, che consentisse a ciascuno di collegarsi con l'infolandia per conoscere il reale e di viverci utilizzando le nuove possibilità. Molte cose sono andate in questo verso, ma altre hanno creato nuove problematiche esistenziali e nuovi rischi per la salute mentale.

I riflessi sulla personalità e sulla coscienza individuale hanno un'esemplificazione nel libro *Il lato oscuro dei social network* di Serena Mazzini. L'autrice scrive:

²² Portinaro 2011, p.33.

²³ Lévy 2002. P. 31, 32. Il tema è ripreso da Fabio Chiusi 2025: «La rivoluzione informatica, con internet che prometteva di unire i popoli con un pugno di clic, favorendo tolleranza, scambi culturali e dibattiti razionali su scala globale. Tutto ciò che allora si riassumeva sotto un'etichetta – che oggi riconosciamo come ingenua – : "intelligenza collettiva"». P. 104.

Per anni le big tech hanno controllato il destino di internet e del digitale. Oggi, però, il loro potere si è ulteriormente esteso, determinando il futuro dell'intelligenza artificiale, della sicurezza informatica e della informazione stessa. Non è solo un cambiamento per gli Stati Uniti, ma una trasformazione con impatto globale. Le aziende tecnologiche, che si erano mascherate da infrastrutture al servizio del bene collettivo, mostrano finalmente il loro vero volto: strumenti di dominio che rispondono solo a sé stessi, in grado di decidere le priorità culturali, economiche e persino geopolitiche di intere nazioni.²⁴

Il libro passa in rassegna le modalità subdole, con cui i padroni delle big tech usano il loro potere informativo per catturare l'interesse e le coscienze dei singoli cittadini. Le conseguenze sono nefaste per la vita dei singoli, le cui personalità sono manipolate esclusivamente a scopo commerciale, cioè per conseguire l'utile economico dei pochi.

Quanto di libertà rimane alla coscienza dei singoli per dirigersi liberamente verso le cose del mondo e intenzionarle secondo la propria volontà? E la consapevolezza di tale carenza quali traumi determina nella coerenza della personalità, allorché si nega all'io di accedere a sé stessi nella forma dell'autentico? Fabio Chiusi nel libro *La fortezza automatica* descrive la situazione con il capovolgimento del motto socratico *Conosci te stesso* in *Conosci tutto tranne te stesso*, volendo rappresentare la condizione dell'essere umano in un «insieme di *data point* [...] e altre stringhe di codici e numeri». ²⁵ Se è così che chance rimane all'uomo per decidere di sé e del suo futuro? E dove ricercare il fondamento del pensare e dell'agire?

Il fondamento come tema dell'io

La storia della filosofia, oltre alla presenza di varie tematiche, può essere interpretata come la ricerca del fondamento, con cui l'uomo giustifica la sua esistenza e la presenza nel tempo. L'excursus, sopra condotto, rappresenta le diverse declinazioni del significato di fondamento, riferendole sempre all'uomo e al suo presente. L'idea di partecipare all'eterno universale lo ha garantito nel passato e ancora oggi costituisce un punto fermo di appoggio nel viaggio della vita. Più specificamente, l'idea di partecipazione si è declinata in riflessioni di natura esistenziale, che si sono concretizzate nelle stesse concezioni che l'uomo ha elaborato su sé stesso. Queste riflessioni si sono concentrate su alcuni aspetti della personalità, di mano in mano che i cambiamenti sociali ne imponevano l'esigenza. In tal modo alcuni comportamenti sono arrivati alla ribalta, esaltandosi a fronte di altri ancora sottostanti e costituendo giuste motivazioni per l'avvenire. L'*homo oeconomicus* ha dominato imponendo il comportamento di base espressivo del corpo, a sua volta collegato ai processi socioeconomici della società. La storia lo ha riproposto nel tempo attraverso l'unità psico-fisica della persona (natura e spirito, corpo e mente), come si determinava nei vari passaggi e veniva definita con concettualità descrittive e propositive. Questa unità, posta alla base di sé stessi ed espressiva della migliore umanità, appariva quale fondamento ricercato e, nello stesso tempo, rinviava ad analisi particolari che meglio la rappresentavano. La domanda era: che cos'è la persona? Quale il suo fondamento? La riflessione filosofica si è concentrata nelle sue componenti costitutive. Mutuando un linguaggio dalla religione cristiana Zagrebelsky parla di doni della democrazia: *pace, rispetto, giustizia, libertà, eccetera*,²⁶ volendo sostanziare per il loro tramite il concetto di persona nell'unità del suo essere. Ogni tempo esaltava un dono, orientando la composizione psicofisica dell'uomo.

Oggi quale dono esprime il significato di fondamento, che sia base interpretativa dei comportamenti umani e li proietti nella più alta sfera del valore? Il concetto ricorrente e riassuntivo per la sua portata è dignità. Il riconoscimento della dignità costituisce l'adesione più profonda al proprio essere umano, e nello stesso tempo designa un progetto per l'avvenire. T. Piketty e M.

²⁴ Mazzini 2025, p. 204.

²⁵ Chiusi 2025, pp. 56, 57.

²⁶ Portinaro 2011, p. XXV.

Sandel la pongono insieme al concetto di status e di rispetto a base della ricerca nel libro *Uguaglianza*. M. Sandel scrive:

Bene. Abbiamo identificato e iniziato a discutere tre aspetti dell'uguaglianza: il primo è economico, il secondo è politico e il terzo riguarda le relazioni sociali – la dignità, lo status e il rispetto.²⁷

Il terzo aspetto è ritenuto il più importante ed è utilizzato per analisi specifiche su questioni sociali ed economiche, illustrando nell'odierna società processi che contrastano con esso: denaro e ricchezza, meritocrazia, tassazione, migrazioni e cambiamenti climatici. L'interesse è concentrato su ciò che accomuna le individualità delle persone e, nello stesso tempo, le distingue (giustamente o ingiustamente). Piketty dice:

Thomas, tu hai sottolineato correttamente che tutta la ricchezza è una creazione collettiva, non un risultato individuale. Questo è importante. Ma per sentire, percepire e credere che siamo impegnati in un progetto comune, che siamo dipendenti gli uni dagli altri e responsabili reciprocamente, dobbiamo creare all'interno della società civile condizioni e istituzioni che ricordino la nostra comunanza. Ecco quindi una proposta concreta per incoraggiare quest'idea di dignità e di riconoscimento reciproco.²⁸

Il loro colloquio prosegue indicando le divaricazioni sociali che esprimono le varie forme di separazione sociale, creando differenze sostanziali nell'essere stesso delle persone. Una di queste è l'abusare e decidere del tempo degli altri e del loro stile di vita. La qual cosa può avvenire in economia e politica, ma la filosofia, depositaria della dignità, dello status e del rispetto, rimane vigile sulla loro prevaricazione, indicandone limiti e azioni. Il suo obiettivo è l'uomo nella dimensione universale, pur nella diversità. Le azioni sociali devono essere conseguenti.

Nel concetto di dignità viene riconosciuta la libertà della persona e il diritto di vivere la vita nella piena realizzazione di se stessa, all'interno della giusta dialettica con la società. Oggi questa dialettica comprende il rapporto con infolandia, offrendo al singolo la possibilità di collegarla utilmente con i propri bisogni intellettivi e comportamentali. L'altro aspetto della dialettica prende in esame il rapporto con le strutture socioeconomiche, conservando il proprio io nelle loro dinamiche costrittive (Foucault). Nel caso di una falsa dialettica il rischio maggiore è il progressivo impoverimento della dignità. L'impoverimento ha varie cause ma nell'attuale momento storico si accompagna con il diffondersi della mediocrazia, livellando verso il basso il comune potenziale creativo dell'uomo. Sulla mediocrazia A. Deneault scrive:

Oggi il termine «mediocrazia» designa piuttosto standard professionali, protocolli di ricerca, processi di verifica e calibrature metodologiche attraverso i quali le organizzazioni dominanti si accertano di rendere intercambiabili i propri subalterni. La mediocrazia è l'ordine in funzione del quale i mestieri cedono il posto a una serie di funzioni, le pratiche a precise tecniche, la competenza all'esecuzione pura e semplice.²⁹

La mediocrazia, dunque, crea funzioni intercambiabili, che si dissociano dalla volontà e dalla creatività del singolo, riducendolo ad agente adeguato alle esigenze del sistema. È il concetto di standard che livella l'uomo e lo rende uniformemente mediocre, costretto all'unica dimensione dell'integrazione funzionale. Egli diventa un momento della catena produttrice, cedendo la sua volontà e il suo tempo. L'essere se stessi è relegato nel minimo momento di tempo libero, in cui si ristorano le forze per riprendere l'inserimento esecutivo. Esattamente come K. Marx aveva asserito a proposito della forza-lavoro. Tuttavia, la sua posizione, ormai lontana, era la denuncia in tempi di sperimentazione e di proposta capitalistica. Oggi i processi industriali sono arrivati a compimento, integrandosi con lo sviluppo della finanza. La loro sintesi, consolidata e totalizzante, è sempre più oppressiva e può culminare con la disintegrazione dell'io.

²⁷ Piketty, Sandel 2025, p. 17.

²⁸ Ivi, p. 84.

²⁹ Deneault 2025, p. 28.

Questo processo ha una sua rappresentazione ne *L'uomo duplicato* di Josè Saramago, ricalcando il concetto di intercambiabilità delle funzioni. Il libro racconta la vicenda di Tertuliano Maximo Afonso, un uomo che scopre di avere un sosia perfettamente simile in ogni parte del corpo. La curiosità lo spinge a contattarlo e a scambiarsi le identità all'interno della cinta familiare. La vita dei due diventa reciprocamente impossibile e il romanzo finisce tragicamente con la pazzia, il suicidio o l'omicidio. L'autore lascia al lettore la scelta della conclusione.

Il libro trova spiegazione nella condizione dell'uomo alienato nei pensieri, nelle relazioni sociali e nella quotidianità delle abitudini. Così può succedere nell'alleanza tra economia e politica, collegata a quella tra industria e finanza, una sintesi onnivora che non lascia spazio alla singolarità della coscienza. L'uomo, come dice Saramago, non può sfuggire alla profondità dell'io e della coscienza che lo definisce. Ogni uomo non può rinunciare al suo spazio mentale e alla possibilità di realizzarlo in un contesto. Questa possibilità riguarda il suo futuro e l'essere progetto di sé stesso. Le esteriorità socioeconomiche non possono assorbire e nullificare le interiorità intellettive, morali e operative. Se ciò avviene la coscienza è distrutta e la personalità annichilita.

Questo rischio è ben rappresentato da Antonio Gramsci, che nella lettera a Tania del 19. III del 1927 scrive:

Sono assillato (è questo fenomeno proprio dei carcerati, penso) da questa idea: che bisognerebbe far qualcosa «für ewig», secondo una complessa concezione di Goethe, che ricordo aver tormentato molto il nostro Pascoli. Insomma, vorrei, seguendo un piano prestabilito, occuparmi intensamente e sistematicamente di qualche soggetto che mi assorbisse e centralizzasse la mia vita interiore.³⁰

Al di là della sua condizione in carcere che, a guisa della sintesi onnivora tra tecnologia e politica, richiama la costrizione della vita nell'asfissia relazionale dei sistemi, Gramsci pone il tema universale della coscienza. La sua libertà implica il dovere di viverla fino in fondo, cogliendo le manifestazioni più recondite e le adesioni intellettive alle esigenze del conoscere. Le analisi gramsciane sui temi prescelti entrano sempre più profondamente e intensamente (come egli stesso dice) nel cuore degli argomenti, a volte lasciate apparentemente nella dispersione del loro comparire ma, in realtà, sempre centrate e finalizzate al suo progetto intellettuale e politico. Profondamente e intensamente sono termini che appartengono al concetto di fondamento, che ha valore per la propria vita e, nello stesso tempo, si legano al *per sempre*. Nella storia e per gli altri.

Questa riflessione, benché lontana dai temi oggi caratterizzanti la nostra società, in quanto esprime un bisogno essenziale e assolutamente ineludibile per chi cerca un significato nella vita, si inserisce in quella universalità classica in cui si sono a suo tempo impegnati i tragici greci. Con la coscienza bisogna fare i conti fino in fondo. Il punto di arrivo della coscienza è il fondamento di se stessi e del proprio vivere. Un compito difficile, se si pensa al peso schiacciante che oggi esercitano sull'io i sistemi strutturali e sovrastrutturali (società, burocrazia, economia, tecnologia, finanza, globalizzazione, politica, ecc.).

Un punto estremo di questo processo lo ritroviamo nel citato libro *La fortezza automatica* di Fabio Chiusi. L'autore prende in esame l'uso dell'intelligenza artificiale nel creare sistemi automatici di riconoscimento alle frontiere per rendere sicura la fortezza occidentale dall'ingresso dell'altro barbarico. Per lui si tratta di una resa dell'uomo alla tecnologia, che, partendo dal controllo delle frontiere, si estenderà a quello degli uomini in generale, colonizzando il modo di pensare in libertà.³¹ Occorre un cambiamento di paradigma educativo, che riprenda il tema

³⁰ Gramsci 1975, p. 58.

³¹ Galimberti, Ivi: «Guardando il mondo dal punto di vista della funzionalità, per la tecnica non dovrebbe esistere nulla di "discreto", nulla di "autonomo, di "privato", di "intimo" in senso psicologico, nulla di "inconscio"». P.172.

dell'uguaglianza e di ciò che accomuna l'umanità.³² L'uguaglianza è tale, se consente a ciascuno di pervenire al fondamento più profondo di se stesso, vivendo e giustificando la propria esistenza.

Fondamento teologico e fondamento laico

La filosofia segna il passaggio da un fondamento riposto nella divinità al un fondamento riposto nella coscienza personale. La tragedia *Baccanti* può considerarsi il momento in cui l'intellettuale rivendica il diritto alla naturalità dell'uomo e ad esprimersi liberamente, pur accettando il compromesso con la divinità. La naturalità con il tempo ha rivestito la forma della società e della storia, e si è distaccata dal legame con l'eterno. Contemporaneamente il problema del fondamento è diventato un problema di senso, di rapporto tra conoscenza e pensiero, tra verità e significato. L'esempio di Gramsci, costretto all'inazione e alla chiusura del mondo, dimostra l'importanza della vita della mente, che nel pensiero ricerca sempre uno scopo esistenziale.

Hannah Arendt nel libro *La vita della mente* approfondisce il tema ricorrendo a Kant, che distingueva tra intelletto e ragione, tra conoscenza e significato, tra verità e scopo. In esso si legge:

Il bisogno di ragione non è ispirato dalla ricerca di verità ma dalla ricerca di significato. E verità e significato non sono la stessa cosa. L'errore di fondo, anteriore a tutte le fallacie metafisiche specifiche, consiste nell'interpretare il significato secondo il modello di verità.³³

E poi:

Così si scopre che nel far ricorso alle sue idee (Kant) la ragione persegue scopi specifici, nutre specifiche intenzioni: è il bisogno della ragione umana, il suo interesse in Dio, nella libertà e nell'immortalità, che muove gli uomini a pensare [...].³⁴

Mentre l'intelletto si concentra nella ricerca delle sue verità, la ragione e il pensiero si proiettano verso l'infinito ed è proprio il sentimento dell'ignoto che spinge oltre l'uso della logica. Perché le cose si manifestano all'uomo? Perché i fenomeni avvengono? Perché l'uomo vive, sente e pensa (Vico)? Perché gli uomini si relazionano? Sono domande che accompagnano l'esistenza di ciascuno e portano verso soluzioni diverse. Dove trovare una risposta esaustiva? In Dio? Nell'essere? In se stessi? Agostino raccomandava di ritornare in sé stessi, per poi ricorrere a Dio, rilevando il contrasto tra l'effimero e l'eterno. Ma ogni uomo ha la libertà della scelta: perfino di permanere nella naturalità e nella transitorietà della vita, oppure aspettarsi dalla storia e dall'arte un surrogato di eternità (Foscolo).

La risposta è sempre di tipo platonico: trovare un'idea superiore, che dia un senso alla propria vita. L'idea superiore è interpretativa per quelle sottostanti ed è normativa nei comportamenti, indicando un fine nelle scelte esistenziali. Le idee per Platone servono per vivere nella vita quotidiana, nella società e nella storia, non abbandonandosi al flusso esistenziale e attribuendo un significato all'agire.

Idea o sostanza? Puro pensiero che si interroga o accettazione di un assoluto, *causa sui e* quindi autofondante e universale? Una risposta la offre B. Russell nel libro *I problemi della filosofia*. Egli mette in guardia dai pregiudizi derivanti dall'esistenza di un assoluto. La lotta sarebbe

³² Chiusi 2025: «Se ci viene detto [...] che il terrore si combatte con le tecnologie di automazione e l'intelligenza artificiale, pensiamo a realizzare un mondo in cui la mobilità è regolata da tutto ciò che le contraddice, a partire dall'empatia e dalla comprensione profonda non di ciò che ci distingue – e *discrimina* – ma di quanto ci accomuna: la nostra comune, ma diversa e uguale umanità». P. 154.

³³ Arendt 1987, p. 97.

³⁴ Ivi, p. 150.

impari, come avviene nelle tragedie greche, concludendosi con l'autodissolvimento. I pregiudizi creano distorsioni mentali e comportamentali, che anziché guidare ragionevolmente nella vita sono causa di annichilimento e di infelicità. Sul piano sociale sottraggono i rapporti interpersonali alla lucidità della mente e alla positività delle scelte, costringendole nell'egoismo delle proprie posizioni.

Liberandosi dalla metafisica tradizionale, Russell rinvia il tema del fondamento alle domande del pensiero, che, sollevandosi, dall'effimero e dalla cogenza delle categorie logiche, ha bisogno dell'idea di futuro, di universalità e di astratto, per spaziare e indicare soluzioni ai problemi della vita. La libertà della mente è usata per trovare le conseguenti risposte alle giuste domande. Il problema del fondamento richiede il saper domandare. Infatti, Russell conclude le sue analisi affermando:

[...] la filosofia va studiata non per amore delle precise risposte alle domande che essa pone poiché nessuna risposta precisa si può, di regola, conoscere per vera, ma piuttosto per amore delle domande stesse; perché queste domande allargano la nostra concezione di ciò che è possibile, arricchiscono la nostra immaginazione e intaccano l'arroganza dogmatica che preclude la mente alla speculazione; ma soprattutto perché, grazie alla grandezza dell'universo che la filosofia contempla, anche la mente diviene grande, ed è resa capace di quella unione con l'universo che costituisce il suo massimo bene.³⁵

Come si vede, in Russell la ricerca del fondamento trova la sua valenza in se stessa, cioè nella capacità di domandare e di utilizzare la tensione verso l'infinito non per arrivare ad un assoluto, ma per pervenire a risposte congruenti con i problemi della vita, anche di natura esistenziale. La filosofia muove proprio dalla rimozione dei pregiudizi collegati ad ogni forma di assoluto, dalla sua capacità di destrutturare e di ricomporre nella pienezza della libertà. Un assoluto può essere proprio la libertà di scelta e l'uso di pensare il possibile. Il pensare bene trova sempre il fondamento a se stesso.

Una mente per la ricerca del fondamento

Seguendo l'ordine delle critiche kantiane, per la ricerca del fondamento si può pensare ad una mente che comprende l'intelletto, la ragione teoretica e morale, l'immaginazione. Se, come dice Russell, il compito della metafisica non è quello di produrre un assoluto, ma dare indicazioni nella vita concreta degli individui, si può ipotizzare un ordine discendente rispetto a quello proposto. L'immaginazione si può considerare come il momento di massima libertà della mente, capace di sciogliere le riflessioni logiche e di suscitare nuovi pensieri, tenendo conto di quanto le offrono le altre facoltà. L'immaginazione crea accostamenti lontani dai dati della sensibilità, dell'intelletto e della ragione, forzandoli in nome della potenza creativa. La sua attività per questa operazione richiede contenuti astratti, che la psicologia cognitiva può ricondurre alle origini sensoriali, ma che ormai vivono nell'indipendenza dalla loro provenienza, pur conservando la corrispondente terminologia. L'immaginazione può accostare essere e verità, verità e senso, conoscenza e morale, oltrepassando sia la distinzione parmenidea tra verità ed errore sia l'idea di un divenire causale. Eppure, l'immaginazione nella ricerca di un fondamento non è assimilabile ad un vagare continuo. Essa nel sottofondo assume sempre un'idea guida, accettata non razionalmente ma empaticamente. È inevitabile che l'uomo nella profondità della coscienza non produca tale idea: un'idea fondante. Essa trae origine da un bisogno istintivo e ridiscende verso il razionale.

Il maggiore collegamento che l'immaginazione può produrre è tra natura e divino. L'esempio più rappresentativo è offerto da Agostino. Egli dice che la verità abita in noi, e, come già visto, aggiunge: *Et si tuam naturam mutabilem inveneris, trascende et te ipsum*. Agostino ha un

³⁵ Russell 2021, pp. 190, 191.

problema di verità, pone in noi la sua ricerca e invita a compiere l'operazione della trascendenza in Dio. Il suo insegnamento si ritrova proprio nell'operazione della trascendenza, nel saper collegare l'umano e il divino, e viceversa. La motivazione è nel riconoscimento della mutabilità della natura umana e nel desiderio di stabilità, di eterno. Qui incontra la sua guida, in Gesù che dice: lo sono la via, la verità e la vita. Il suo Dio, ritrovato nella propria interiorità e nella trascendenza, lo accompagna nella vita. Il suo Dio è fondamento e guida nella vita.

La medesima operazione è compiuta da Euripide nelle *Baccanti*. La divinità non è riposta soltanto negli dèi tradizionali, legati all'inflessibilità della legge, ma è allargata fino a comprendere le esigenze del terreno. Il divino deve essere guida nel terreno, con cui bisogna fare i conti. Per questo Dioniso pretende di essere riconosciuto fra gli dèi. La medesima cosa fa Kant nella *Critica della ragione pratica*, in cui, una volta pervenuto all'esistenza di Dio, lo rivolge verso gli uomini e gli affida il compito di guidarli verso il bene.

Tutti gli esempi riportano l'operazione del trascendere e del ridiscendere. La si può collegare alla capacità di coniugare astratto e concreto, universale e particolare, spirito e natura, senza pretendere alcun nesso di certezza-verità o di causalità. Comunque si offrirà una risposta. Tuttavia, come dice Russell, è più importante la motivazione, da cui si origina la domanda. Essa nasce da una profonda insofferenza, in cui si ritrovano le più sentite esigenze esistenziali: quelle legate al proprio tempo e alla proiezione verso il dopo. Queste rispondono alla domanda sulla propria umanità, che è anche quella degli altri. Pertanto, l'operazione del trascendere e del ridiscendere non è legata alla capacità applicativa dell'universale al particolare, nelle modalità del pensiero scientifico. Essa introduce sempre un elemento personale, che valuta, giudica e accetta come vincolante. È l'idea di uomo nel proprio tempo che la mente costruisce in se stessa. Questa idea è, come diceva Agostino, tale da portare serenità e tranquillità nel proprio vivere, determinando coerenza e stabilità nei pensieri. La persona, attraverso il fondamento ritrovato, si sente realizzata in quanto essere umano e si pensa nella dimensione universale. La categoria che la sorregge è l'idea di dignità.

In tal modo la ricerca del fondamento si risolve nella stessa autodeterminazione dell'uomo nel suo presente, definendosi nell'ambito di sé stesso, degli altri e dell'universo. In questo senso si può parlare di un ritorno ideologico, racchiudendo nel termine il bisogno di soggettività e di umanità. Quanto più si scende in sé stessi, tanto più si scopre il bisogno di universalità e si pone come fondamento il suo punto di arrivo. Ideologia diventa un termine positivo in quanto appartiene alla capacità dell'uomo di pensare se stesso e di proporre una sua idea.

La storia del fondamento è la storia di questa ricerca e delle evoluzioni della mente nell'assolvimento del compito. Una tipologia di questo studio e dei suoi risvolti, per altra via, lo troviamo nel libro *L'eleganza del vuoto* di Guido Tonelli. Per lui il vuoto era un concetto estremo come quello del fondamento, un mostro sacro da incutere paura. Dalla sua ricerca sono nati tanti prodotti di alta tecnologia (ad es. i semiconduttori, i chip, gli apparati diagnostici) e si sono sviluppate tante conoscenze sulla vita dell'universo.³⁶ Anche il fondamento è un'idea estrema che tuttavia accompagna l'uomo nel corso della vita, consentendogli di accettare la condizione di essere mortale ed offrendo opportune soluzioni esistenziali. Più lo si esamina e più si ritrovano risposte congruenti con i bisogni umani. Pertanto, il tema del fondamento può accompagnare anche il lavoro del docente di filosofia attraverso le diverse modalità del suo presentarsi e i suoi riferimenti ai bisogni del giovane nel periodo scolastico in cui tale disciplina viene insegnata.

³⁶ Tonelli 2025: «La scienza moderna sembra poter riconciliare il conflitto, apparentemente insanabile, che ha attraversato il pensiero filosofico occidentale: l'essere, eterno e immutabile, da un lato, e il divenire, dall'altro. Come spiegare i fenomeni, che attraversando il non essere, costruiscono qualcosa di diverso, salvo poi ritrovarvi i segni della persistenza dell'essere». P. 179.

Riferimenti bibliografici

- AGOSTINO 2022: Agostino, *Le confessioni*, Einaudi, Torino 2022, p. 373.
- AGOSTINO 2023: Aurelio Agostino, *De vera religione*, Mursia, Milano 2023, p. 136.
- DE LIGUORI 1999: Alfonso Maria de Liguori, *Uniformità alla volontà di Dio*, Città Nuova, Roma, PP. 58, 59, 60, 90.
- ARENDT 1987: Hannah Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1978, pp. 97, 150.
- CHIUSI 2025: Fabio Chiusi, *La fortezza automatica*, Bollati Boringhieri, Torino 2025, pp. 56, 57, 104, 154.
- DENAULT 2025: Alain Deneault, *La Mediocrazia*, Neri Pozza Editore, Vicenza 2025, p. 28.
- GALIMBERTI 2024: Umberto Galimberti: *La casa di psiche*, Feltrinelli, Milano, 2024, p. 25.
- GALIMBERTI 2024: Umberto Galimberti: *La casa di psiche*, Feltrinelli, Milano 2024, p.211.
- GRAMSCI 1975: Antonio Gramsci, *Lettere dal carcere*, Einaudi, Torino 1975, p. 58.
- GRAMSCI 1975: Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, p. 1875.
- HEGEL 2001: G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 2001, p. 420.
- HEIDEGGER 1976: Martin Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, P. 331.
- HEIDEGGER 1994: Martin Heidegger, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1994, p. 244.
- KANT 1970: I. Kant, *La metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1970, p. 61.
- KANT 1972: I Kant, *Critica della ragione pratica*, Laterza, 1972, pp. 156, 157.
- LÉVY 2002: Pierre Lévy, *Intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 2002, pp. 31, 32.
- MAZZINI: 2025: Serena Mazzini, *Il lato oscuro dei social network*, Rizzoli, Milano 2025, p. 204.
- PADUANO 2006: Guido Paduano, *Troiane* di Euripide in, RCS libri, Milano 2006, p. 857.
- PIKETTY, SANDEL 2025: Thomas Piketty, Michael J. Sandel, *Uguaglianza*, Feltrinelli, Milano 2025, pp. 17, 84.
- PORTINARO 2011: Gustavo Zagrebelsky, *Introduzione a L'interesse dei pochi. Le ragioni dei molti* (a cura di Pier Paolo Portinaro), Einaudi, Torino 2011, p. XXV.
- PORTINARO 2011: Massimo Salvadori, *Oligarchia in L'interesse dei pochi. Le ragioni dei molti*, Einaudi, Torino 2011, P. 32.
- RUSSELL 2021: Bertrand Russell, *I problemi della filosofia*, Feltrinelli, Milano 2021, pp. 190, 191.
- SAN TOMMASO D'AQUINO 2020: San Tommaso d'Aquino, *Compendio di teologia e altri scritti*, UTET, Torino 2010, p. 138.
- SARAMAGO 2010: José Saramago, *L'uomo duplicato*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 75.
- SARAVALLE, STAGNARO 2025: Alberto Saravalle, Carlo Staganaro, *Capitalismo di guerra*, RCS Media-Group, Milano 2025, pp. 133, 134.
- SVEVO 1988: Italo Svevo, *Senilità*, Orsa Maggiore Editrice, Torriana (Forlì) 1988, pp. 204, 205.
- TONELLI 2025: Guido Tonelli, *L'eleganza del vuoto*, Feltrinelli, Milano 2025, p.179.

Co-autorialità. L'arte nell'epoca della generatività algoritmica

Paolo Giordani¹

Abstract

This paper explores the concept of co-authorship in AI-generated art. By analyzing Benjamin's notion of aura, the Searle-Dennett debate on intentionality, and contemporary works by Obvious, Klingemann and Anadol, it argues that algorithmic generativity does not dissolve the author. This reflection leads to a pedagogical proposal for high schools: a collective creative laboratory designed to promote human agency, digital citizenship and a conscious use of AI.

Keywords

Co-authorship, Algorithmic Art, Latent Space, Human Agency, AI Literacy.

Introduzione

Per quale ragione appare oggi imprescindibile interrogarsi sul nesso tra espressione artistica e intelligenza artificiale? Le motivazioni sono almeno tre e operano su piani distinti. La prima è di ordine fenomenologico: la proliferazione di opere generate tramite algoritmi è ormai un dato incontrovertibile della scena contemporanea, documentata dalla crescente presenza nelle istituzioni museali più prestigiose e nei circuiti più esclusivi del mercato dell'arte. La seconda è di ordine filosofico e ruota intorno ai seguenti interrogativi: Chi o cosa produce un'opera algoritmica? In che senso possiamo ancora parlare di intenzione e responsabilità? A queste se ne aggiunge una terza, di carattere pedagogico: l'urgenza di fornire a docenti e studenti gli strumenti critici per abitare consapevolmente un ecosistema digitale in cui i confini tra creatività umana e automazione si fanno sempre più sfumati. La tesi che il presente contributo intende argomentare è che il fenomeno inedito dell'arte algoritmica e le domande che esso sottende conducano ad una comprensione più articolata di ciò che la creatività è sempre stata: non atto sovrano di un soggetto isolato, ma negoziazione e co-produzione. L'intelligenza artificiale non dissolve l'autore, bensì lo invita a riconoscersi come nodo di una rete più ampia, volontà che si esercita entro e attraverso vincoli, strumenti, alterità. La categoria verso cui questo percorso converge è quella di *co-autorialità*, intesa come dialogo continuo tra il progetto dell'artista e la ricombinazione del nostro tessuto culturale operata dalle tecnologie di intelligenza artificiale.

Il percorso argomentativo si articola in quattro momenti. Il primo muove dal saggio di Walter Benjamin sull'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica, il cui bagaglio concettuale conserva una forza euristica considerevole anche di fronte all'attuale svolta dell'IA. Se la riproducibilità tecnica aveva già messo in crisi l'aura dell'oggetto artistico - la sua unicità, sacralità,

¹ Docente di Filosofia e Storia nella Scuola secondaria di secondo grado in distacco presso Università degli Studi di Macerata.

autenticità - la generatività algoritmica compie un passo ulteriore, mettendo in crisi l'aura del soggetto che crea. Con la fotografia la domanda era "qual è l'originale?"; con l'IA la domanda diventa "chi è l'autore?". Riflettendo sul funzionamento concreto di questi nuovi sistemi, si mostrerà come il ruolo dell'artista non scompaia, ma richieda un profondo ripensamento. Il secondo momento affronta la questione sul piano della filosofia della mente, attraverso un confronto tra le posizioni antitetiche di John Searle e Daniel Dennett. Questo confronto serve a misurare la solidità della tesi della co-autorialità sotto la pressione delle obiezioni più radicali che le possono essere mosse. Searle, con l'argomento della "stanza cinese", sostiene che la macchina non comprende ciò che genera e la sua elaborazione resta confinata al piano sintattico. Se avesse ragione, tra l'IA, vista come mero strumento, e l'essere umano, concepito come unico detentore del senso, non vi sarebbe reale negoziazione. Dennett, al contrario, sostenendo che creatività e coscienza siano proprietà emergenti da processi cognitivi complessi indipendenti dal supporto biologico, dissolve ogni differenza ontologica tra mente umana e agenti artificiali. Se avesse ragione, il contributo umano nel processo generativo perderebbe la sua specificità e l'atto artistico non sarebbe qualitativamente diverso da qualsiasi altra elaborazione automatica. Si cercherà di mostrare come la nozione di co-autorialità consenta di superare questa contrapposizione, riconoscendo che l'atto generativo non appartiene né interamente alla macchina né interamente all'uomo, ma risulta da un dialogo orientato alla ricerca di senso in cui nessuno dei due termini potrebbe fare a meno dell'altro. Il terzo momento dà concretezza alla categoria della co-autorialità attraverso l'analisi di alcune opere realizzate tramite l'impiego di strumenti di intelligenza artificiale. Artisti come il collettivo Obvious, Mario Klingemann e Refik Anadol hanno elaborato nuove modalità espressive orientate all'esplorazione dello "spazio latente", inteso come il campo indeterminato di relazioni potenziali sedimentate nell'addestramento del modello, che i prompt con i loro attrattori semantici possono evocare. Avventurarsi in questo spazio significa muoversi in un territorio di possibilità altrimenti precluse alla percezione umana, ma farlo richiede necessariamente la presenza sia della macchina che genera le forme che del soggetto che orienta il processo e ne interpreta gli esiti. Infine, il quarto momento traduce queste riflessioni sul piano delle pratiche educative, proponendo un'attività laboratoriale interdisciplinare che invita gli studenti a operare come un collettivo artistico impegnato nella navigazione consapevole dello spazio latente. L'attività si configura come un processo di co-creazione iterativa in cui il gruppo deve negoziare l'immagine con la macchina attraverso il raffinamento continuo dei prompt. Questo percorso mira a sviluppare competenze fondamentali di pensiero critico, cittadinanza digitale e *human agency*, oltre a promuovere utilizzi consapevoli dell'IA.

1. Dalla riproducibilità tecnica alla generatività artificiale

Con la riproducibilità tecnica è scomparsa l'aura dell'opera d'arte?

Nel 1935 Walter Benjamin consegnava alle stampe il saggio che avrebbe segnato in modo indelebile la riflessione novecentesca sull'arte, ovvero *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Il suo riferimento immediato è la fotografia e il cinema, ma la portata è più vasta. Benjamin vi descrive, infatti, una trasformazione strutturale del modo in cui le società moderne producono, fanno circolare e consumano immagini e, di conseguenza, del modo in cui viene organizzata la percezione collettiva. Il filosofo tedesco sostiene che con l'avvento della riproducibilità tecnica l'opera d'arte abbia perso la propria aura, definita come «apparizione unica di una distanza, per quanto questa possa essere vicina».² L'aura non è una proprietà estetica in senso stretto, ma la risultante di diversi aspetti che caratterizzano l'opera d'arte tradizionale. Innanzitutto, *l'hic et nunc*: l'opera esiste in un luogo e tempo determinati e porta con sé tutto il proprio vissuto storico - il deterioramento della tela, i restauri successivi, la patina dei secoli, ecc. In secondo luogo, *l'autenticità*: l'opera è legata alla sua origine e questa continuità

² Benjamin 1935, p. 40.

ne assicura il valore. All'autenticità è connessa l'*unicità*: l'opera è quella e quella soltanto, e nessuna copia, per quanto fedele, potrà mai riprodurne l'essenza. Il quarto aspetto è la *sacralità*: l'opera tradizionale impone una soglia, una separazione strutturale tra chi guarda e ciò che è guardato. Anche quando ci si trova fisicamente a pochi passi da un affresco o da una statua votiva, si percepisce la sua distanza, il suo appartenere a un altro ordine di realtà, quello del divino o del genio. La riproducibilità tecnica rompe questa struttura, non perché produca copie formalmente imperfette, ma, al contrario, in quanto dissolve la distinzione tra originale e copia. La vera novità non riguarda tanto la "riproducibilità", quanto la qualifica "tecnica" che essa assume nell'epoca moderna. La copia manuale è antica quanto l'arte stessa e le opere sono sempre state copiate, imitate, replicate. Ciò che cambia con la modernità è il modo e la scala con cui avviene. La copia artigianale era lenta, imperfetta, rara, e restava in ogni caso subordinata all'originale, come unico oggetto autentico capace di irradiare valore. La riproducibilità tecnica - fotografica, cinematografica, fonografica - infrange questa gerarchia. La fotografia, ad esempio, non produce copie di un originale, ma una serie in cui ogni elemento vale quanto gli altri. Chiedersi quale stampa sia quella autentica è una domanda priva di senso, perché l'opera nasce già per essere moltiplicata. Con il cinema il processo si radicalizza ulteriormente, infatti l'opera è per definizione una pluralità di proiezioni, nessuna delle quali può rivendicare il primato sulle altre. Le conseguenze di questa trasformazione sono, per Benjamin, di duplice natura. Da un lato, l'opera si sradica dalla tradizione, perde la sua distanza sacrale e cessa di essere oggetto di contemplazione per diventare merce di fruizione quotidiana e distratta. Dall'altro, uscendo dall'enclave elitaria dei palazzi e delle accademie per raggiungere le masse, acquista una nuova funzione politico-sociale come strumento di formazione della coscienza critica e di mobilitazione collettiva.

Vale la pena osservare che la definizione benjaminiana di aura contiene una tensione che la lettura più corrente tende a trascurare. Essa non è descritta come una proprietà dell'oggetto, ma come un'*apparizione*, quindi qualcosa che accade, si manifesta, dipende da un incontro. E il termine stesso, nella sua etimologia, rimanda a un soffio, una brezza, un'energia che si irradia e viene percepita. In questa prospettiva, l'aura non è tanto ciò che l'opera *ha*, quanto ciò che essa *produce* in chi la incontra, un evento relazionale tra l'opera e il suo spettatore.³ L'opera d'arte ha senso per noi proprio perché ci trasmette un'energia vitale e questa trasmissione non dipende solo dalla tradizione o dall'unicità materiale, ma dall'incontro singolare tra una forma e uno sguardo. Se accettiamo questa lettura, dobbiamo allora ammettere che anche una fotografia o un film possono esercitare un potere auratico: certe immagini fotografiche posseggono un'intensità quasi sacrale, alcune scene cinematografiche producono esperienze emozionali potentissime.⁴ Con questo si vuole asserire che la tecnica non distrugge l'aura, semmai rivela come essa sia sempre stata nell'incontro, più che nell'oggetto. Questa lettura dell'aura come evento relazionale tornerà utile nel confronto con la generatività artificiale. Infatti, come ricorda Zanelati, prendendo spunto dalla *Actor – Network Theory* di Bruno Latour,⁵ «l'azione non è mai il risultato di un soggetto isolato, ma l'effetto di una rete eterogenea di attanti che cooperano nel produrre effetti e significati. Applicata al dominio estetico, tale visione permette di interpretare l'intelligenza artificiale non come un semplice strumento subordinato all'intenzionalità umana, né come un soggetto autonomo, ma come un attore ibrido che partecipa alla costruzione del senso all'interno di un assemblaggio socio – tecnico».⁶

Con la generatività artificiale è scomparsa l'aura dell'artista?

³ Cfr. Diodato 2020, pp. 113-196. L'autore suggerisce che nell'ambiente virtuale e tecnologico l'opera non sussista come oggetto in sé concluso, ma si realizzi pienamente solo nell'atto relazionale.

⁴ Cfr. Auslander 2012, pp 3-11. Auslander argomenta che l'esperienza della presenza "dal vivo" non dipende esclusivamente dalla fisicità materiale dell'oggetto, ma scaturisce da un coinvolgimento relazionale e comunicativo.

⁵ cfr. Latour 2005.

⁶ Zanelati 2024, p. 11.

Il processo descritto da Benjamin ha conosciuto oggi un secondo salto epocale, ancora più radicale del primo. Se la riproducibilità tecnica aveva messo in crisi l'aura dell'*oggetto* artistico, la generatività algoritmica mette in crisi l'aura del *soggetto* che crea. Sebbene con la riproducibilità tecnica l'artigianalità fosse profondamente mutata - il fotografo, ad esempio, non dipinge un paesaggio, ma lo riprende - tuttavia l'intenzione dell'autore non solo sopravviveva, ma veniva in un certo senso amplificata attraverso espedienti come inquadratura, rallenti, zoom, montaggio e luce. Con gli strumenti di intelligenza artificiale le opere non vengono semplicemente riprodotte, ma generate e il ruolo del soggetto umano viene per la prima volta messo in discussione. Con la fotografia la domanda era "qual è l'originale?", oggi con l'IA la domanda diventa "chi è l'autore?". A chi attribuire la paternità dell'opera d'arte? All'uomo o alla macchina? Chi ha scritto il prompt ha espresso un'intenzione, ha indicato una direzione, ma ha davvero realizzato la composizione?⁷ Per affrontare questi nuovi interrogativi è utile soffermarsi sul concreto funzionamento dell'IA generativa. Durante la fase di addestramento, un modello generativo viene esposto a quantità enormi di dati tratti dal patrimonio culturale umano - immagini, testi, video, brani musicali - che vengono scomposti in unità elementari dette *token*.⁸ Il modello analizza le relazioni statistiche tra questi frammenti, imparando a riconoscere quali strutture (*pattern*) ricorrono maggiormente. Ciò che alla fine interiorizza non è un catalogo di opere né un archivio di forme già pronte, ma una mappa di probabilità, un campo indeterminato di relazioni potenziali, in cui nessuna forma è ancora presente, ma innumerevoli sono possibili. È il prompt a innescare il processo di attualizzazione: i suoi termini fungono da attrattori semantici che, interagendo con la mappa di probabilità, orientano il processo generativo verso determinate configurazioni.⁹ Dall'incontro tra la struttura probabilistica e la direzione impressa dagli attrattori emergono le forme, non copie, ma ricombinazioni originali di innumerevoli frammenti risultanti dalla scomposizione della nostra cultura - un'arte combinatoria su scala inimmaginabile.¹⁰

Come giudicare la qualità di queste ricombinazioni? La reazione più immediata può essere di resistenza: se l'opera non nasce da un'esperienza vissuta, da una scelta consapevole, da un gesto incarnato, come può dirsi autenticamente bella o significativa? Eppure, chiunque si confronti con onestà con le produzioni più riuscite dell'arte generativa difficilmente può negare che esse siano capaci di produrre qualcosa di toccante, persino di perturbante.¹¹ Questo fatto è destabilizzante e merita di essere preso sul serio. Se riprendiamo il concetto di aura nel suo significato più letterale di soffio, brezza, energia che emana e lo leggiamo non come proprietà di un oggetto unico ma come evento relazionale, qualcosa che accade nell'incontro tra l'opera e chi la guarda, allora anche un'immagine generata algebricamente può essere auratica, non per ciò che strutturalmente è, ma per ciò che produce in chi la incontra. La domanda diventa dunque

⁷ Cfr. Bonesso 2023, p. 7: A proposito dell'opera d'arte Edmond de Belamy, generate tramite AI, l'autore si chiede: «In particolare, emergono diverse centrali questioni riguardanti i temi di autorialità, creatività e intelligenza della macchina: può essa creare arte? Può l'intelligenza artificiale essere autore dell'opera?»

⁸ Cfr. Dellapasqua 2025, pp. 363-382. L'autore spiega come i modelli linguistici generino i loro output stimando la probabilità che una determinata parola - o, più precisamente, un *token* - segua quelli precedenti, sulla base dei dati utilizzati durante l'addestramento. Il processo è analizzato dettagliatamente anche in Andov 2024, p. 20, dove si evidenzia che il modello divide le parole in *token*, unità elementari di significato, che vengono poi trasformate in una rappresentazione numerica interpretabile dalla rete per valutare le coerenze statistiche.

⁹ Cfr. Mazzi 2024, pp. 410-427. Nella ricerca si evidenzia come i prompt non siano semplici istruzioni, ma forniscano direzione artistica e guida al sistema IA nel generare un contenuto originale.

¹⁰ Cfr. Roncoroni 2025, pp. 85-106. Roncoroni evidenzia come i processi creativi e cognitivi dell'IA siano fondamentalmente di carattere combinatorio e algoritmico. Disponendo, infatti, di milioni e a volte miliardi di referenze, l'IA può sempre generare combinazioni inedite. Questo si ricollega strettamente a quella che Margaret Boden, teorica della creatività computazionale, definisce propriamente "creatività combinatoria" (Boden 2004, pp. 7-8).

¹¹ Cfr. Zanellati 2024, pp. 85-87. La tesi di Zanellati definisce questo sentimento come "sublime computazionale" o "sublime algoritmico". Se il sublime kantiano era il misto di terrore e meraviglia che l'uomo provava di fronte alla vastità della natura, oggi questo sentimento si prova di fronte alla potenza generativa opaca della macchina. Ciò che ci sgomenta e ci procura una "vertigine cognitiva" è proprio la constatazione che l'algoritmo riesca a produrre opere di indubbio valore estetico eccedendo le intenzioni e il controllo dell'umano.

chi è responsabile degli effetti che queste opere hanno su di noi? La macchina o l'artista?¹² La macchina genera attraverso i suoi algoritmi, ma l'artista orienta e dirige il processo attraverso i suoi prompt, che non sono mai gesti isolati, quanto piuttosto sequenze di proposte, aggiustamenti, rifiuti e rilanci. Il prodotto finale non si otterrebbe senza la macchina che attua il processo, ma nemmeno senza l'artista che lo guida. Certo, la macchina non è uno strumento neutro, però, a ben vedere, non lo sono neanche il pennello, la tela o i colori: ogni strumento porta con sé una propria agency materiale con la quale l'artista deve scendere a patti. «Ogni strumento e tecnica - afferma infatti D'Isa - porta in sé un "inconscio" che deriva dalla cultura in cui si è sviluppato o che ha attraversato, che si tratti di fotografia, prospettiva, colore a olio, computer graphics o IA».¹³ La differenza rispetto agli strumenti tradizionali è che con l'IA questa agency è più estesa e opaca e il margine di imprevedibilità, così come anche il territorio di possibilità, è più ampio.

2. Oltre la contrapposizione tra Searle e Dennett: verso la co-autorialità

Il confronto con la generatività algoritmica non mette in discussione soltanto le categorie estetiche, ma solleva interrogativi che toccano la filosofia della mente: le macchine pensano? Sono creative? E, rovesciando la domanda, possiamo noi umani dirci davvero pensanti e creativi?¹⁴ Da Aristotele, che definisce l'uomo come animale razionale, alla codificazione cartesiana della mente come sostanza spirituale libera e irriducibile alla materia, fino all'umanesimo rinascimentale di Pico della Mirandola, che celebra l'uomo come *magnum miraculum* in quanto artefice di se stesso, l'idea che pensiero e creatività siano prerogative esclusive dell'umano ha costituito per secoli il fondamento dell'antropologia occidentale. In questa tradizione, un'idea non è il risultato di un processo meccanico, ma l'atto libero di una soggettività incondizionata.¹⁵ Eppure, questa certezza era già stata incrinata dall'interno della tradizione filosofica, ben prima che la tecnologia la mettesse alla prova. Spinoza aveva rifiutato il libero arbitrio cartesiano affermando che il pensiero, come ogni altro modo della sostanza, è soggetto a una catena causale infinita e necessaria: un'idea non nasce dal nulla, ma è prodotta da un'idea precedente, esattamente come un corpo è mosso da un altro corpo. In tempi più recenti, le neuroscienze hanno fornito a questa intuizione una base empirica. Antonio Damasio ha mostrato in *L'errore di Cartesio* come la mente sia radicata nei processi biologici del corpo¹⁶ e i celebri esperimenti di Benjamin Libet¹⁷ negli anni Ottanta hanno rilevato che il cervello avvia i processi decisionali prima che la coscienza ne abbia consapevolezza, confermando che anche il pensiero umano è un processo condizionato, stratificato, parzialmente opaco al soggetto che lo produce.

L'idea di un'entità spirituale, incondizionata e libera, come origine del pensiero, è dunque già minata su basi filosofiche e neuroscientifiche prima ancora che l'intelligenza artificiale entri in scena. Su questo terreno si innesta il confronto con la generatività algoritmica: se il pensiero umano è prodotto da processi che il soggetto non controlla interamente, allora anche la distanza qualitativa tra creatività biologica e generatività artificiale sembra ridursi. Probabilmente non fino al punto da annullare la differenza, ma abbastanza da rendere pensabile ciò che finora sembrava escluso in partenza: un dialogo costruttivo alla ricerca di senso tra mente umana e macchina. Per comprendere in che termini questo dialogo sia possibile e cosa implichi, è utile confrontarsi con John Searle e Daniel Dennett, i due filosofi della mente che con maggiore lucidità

¹² Cfr. Manovich, Arielli 2024, p. 7. Dopo aver perso la centralità nell'universo (Copernico) e la centralità biologica (Darwin), l'umanità si era rifugiata nell'arte considerandola "l'ultima barriera" e un campo squisitamente ed esclusivamente umano. Quando l'IA riesce a riprodurre estetica e creatività, quest'ultima barriera sembra crollare.

¹³ D'Isa 2024, p. 140.

¹⁴ La questione è affrontata anche in Benasayag, Pennisi 2024, pp. 11-25.

¹⁵ Cfr. Nida-Rümelin 2024, p. 25. Nel testo si chiarisce come in una visione del mondo umanistica, l'essere umano non è un meccanismo, ma un agente libero (autonomo) e responsabile.

¹⁶ Cfr. Damasio 2025.

¹⁷ Cfr. Libet, Boncinelli 2007.

e coerenza hanno incarnato le posizioni antitetiche del dibattito intorno alla possibilità delle macchine di pensare ed essere creative.

Nel celebre esperimento mentale della “stanza cinese”,¹⁸ elaborato nel 1980, Searle immagina una persona chiusa in una stanza che riceve messaggi in cinese e, seguendo scrupolosamente un manuale di istruzioni, produce risposte formalmente corrette senza comprendere una sola parola di quella lingua. Il sistema nel suo complesso si comporta come se capisse il cinese, ma in realtà nessuno al suo interno comprende alcunché. L’esperimento mira a dimostrare che la manipolazione sintattica di simboli, per quanto sofisticata, non produce comprensione semantica. Per Searle, la coscienza e l’intenzionalità non sono proprietà emergenti dalla complessità computazionale, ma caratteristiche biologicamente radicate che nessun programma può replicare. Una macchina può generare output che sembrano creativi, ma questa somiglianza esteriore non implica alcuna comprensione interiore: è solo simulazione.

Dennett rovescia questa impostazione, individuando in essa un errore di livello:¹⁹ Searle confonde il fatto che una singola parte del sistema non comprenda con l’idea che il sistema nel suo complesso non comprenda. Il significato non risiede in nessun componente isolato - la persona nella stanza è appunto solo un nodo del processo, non il processo stesso - ma emerge dall’organizzazione funzionale dell’insieme. La sua posizione è rigorosamente anti-dualista: non esiste una *res cogitans* separata dalla materia, nessun ingrediente misterioso che distingua ontologicamente il biologico dall’artificiale. Ciò che chiamiamo pensiero, coscienza, creatività sono proprietà emergenti da processi computazionali complessi, indipendenti dalla natura del supporto che li ospita. Il pensiero non è un dono spirituale, quanto piuttosto il risultato cumulativo di processi evolutivi che, in linea di principio, possono essere riprodotti artificialmente.²⁰

La divergenza tra le due posizioni non riguarda tanto i fatti - entrambi concordano su ciò che le macchine possono fare - quanto il quadro concettuale entro cui questa operatività va interpretata. Per Searle, tra sintassi e semantica c’è un salto qualitativo che nessuna complessità computazionale può colmare. Per Dennett, la coscienza stessa non è altro che uno schema funzionale distribuito e complesso, e non vi è motivo di principio per cui non possa emergere anche in un sistema artificiale. Prese isolatamente, entrambe le posizioni mostrano i propri limiti: quella di Searle rischia di trasformare l’eccezionalità umana in un dogma impermeabile a qualsiasi evidenza; quella di Dennett rischia, invece, di cancellare l’intenzionalità e la responsabilità umane. Il problema, allora, non è scegliere tra le due posizioni, quanto riconoscere che la questione necessita di essere spostata su un piano più produttivo. Searle ha ragione nel sottolineare che la macchina non abita il senso di ciò che genera: nessun algoritmo riconosce il valore di ciò che produce. Dennett ha ragione nel ricordare che anche la creatività umana è un processo emergente, condizionato, non riducibile all’atto sovrano di una coscienza libera. Tenere insieme queste due visioni significa approdare a una concezione della creatività che non è né proprietà esclusiva dell’umano né funzione indifferente al soggetto che la esercita: è un processo relazionale in cui l’orientamento dell’artista e la generatività dell’algoritmo si co-determinano reciprocamente e in cui il senso non preesiste al processo ma emerge da esso. L’artista non decide in anticipo cosa vuole: incontra negli esiti qualcosa che risuona con tensioni estetiche e interrogativi che non sapeva di avere, e se ne assume la responsabilità. Condizionata, stratificata, parzialmente opaca - esattamente come il pensiero descritto da Spinoza, Damasio e Libet - questa forma di intenzione non è annullata dalla sua opacità, ma in essa situata. L’IA non dissolve l’autore, rivela, invece, ciò che è sempre stato, un nodo in una rete più ampia di influenze, tradizioni, strumenti, alterità. La differenza è che ora questa rete include un agente algoritmico di potenza e imprevedibilità senza precedenti, con cui l’artista deve imparare a negoziare consapevolmente. La categoria che meglio descrive questa negoziazione è quella della co-autorialità: non

¹⁸ Cfr. Searle 1980, pp. 417-424.

¹⁹ Cfr. Dennett 1980, pp. 428-430.

²⁰ Cfr. Dennett 2023.

una resa dell'umano alla macchina, né una semplice estensione degli strumenti tradizionali, ma una forma inedita di soggettività creativa in cui l'opera emerge dall'incontro tra il progetto dell'artista e la ricombinazione algoritmica del tessuto culturale. L'autore non scompare, ma cessa di essere il proprietario unico del senso per diventare il soggetto che orienta, riconosce e assume come propri gli esiti di un processo che non ha interamente controllato. La co-autorialità non è una diminuzione dell'autorialità, ma la sua forma più onesta, quella che ha sempre operato sotto la superficie del mito del genio solitario, e che l'intelligenza artificiale porta finalmente alla luce. A tal proposito D'Isa sostiene che «le IA dunque sono strumenti, per quanto evoluti, e in quanto tali sono co-autori rispetto ai loro output tanto quanto lo è il necessario per la pittura a olio, la macchina fotografica o photoshop».²¹

3. Lo spazio latente come luogo della co-autorialità

Se le sezioni precedenti hanno elaborato la categoria della co-autorialità sul piano teorico, resta da mostrare come essa si manifesti concretamente nella prassi artistica. La co-autorialità non è una proposta astratta, bensì la struttura necessaria di ogni processo generativo in cui soggetto umano e algoritmo agiscono insieme. Nel lavoro di artisti come il collettivo Obvious, Mario Klingemann e Refik Anadol questa struttura diventa visibile, assumendo la forma di un'esplorazione sistematica dello spazio latente.²² Esso rappresenta il repertorio virtuale di tutte le forme e dei percorsi possibili sedimentati nell'addestramento del modello, che gli attrattori semantici contenuti nei prompt possono evocare e far emergere. «Pensavamo che avremmo parlato alle IA - fa presente D'Isa - con la nostra lingua e invece dobbiamo imparare la loro, o meglio, idearne una assieme - e anche questa è creatività. Questi strumenti operano un'iconogenesi attraverso attrattori semantici che non ha riscontri nelle nostre precedenti tecnologie visive».²³

Lo spazio latente, lungi dall'essere un archivio di immagini già date o un catalogo di forme preesistenti in attesa di essere recuperate, si presenta piuttosto come un campo di forze in cui innumerevoli soluzioni sono possibili. Per questo ricorda per certi aspetti l'*apeiron* di Anassimandro - il principio illimitato da cui tutte le cose emergono - con la differenza che qui l'indeterminato, più che materia primordiale, è struttura statistica sedimentata dall'intera storia culturale dell'umanità. Lo spazio latente è dunque il luogo in cui l'intenzione umana e la generatività algoritmica si incontrano: non può essere attraversato senza la macchina che lo genera, ma non produce senso senza il soggetto che lo interroga.

Il primo esempio che vale la pena esaminare è anche il più noto al grande pubblico e per questa ragione il più discusso e frainteso. *Edmond de Belamy*, realizzato nel 2018 dal collettivo francese Obvious e battuto all'asta da Christie's per oltre quattrocentomila dollari, è spesso citato come prova della capacità dell'IA di produrre arte autonomamente. Una lettura più attenta rivela invece la complessità della relazione co-autoriale che lo ha generato. L'opera è stata

²¹ D'Isa 2024, p. 50. Inoltre, in Aris, Aeni, Nosrati 2023, p. 221, si evidenzia come, in questa nuova visione collaborativa, l'IA agisca come un "co-creatore" che non si sostituisce all'artista umano, ma ne amplifica e ne negozia l'intento creativo.

²² Cfr. D'Isa 2024, p. 62: «Allo stesso modo, anche il mondo di una TTI, ben più povero rispetto al nostro, è comunque immenso, e lo spazio di possibilità (o «spazio latente») che si esplora attraverso i prompt nasconde moltissimi luoghi mai visti». Inoltre: Barale 2020, pp. 148-149. L'autrice definisce lo spazio latente come la rappresentazione astratta di tutte le immagini che l'AI può generare, confermando che non si tratta di un serbatoio di forme già realizzate. Barale sottolinea inoltre il ruolo indispensabile del soggetto umano nell'attraversare questo mare probabilistico. Il senso non è dunque un attributo intrinseco allo spazio matematico, ma un'emergenza che scaturisce dall'interrogazione umana

²³ D'Isa 2024, p. 31. Inoltre: Chytas, Singh 2024, pp. 2-4. Nello studio dell'architettura dei modelli generativi, gli autori dimostrano come i modelli operino assimilando i prompt semanticamente correlati e indirizzandoli verso regioni di convergenza specifiche all'interno dello spazio latente. Queste regioni sono definite matematicamente proprio come attrattori semantici (*semantic attractors* o *concept attractors*): insiemi invarianti all'interno dell'ambiente latente verso i quali le traiettorie generative convergono, richiamate dalla direzione semantica impartita dall'utente.

prodotta attraverso una GAN - *Generative Adversarial Network*, una rete generativa avversariale composta da due sottosistemi in competizione, uno che genera immagini e uno che le valuta - addestrata su un corpus di ritratti della tradizione pittorica europea dal XIV al XX secolo.²⁴ Il risultato è un volto volutamente sfocato, sospeso tra la riconoscibilità del genere ritrattistico e l'indecidibilità della forma: né pienamente immagine nel senso umano del termine, né pienamente calcolo nel senso meccanico. La sua forza estetica risiede precisamente in questo stare sulla soglia, nell'abitare lo spazio tra una forma ideale e un'altra senza risolversi in nessuna. Significativo è anche il contrasto tra la cornice dorata di stampo tradizionale e la firma apposta in calce, che è la formula matematica della funzione di perdita dell'algoritmo. La cornice, richiama la convenzione pittorica classica, evoca il mondo dell'arte come l'abbiamo sempre conosciuto, con il suo portato di autorialità, unicità e tradizione; la firma algoritmica sembra, invece, metterlo in discussione, sollecitando la domanda che è l'essenza stessa dell'opera: l'ha fatta un essere umano, una macchina, o entrambi?

La struttura della co-autorialità viene portata alla luce con ancora maggiore consapevolezza dal lavoro di Mario Klingemann. Nella serie *Hyperdimensional Attractions*, Klingemann utilizza reti neurali per produrre figure antropomorfe instabili - figure ibride e morfologicamente cangianti che oscillano tra il riconoscibile e l'irricognoscibile e che sembrano emergere e dissolversi nel flusso continuo delle trasformazioni. Il titolo è già un manifesto teorico: *hyperdimensional* rimanda allo spazio latente iperdimensionale delle reti neurali, in cui le immagini non esistono ancora come forme ma come potenzialità; *attractions* designa i punti di convergenza, gli attrattori verso cui il sistema tende sotto la pressione del prompt. Ciò che lo spettatore vede non sono immagini finite, ma stati di passaggio: il momento in cui una possibilità si cristallizza senza tuttavia fissarsi definitivamente, prima di dissolversi e lasciare il posto a un'altra configurazione. Klingemann rende visibile l'invisibile - non il volto, ma il campo di forze che lo produce - e in questo gesto rivela la struttura del processo co-autoriale: l'artista non disegna le figure, ma naviga lo spazio che le rende possibili, intervenendo per orientare le traiettorie del sistema verso configurazioni che rispondono a una tensione estetica che egli stesso non potrebbe formulare interamente in anticipo.

Questa dimensione dialogica emerge con evidenza in *Memory of a Passerby I* dello stesso Klingemann, installazione generativa in cui reti neurali addestrate su archivi fotografici di volti umani producono un flusso continuo di immagini che emergono e si dissolvono senza mai cristallizzarsi in un'identità.²⁵ L'opera, più che ritratti, mostra il processo della memoria, il suo carattere di flusso instabile che non conserva ma trasforma, richiamando la distinzione bergsoniana tra memoria pura - intesa come durata, esperienza tutta intera - e ricordo-immagine - cristallizzazione di essa in un'immagine mentale localizzata. La macchina, nel suo procedere per probabilità e transizioni, non fissa il volto ma ne restituisce il divenire; e in questo scarto rispetto alla rappresentazione stabile, produce paradossalmente un'esperienza più fedele a ciò che la memoria è. Lo scarto non è un difetto del processo generativo, quanto piuttosto uno sguardo che l'artista autonomamente non avrebbe potuto schiudere, ma che riconosce e assume come proprio nel momento stesso in cui lo incontra.

In *The Butcher's Son*, sempre Klingemann porta questa logica alle sue conseguenze più esplicite. Il titolo designa chi eredita una tecnica senza coincidere pienamente con chi la esercita: non il macellaio, ma il figlio del macellaio. È una metafora precisa del ruolo dell'algoritmo nel processo generativo. Il modello ha appreso a scomporre il patrimonio visivo umano nei suoi

²⁴ Cfr. Li 2020, p.3. L'opera è stata generata grazie all'algoritmo *Generative Adversarial Network* (GAN), ideato da Ian Goodfellow. Il collettivo Obvious ha basato l'addestramento su un dataset composto da ben 15.000 ritratti della storia dell'arte occidentale creati tra il XIV e il XX secolo, tratti dall'archivio *open-source WikiArt*.

²⁵ Cfr. Bonesso 2021, p. 55-57. *Memories of Passersby I* non contiene un database statico di immagini da mostrare, ma genera in tempo reale ritratti originali di persone inesistenti, proposte in ordine casuale, uniche e irripetibili, una sequenza infinita in cui le immagini si fondono l'una nell'altra, impedendo allo spettatore di fissare un'identità definitiva.

elementi costitutivi - posture, texture, proporzioni, atmosfere - esattamente come il macellaio seziona un corpo nei suoi tagli. Questa scomposizione non è distruzione, quanto piuttosto la condizione di ogni ricombinazione inedita. Il corpo ibrido e deformato che l'opera mostra non è un errore o un residuo del processo, bensì il punto in cui la logica combinatoria dell'algoritmo, liberata dai vincoli della rappresentazione realistica, produce configurazioni che eccedono l'immaginazione umana. L'artista non avrebbe potuto produrre quelle forme da solo; l'algoritmo non avrebbe potuto attribuire loro quel senso da solo. È nell'incontro tra i due che l'opera esiste.

Con Refik Anadol la questione della co-autorialità si pone in termini più provocatori. *Unsupervised*, installazione presentata al MoMA nel 2022 e ora parte della collezione permanente del museo, lo dichiara già nel titolo: il termine tecnico indica un regime di apprendimento automatico in cui il modello non riceve istruzioni esplicite su cosa cercare nei dati, ma ne estrae autonomamente strutture e relazioni.²⁶ Applicato a un contesto artistico, il titolo sembra suggerire che la macchina operi da sola, senza supervisione umana. Questa autonomia è precisamente ciò che l'installazione mette in discussione. Anadol ha addestrato il modello sull'intero archivio digitale del MoMA - oltre duecento anni di storia dell'arte - e il sistema genera in tempo reale flussi visivi che rielaborano quel patrimonio in configurazioni in continua metamorfosi, proiettate su una superficie di grandi dimensioni nella hall del museo.²⁷ Ciò che appare come pura autonomia algoritmica è in realtà il risultato di scelte progettuali precise: la selezione del dataset, la definizione dei parametri, la scelta dello spazio espositivo, la durata dell'installazione, il modo in cui il flusso generativo si rapporta all'architettura circostante. L'*unsupervised* del titolo, più che descrivere il processo artistico, invita lo spettatore a chiedersi dove finisca la supervisione umana e dove inizi l'autonomia della macchina, fino a scoprire che il confine non è tracciabile con precisione.

Questi esempi mostrano come la co-autorialità non sia semplicemente la somma di due contributi - quello umano e quello algoritmico - ma una forma di interazione in cui ciascuno dei due agenti modifica le condizioni di possibilità dell'altro. L'artista che esplora lo spazio latente non porta a termine un progetto già compiuto nella propria mente: lascia che il processo generativo riveli possibilità in parte a lui stesso ignote e poi le riconosce, le orienta, le assume come proprie attraverso una serie di decisioni. L'opera d'arte nell'epoca dell'IA non è il risultato di una volontà che si impone sul materiale, ma un'intenzione che si forma nel dialogo con la resistenza e la sorpresa dell'algoritmo. In questa luce, la co-autorialità non è una categoria applicabile solo all'arte generativa: è il nome di una condizione che l'arte generativa rende visibile con una chiarezza inedita, ma che ha sempre caratterizzato ogni processo creativo.²⁸ L'intelligenza artificiale non inventa la co-autorialità, ma la porta alla luce, la radicalizza, la rende strutturalmente necessaria. La creatività non è mai un atto solitario, ma sempre una negoziazione con l'alterità dei materiali, della tradizione, degli strumenti e ora delle ricombinazioni operate dai sistemi di intelligenza artificiale.

4. Le implicazioni didattiche della co-autorialità: proposta di un'attività didattica

Le riflessioni fin qui sviluppate possono trovare uno sbocco sul piano delle pratiche educative e offrire spunti utili agli insegnanti per promuovere un utilizzo critico e consapevole

²⁶ Cfr. Kee, Kuo 2023. Michelle Kuo, curatrice del MoMA, sottolinea come la scelta di questo titolo indichi proprio la volontà di spingere la macchina oltre la semplice classificazione di dati, permettendole di generare qualcosa di nuovo basato sul suo stesso apprendimento.

²⁷ Cfr. Vitulano 2025. L'impatto visivo di questa "memoria algoritmica" si traduce in "visioni fluide, astratte, ma emotivamente dense [...] un flusso che si rigenera a ogni visualizzazione", in cui i dati divengono materia da manipolare artisticamente.

²⁸ Anche Roland Barthes, nel saggio *La morte dell'autore*, mostra come il testo sia sempre uno spazio di voci multiple che nessun soggetto sovrano può rivendicare come proprie (Barthes 1988, pp. 51-56). Il tema è ripreso nell'ottica del digitale in Roncoroni 2025, pp. 85-106.

dell'intelligenza artificiale in classe. Trattare l'IA come un dispositivo di negoziazione e non come un semplice esecutore permette agli studenti di comprendere la natura relazionale dell'atto creativo. L'aula diventa così uno spazio critico dove imparare a leggere le mediazioni tecnologiche, rendendo i risultati degli algoritmi più trasparenti e, soprattutto, aperti all'analisi e alla critica.²⁹ In questa prospettiva, la navigazione dello spazio latente diventa metafora dell'apprendimento stesso: lo studente, agendo da meta-autore, impara a negoziare costantemente le proprie intenzioni con l'alterità della macchina, trasformando la contingenza e l'imprevedibilità del mezzo in una costruzione di senso consapevole e condivisa.³⁰

Questo approccio alla co-autorialità trova, d'altronde, una piena legittimazione anche a livello delle Istituzioni internazionali. Le raccomandazioni dell'UNESCO sull'etica dell'intelligenza artificiale e sull'IA nell'educazione insistono esattamente sulla necessità di porre al centro l'agentività umana, prescrivendo che l'interazione con la macchina debba sempre basarsi sull'alfabetizzazione critica (*literacy*), sulla consapevolezza (*awareness*) e su un'attenta supervisione umana per prevenire danni e discriminazioni.³¹ Inoltre, il quadro europeo per le competenze digitali dei cittadini (DigComp 3.0) e i Piani d'Azione per l'Educazione Digitale dell'Unione Europea ribadiscono l'urgenza di fornire agli studenti una solida comprensione dei fondamenti dell'informatica per interagire in modo etico, sicuro e responsabile con i sistemi automatizzati. La didattica della co-autorialità risponde in modo puntuale a questa chiamata.³²

La proposta didattica e i suoi obiettivi

Con l'intento di offrire spunti operativi agli insegnanti, qui di seguito si delinea una possibile proposta didattica da svolgere in classe. L'attività si configura come un laboratorio pratico di co-creazione mediata dall'intelligenza artificiale, in cui gli studenti sono chiamati a operare come un vero e proprio collettivo artistico (sull'esempio di gruppi come Obvious). Il focus è la produzione di un'opera visiva realizzata tramite il supporto dell'intelligenza artificiale, che rappresenti l'esito di un'ampia negoziazione tra l'intenzione umana e le possibilità offerte dal modello algoritmico. Attraverso un processo iterativo di *prompting* e analisi degli *output*, il gruppo deve impegnarsi ad orientare il sistema, assumendo la responsabilità estetica di forme che non ha interamente controllato, ma che decide di validare come proprie.

La proposta si rivolge in particolare alle classi del triennio della scuola secondaria di secondo grado. In questa fase del percorso scolastico, gli studenti hanno infatti iniziato a maturare conoscenze e strumenti necessari per una riflessione critica sulla tecnica e per esercitarsi sul suo uso consapevole. Sebbene il nucleo del laboratorio coinvolga primariamente gli insegnanti di Filosofia e Storia dell'Arte, il progetto possiede una naturale apertura anche verso altre discipline, a partire da Informatica e Educazione Civica.

Il laboratorio, progettato in coerenza con le Competenze Chiave Europee (2018) e il *framework* DigComp 3.0, si focalizza sui seguenti traguardi:

Sviluppare la capacità di riconoscere e assumere come propri gli esiti di un processo non interamente controllato (responsabilità di giudizio).

Comprendere l'opera d'arte come risultato di una negoziazione tra il proprio progetto e il tessuto culturale sedimentato nei modelli (consapevolezza ed espressione culturale).

Sperimentare la dimensione collaborativa della creazione, dove la responsabilità è condivisa tra i membri del gruppo e l'agente algoritmico (negoziazione e co-autorialità).

²⁹ Cfr. Zanellati 2024, p. 124.

³⁰ Cfr. Roncoroni 2025, pp. 85-87.

³¹ Cfr. Rotenberg 2024, pp. 611-622.

³² Cfr. Nardelli 2024, pp. 99-114.

Le fasi

Fase 1 (ideativa): Costituzione del collettivo e definizione dell'idea guida (1 ora).

La classe viene divisa in gruppi (collettivi). Ogni gruppo deve definire un'idea guida chiara, ovvero ciò che si intende rappresentare (come ad esempio un concetto filosofico, un'emozione, una visione sociale, ecc.). Per favorire l'ideazione, il gruppo risponde a domande stimolo, come: "Qual è l'emozione o il concetto che vogliamo rappresentare? Quali elementi visivi non devono assolutamente mancare per rendere questa idea riconoscibile?"

Fase 2 (generativa): Negoziazione iterativa con il modello e documentazione (2-3 ore).

Il collettivo interagisce con il modello generativo. Ogni output deve essere discusso internamente per deciderne l'accettazione o meno. Nel caso vi sia uno "scarto" tra l'idea guida e il risultato, il gruppo individua le modifiche necessarie agli attrattori semantici da usare nel prompt successivo. Il processo viene documentato in una tabella. A titolo di esempio, si riporta qui di seguito una possibile sequenza iterativa.

Iterazione	Attrattori Semantici (Prompt)	Analisi dello scarto	Decisione del Collettivo
#1	"Riflesso di una città futura in una goccia di rugiada"	L'immagine è un cliché pubblicitario. Manca la dimensione della fragilità.	Rifiuta: Introdurre termini di instabilità.
#2	Aggiunta di: "morfologicamente instabile, nebbia, evanescente"	L'IA ha introdotto distorsioni interessanti. La città sembra sciogliersi.	Negoziazione: Il gruppo accetta la distorsione ma vuole più contrasto cromatico.
#3	Aggiunta di: "pittura materica, contrasto caravaggesco"	L'output mostra un errore algoritmico che sembra un volto umano tra le nuvole.	Accetta l'imprevisto: Il gruppo riconosce in quell'errore un senso nuovo.
#4	Raffinamento: "presenza umana spettrale, olio su tela"	L'immagine finale risuona con il vissuto del gruppo.	L'opera è considerata conclusa.

Fase 3 (riflessiva): Riflessione critica (2-3 ore)

Al termine della fase generativa, i collettivi preparano una riflessione critica sul processo ideativo e decisionale e sulla natura della negoziazione con l'IA. Per favorire la formalizzazione della riflessione, gli insegnanti possono fornire alcune domande orientative, come ad esempio:

Qual era l'idea guida di partenza e perché l'avete scelta? L'IA ha eseguito fedelmente il vostro ordine o ha trasformato la vostra idea in qualcosa di inaspettato che avete deciso di accettare?

Quale elemento generato autonomamente dalla macchina è stato da voi adottato come fondamentale? Cosa vi ha spinto a farlo vostro e ad assumervene la responsabilità?

Riflettendo sul processo, avete avuto l'impressione che la macchina si limitasse a una manipolazione di dati o, invece, che essa mostrasse una forma di creatività vera e propria? Ci sono stati momenti in cui avete percepito l'IA come qualcosa di più di un semplice software?

Come si è svolta la dinamica decisionale all'interno del collettivo di fronte alle proposte dell'IA? Vi siete imposti sulla macchina forzandola finché non ha eseguito i vostri ordini, o vi siete lasciati sedurre da un risultato imprevisto dell'algoritmo, modificando il vostro progetto iniziale?

Fase 4 (espositiva): Presentazione dei prodotti finali e della riflessione (2 ore).

Ogni collettivo presenta infine al resto della classe il suo prodotto artistico (a tale scopo si può utilizzare la lavagna multimediale) e la sua genealogia, ovvero la sequenza dei prompt e degli output intermedi. Inoltre, espone oralmente la riflessione critica elaborata.

Spunti di valutazione

A completamento della proposta progettuale, si offrono alcuni spunti per la valutazione del lavoro svolto dagli studenti, con il suggerimento di spostare l'attenzione dal mero prodotto finale alla qualità dell'intero processo.

Capacità del gruppo di analizzare criticamente gli output dell'IA e di utilizzare gli attrattori semantici in modo intenzionale per orientare il sistema verso l'idea guida.

Rigore nella documentazione della genealogia dell'opera, evidenziando lo scarto tra l'intenzione umana e la risposta algoritmica.

Capacità di argomentare le ragioni della scelta finale, dimostrando di aver assunto come proprio un esito non interamente controllato.

Profondità nell'affrontare le domande guida, con particolare riferimento all'uso consapevole della tecnologia.

Efficacia della negoziazione interna al gruppo per la definizione di un'intenzione comunicativa comune.

App TTI (Text-to-Image)

L'attività descritta può essere svolta con un'applicazione TTI (*Text-to-Image*). Si tratta di strumenti di intelligenza artificiale generativa capaci di trasformare una descrizione testuale (prompt) in un'immagine inedita. Questi modelli non cercano immagini preesistenti sul web, ma le costruiscono pixel dopo pixel, interpretando le relazioni semantiche fornite dall'utente. Di seguito si riportano alcuni esempi fra le moltissime piattaforme oggi disponibili, facendo presente come il panorama sia in continua e rapida espansione. È importante sottolineare, inoltre, che le versioni gratuite prevedono solitamente un numero limitato di generazioni giornaliere; tali soglie dipendono dalle politiche aziendali dei fornitori, che possono variare nel tempo in base al traffico o all'aggiornamento dei modelli.

Canva AI (<https://www.canva.com/ai/>). Offre una serie di stili preimpostati che aiutano gli studenti a orientare il risultato. Inoltre, l'immagine generata può essere immediatamente inserita in un progetto grafico, un poster o una presentazione. Canva mette a disposizione di insegnanti e studenti un programma di abbonamento completamente gratuito (https://www.canva.com/it_it/educazione/).

Gemini (<https://gemini.google.com/>). Utilizza un modello di ultima generazione capace di generare immagini partendo da descrizioni testuali, ma anche di modificare immagini esistenti o comporre stili diversi.

Bing Image Creator ([https://www.bing.com > create](https://www.bing.com/create)). Una soluzione accessibile e potente per chi cerca risultati immediati. Utilizza il modello DALL-E 3 di OpenAI.

Leonardo.ai (<https://leonardo.ai/>). Una delle piattaforme più amate dai creativi per la sua versatilità e la qualità estetica. Permette di scegliere diversi stili e di modificare le dimensioni dell'immagine.

Conclusioni

Il percorso sviluppato in questo contributo ha preso le mosse da una domanda apparentemente banale - chi è l'autore di un'opera generata tramite intelligenza artificiale? - per mostrare che essa in realtà non ammette una risposta semplice, e che proprio questa resistenza alla semplificazione è filosoficamente interessante. Attraverso Benjamin, il confronto tra Searle e Dennett, e l'analisi delle opere di Obvious, Klingemann e Anadol, si è cercato di mostrare come la generatività algoritmica non dissolva l'autorialità, ma la costringa a rivelarsi per quello che forse è sempre stata.

La categoria di co-autorialità che emerge da questo percorso non è una soluzione di compromesso tra posizioni opposte, né una resa dell'umano alla macchina. È il riconoscimento che l'opera nasce sempre da una negoziazione con l'alterità - dei materiali, della tradizione, degli strumenti - e che l'intelligenza artificiale rende questa negoziazione visibile con una chiarezza che la storia dell'arte aveva raramente conosciuto. Come teorizzato da Barthes, il soggetto creativo non è mai stato l'origine assoluta del senso, ma il luogo in cui forze molteplici si organizzano, vengono riconosciute e assumono la forma di un'opera. Non è l'intelligenza artificiale a creare questa condizione, ma con essa si mostra con tale radicalità che è impossibile ignorarla.

Questa consapevolezza teorica trova una ricaduta sul piano pedagogico. La proposta didattica che è stata delineata suggerisce come l'aula possa diventare il luogo privilegiato per esperire la co-autorialità. Insegnare a navigare lo spazio latente attraverso la negoziazione con l'IA e con i compagni favorisce lo sviluppo di competenze fondamentali, come il pensiero critico, l'assunzione di responsabilità e la *human agency*.³³

Ciò che resta all'artista, così come allo studente in formazione, è la responsabilità estetica: la capacità di riconoscere negli esiti di un processo che non si controlla interamente qualcosa che si sente come proprio e di rispondere di ciò che quell'incontro produce in chi lo guarda. È in questo gesto di riconoscimento e di assunzione di responsabilità che risiede, nell'epoca dell'intelligenza artificiale, il nucleo irriducibile dell'autorialità. La sfida per la scuola del futuro non sarà dunque quella di proteggere l'originalità da una presunta invasione algoritmica, ma di formare autori capaci di abitare consapevolmente questa rete di relazioni, rivendicando il senso in ogni dialogo con l'alterità tecnologica.

Riferimenti bibliografici

- ANDOV 2024: Ivan Andov, *Intelligenza Artificiale nell'industria creativa: Nuovi paradigmi per i creativi di domani tra opportunità e sfide*, Tesi di Dottorato, Politecnico di Torino 2024, disponibile online: <https://webthesis.biblio.polito.it/33713/1/tesi.pdf>
- ARIS, AEINI, NOSRATI 2023: Seyed Aris, Behnaz Aeini, Shaghayegh Nosrati, *A Digital Aesthetics? Artificial Intelligence and the Future of the Art*, «Journal of Cyberspace Studies», 7 (2023), 2.
- AUSLANDER 2012: Philip Auslander, *Digital liveness: A historico-philosophical perspective*. PAJ: A journal of performance and art, 2012, 34.3, pp. 3-11.
- BARALE 2020: Alice Barale, *Un cambiamento quasi impercettibile: arte e intelligenza artificiale*, in Alice Barale (a cura di), *Arte e intelligenza artificiale: Be My GAN*, Jaca Book, Milano 2020.
- BARTHES 1984: Roland Barthes, *Il brusio della lingua. Saggi critici IV*, Einaudi, Torino 1988 (ed. orig. *Le bruissement de la langue*, 1984).

³³ Ulteriori riflessioni sull'utilizzo dell'IA in ambito didattico per lo sviluppo delle competenze si trovano in Giordani 2025, pp. 85-98.

- BENASAYAG, PENNISI 2024: Miguel Benasayag, Ariel Pennisi, *ChatGPT non pensa (e il cervello neppure)*, Jaca Book, Milano 2024.
- BENJAMIN 1935: Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Versione del 1935-1936*, a cura di Fabrizio Desideri, Donzelli Editore, Roma 2012 (ed. or. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, 1935, in Id., *Gesammelte Schriften*, vol. VII, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1989).
- BODEN 2004: Margaret A. Boden, *The creative mind: myths and mechanisms*, Routledge, London 2004.
- BONESSO 2023: Francesco Bonesso, *AI Art e ontologia dell'arte. L'intelligenza artificiale come nuovo medium artistico*, tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari Venezia, Venezia 2023, disponibile all'indirizzo: <https://hdl.handle.net/20.500.14247/24841>
- CHYTAS, SINGH 2024: Stratis P. Chytas, Vikas Singh, *Concept Attractors in LLMs and their Applications*, University of Wisconsin-Madison, OpenReview 2024.
- D'ISA 2024: Francesco D'Isa, *La rivoluzione algoritmica. Arte e intelligenza artificiale*, Luca Sossella, Roma 2024.
- DAMASIO 2025: Antonio Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2025 (ed. orig. *Descartes' Error*, 1994; trad. it. 1995).
- DELLAPASQUA 2025: Alex Dellapasqua, *Liveness generativa: l'incertezza come dispositivo spettacolare nel live coding e nelle AI-driven performance*, «Mediascapes Journal», 26 (2025), 2, pp. 363-382.
- DENNETT 1980: Daniel C. Dennett, *The Milk of Human Intentionality*, «Behavioral and Brain Sciences», 3 (1980), 3, pp. 428-430.
- DENNETT 1995: Daniel Dennett, *L'idea pericolosa di Darwin. L'evoluzione e i significati della vita*, Bollati Boringhieri, Torino 2022 (ed. orig. *Darwin's Dangerous Idea*, 1995).
- DENNETT 2023: Daniel C. Dennett, *Coscienza: che cosa è*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023.
- DIODATO 2020: Roberto Diodato, *Immagine, arte, virtualità. Per un'estetica della relazione*, Morcelliana, Brescia 2020.
- GIORDANI 2025: Paolo Giordani, *Intelligenza artificiale e didattica: considerazioni sulle nuove forme di agentività nell'era del post-digitale e presentazione di un'esperienza di didattica della filosofia*, «Bollettino della società filosofica italiana» 2025, 9(3), pp. 85-98.
- KEE, KUO 2023: Joan Kee, Michelle Kuo, *Deep Learning: AI, Art History, and the Museum*, «MoMA Magazine», 15 giugno 2023, <https://www.moma.org/magazine/articles/839>.
- LATOUR 2005: Bruno Latour, *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*, Oxford University Press, Oxford 2005.
- LI 2020: Y. Li, *Artificial Intelligence and Visual Art*, «Journal of Physics: Conference Series», 2020.
- LIBET, BONCINELLI 2007: Benjamin Libet, Edoardo Boncinelli, *Mind time: il fattore temporale nella coscienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.
- MANOVICH, ARIELLI 2024: Lev Manovich, Emanuele Arielli, *Artificial aesthetics. Generative AI, Art and Visual Media*, 2024, disponibile online: <https://manovich.net/index.php/projects/artificial-aesthetics>.
- MAZZI 2024: Francesca Mazzi, *Authorship in artificial intelligence-generated works: Exploring originality in text prompts and artificial intelligence outputs through philosophical foundations of copyright and collage protection*, «The Journal of World Intellectual Property», 27 (2024), 3, pp. 410-427.
- NARDELLI 2024: Enrico Nardelli, *No Digital Citizens Without Digital Humanism*, in H. Werthner et al. (a cura di), *Introduction to Digital Humanism: A Textbook*, Springer, Cham 2024.
- NIDA-RÜMELIN 2024: Julian Nida-Rümelin, *Philosophical Foundations of Digital Humanism*, in H. Werthner et al. (a cura di), *Introduction to Digital Humanism: A Textbook*, Springer, Cham 2024.
- RONCORONI 2025: Umberto Roncoroni, *La morte dell'autore e l'Intelligenza Artificiale*, «Umanistica Digitale», (2025), 21, pp. 85-106.
- ROTENBERG 2024: Marc Rotenberg, *Human rights alignment: the challenge ahead for AI lawmakers*, In *Introduction to Digital Humanism: A Textbook*, Springer, Cham 2024.
- SEARLE 1980: John R. Searle, *Minds, brains, and programs*, «Behavioral and Brain Sciences», 3 (1980), 3, pp. 417-424.
- VITULANO 2025: Debora Vitulano, *Archeologie dell'intelligenza artificiale: quando le macchine imparano a ricordare*, «Atribune», 7 agosto 2025, disponibile online: <https://www.tribune.com/artivise/2025/08/intelligenza-artificiale-memoria/>.

- ZANELLATI 2024: Cecilia Zanellati, *L'estetica dell'intelligenza artificiale: il problema dell'agency nelle opere generate dalle macchine*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli studi di Pavia 2024, disponibile online: <https://unitesi.unipv.it/handle/20.500.14239/32842>.

Storia della filosofia e umanesimo nella ricerca e nella didattica di due maestri dell'Ateneo fiorentino

Giuseppe Guida

Abstract

Garin and Luporini held different views on the relationship between philosophy and its history: Garin contested the existence of any systematic coherence in the history of thought; Luporini defended the speculative dimension of philosophy. Yet the teaching of the two masters was nonetheless highly effective; and there were also important elements of convergence between them. Both interpreted fifteenth-century humanism as the dawning phase of modernity and drew inspiration from an existentialist humanism for a shared ethical-political commitment. Whether this existentialist humanism is still viable today is obviously an open question.

Keywords

The philosophy and its history, existentialist humanism.

La storia della filosofia come problema nella ricerca di Luporini e Garin.

La storia della filosofia non si lascia unificare in un solo stile. La si può presentare istituendo delle sequenze e assegnando ad ogni dottrina filosofica il suo posto in uno sviluppo tendenzialmente unitario. Oppure si può cercare di mostrare come ogni filosofia s'inserisca nella storia, non già perché la rifletta, ma perché anche i filosofi operano in una "situazione", culturale e sociale, che si manifesta nei problemi da loro affrontati e che si modifica con il loro operare. Si può scegliere, poi, di concentrarsi analiticamente su un testo, per enuclearne tutto lo spessore teorico, oppure si può indugiare sulla cultura filosofica di un determinato periodo, magari avvalendosi di più testi e con il concorso di più discipline. Che questi modi di fare storia della filosofia rimandino spesso ad opzioni differenti circa lo statuto teorico delle discipline filosofiche, è inutile sottolineare, ma non si può non riconoscere che si siano rivelati tutti, in modi diversi, fecondi sul piano scientifico ed efficaci sul piano didattico. Nella scuola media superiore abbiamo avuto modo di discuterne spesso,¹ soprattutto dopo la presentazione dei programmi Brocca;² e ancora oggi se ne discute, nonostante le urgenze che ci sono imposte dalla cosiddetta "didattica per competenze". Nel mondo accademico italiano la discussione intorno al rapporto fra la filosofia e la sua storia, nonché alle implicazioni didattiche conseguenti al modo di concepire tale rapporto, è iniziata da tempo: già negli anni Cinquanta, con il declino del neoidealismo. Il 29 ed il 30

¹ Fra i molti testi e Atti di convegni e di seminari che ne danno testimonianza, mi limito a ricordare: Luciano Handjaras e Francesco Paolo Firrao (a cura di) *Rinnovare la filosofia nella scuola*, Editrice Clinamen, Firenze 2005. Il volume raccoglie i risultati di una Giornata di studio sull'insegnamento della filosofia nel novembre 2003, in cui sono stati coinvolti docenti dell'università, dei licei e giovani specializzandi in filosofia della SSIS.

² https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/programmi_brocca.htm. I testi dei programmi Brocca sono stati pubblicati nel 1991 (biennio) e nel 1992 (triennio).

aprile del 1956, sotto la presidenza di Nicola Abbagnano, si tenne presso l'Università di Firenze un convegno sull'argomento. Le relazioni svolte furono pubblicate dalla «Rivista critica di storia della filosofia», che ospitò poi, per circa due anni, interventi in cui si faceva riferimento a quel convegno. Successivamente un momento significativo del dibattito fu il XXIII Congresso Nazionale di Filosofia, organizzato dalla Società Filosofica Italiana a Roma dal 18 al 21 marzo 1971, sul tema *La ricerca filosofica e l'insegnamento della filosofia in Italia*.³

Per me che ho avuto modo di frequentare l'Università di Firenze fra gli anni Settanta e Ottanta, la discussione circa il rapporto fra filosofia e storia ravviva il ricordo di due grandi maestri, «per molti versi memorabili». ⁴ Mi riferisco a Cesare Luporini e ad Eugenio Garin. Entrambi avevano concluso il loro itinerario professionale alla fine degli anni Settanta, ma anche durante gli anni Ottanta rimanevano protagonisti della vita culturale fiorentina: tenevano conferenze e lezioni; soprattutto, continuavano a fornire un esempio insigne di impegno intellettuale rigoroso, sempre sorretto, come accade nella migliore tradizione italiana, da una sincera vocazione civile. La loro autorevolezza traeva la propria legittimazione, non solo dai significativi risultati raggiunti sul piano della ricerca storico - filosofica, ma anche dall'efficacia della loro attività didattica, e da una proposta relativa allo statuto teorico delle discipline filosofiche che ad essa si accompagnava.

Garin aveva avanzato la propria proposta nel convegno fiorentino del '56, dove aveva svolto una delle tre relazioni con cui si era dato inizio ai lavori. ⁵ In polemica con la storiografia filosofica gentiliana, Garin aveva contestato l'uso della categoria di "unità" nella considerazione della storia del pensiero, negando che quest'ultima possa esibire una qualche coerenza sistematica, o comunque una logica di svolgimento indipendente dalla contingenza della situazione storica. Secondo Garin, le idee filosofiche non si sarebbero mai mosse su un piano a sé stante di distaccata purezza, ma avrebbero sempre cercato di rispondere in vario modo alle esigenze che emergono dal complesso procedere della vita degli uomini, fornendone talvolta una «chiarificazione inquieta», piuttosto che una contemplazione pacificata. ⁶ A partire di qui, Garin aveva quindi rifiutato di attribuire una funzione ancillare alla storia rispetto all'impegno teoretico, soprattutto ove questo fosse rivolto ad una riduzione della molteplicità del passato, tutto sussunto e risolto nella particolare unità di un determinato sistema. A quanti pretendevano di trasformare in monologo il dialogo filosofico, Garin suggeriva piuttosto di eleggere proprio la storia a luogo in cui possa tentarsi una considerazione unitaria della realtà.

La storia – aveva detto Garin – non soffre di complessi di inferiorità; proprio perché vuole essere integrale storicizzazione, si propone come "filosofia", anzi come un modo legittimo di porsi del filosofare, che riconosce il valore delle ricerche logiche, metodologiche, linguistiche ecc. ecc., ma proclamando l'esigenza di chiarirne la genesi, i rapporti con una situazione reale, le "ragioni" storiche in tutta la complessità dell'orizzonte umano in cui sorgono. Lungi dal riconoscersi "*philosophia inferior*", questa "storia" si pone molto francamente come una direzione in cui, oggi, può tentarsi ancora seriamente, in modo criticamente valido, una considerazione unitaria della realtà quale è data alla nostra esperienza. ⁷

Non si può dire che Luporini abbia mai condiviso questo tipo di orientamento. In tutto l'arco del suo itinerario filosofico, egli rimase fedele ad un concetto di filosofia che tendeva a salvaguardarne la dimensione speculativa; ed ogni tentativo di neutralizzare il momento sistematico, allo scopo di isolare l'elemento individuale, singolare, puntuale dell'indagine filosofica, gli sembrò inevitabilmente destinato a compromettere il raggiungimento di significativi risultati

³ Vd. *La ricerca filosofica e l'insegnamento della filosofia in Italia. Atti del XXIII Congresso Nazionale di Filosofia*, Società Filosofica Italiana, Roma 1972.

⁴ Ciliberto 2011, p. 153.

⁵ Garin 1956.

⁶ Garin 1990, p. 30.

⁷ Garin 1956, p. 217.

conoscitivi.⁸ Nonostante l'apprezzamento per il lavoro di Garin, Luporini non ha mai potuto riconoscere nella storia né la *ratio cognoscendi* né la *ratio essendi* della ricerca filosofica. Certo, neppure lui accettava quella riduzione della molteplicità del passato all'unicità dell'atto storiografico, per cui, come aveva osservato Garin, tutto il pensiero filosofico precedente finisce per essere risolto e sussunto nella particolare unità di un determinato sistema. E tuttavia non ha mai avuto dubbi sull'esistenza di un più saldo statuto teorico delle discipline filosofiche, al punto di poter riconoscere in esse, come scrisse più volte, un immanente carattere *scientifico*. Nove anni prima del convegno del '56, Luporini si era già pronunciato sul problema dei rapporti fra la filosofia e la storia. Lo aveva fatto in un celebre studio su Leopardi, in cui aveva distinto un duplice livello d'indagine che s'impone allo storico delle idee: il livello costituito dal momento critico, obiettivo, scientifico del filosofare, che spinge ogni generazione, con risultati nuovi e fecondi, a rileggere e a interpretare i dialoghi di Platone o il *Discorso sul metodo* di Cartesio o la *Logica* hegeliana; e, accanto a questo, il livello costituito da un altro momento, che Luporini definisce della *Weltanschauung*, ove si esprime la contingenza di concrete situazioni umane e storiche.⁹ Non si tratta evidentemente di due momenti irrelati. Il secondo sorregge il primo e gli fornisce il terreno primordiale d'indagine, condizionando in modo rilevante il configurarsi e la scelta di problemi *scientifici* particolari e influenzando sulla loro soluzione. Al tempo stesso la *Weltanschauung* subisce i risultati e la spinta del momento critico, scientifico del filosofare e, grazie ad esso, si sviluppa e si rinnova. Il compito dei nostri tentativi d'interpretazione storico-critica non dovrebbe essere perciò, secondo Luporini, quello di optare per l'uno o l'altro dei due momenti, nella persuasione di poter risolvere l'uno nell'altro, quanto piuttosto quello di distinguerli, ricostruendo di volta in volta le modalità della loro relazione. Ne deriva che la storia della filosofia non può mai risolversi nella storia; e sebbene non si assegni a quest'ultima una funzione, per così dire, "ancillare", essa non può mai configurarsi come il luogo di «una considerazione unitaria della realtà».

Si può supporre che, a partire da queste tesi, Luporini abbia visto nelle posizioni di Garin un'ultima metamorfosi dello storicismo crociano,¹⁰ e Garin dal canto suo abbia riconosciuto, invece, nelle tesi di Luporini, un ultimo residuo dell'eredità gentiliana,¹¹ da Luporini stesso, peraltro, mai completamente rifiutata. Entrambi questi giudizi potrebbero essere, in effetti, fondati. Comunque, al di là della genealogia delle impostazioni di Luporini e di Garin, è interessante rilevare il modo in cui esse si riflettono sul lavoro storico, dando luogo a risultati diversi, ma sempre apprezzabili e capaci di resistere all'usura del tempo. A questo scopo può essere utile prendere in esame e mettere a confronto gli scritti che Luporini e Garin dedicano ad un medesimo personaggio: Leonardo da Vinci.

Le interpretazioni del pensiero filosofico e scientifico di Leonardo da Vinci.

Il fatto che Luporini dedichi a Leonardo da Vinci un intero libro sgombra il campo da un possibile equivoco; e cioè che l'attenzione al momento della scientificità, intrinseco alla filosofia, debba comportare per lui una storiografia focalizzata esclusivamente su quei pensatori che

⁸ Cfr. Luporini 1974, pp. XXXVII-XXXVIII.

⁹ Luporini 1993, p. 4.

¹⁰ «Non v'ha giudizio, genuino e concreto giudizio, - ha scritto Croce - che non sia storico, e [...] storiche sono anche le soluzioni e le definizioni della filosofia, le quali hanno sempre riferimento alla particolare situazione storica in cui il pensatore di volta in volta si trova: situazione che dando origine al correlativo problema di conoscenza, viene, con l'atto stesso della soluzione e definizione, storiograficamente rischiarata, rappresentata e giudicata» (Croce 1941, p. 21).

¹¹ In Gentile si legge: «La nostra dottrina delle categorie risolve non pure tutte le forme della realtà e del pensiero, bensì anche tutte le forme della vita dello spirito nella filosofia, come quella piena autosintesi che è pensiero in quanto mondo, come teoria e come pratica». Poi, alcune pagine più avanti: «La storia [...] si ritrae e aduna e unifica consolidandosi nell'unità attuale del presente eterno, fuori del tempo, là dove si attua il pensiero» (Gentile 1923, vol. II, pp. 222 e 251).

rientrano nei canoni tradizionali del pensiero filosofico, ovvero, per usare le parole di Luporini stesso, che si sono dedicati al «momento conoscitivo nel processo critico dell'umana costruzione della verità».¹² Nelle prime pagine del libro su Leonardo da Vinci, Luporini polemizza con il tentativo di Croce di separare il pensiero dell'artista-scienziato del Quattrocento dalla filosofia,¹³ sostenendo che in questo tentativo opera un concetto arretrato di filosofia: quel «concetto della filosofia come scienza del problema unico, del “problema fondamentale”»,¹⁴ che pure il Croce aveva validamente combattuto. Sembrerebbe quasi che Luporini si avvicini alle posizioni di Garin, quando mostra di voler includere nel concetto di filosofia «tutto ciò che è valso ad accrescere il patrimonio dei concetti direttivi e l'intelligenza della storia effettiva, e a formare la realtà di pensiero, nella quale viviamo».¹⁵ A ben vedere, però, questo allargamento del concetto di filosofia non comporta un'attenuazione della distinzione fra i due piani, quello scientifico e quello della *Weltanschauung*, cui la storiografia filosofica deve fare riferimento. Ma piuttosto è funzionale all'interesse per le figure di confine, che fungono da cerniera fra questi due piani. Tale è appunto l'artista-scienziato Leonardo, come pure, peraltro, il “moralista” Leopardi. Non è difficile avvertire, mi sembra, anche nel libro su Leonardo, che quel che a Luporini interessa mettere in luce è essenzialmente il contributo che questo grande personaggio ha dato al progresso della ricerca filosofica. Un progresso che si misura molto più chiaramente e distintamente sul piano, per così dire, “scientifico”, che non su quello della *Weltanschauung*. Proprio dal confronto con gli studi di Garin questo particolare intento della storiografia filosofica di Luporini può emergere con particolare nettezza.

Nei suoi saggi su Leonardo da Vinci, Garin si sforza per lo più di ricostruire i sottili legami che il pittore fiorentino ebbe con la cultura e la civiltà della sua epoca. Questa ricostruzione consente a Garin di mettere in questione luoghi comuni, consolidatisi nella storiografia filosofica tradizionale, come quello di un Leonardo precorritore del moderno pensiero scientifico e, proprio perciò, estraneo all'atmosfera intellettuale e all'ondata di erudizione letterario-retorica che l'umanesimo aveva prodotto, soprattutto nella città di Firenze.¹⁶ Questo tipo di approccio, però, impedisce a Garin, talvolta, di cogliere le possibili sporgenze dell'opera di Leonardo oltre le barriere della propria epoca. Nello sforzo di restituire Leonardo al suo tempo, «alle sue concrete dimensioni storiche», Garin finisce per considerarlo soprattutto un «esponente caratteristico di un'epoca e di una città d'eccezione, dell'inquietudine di un mondo che mutava». Ma in questo «non [...] più eccezionale di molti altri dell'età sua».¹⁷ Con questa tesi, come si vede, Garin si avvicina notevolmente alle posizioni di Croce.¹⁸

Diverso è il carattere del libro di Luporini. Qui la distanza dalle tesi di Croce è, come si è detto, fin dalle prime pagine, netta ed esplicita; e se qualche consonanza si avverte, è semmai con gli studi di Gentile.¹⁹ Quel che Luporini cerca di mettere in luce in Leonardo è, più che il legame con la propria epoca, il carattere «preilluministico» del suo pensiero: la sua «spregiudicatezza razionalistica», che nasce, al pari di quella di Machiavelli, dall'emancipazione da antichi pregiudizi di origine teologica; una spregiudicatezza cui si associa, come già Gentile aveva avuto modo di rilevare, la fiducia nelle proprie forze, la consapevolezza della libertà dell'uomo, capace

¹² Luporini 1993, p. 4.

¹³ Si fa riferimento alle tesi espresse da Croce in una celebre conferenza tenuta a Firenze nel 1906 (Croce 1913, pp. 213-240).

¹⁴ Luporini 1953, p. 5.

¹⁵ Luporini 1993, p. 5. Garin ha mostrato di apprezzare questa ragione di vicinanza con la storiografia filosofica di Luporini. Lo ha fatto nel corso di un convegno tenutosi a Firenze il 10 e 11 ottobre 1986, ove ha sottolineato l'interesse, comune a lui e a Luporini per i “moralisti”, oltre che per i filosofi in senso tecnico: cfr. Eugenio Garin, *Esistenza e libertà*, in «Critica marxista», novembre – dicembre 1986, anno 24 n. 6, *Quarant'anni di filosofia in Italia, la ricerca di Cesare Luporini*, pp. 5 – 14, p. 6.

¹⁶ Garin 1965, p. 59.

¹⁷ Ivi, pp. 76 – 77.

¹⁸ Vd. nota 13.

¹⁹ Cfr. Gentile 2003, pp. 117-149.

di crearsi un mondo.²⁰ Particolarmente utile, ai fini dell'intelligenza delle diverse posizioni di Garin e di Luporini, è il giudizio sulle influenze neoplatoniche nel pensiero di Leonardo. Secondo Luporini fare di Leonardo un platonico, e metterlo magari in condizioni d'inferiorità rispetto a un Ficino, equivale a rimanere prigionieri di «un'analisi puramente formalistica e statica» e «obliterare il carattere reale e gli aspetti nuovi della problematica leonardesca».²¹ In tutto il discorso del Ficino, sottolinea Luporini, non vi è «neppure il più lontano stimolo alle ricerche sperimentali»,²² stimolo che è invece ben presente in Leonardo. Per Garin, al contrario, proprio la filosofia di Ficino costituisce «l'antefatto speculativo» e il «terreno filosofico» dell'opera di Leonardo.²³ Da essa è mutuata, tanto la "filosofia della luce" di Leonardo, quanto la sua concezione dell'arte; ed in essa il presunto sperimentalismo di Leonardo trova il suo limite invalicabile. La conclusione di Garin è dunque che non troveremo in Leonardo «né la tecnica moderna, né la scienza sperimentale di un Bacone, né la sintesi di un Galileo, e neppure, alla fine, la metafisica del Ficino».²⁴

Umanesimo e modernità.

Gli allievi diretti di Luporini e di Garin ci danno testimonianza del fatto che le differenze fra i due maestri nell'orientamento della ricerca – qui sommariamente esemplificate – davano luogo a scelte diverse sul piano della didattica: «Eugenio Garin amava costruire grandi scenari, incentrati sull'analisi di momenti capitali della storia della filosofia [...] Cesare Luporini preferiva invece concentrarsi sull'analisi puntuale e ravvicinatissima [...] di testi classici del pensiero moderno».²⁵ Ma entrambe queste scelte producevano un'osmosi feconda fra posizioni teoriche e giudizi storiografici; ed erano in grado di suscitare negli studenti di allora quell'*Einführung* filosofica²⁶ in assenza della quale è difficile che si dia un apprendimento efficace. Del resto, al di là delle differenze filosofiche e dello stile didattico, c'erano anche, fra Luporini e Garin, elementi di affinità assai rilevanti che non potevano sfuggire. Tutti e due condividevano un'idea di modernità, ed un'opzione per la modernità, che si fondavano sull'umanesimo, prendevano le mosse dalla "rinascimentale scoperta dell'uomo". In tale scoperta, sia Garin che Luporini riconoscevano poi una densità di significati e di valori cui fare riferimento per opporsi alla crisi della nostra epoca, ove il significato ontologico e assiologico dell'*humanitas* si sarebbe appannato, fino al punto di essere addirittura «ripudiato».²⁷ Proprio nelle pagine del libro su Leonardo da Vinci, Luporini prende le distanze da quanti, per reazione alle rovesciate esaltazioni ottocentesche, tendono a capovolgere i concetti fondamentali riguardanti il Rinascimento, specialmente italiano, mettendone in questione il carattere «di epoca profondamente innovatrice e generatrice del mondo moderno».²⁸ Quanto a Garin, tutta la sua ricerca è volta a ribadire come nel Quattrocento nasca in Italia una nuova concezione dell'uomo; anche se, allargando i quadri della storiografia tradizionale, Garin mostra poi, al tempo stesso, come questa concezione, lungi dall'essere pacifica conquista, sia in realtà il frutto di una crisi che, mentre la determina, la pone continuamente in discussione.²⁹ È inutile sottolineare che, riproponendo il Rinascimento come fase aurorale della modernità, Luporini e Garin restavano fedeli ad una tradizione interpretativa che da Bertrando Spaventa arriva fino a Croce e Gentile; e ha strutturato per lungo tempo l'autobiografia della nostra cultura nazionale. Ma a differenza di Spaventa, e anche di Gentile, né Garin né Luporini ipotizzavano una relazione di continuità fra il Rinascimento italiano e

²⁰ Ivi, p. 125.

²¹ Luporini 1953, p. 9.

²² *Ibid.*

²³ Garin 1987, p. 307.

²⁴ Ivi, p. 313.

²⁵ Ciliberto 2011, p. 133.

²⁶ Sulla *Einführung* filosofica vd. Deleuze, Guattari 2002, p. 53.

²⁷ Luporini 1974, p. 334.

²⁸ Luporini 1953, p. 4.

²⁹ Cfr. Ciliberto 1975, p. 40.

l'idealismo tedesco. Entrambi, in modi diversi, intendevano piuttosto suggerire un'idea di uomo che si era posta contemporaneamente prima, ma anche dopo, rispetto alla semantica moderna del soggetto;³⁰ ed era fondata sul primato dell'operare sull'essere, dell'esistenza sull'essenza.

E' stato soprattutto Garin a mostrarci, con un intenso lavoro di ricerca storica, l'emergere di questa idea, entro lo sfaccettato concetto di *humanitas* che caratterizza la cultura rinascimentale. «Né cittadino del cielo né della terra» – dice Garin, avvalendosi delle parole di Giovanni Pico della Mirandola - l'uomo, riscoperto nel Rinascimento, si sentirebbe chiamato «a scolpirsi nella forma che vuole», ovvero a farsi «progetto», piuttosto che soggiacere a un «destino»; e in ciò consisterebbe la sua dignità e la sua umanità.³¹ Ma Garin non manca di sottolineare, anche, come il rinascere dell'umanità dell'uomo libero, a partire dal XV secolo, non dovesse essere intesa per lo più come la pretesa capacità del soggetto di autofondarsi, o comunque «come una marcia trionfale di certezze e di opere»;³² bensì come libertà finita, possibile solo all'interno di una "situazione", in cui emergono, con tutto il loro peso, il divenire della vita, lo spessore della storia e il disordine, difficile da dominare, della natura. In pagine molto efficaci, anche da un punto di vista letterario, Garin ci descrive il sentimento di smarrimento che avvertirono alcuni protagonisti della cultura rinascimentale allorché si resero conto che la rivendicata libertà imponeva all'uomo tutto il peso di un'inedita responsabilità di fronte a possibilità ignote. Fu, scrive Garin, «la fine di una sicurezza, la nascita di una ricerca tormentata, in una direzione ancora non chiara, proprio perché la rivendicata figura dell'uomo libero si poneva al limite di ogni direzione, di ogni forma predeterminata».³³

La libertà, come dono e come compito, costituisce anche l'oggetto del grande libro esistenzialista di Luporini del '42: *Situazione e libertà*. In questo testo Luporini sembra voler prendere le distanze, oltre che dalla concezione cristiana e dalla concezione positivista, anche dalla concezione umanistica; poiché nessuna di esse è giudicata «atta ormai a giustificare, spiegare e promuovere l'uomo».³⁴ Si direbbe, però, che esista una singolare consonanza fra l'idea di uomo e di libertà che Garin attribuisce a grandi figure del Rinascimento italiano e aspetti significativi dell'antropologia esistenzialista di Luporini. In entrambi i casi quel che sembra connotare ontologicamente l'umano non è una presunta signoria sulle cose, destinata più tardi a tradursi nell'idealista capacità del soggetto di porre l'oggetto, ma piuttosto la consapevolezza di un determinato *deficere*:³⁵ un'esperienza di finitezza, cui si associa il sentimento della propria responsabilità e la volontà di assumere il peso della propria libertà. «Se mi domandassero che cos'è l'uomo – scrive Luporini – io non potrei rispondere; ma se mi domandassero quando l'uomo è uomo, allora risponderei [...] che l'uomo è uomo, uomo genuino, quando nel proprio agire egli si sente responsabile di fronte a se stesso», ovvero ove accolga la libertà e «si carichi del suo peso».³⁶

La giustificazione ontologica e assiologica della libertà umana, intesa, non già come requisito dello Spirito universale, ma come prerogativa dell'uomo finito, e quindi innanzitutto come responsabilità morale, è, a ben vedere, oggetto di comune interesse, tanto della storiografia di Garin, quanto dell'impegno teoretico di Luporini; e c'è da chiedersi forse, a questo riguardo, se non emerga in entrambi qualcosa di non risolto, situato come avrebbe detto Foucault «in un chiarore essenzialmente reticente».³⁷ Anche al pensiero di Garin e di Luporini si addice perfettamente la definizione che Heidegger dà di *Humanismus*, vale a dire un «meditare e curarsi che

³⁰ Cfr. Esposito 2010, p. 43.

³¹ Garin 1987, p. 86.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ Luporini 1945, p. XI.

³⁵ *Ivi*, p. 57.

³⁶ *Ivi*, p. 3.

³⁷ Foucault 1978, p. 358.

l'uomo sia umano e non non-umano»,³⁸ cui si associa «la preoccupazione che l'uomo diventi libero per la sua umanità, e trovi in ciò la sua dignità». ³⁹ Ma il passaggio dal piano assiologico al piano ontologico non risulta sempre del tutto chiaro: muta, subisce oscillazioni, si viene precisando o complicando; e più volte si avverte una sporgenza dell'intento assiologico su quello ontologico.

Orizzonti ontologici e paradigmi assiologici.

Garin ha ritenuto, in un primo momento, di poter collocare l'umanesimo nell'orizzonte dell'antropoteologia cristiana, e ha ricondotto, sia la libertà, che la rinascimentale *dignitas hominis*, a quel «sopraumano» che sarebbe lecito riscoprire «alle radici stesse dell'uomo». ⁴⁰ Di questo «sopraumano» una filosofia dei valori su base esistenziale e religiosa costituirebbe, anche per Garin, nel corso degli anni Trenta e Quaranta, il necessario correlato in ambito morale. In un secondo momento, però, a partire dalla fine degli anni Quaranta, Garin si è sottratto alla «tentazione religiosa» e, convertitosi, forse sulla scorta di Gramsci, ⁴¹ all'idea che quel che l'uomo è, o possa diventare, ce lo mostri soltanto la storia, ha riconosciuto la *dignitas hominis* nello sforzo per promuovere l'incivilimento dell'umanità. La costruzione della città terrena gli è apparsa perciò come il più elevato ideale morale, con il quale dare senso, ordine e prospettiva all'umana esistenza. Nel corso degli anni Settanta, infine, Garin ha cambiato di nuovo posizione e, abbandonato ogni tentativo di dare all'esistenza e alla storia un «troppo umano» fondamento di senso, è sembrato rassegnarsi al ritmo vicissitudinale della ruota del tempo, senza più alcuna fiducia nella possibilità di un progresso effettivo.

Il percorso di Luporini, in confronto, appare più complesso, ma anche, almeno in alcuni momenti, convergente. In un primo momento Luporini ha sperato di poter trovare in terra tedesca una risposta ai suoi più profondi interrogativi. In Heidegger ha ricercato una via per «aprire l'esistenza alla libertà», ⁴² ovvero una giustificazione «prepolitica» ⁴³ della libertà umana che, senza riprodurre vecchie forme di sostanzialismo metafisico, riconoscesse nel singolo la propria radice. Ben presto, tuttavia, Luporini si è reso conto dell'impossibilità di giustificare la libertà, come atto originario, entro l'heideggeriana *Daseinsanalyse* e di non poter ritrovare quindi, all'interno di quest'ultima, un percorso che dall'ontologia conducesse all'etica e alla politica. Preso congedo da Heidegger dopo la famigerata *Rektorats Rede*, Luporini è stato spinto, così, ad interessarsi al personalismo etico di Scheler. ⁴⁴ In esso ha colto un tentativo efficace di elaborare un'etica che superasse il formalismo kantiano ⁴⁵ a partire da una fenomenologia delle emozioni e da una riformulazione del concetto di persona. *Kein Ding, keine Substanz, kein Gegenstand* ma unità degli atti in ogni singolo atto, la persona si rivelava a Scheler, sia come depositaria di un valore, sia come un poter fare che riceve il suo significato in riferimento a valori, concepiti come contenuti «a priori» della moralità, ovvero come pure essenzialità assiologiche, non soggette al mutevole corso della storia. Tali valori verrebbero acquisiti non già per mezzo del pensiero logico o delle leggi del pensiero puro, ma in virtù di un atto emozionale e ad opera di persone in grado di trascendere estaticamente la propria chiusura egocentrica. ⁴⁶ Il pensiero filosofico di Luporini appare permeabile a questa «metafisica dell'uomo» ed «etica della persona», anche se vi si

³⁸ Heidegger 1987, p. 273.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Garin 1942, p. 8. Sull'itinerario intellettuale di Eugenio Garin a questo riguardo si veda Ciliberto 2011, pp. 30 – 51.

⁴¹ L'influenza di Gramsci su Garin è stata sottolineata da Michele Ciliberto (Ciliberto 2011, p. 39).

⁴² Luporini 1986, p. 233.

⁴³ *Ibid.* Si veda anche Luporini 1992, p. 45.

⁴⁴ Luporini 1981 pp. 13 – 56. Il saggio su Scheler era stato pubblicato per la prima volta, in forma più ridotta nel 1935: *L'etica di Max Scheler*, in «Studi germanici», 1, n. 3, pp. 320 – 345.

⁴⁵ La critica di Luporini all'etica kantiana si condensa nel principio: «non agisce bene chi vuole agire bene [...], ma agisce bene chi vuole creare migliori condizioni di vita per gli uomini» (Luporini 1981, p. 125).

⁴⁶ Cfr. Scheler 1996.

manifestano immediatamente al riguardo alcune significative riserve.⁴⁷ Luporini accoglie l'idea che ogni esperienza morale consista nell'atto emozionale di riferirsi a un valore morale in opposizione a un disvalore, rileva tuttavia che il sentimento morale è comunque intessuto di rappresentazioni e concetti e ineliminabile appare, perciò, l'intreccio fra momento assiologico-emozionale e momento logico-rappresentativo. Ma, soprattutto, Luporini non accoglie l'idea che il contenuto dei valori sia fissato a priori e ipostatizzato in una sorta di sopramondo. In definitiva: sono le implicazioni teologico-metafisiche dell'antropologia filosofica scheleriana a suscitare, già negli anni Trenta, le maggiori riserve di Luporini.

La fondazione dei valori, la giustificazione del sentimento per cui essi si impongono e ci sollecitano ad agire, resta comunque, anche per Luporini, un problema, che non appare del tutto risolto neppure in *Situazione e libertà*. Qui la persona, dal momento in cui sceglie di fare della propria libertà formale e costitutiva (trascendentale), anche il fine del proprio agire, ovvero di essere interiormente libera, viene posta in una luce di pienezza assiologica: essa è «l'assoluto ideale e il limite stesso dell'eticità»;⁴⁸ nella sua libertà interiore si realizza «nel modo più preciso la "dignità dell'uomo"».⁴⁹ Tale libertà sembrerebbe essere in un rapporto di tensione con un orizzonte destinale, ovvero con una "situazione" che «ci diventa di momento in momento, destino».⁵⁰ Ma «nell'imporsi in essa del valore – scrive Luporini – la situazione stessa si scioglie e si fonde nel nostro atto: e il destino diventa assoluta, libera iniziativa».⁵¹ Quali siano però i valori, operanti nel sentire, che dovrebbero poi dare senso a questa libera iniziativa, assicurando all'esistenza la sua «genuinità», rimane, nonostante tutto, piuttosto indeterminato. Luporini chiarisce che la libertà, come emancipazione dalla «fattuosità» e presupposto di ogni opzione di valore, costituisce un valore in sé, ma riconosce, poi, che essa non s'impone mai in astratto: si rivela sempre concretamente e immediatamente in valori particolari «che, di volta in volta, coloriscono la situazione»⁵² e fra i quali può esistere un conflitto. Di quel che definisce «tessuto assiologico dell'esperienza», Luporini è incline a riconoscere la «variabilità storica».⁵³ non considera i valori degli assoluti, né qualcosa di semplicemente deducibile dalla nostra soggettività. Ammette la loro inscindibilità da un *ethos*, da una cultura da una *Weltanschauung*, che rimandano alle contraddizioni della società in cui si vive, e all'interno della quale i valori orientano il comportamento.⁵⁴ Ma il riconoscimento del fatto che norme e valori siano legati alla storicità dell'esistere, non impedisce comunque a Luporini, già in *Situazione e libertà*, di contrapporre il proprio «esistenzialismo» allo «storicismo».⁵⁵ L'errore dello storicismo, dice Luporini, è credere che il valore valga automaticamente, invece esso vale solo per l'intimo e si realizza nella storia solo grazie alla scelta di libertà compiuta da singoli individui.⁵⁶ L'affermarsi di finalità e valori non è assicurato, in altri termini, dal corso della storia stessa. Di per sé la storia mostra contemporaneamente, infatti, la possibilità della persona e della non persona, dell'umano e dell'inumano.

Dalla seconda metà degli anni Quaranta Luporini si orienta verso il marxismo. In esso trova, innanzitutto, come dice lui stesso, una più adeguata capacità di pensare «il *concretum* del corso storico e della storia in atto»,⁵⁷ ovvero una teoria dei condizionamenti storicamente prodotti (materiali economici innanzitutto) che muova da un'analisi dei predicati *relazionali* degli uomini più precisa e circostanziata di quella di cui si erano dimostrati capaci gli esistenzialisti. Ma

⁴⁷ Vd. anche Luporini 1945, p. 132 e sgg.

⁴⁸ Ivi, p. 14.

⁴⁹ Ivi, p. 15.

⁵⁰ Ivi, p. VI.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Ivi, p. 19.

⁵³ Luporini 1981, p. 21.

⁵⁴ Cfr. Cesare Luporini, *Le radici della vita morale*, in "Belfagor", 19, 1964, pp. 669 – 687, ora in Id. *Libertà e strutture*, (a cura di Rosario Croce), Scuola Normale Superiore Pisa 2022, pp. 189 – 208, p. 203 e sgg.

⁵⁵ Luporini 1945, p. VII.

⁵⁶ Cfr. Magni 2009, p. 85.

⁵⁷ Luporini 1986, p. 235.

soprattutto Luporini trova nel marxismo delle indicazioni circa ciò che l'uomo può diventare, grazie ad una pratica emancipatrice di liberazione, fatta propria da un soggetto collettivo. In definitiva: tanto la cogenza della situazione, quanto lo spazio della libertà, verrebbero pienamente riconosciuti nel pensiero di Marx ed emergerebbe, anche in esso, un impegno morale volto a «creare migliori condizioni di vita degli uomini»,⁵⁸ che non avrebbe bisogno di fare riferimento ad un cielo ideale o ad un orizzonte metastorico per individuare i propri fini e valori. All'interno di questo nuovo contesto teorico, la ricerca di Luporini si è orientata in due direzioni: da un lato verso una considerazione sistematica delle “strutture”, non solo economiche, sotto-stanti la storicità specifica dell'accadere e, dall'altro, verso la soggettività, individuale e collettiva, indagata a partire dalla pluralità delle relazioni sociali che la costituiscono, ma anche da ciò che eccede tali relazioni. In questa ricerca, com'è noto, Luporini ha incontrato Althusser. Sarebbe troppo lungo ricostruire, nel limitato spazio del presente articolo, in che modo Luporini abbia recepito tematiche provenienti dallo strutturalismo francese. Basti dire che mentre ha condiviso la polemica antistoricistica di Althusser, non è mai sembrato disposto ad accettare la liquidazione dell'interpretazione umanistica del marxismo.⁵⁹ In sintonia con Eugenio Garin – negli scritti degli anni Cinquanta e Sessanta – Luporini ha continuato ad individuare nell'umanesimo «il nucleo vivente del nostro retaggio intellettuale»⁶⁰ e ha sottolineato il legame fra l'umanesimo rinascimentale e l'umanesimo socialista. Non solo: si direbbe che il suo umanesimo abbia finito per rivelarsi una misura critica dello stesso marxismo. Dagli anni Settanta in poi, a partire dalla polemica nei confronti di un marxismo ridotto a storicismo e di fronte alla degenerazione del socialismo sovietico, si è fatta strada in Luporini l'idea che nel marxismo resti qualcosa di non pensato proprio in relazione al problema dell'uomo e della libertà umana. Già in *Dialettica e materialismo* si rileva che l'uomo sembra «esorbitare» tanto rispetto alla propria naturalità quanto rispetto alle strutture morfologiche delle società umane;⁶¹ e s'ipotizza quindi uno «scarto esistenziale fra l'individuo e le sue determinazioni sociali».⁶² In un testo più tardo, sollecitato ad intervenire sul problema della libertà in un convegno a lui dedicato, Luporini sembra persuaso di non aver risolto questo problema, che pure costituisce il tema centrale della sua meditazione; e ripensando a *Situazione e libertà*, dichiara di non essere stato capace di concludere, e condurre a buon fine, la ricerca iniziata in quel libro:

C'era veramente - si chiede - una potenzialità teorica, una sufficiente densità teorica, per rifondare la nozione di libertà in modo nuovo e diverso? Alla cui altezza, magari, né io né altri, avremmo poi saputo tenerci? Questa, mi sembra è la questione vera, a cui io, ormai, non sono più in grado di rispondere. (Chissà se a qualcuno potrà ancora interessare).⁶³

Non si può certo dire che il problema, che a Luporini stava tanto a cuore, abbia oggi cessato di suscitare il nostro interesse; e in particolare direi che tale interesse sia vivo fra quegli educatori che, sulla scorta di Maria Montessori e di Antonio Gramsci, si sono riconosciuti, come chi scrive, nel progetto di “educare alla libertà”.⁶⁴ Tale progetto continua a mantenere il suo fascino, ma deve anch'esso fare i conti con il crepuscolo dell'ontologia. I due presupposti su cui una libertà responsabile sembrava fondarsi, l'identità del soggetto e la riconoscibilità dei valori, si sono ormai sensibilmente appannati ed è aperto il problema di come l'educazione alla libertà possa tradursi in un impegno formativo volto a motivare un'etica “senza stampelle”, ove la

⁵⁸ Luporini 1981, p. 125 (vd. nota 45).

⁵⁹ Cfr. Magni 2019, pp. 75-76.

⁶⁰ Luporini 1974, p. 333.

⁶¹ Ivi, p. XVII.

⁶² Ivi, p. XXI.

⁶³ Luporini 1986, p. 234.

⁶⁴ Cfr. Maria Montessori, *Educare alla libertà* (1950), Mondadori, Milano 2008. Si veda anche Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, 4 voll., Einaudi, Torino 1975, vol. III, *Quaderno 12*, pp. 1513-1551.

responsabilità di se stessi e dei propri simili sia avvertita anche in assenza di certezze assolute e di una fondazione ultima.

Emerge comunque che un'educazione alla libertà all'altezza dei tempi non possa muoversi oggi tutta all'interno di quell'umanesimo esistenzialista, che ha permeato la cultura europea negli anni immediatamente successivi alla Seconda guerra mondiale, e al quale sia Luporini che Garin si sono, in modi diversi, richiamati.

È lecito obiettare a questo umanesimo, innanzitutto, che libertà e soggettività non risultano facilmente accessibili ad un linguaggio capace di esprimerle rigorosamente e, quanto all'orizzonte entro il quale esse si collocano, sono legittimi i dubbi circa il fatto che si riesca effettivamente ad infrangere il dominio esercitato dal "teologico" ove si continui a considerare l'uomo, ora come depositario di uno o più attributi divini, ora come collocato oltre il pensare concettualmente determinato: «indimostrabile, come sono indimostrabili il mondo e Dio». ⁶⁵ Inoltre, non possiamo ignorare che, nel corso del Novecento, l'umanesimo sia stato «regolarmente malmenato e confutato» ⁶⁶ in numerose ricerche; e ciò perché non è facile stabilire se e fino a che punto esso risulti compatibile con quel divorzio fra la soggettività e il trascendentale che ha caratterizzato gran parte della filosofia contemporanea. ⁶⁷ In altre parole, c'è da chiedersi se anche nell'umanesimo esistenzialista non si continui a riconoscere all'uomo "libero" il consueto ruolo di donatore di senso, ignorando come anche quest'uomo sia un risultato: non un punto di partenza, ma un punto d'arrivo di una serie di processi che agiscono alle sue spalle (tecniche, pratiche, discorsi). Foucault, a conclusione del suo grande libro del '66, ha addirittura ipotizzato che, con il cambiamento delle disposizioni fondamentali del sapere che lo hanno fatto sorgere, anche il problema dell'uomo potrebbe essere cancellato, «come sull'orlo del mare un volto di sabbia». ⁶⁸ I progressi della biogenetica, da un lato, e la nascita dell'intelligenza artificiale, dall'altro, sembrano oggi annunciare un simile mutamento. I primi hanno messo in discussione la cesura tra *bios*, la vita esclusivamente umana, e *zoē*, la vita degli animali e delle entità non umane. La seconda ha suscitato un dibattito da cui è emerso come manchi un ragionevole accordo su cosa siano intelligenza, comprensione, coscienza, autocoscienza, intenzionalità, ovvero quelle che per secoli sono state considerate le principali caratteristiche dell'essere umano. Appare così molto difficile individuare un motivo metafisico per cui una macchina sufficientemente complessa non potrebbe mai possedere in futuro le prerogative umane. In definitiva: i confini simbolici posti dalla nozione di umano sono stati soggetti, in questi ultimi anni, ad una destabilizzazione continua. Secondo alcuni «il concetto di umano è esploso» e «ci troviamo oggi a vivere la difficile situazione postumana». ⁶⁹ È possibile che, negli scenari in cui si preannuncia la condizione postumana, filosofi come Luporini e Garin finiscano per somigliare a quei signori vestiti con abiti in «tessuto di Nanchino», che compaiono nei grandi romanzi di Musil. Eppure, scritti e altre tracce della loro attività scientifica e didattica, recuperate dopo molti anni nelle pieghe della memoria, mantengono uno straordinario potere di suggestione. Al pari delle pagine degli umanisti, invitano ancora a cercare di dar forma e significato al nostro esistere, per «abitare, nonostante tutto, nella nostra stessa inquietudine». ⁷⁰

Riferimenti bibliografici

- BLANCHOT 1977: Maurice Blanchot, *L'Entretien infini* (1969), trad. it. di Roberta Ferrara, *L'infinito intrattenimento*, Einaudi, Torino 1977.

⁶⁵ Rosenzweig 1985, p. 66.

⁶⁶ Blanchot 1977, p. 333.

⁶⁷ Cfr. Enrico Redaelli, *Umanesimo e anti-umanesimo tra Husserl e Foucault*, in «InCircolo. Rivista di filosofia e culture», n. 2, dicembre 2016, pp. 1 – 13.

⁶⁸ Foucault 1978, p. 414.

⁶⁹ Braidotti 2020, p. 5.

⁷⁰ Cacciari 2019, p. 66.

- BRAIDOTTI 2020: Rosi Braidotti, *The Posthuman* (2013), trad. it. di Angela Balzano, *Il Postumano*, Derive Approdi, Roma 2020.
- CACCIARI 2019: Massimo Cacciari, *La mente inquieta*, Einaudi, Torino 2019.
- CILIBERTO 1975: Michele Ciliberto, *Il Rinascimento. Storia di un dibattito*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- CILIBERTO 2011: Michele Ciliberto, *Eugenio Garin. Un intellettuale del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- CROCE 1913: Benedetto Croce, *Leonardo filosofo, Conferenza*, in appendice al *Saggio sullo Hegel*, Laterza, Bari 1913, pp. 213-240.
- CROCE 1941: Benedetto Croce, *Il carattere della filosofia moderna*, Laterza, Bari 1941.
- DELEUZE, GUATTARI 2002: Gilles Deleuze e Felix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie* (1991), trad. it. di Angela De Lorenzis, *Che cos'è la filosofia?*, Torino, Einaudi 2002.
- ESPOSITO 2010: Roberto Esposito, *Pensiero vivente*, Einaudi, Torino 2010.
- FOUCAULT 1978: Michel Foucault, *Les mots et les choses* (1966), trad. it. *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1978.
- GARIN 1942: Eugenio Garin, *Filosofi italiani del Quattrocento* Le Monnier, Firenze 1942.
- GARIN 1956: Eugenio Garin, *L'unità nella storiografia filosofica*, in «Rivista critica di storia della filosofia», a. XI, fasc. II, aprile-giugno 1956, pp. 206-217. La relazione di Garin venne raccolta in volume già nel 1959 (GARIN 1990, pp. 3 – 17).
- GARIN 1987: Eugenio Garin, *Medioevo e Rinascimento* (1954), Laterza, Roma-Bari 1987.
- GARIN 1965: Eugenio Garin, *Scienza e vita civile nel Rinascimento*, Laterza, Bari 1965.
- GARIN 1990: Eugenio Garin, *La filosofia come sapere storico*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- GENTILE 1923: Giovanni Gentile, *Sistema di logica come teoria del conoscere* (2 voll.) Laterza, Bari 1923.
- GENTILE 2003: Giovanni Gentile, *Il pensiero di Leonardo*, Sansoni, Firenze 1941, ora in *Opere complete*, vol. XIV, *Il pensiero italiano del Rinascimento*, Le Lettere, Firenze 2003.
- HEIDEGGER 1987: Martin Heidegger, *Brief über den Humanismus* (1947), trad. it. di Franco Volpi, *Lettera sull'“umanismo”*, in Id., *Segnavia*, Adelphi, Milano 1987, pp. 267–315.
- LUPORINI 1945: Cesare Luporini, *Situazione e libertà nell'esistenza umana* (1942), Seconda edizione modificata e aumentata, Sansoni, Firenze 1945.
- LUPORINI 1993: Cesare Luporini, *Leopardi progressivo* (1947), Nuova edizione accresciuta, Editori Riuniti, Roma 1993.
- LUPORINI 1974: Cesare Luporini, *Dialettica e materialismo*, Editori Riuniti, Roma 1974.
- LUPORINI 1981: Cesare Luporini, *Filosofi vecchi e nuovi*, (1947) Editori Riuniti, Roma 1981.
- LUPORINI 1986: Cesare Luporini, *Ai miei interlocutori*, in «Critica marxista», 1986, anno 24 n. 6, *Quarant'anni di filosofia in Italia, la ricerca di Cesare Luporini*, pp. 231–240.
- MAGNI 2009: Sergio Filippo Magni, *Valore e libertà negli scritti esistenzialisti di Cesare Luporini*, in «Il Ponte», n. 11, anno LXV (novembre 2009), *Cesare Luporini, 1909 – 1993*, pp. 83– 98.
- MAGNI 2019: Sergio Filippo Magni, *Tra Sartre e Althusser. La svolta anti-storicistica di Cesare Luporini*, in Gaspare Polizzi (a cura di), *La filosofia italiana del Novecento*, ETS, Pisa, 2019, pp. 65–80.
- ROSENZWEIG 1985: Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung* (1921), trad. it. di Gianfranco Bonola, *La stella della redenzione*, Marietti, Casale Monferrato 1985.
- SCHELER 1996: Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, (1916), trad. it. di Giancarlo Coronello, *Il Formalismo dell'etica e l'etica materiale dei valori*, Edizioni San Paolo, Milano 1996.

Il personale è globale: una necessaria politicizzazione dell'etica della cura

Marta Mecca

Abstract

For many years, care was considered exclusively private. The ethics of care and the necessary connection that must be established with politics allow us to reflect on the fundamental importance of care in our late capitalist societies. Individualism and the lack of a social network on the one hand, and the increasingly evident need for care and assistance on the other, are two symptoms of a fragmented and complex society. Care represents the antidote to this, as a phenomenon with repercussions on society and politics.

Keywords

Care, Ethics of care/Care ethics, Care economy, Welfare, Feminism, Gender studies, Joan Tronto.

Quanto è rilevante nelle nostre vite la cura? È qualcosa che possiamo non considerare? È sempre presente nelle nostre esperienze vissute o è una questione marginale che si può delegare e dimenticare? A queste e ad altre questioni si cercherà di rispondere di seguito in questo articolo.

1. Cosa significa “cura”?

«Without relationships of care, human life would cease to exist. Without carefully developed and nourished relationships of care, human life cannot be lived to the fullest».¹

La nozione di “cura” ha origini antiche. Possiamo vedere come nel vocabolario platonico ed ellenistico riferito alla cura appare il termine *epimeleia* che si riferisce a “sollecitudine, attenzione, occupazione” ma anche “scienza”. Il termine abbraccia altre pratiche che hanno a che fare con l'auto-formazione: dialogare con se stessi, meditare su esperienze passate, trascrivere i propri pensieri ed emozioni. La cura di sé *epimeleia heautou* significava anche “dare forma etica ed estetica alla vita”: inventarsi la vita.²

Interessante è, anche, considerare il termine in tedesco *Sorge* (cura) legato al significato particolare che ne dà Martin Heidegger in *Essere e tempo* dove sta a indicare la determinazione ontologica fondamentale dell'Esserci, *Dasein*, cioè che l'Esserci è sempre “proteso verso qualcosa” e in quanto tale espressione del movimento che è proprio della vita umana. Quindi la cura heideggeriana è “lo star da presso benevolo” a se stessi, agli altri e al mondo.³

¹ Groenhout, 2004, p. 24.

² Cfr. Brotto, 2020, p. 30.

³ Cfr. Heidegger, 2005, pp. 233-243 in Tusino, 2021.

Il dibattito sulla possibilità di proporre uno specifico approccio etico basato sulla cura, però, è più recente e può essere fatto risalire agli anni Ottanta del Novecento. È stato all'interno della riflessione femminista, in particolare quella statunitense, in quegli anni, che si è iniziato a parlare di "etica della cura" (*care ethics/ethics of care*). Per questo motivo è importante guardare all'etimologia della parola inglese *care* che deriva dal germanico antico *caru/ carian* (dolore, ansia) e si è evoluto in "prendersi cura",⁴ non direttamente collegato al termine latino *cūra*, generalmente ricondotto con una radice indoeuropea *keu-/kew-* di "guardare, prestare attenzione, vigilare".

In inglese abbiamo due parole: *cure* and *care* e soprattutto due verbi *to cure* e *to care*. Con *cure* si intende guarigione, le cure nell'ambito della medicina, il restaurare la salute di una persona o anche riferito a una cosa (riparare una gomma bucata: *cure* come rimedio), quindi, anche metaforicamente, sanare, riportare alla salute, a una condizione "originaria" un corpo o un oggetto. Ostica risulta la traduzione italiana dell'altra coppia di termini *care* e *to care* che tengono insieme una serie di significati amplissimi che va da tutto il campo semantico dell'accudimento dei bambini, prendersi cura degli anziani, della salute in generale. La stessa parola nell'opera di Virginia Held, *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*, assume la sfumatura di significato assolutamente ordinario del saluto tra persone, "*take care*", (prenditi cura di te) che l'autrice rivolge al fratello: «We often say "take care" as routinely as "goodbye" or some abbreviation and with as little emotion. But even then it does convey some sense of connectedness».⁵ Held ragiona sul fatto che, qualsiasi sia l'intensità di sentimento, presente o meno, nel momento in cui diciamo "*take care*" questa espressione illustra la parentela umana e le affermazioni quotidiane di connessione tra persone che ricostruiscono, di volta in volta, la consapevolezza personale e condivisa alla base della cura. Dopo questa disamina prettamente semantica, seppur cursoria, del termine cura, quello che è rilevante sottolineare è il fatto che questo concetto riesce a trascendere i confini, e le varie sfumature, anche semantiche, e va dall' "*I care*" mi interessa, mi riguarda, mi sta a cuore, mi importa", che è stato slogan di molte battaglie di rivendicazione dei diritti, e quindi, "mi sento coinvolto nel mondo", all'ordinario "*take care*" che rivolgiamo a un'amica o un amico a mo' di saluto, di raccomandazione amorevole, che ripetiamo nella nostra quotidianità spesso senza caricarlo di un peso emotivo o di altra natura.

2. Alle origini dell'etica della cura

Con la pubblicazione di *In a Different Voice* (1982) di Carol Gilligan, tradotto in italiano *Con voce di donna*, marcando il femminile, il tema della cura ha aperto nuovi varchi in tanti ambiti differenti: dalla filosofia morale, alla sociologia, alla bioetica, alle scienze sociali, al sapere infermieristico e medico, all'economia, all'ecologia, legandosi all'etica ambientale, alla filosofia politica e del diritto. È importante però ricordare che non c'è un'unica etica della cura, sarebbe meglio parlare di etiche della cura, al plurale, proprio perché alcune sono più o meno politiche, più o meno femministe, più o meno critiche nei confronti del neoliberalismo. L'etica della cura si è posta, infatti, in alcune teorie, come alternativa fondamentale rispetto all'etica della giustizia, liberale, utile sia come metodo di analisi sia come approccio normativo. Vincente è la proposta di un'ontologia relazionale che lascia dietro di sé l'immagine del soggetto autosufficiente, autonomo a favore della dipendenza, della vulnerabilità, dell'esperienza nella dimensione relazionale concreta e quotidiana. Tutto ciò rende l'etica della cura una lente molto potente che ci permette di comprendere le nostre vite fatte di finitezza, ancorate a una dimensione carnale

⁴ Cfr. Oxford University Press. (n.d.). Care, n.1, Etymology. In Oxford English dictionary. Retrieved December 2025, from <https://doi.org/10.1093/OED/2457212020>.

⁵ Cfr. Held, 2005, pp.29-30.

fragile, ricordandoci a piè sospinto, come scrive Eva Feder Kittay, il nostro comune «essere figli»;⁶ la nostra vita è esposta, sin dall’inizio, inesorabilmente, all’altro.

Corporeità, sessualità, dipendenza, vulnerabilità, fragilità: sono tutte dimensioni rimosse dal soggetto liberale. A partire da questo rimosso si sono costruiti tanto la politica moderna quanto i confini entro i quali essa si è mossa a continua a muoversi separando, con la costruzione di un muro di confine solido e inamovibile, pubblico e privato. Su questa operazione si regge la struttura patriarcale che prevede un unico oggetto “sovrano”, autonomo, autosufficiente e indipendente che si impone come il modello, l’Universale con la “u” maiuscola. La dipendenza viene stigmatizzata e considerata una *diminutio*, una mancanza, un difetto. Complice di questa visione è l’idea che la vulnerabilità e la dipendenza siano associate tendenzialmente a persone fragili o anziane o a bambini, quindi necessariamente a categorie “in difficoltà”. La dipendenza, quindi, è perdita di autonomia e sintomo di fragilità.⁷

In questo senso quasi tutto quello che si potrebbe “definire” il “lessico dell’etica della cura”, in particolare il concetto di vulnerabilità, viene considerato con un significato negativo, svantaggioso. La riflessione sul tema della vulnerabilità che l’etica femminista ci porta sul piatto è un invito a fare i conti con i nostri limiti e a disegnare una politica nuova che ci permetta costruire ponti e fare rete smettendo di seguire, o bramare, l’idea illusoria del totale controllo della propria vita nel mito del *self made men* che cammina da solo sulle sue gambe verso il successo che si è guadagnato senza chiedere conto a nessuno delle sue vittorie, dimenticandosi presto, però, i privilegi che hanno attutito le sue sbavature. Il concetto di privilegio è una importante chiave di lettura che si può usare per leggere i temi dell’etica della cura.

2.1 Cura e politica

Un aspetto chiave dell’etica della cura è la sua progressiva politicizzazione: dalla cura intesa come tratto caratteriale individuale, alla cura intesa come pratica collettiva e sociale che richiede una affermazione istituzionale nell’assunzione di una responsabilità che non sta al singolo ma ne va dell’intera comunità.

Quindi, per riprendere uno slogan del femminismo della seconda onda “il personale è politico”: «one of the first things we discover in these groups is that personal problems are political problems. There are no personal solutions at this time. There is only collective action for a collective solution»;⁸ in questo senso, come affermato da Carol Hanisch, l’etica della cura che era inizialmente confinata nell’ambito delle relazioni familiari e private grazie ad autrici quali Joan Tronto, Nancy Fraser, Eva Kittay, Virginia Held e Fiona Robinson, è uscita dal “nascondimento”, seppur breve, della dimensione “intima” per diventare questione politica e sociale scottante: dalle trasformazioni strutturali del *welfare* fino al fenomeno della globalizzazione e della crisi ambientale. Centrale, quindi, in questo discorso è interrogarsi sui diritti in termini relazionali ma soprattutto sulle condizioni in cui oggi si riceve e si presta cura, sulla divisione sociale del lavoro di cura, sulle politiche sociali e sui discorsi morali che influiscono sulla femminilizzazione del “ruolo” di cura. Uno dei rischi che si corre è proprio l’essenzializzazione delle mansioni di cura riconducendole a fantomatiche “particolari” virtù femminili. Molto importante per l’etica della cura è porre l’accento sulla rete di relazioni nella quale ci collochiamo, seppur inconsapevolmente senza che avvenga una sorta di “romanticizzazione”, o meglio idealizzazione, della cura. Questo potrebbe rivelarsi essere un rischio immemore del fatto che i legami di cura possono avere natura patologica e sfociare in rapporti oppressivi di tipo paternalistico. Problematico potrebbe essere anche il non riconoscere il bisogno di cura: la distribuzione del lavoro di cura è, oggi, parte costitutiva del sistema politico ed economico neoliberale promotore di dinamiche

⁶ Kittay, 2010, p. 124.

⁷ Cfr. Garrau e Le Goff, 2010, pp. 11-38.

⁸ Firestone, Koedt, 1970, p.76.

competitive e della meno esplicita e, quindi, sottesa «feminization of survival»⁹ come sostiene Saskia Sassen: famiglie e intere comunità dipendono sempre più dalle donne per la loro sopravvivenza. Non è un caso che l'etica della cura è apparsa proprio nell'America di Ronald Reagan: con la celebrazione dell'uomo-imprenditore interessato a possedere sempre di più in una società di mercato autoregolato, l'etica della cura funge da antidoto a quelle crociate di conquista di alcuni rese possibili solo perché altri, tra cui le donne ma anche persone che hanno bisogno di guadagnarsi da vivere, assumono compiti di cura (dei bambini, degli anziani e dello stesso *self made men*). L'etica della cura ci ricorda anche l'urgente necessità di investire e innovare nello stato sociale davanti a nuove forme di vulnerabilità di vario tipo (sociali, ambientali ecc.). L'etica della cura non è un riassetto degli abusi del neoliberalismo ma in una rivoluzione teorica e pratica essenziale: a fondare questa etica vi è la necessità di considerare gli esseri umani come esseri relazionali e incarnati.

È difficile dare una definizione univoca di che cos'è l'etica della cura. Possiamo definirla, in un certo senso, come crocevia di tematiche differenti. Joan Tronto e Berenice Fisher, però, ci forniscono una definizione compiuta, molto famosa, anche se non definitiva in un saggio del 1990:

On the most general level, we suggest that caring be viewed as a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our "world" so that we can live in it as well as possible. That world includes our bodies, our selves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web.¹⁰

Secondo questa definizione la cura sarebbe una attività di specie, che ci caratterizza quindi, che ci porta a costruire e preservare il nostro mondo per viverci al meglio. La cura si presenta ovunque nelle nostre vite, non è armonica o "dolce", non è idealizzata, ma marcata come conflittuale, materica, onerosa. La cura non è autoreferenziale ma è una pratica che ci porta ad agire e quindi può essere rivolta agli altri, alle cose, al mondo. La cura è sempre relazionale. In questa prospettiva, il mondo non comprende soltanto gli esseri umani, ma anche la natura e gli oggetti. La cura, dunque, non è una caratteristica esclusiva di una relazione diadica, come quella tra madre e bambino, e può assumere significati e forme differenti a seconda dei contesti culturali.

3. Joan Tronto: etica della cura come etica pubblica

Un testo molto importante in cui Tronto ha indagato le intersezioni tra etica della cura, teoria femminista e scienze politiche è *Confini morali*. Quest'opera è il motore della svolta che ha condotto a una politicizzazione dell'etica della cura permettendo di riflettere sulla riforma del *welfare state*, sulle teorie della giustizia e della cittadinanza. Tronto ha messo in evidenza il fatto che la cura non è una attività prettamente femminile ma è qualcosa che riguarda tutti. I bisogni di cura sono cruciali per ogni cittadino considerando anche i due deficit che interessano il discorso dell'autrice: il deficit della cura e il deficit della democrazia come dirà in un'altra opera molto importante per consolidare il legame cura e politica che è *Caring democracy*. Il deficit di cura si riferisce all'incapacità di trovare un numero sufficiente di lavoratori della cura per soddisfare i bisogni delle persone: dei loro figli, dei genitori anziani e dei parenti, e dei membri della famiglia malati o fragili. Il deficit democratico, invece, è relativo all'incapacità delle istituzioni governative di riflettere i valori e le idee reali dei cittadini. Ciò che sembra non essere stato riconosciuto, tuttavia, è che questi deficit sono due facce della stessa medaglia. Entrambi derivano dalla costruzione di una divisione pubblico-privato che rappresenta un'eredità ormai superata del pensiero politico occidentale e che non coglie dimensioni importanti sia della cura contemporanea sia della democrazia. La proposta di Tronto non è quella di abolire qualsiasi

⁹ Cfr. Sassen, 2000, pp. 503-524.

¹⁰ Nelson, 1990, p. 40.

separazione tra vita pubblica e vita privata, ma riconfigurare profondamente ciò che conta come pubblico e ciò che conta come privato. Solo una democrazia della cura, una democrazia che enfatizza il “prendersi cura insieme” (*caring with*), può affrontare, con successo, entrambi questi problemi.¹¹

La riconfigurazione compiuta da Tronto in *Caring Democracy* attraverso il concetto di *caring-with* (“con-cura”) è legata a una serie di fasi della cura, individuate da Tronto e Fisher in un saggio del 1990, *Toward a Feminist Theory of Caring*, di cui la “con-cura” è l’ultima. A proposito della “con-cura” Tronto afferma in *Caring democracy*:

In order to think about democratic care, which is not on this level of generalization but a more particular kind of care, it now seems to me that there is a fifth phase of care: 5. Caring with. This final phase of care requires that caring needs and the ways in which they are met need to be consistent with democratic commitments to justice, equality, and freedom for all.¹²

Le altre fasi delineate nel saggio, poi successivamente riprese in *Confini morali* e in opere successive, sono: “l’interessarsi a” (*caring about*), che corrisponde al prendere in considerazione l’esistenza di un bisogno altrui; “il prendersi cura di” (*taking care of*), nel senso di assumersi la responsabilità verso il bisogno altrui, di identificarlo e decidere come agire; “il prestare cura” (*care giving*), che «comporta il soddisfacimento diretto di bisogni di cura»,¹³ e infine “il ricevere cura” (*care receiving*): il momento fondamentale per comprendere se i bisogni di cura sono stati soddisfatti. Viene posta particolare attenzione alla dimensione della risposta (*feedback*), cioè alla reattività (*responsiveness*) nei confronti dell’azione di cura svolta dal *caregiver*. Il momento del ricevere cura assume infatti un ruolo cruciale, poiché è soltanto dal punto di vista del destinatario della cura che è possibile verificare se i bisogni individuati corrispondano effettivamente a quelli reali.

Come spiegato dall’autrice Olena Hankivsky, Joan Tronto ha aperto la strada, mettendosi in prima linea, alle teorie della cura di quella che Hankivsky chiama, “seconda generazione” (*second-generation care theorists*).¹⁴ Partendo da un confronto con le teoriche della cura come Sara Ruddick, Nel Noddings e Carol Gilligan, Tronto, per Hankivsky, mette in evidenza i rischi di un’etica della cura che pretende di rappresentare un punto di vista specificamente femminile. Una simile impostazione rischierebbe infatti di presupporre un’idea astorica, essenzialistica e immutabile del femminile, come se esistesse una prospettiva comune a tutte le donne indipendentemente dal contesto storico e culturale, nonché dalle differenze di classe ed etnia. Ridurre la cura a una questione esclusivamente femminile comporta inoltre il pericolo di rafforzare stereotipi socialmente diffusi che attribuiscono alle donne la responsabilità principale delle attività di cura: anche se valorizzata positivamente, questa attribuzione continuerebbe a confinare la cura nella sfera privata e domestica. Per Tronto, invece, la cura deve essere intesa come un ideale rilevante sul piano morale: «sostengo che la cura possa servire sia come valore morale sia come base per la realizzazione politica di una buona società»,¹⁵ e non può dunque essere limitata all’ambito delle relazioni personali. Per sostenere la necessità di portare la cura nel discorso pubblico, quindi, politico, Tronto colloca l’analisi su un terreno storico e politico, contestualizzando il discorso; poi mette in luce la complementarità della dimensione della giustizia con quella della cura; propone una definizione della cura come pratica; infine richiama l’attenzione sui dilemmi morali che possono emergere nelle relazioni di cura, soprattutto quando coinvolgono soggetti vulnerabili.

¹¹ Cfr. Tronto, 2013, pp.17-46.

¹² Ivi, p. 23.

¹³ Tronto, 2013, p. 128.

¹⁴ Cfr. Hankivsky, 2004, pp.27-28.

¹⁵ Tronto, 2013, p. 25.

Il contributo originale di *Confini morali* consiste innanzitutto in un'analisi delle ragioni storiche e politiche che hanno portato ad attribuire alle donne le funzioni di cura, relegando al contempo ai margini del discorso politico temi come la nascita, la morte e i bisogni relazionali e affettivi. Uno degli obiettivi principali del testo è infatti ricostruire il contesto storico-politico in cui sono stati dapprima elaborati i valori della cosiddetta «moralità femminile»¹⁶ definita come «ostacolo strategico»¹⁷ e successivamente stabiliti, e presentati come naturali e neutrali, i confini che li hanno confinati nella sfera familiare. Riconoscere che tali confini sono il risultato di processi storici, politici e sociali rappresenta il primo passo per immaginare la possibilità di estendere oltre la sfera privata i valori dell'etica della cura e per legittimarne l'ingresso nel discorso pubblico. Le donne non sono “naturalmente” propense alla cura. Viene, quindi, messa in luce la natura politica di questi confini. Se la cura vuole affermarsi come valore politico, deve piuttosto confrontarsi con la dimensione della giustizia e con il linguaggio dei diritti. Un'etica della cura che intenda riconoscere i valori della democrazia e del pluralismo non può rinunciare, secondo Tronto, alla centralità dell'eguaglianza, dell'equità e della libertà.

Uno dei primi problemi che un'etica della cura è chiamata ad affrontare riguarda l'individuazione e la definizione dei bisogni. È necessario evitare sia di concepirli in modo eccessivamente astratto, sia di ridurli ai soli beni materiali. La cura è un processo continuo e sfaccettato, sottolinea Tronto: «Questo processo di “interpretazione dei bisogni”, per prendere a prestito l'espressione di Nancy Fraser, deve necessariamente coinvolgere chi la cura la presta e chi la riceve».¹⁸

Strettamente collegata all'attenzione per la giustizia, per il rispetto dell'altro e per i diritti individuali, è la scelta di Tronto di parlare della cura privilegiando il punto di vista del soggetto bisognoso, cioè della persona debole o dipendente. L'autrice ricorda infatti che, al di là di ogni idealizzazione, la relazione di cura è sempre una relazione asimmetrica, in cui uno dei soggetti dipende dall'altro. Se è vero che non si può riflettere sulla cura senza considerare le pratiche concrete del dare e ricevere cura è anche vero che una forte concentrazione sul contesto può rendere difficile mantenere lo sguardo sul piano generale, facendo emergere problemi di parzialità. La pratica della cura può infatti generare una vasta gamma di dilemmi morali. Un'eccessiva vicinanza tra chi presta cura e chi la riceve può portare, ad esempio, la prima persona a sacrificare i propri bisogni o a non riuscire più a distinguerli da quelli dell'altro. Allo stesso tempo, questa situazione può favorire atteggiamenti paternalistici oppure generare frustrazione e rabbia in chi si prende cura, emozioni che in alcuni casi possono sfociare in comportamenti di svalutazione o disprezzo verso la persona assistita.

Per Tronto, la cura non va intesa come una semplice disposizione morale o come un'emozione, ma come una pratica complessa, a tratti potremmo dire, intricata, e articolata nelle diverse fasi sopracitate, nelle quali sono richieste specifiche qualità morali, tra cui l'attenzione verso l'altro, il senso di responsabilità, competenza e reattività. La cura implica un coinvolgimento attivo, un interesse che spinge ad agire, a farsi carico di una situazione comunque onerosa che porta inevitabilmente a doversi assumere le proprie responsabilità.¹⁹

4. Privilegio e negligenza

È interessante, al fine di affermare la connessione cura e politica, spostare il focus su una nozione che viene liminalmente considerata nella vasta gamma di concetti presi in esame da Tronto: il concetto di privilegio. Considerando l'etimologia, la parola “privilegio” rimanda a norme costruite su misura per un gruppo specifico: *privilegium* deriva infatti da *privus* (singolo,

¹⁶ Ivi, p. 27.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Ivi, p. 164.

¹⁹ Cfr. Tusino, 2021 e Brotto, 2020.

particolare) e *lex* (legge), quindi una “disposizione che riguarda una persona singola”.²⁰ In altre parole, si tratta di norme che accordano diritti particolari a un determinato gruppo sociale. Nei fenomeni di sessismo, razzismo, abilismo ecc., il privilegio consiste proprio nella capacità del gruppo dominante di far passare come universali norme costruite sulla propria esperienza. Ciò produce ingiustizie strutturali, esclusione e marginalizzazione, contribuendo a mantenere sistemi di dominio e oppressione nel tempo.²¹

Tronto in particolare analizza quella che lei definisce “irresponsabilità privilegiata” (*privileged irresponsibility*): descrive la capacità delle persone privilegiate di non ritenersi responsabili, e di non dover dare conto, del vantaggio tratto dalla condizione di svantaggio altrui. Questo meccanismo permette a coloro che sono al centro del potere di ignorare i propri privilegi e declinare la cura a chi non può permettersi di ignorarla. In questo modo viene prodotta l’irresponsabilità dei privilegiati.

Questo fenomeno si lega a quello che Bob Pease definisce come “l’invisibilità del privilegio”: «Most privilege is not recognised as such by those who have it. [...] Not being aware of privilege is an important aspect of privilege».²² Il privilegio funziona proprio perché rimane invisibile a chi lo detiene. Chi vive in una posizione privilegiata spesso non solo ignora determinate realtà, ma ignora la propria ignoranza, diventando ciò che José Medina definisce «meta-ignorance».²³ Tra i meccanismi che producono questa ignoranza vi è la costruzione di confini sociali. La distinzione tra sfera pubblica e privata ha storicamente permesso agli uomini (generalmente bianchi, appartenenti alle classi dominanti, occidentali) di sottrarsi al lavoro di cura, attribuendolo alle donne. In questo modo è stato possibile sostenere il mito del soggetto autonomo e indipendente.

Il concetto di “irresponsabilità privilegiata”, presente in *Confini morali* ma coniato da Tronto in un altro testo di poco antecedente, *Chilly Racist*, scritto per il suo intervento all’incontro annuale della American Political Science Association nel 1990, è quello che, viene definito come il “potere del razzismo”. È una forma di potere che pertiene ai gruppi sociali dominanti (in questo testo le persone bianche).

The language of privileged irresponsibility brings the institutionalized exercise of subtle power back home. After all, it is not the institutions that benefit by racism, it is the people who are made more powerful by the positions that they occupy within those institutions who benefit. For that reason, I prefer this concept because it identifies what is really at stake more clearly. Racism works because whites don’t have even to think about it; it just automatically redounds to their benefit.²⁴

Dato che le persone privilegiate non hanno bisogno di assumersi alcuna responsabilità, grazie, proprio, al loro privilegio o all’assenza di privilegio di altri, il problema persiste.

Some people “get” the idea of systemic privilege and ask “But what can I do?” My answer is, you can use unearned advantage to weaken systems of unearned advantage. I see white privilege as a bank account that I did not ask for, but that I can choose to spend. People with privilege have far more power than we have been taught to realize, within the myth of meritocracy.²⁵

L’ignoranza dei privilegiati genera irresponsabilità e insensibilità nei confronti delle sofferenze sociali dei gruppi oppressi. Per questo motivo il cambiamento raramente nasce da una semplice trasformazione morale individuale. Più spesso è il risultato di lunghi processi collettivi di resistenza. Prima che le esperienze di oppressione abbiano una qualche risonanza che le renda

²⁰ <https://www.treccani.it/vocabolario/privilegio/>

²¹ Cfr. Frye, 1998, p. 107.

²² Pease, 2010, p.9.

²³ Cfr Medina, 2013, p. 150.

²⁴ Tronto, “Chilly Racists”, 1994, p. 6.

²⁵ Intosh, 1988, p. 17.

esplicite, è necessario che all'interno dei gruppi oppressi si sviluppi un processo di consapevolezza e di "cura di sé". Questa presa di coscienza e di cura di sé viene menzionata da molte autrici femministe tra cui Bell Hooks in *All about love* e rappresenta una condizione fondamentale per la costruzione di pratiche di resistenza e per l'elaborazione di nuovi immaginari politici:

When I talked with friends and acquaintances about self-love I was surprised to see how many of us feel troubled by the notion, as though the very idea implies too much narcissism or selfishness. We all need to rid ourselves of misguided notions about self-love. We need to stop fearfully equating it with self-centeredness and selfishness. Self-love is the foundation of our loving practice. Without it our other efforts to love fail.²⁶

Non si tratta, quindi, di un gesto individualistico, ma di un processo comunitario che consente di recuperare energie, rafforzare legami e immaginare forme di vita alternative. In questo senso appare particolarmente significativa la celebre affermazione di Audre Lorde: «Caring for myself is not self-indulgence, it is self-preservation, and that is an act of political warfare».²⁷ Per coloro la cui vita è considerata socialmente sacrificabile, prendersi cura di sé e delle proprie relazioni diventa un atto radicalmente politico. Questa forma di cura di sé non va confusa con la versione neoliberale della "self-care", ridotta a pratica individuale di benessere indirizzata al mero consumo. In questo modo viene meno tutto il lato politico di rivendicazione di sé abbandonando questa dimensione in balia delle dinamiche del mercato. La cura di sé degli oppressi implica la politicizzazione dell'esperienza personale e la messa in discussione delle norme sociali dominanti. In un mondo che distribuisce in modo altamente diseguale vulnerabilità e precarietà, la cura di sé rappresenta quindi una strategia di sopravvivenza e di resistenza. Essa permette di rendere visibili le ingiustizie strutturali e di rivendicare condizioni di vita più giuste, fondate sul riconoscimento dell'interdipendenza e sulla responsabilità collettiva verso la cura.

In *Confini morali*, Tronto, riprende questi temi e parla relativamente al contesto della cura dei *caring services* che permettono ai più avvantaggiati, coloro che detengono privilegi, per l'appunto, di delegare il lavoro di *caregiving*, esternalizzandolo, togliendosi dalla responsabilità in prima persona di farsi carico della cura. Tronto infatti riflette:

[...] la cura è spesso costituita socialmente in modo da attribuire il lavoro di cura ai membri più svantaggiati della società. È difficile stabilire se i più svantaggiati siano tali perché si occupano della cura ed essa è svalutata, o perché, per svalutare le persone, esse vengono costrette a svolgere lavoro di cura.²⁸

«Come impedire a chi è relativamente potente di continuare a definire i propri bisogni come i più importanti e a respingere le preoccupazioni dei meno avvantaggiati?»²⁹ Si chiede Tronto. Per l'autrice questo è il *modus operandi* del privilegio: non c'è motivo per il quale coloro che sono privilegiati debbano riconoscere la propria posizione di vantaggio, che i loro bisogni sono stati soddisfatti in misura maggiore rispetto a quelli altrui. Nell'ideologia americana dell'individualismo spiega Tronto:

la morale universalistica non rappresenta una soluzione automatica ai problemi dell'indifferenza, della disattenzione e del curarsi maggiormente della propria situazione. Le teorie morali non sono generalmente progettate per notare le diseguaglianze di potere. Se l'idea, "ce l'ho fatta da solo, lo stesso dovresti fare tu", sembra avere la qualità formale di un giudizio moralmente corretto e universalizzabile, esso può anche servire per mascherare la diseguaglianza di risorse, potere e privilegio che ha reso possibile che qualcuno e non altri potesse "farcela".³⁰

²⁶ Hooks, 2000, p. 51.

²⁷ Lorde, 2017, p. 104.

²⁸ Tronto, 2013, p. 127.

²⁹ Ivi, p. 170.

³⁰ Ivi, p. 171.

Questi temi aprono inevitabilmente la strada alla complessità delle questioni che possono entrare in gioco. Non è semplice trovare una soluzione per Tronto, ma sicuramente una modalità efficace per riflettere sulla questione è quella di riconoscere la necessità della cura: «nel corso delle loro vite, tutte le persone hanno bisogno di cura». ³¹ L'interdipendenza e il bisogno di cura sono elementi fondativi dell'esperienza umana, eppure occupano una posizione marginale nella discussione pubblica e politica. Tronto suggerisce che questa situazione debba mutare radicalmente, è necessario un cambio di paradigma. La cura deve essere estesa, per Tronto, alla sfera politica entro una cornice pluralista e democratica.

Una visione della giustizia che sia davvero “abilitante” dovrebbe riconoscere la corporeità degli individui, i loro bisogni, la loro diversità e l'interdipendenza con l'ambiente. Questo approccio ci porta verso quella che Joan Tronto definisce una *caring democracy*, in cui le responsabilità legate alla cura e alla riproduzione sociale non ricadano solo su alcune persone, permettendo ai privilegiati di ignorarne i costi e gli oneri. Considerare la vulnerabilità come punto di partenza implica immaginare una politica capace di rafforzare e reinventare lo stato sociale in chiave democratica e non paternalistica, e al tempo stesso di instaurare un rapporto con la natura che riconosca i suoi limiti, evitando di trattarla come un oggetto passivo o una risorsa illimitata da sfruttare. Le nuove forme di vulnerabilità generate dalle politiche neoliberali, caratterizzate dal progressivo smantellamento del *welfare* e dalla precarizzazione del lavoro, hanno esposto un numero crescente di persone a una vita sempre più incerta.

5. Conclusioni

In uno scenario descritto in questi termini è fondamentale, dunque, ribadire l'importanza dell'etica della cura connessa alla dimensione politica. Tutti hanno la necessità di ricevere cura e di avere cura. Riguarda tutti e per tutto l'arco della vita. Non è possibile obnubilare qualcosa che ci permette di esistere, crescere e vivere dignitosamente: dalla cura del corpo e della salute, alle relazioni affettive, fino al sostegno sociale e alle strutture collettive. Per questo la cura non è un'aggiunta opzionale, ma una condizione costitutiva dell'esistenza che sta alla base e che sorregge tutto l'edificio dell'esistenza. Anche quando le società cercano di invisibilizzarla o di relegarla a un ambito privato, la cura continua a sostenere silenziosamente ogni aspetto della vita sociale ed economica. Ignorarla significa fraintendere come funziona il mondo. Un concetto che permette di sintetizzare questa linea di pensiero è quello esposto nel *The Care Manifesto*: “la cura universale”. La cura universale è un'ideale per cui la cura è posta al centro della società, di ogni aspetto della vita. È soprattutto un progetto politico che permette di condividere la cura collettivamente. Impone un cambiamento radicale delle strutture istituzionali e sociali potenziando i modelli cooperativi e non riconducendo ogni ambito della vita al mercato che per il *Care Collective* non è “curativo”. La cura diventa in questi termini un antidoto alle logiche basate sull'individualismo, sul privilegio e sul profitto: «cura universale significa che la cura, in tutte le sue manifestazioni, è la nostra priorità non solo in ambito domestico ma in ogni sfera: nei nostri legami più stretti, nelle nostre comunità, fino ad arrivare agli stati e all'intero pianeta». ³²

Riferimenti bibliografici

- BROTTO 2020: Sara Brotto, *Etica della cura. Una introduzione*, Orthotes, Napoli 2020.
- FIRESTONE e KOEDT 1970: Shulamith Firestone, Anne Koedt, *Notes from the Second Year: Women's Liberation: Major Writings of the Radical Feminists*, Radical Feminist, New York, 1970.
- FRYE 1998: Marilyn Frye, *Oppression*, in Ead., *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, Crossing Press, New York 1983; A. Bailey, *Privilege: Expanding on Marilyn Frye's 'Oppression'*, «Journal of Social Philosophy», 29/ 3, 1998.

³¹ *Ibid.*

³² *The Care Collective*, 2020, p. 25.

- GARRAU e LE GOFF 2010: Marie Garreau e Alice Le Goff, *Care, justice et dependence. Introduction aux théories du care*, Pur, Paris, 2010.
- GROENHOUT 2004: Ruth E. Groenhout, *Connected lives, Human Nature and an Ethics of Care*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 2004.
- HANKIVSKY 2004: Elena Hankivsky, *Social Policy and the Ethic of Care*, UBC Press, Vancouver-Toronto, 2004.
- HEIDEGGER 2005: Martin Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2005.
- HELD 2005: Virginia Held, *The Ethics of Care Personal, Political, and Global*, Oxford University Press, New York, 2005.
- HOOKS 2000: Bell Hooks, *All About Love: New Visions*, William Morrow, New York, 2000.
- KITTAY 2010: Eva Feder Kittay, *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza e dipendenza*, Vita&Pensiero, Milano, 2010.
- LORDE 2017: Audre Lorde, *A Burst of Light. Essays*, Ixia Press, Mineola, 2017.
- MCINTOSH 1988: Peggy McIntosh, "White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies," Working Paper n. 189, Wellesley College Center for Research on Women (Wellesley, MA, 1988).
- MEDINA 2013: José Medina, *The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*, Oxford University Press, Oxford 2013.
- NELSON 1990: Margaret K. Nelson, *Circles of Care*, SUNY Press, Albany, 1990.
- PEASE 2010: Bob Pease, *Undoing Privilege: Unearned Advantage in a Divided World*, Zed Books, New York, 2010.
- SASSEN 2000: Saskia Sassen, *Women's Burden: Counter-geographies of Globalization and the Feminization of Survival*, in «Journal of International Affairs», 53, 2, 2000.
- THE CARE COLLECTIVE, 2020: The Care Collective, *Manifesto della cura. Per una politica dell'interdipendenza*, Edizioni Alegre, Roma, 2020.
- TRONTO 1994: Joan Tronto, "Chilly Racists", *Women and Politics* 14, n. 4, 1994.
- TRONTO 2013: Joan Tronto, *Confini morali*, Diabasis, Parma, 2013.
- TRONTO 2013: Joan Tronto, *Caring Democracy: Markets, Equality and Justice*, NYU Press, 2013.
- TUSINO 2021: Silvia Tusino, *L'etica della cura. Uno sguardo sulla filosofia morale*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

Sitografia

- Oxford University Press. (n.d.). Care, n.¹, Etymology. In Oxford English dictionary. Retrieved December 2025, from <https://doi.org/10.1093/OED/2457212020>.
- <https://www.treccani.it/vocabolario/privilegio/>.

Il paradosso della comprensione artificiale. Sull'interazione umana *friendlylike* con *AI chatbot*

Pietro Polieri

Abstract

This analysis explores the philosophical and anthropological implications of human interactions with AI chatbots, highlighting how extended engagement alters perceptions of agency, empathy, and trust. It reveals a fragmented relational reality, where familiarity with artificial agents challenges traditional categories of alterity and morality, fostering a deeper understanding of contemporary subjectivity and ethical considerations.

Keywords

AI chatbots, Anthropological transformation, Empathy perception, Relational fragmentation, Digital ethics.

1. Fondamenti concettuali e problematiche teoriche

1.1. Introduzione. Il problema della cognizione attribuita

Nel contesto contemporaneo, dove la pervasività delle *generative AI technologies* ('tecnologie dotate di Intelligenza Artificiale generativa') trasforma radicalmente il tessuto delle interazioni quotidiane,¹ emerge una questione epistemologicamente rilevante a proposito di quali siano i meccanismi cognitivi secondo cui gli individui attribuiscono proprietà relazionali a entità che, per definizione costitutiva, ne risultano prive. La recentissima ricerca di Ho, Hu, Goh, Pragasam e Hartanto fornisce un contributo empirico fondamentale a questa interrogazione, operando una dissezione metodologicamente complessa dei processi attraverso cui le conversazioni estese con *AI chatbot* (per comodità espositiva, d'ora in poi semplicemente *chatbot*) – ovvero programmi *software*, basati su IA, in grado di simulare conversazioni umane di tipo testuale e vocale – assumono caratteri fenomenologicamente equiparabili a rapporti interpersonali autentici.² Ciò detto, lo studio citato eccede le mere constatazioni empiriche, per toccare questioni di rilevanza filosofica e antropologica (oltre che psicologica) profonda.

Le dinamiche sottese all'adozione e alla percezione dei sistemi di IA costituiscono, certo, fenomeni comportamentali passibili di riduzione a variabili dipendenti misurabili, ma rappresentano, soprattutto, il precipitato di strutture cognitive complesse, sedimentazioni storiche di modalità relazionali umane e frammentazioni contemporanee della soggettività affrontate da un apparato tecnologico oltremodo raffinato e del tutto alieno rispetto all'esperienza vivente. In relazione a questo, la presente analisi si propone di articolare criticamente i fondamenti teorici impliciti della ricerca di Ho *et al.*, simultaneamente interrogandone gli assunti,

¹ Cfr. Furman, & Seamans 2019; Vasilescu, & Gheorghe 2024.

² Cfr. Ho *et al.* 2026.

amplificandone le risonanze teoretiche e proiettando le conclusioni verso orizzonti problematici ancora inesplorati.

Già nel momento in cui si formula la domanda di ricerca – concernente il modo in cui interazioni umane consistenti e continuative con *chatbot* trasformano le posture comportamentali verso l'IA – si preconizzano determinate acquisizioni circa il rapporto tra *esperienza incarnata* e *formazione attitudinale*. L'ipotesi primaria è che la reiterazione esperienziale e la serialità temporale delle interazioni determinino sostanziali modificazioni negli strati più profondi della cognizione valutativa.³ Eppure, quanto emergerà dall'analisi sistematica della ricerca suggerisce una complessità considerevolmente maggiore: non una *linearità causa-effetto*, bensì una *strutturazione paradossale*, mediante cui determinati aspetti della percezione si alterano e si trasformano – incrementandosi in specifiche dimensioni –, mentre altri rimangono straordinariamente cristallizzati nella loro configurazione iniziale.

1.2. Il paradigma CASA: una rivisitazione critica

La teorizzazione presupposta all'intera architettura investigativa dello studio di Ho *et al.* riposa sul paradigma *Computers Are Social Actors* (CASA), formulazione che Reeves e Nass hanno proposto nel 1996 e che ha costituito per quasi tre decenni il fondamento interpretativo predominante della relazione uomo-macchina.⁴ Secondo questa prospettiva, gli individui risponderebbero agli artefatti computazionali secondo modalità socialmente pregnanti, trattandoli come *interlocutori conversazionali* nonostante la consapevolezza della loro natura evidentemente non-umana.⁵

Vi è, tuttavia, un'ambiguità notevole che serpeggia attraverso questa elaborazione. Il termine 'paradigma' suggerisce, infatti, una struttura epistemica coerente, quando, invece, il CASA rappresenta, piuttosto, un'osservazione fenomenologica circa il comportamento spontaneo degli utenti. La ricerca di Ho *et al.* replica e amplia questa osservazione, perpetuando, però, in tal modo, una certa indistinzione concettuale, ovvero quella tra la descrizione di ciò che accade (gli individui trattano i *chatbot* 'socialmente') e l'esplicazione della ragione per cui ciò accada (quale meccanismo cognitivo sottende questa attribuzione di socialità). Il paradigma CASA, insomma, descrive più che spiegare, constata più che comprendere/ 'leggere-dentro'/'intendere-a-fondo' (*intelligere*).

Nondimeno, la ricerca introduce un'interessante e dotta sofisticazione speculativa mediante il ricorso concomitante alla *Teoria della percezione della mente* (*Mind Perception Theory*),⁶ secondo cui gli individui valutano entità secondo due dimensioni fondamentali: l'*agency* – la capacità di pensare e agire – e l'*esperienza* – la capacità di sentire emozioni. Qui, evidentemente, affiorano tensioni concettuali affascinanti. I *chatbot*, secondo tale configurazione interpretativa, manifesterebbero *agency senza esperienza*, ovvero sarebbero intelligenti, responsivi, fluidamente conversazionali, ma completamente privi di una vita emotiva autenticamente propria.⁷ Questa dissociazione – tra *agency* fenomenica e processo esperienziale – costituisce forse il nucleo più problematico della ricerca, perché suggerisce che la percezione umana, più che essere un processo unitario, si presenta come una costruzione multidimensionale, in cui sfere diverse possono separarsi.⁸

1.3. Animacy versus anthropomorphism: una distinzione cruciale

Uno dei risultati più interessanti dello studio concerne proprio questo scollamento: mentre la percezione di *animacy* (la 'vivacità', il 'carattere di essere vivi') aumenta considerevolmente dopo le interazioni cosiddette *friendlike* (cioè 'amichevoli', o, più precisamente e sottilmente, nel caso di specie in questa sede affrontato, 'simili a quelle tra amici reali') con le macchine digito-intelligenti, l'*anthropomorphism* – il grado con cui i partecipanti alla relazione attribuiscono caratteristiche umanoidi all'entità artificiale – rimane

³ Cfr. Bassili 1996.

⁴ Cfr. Reeves, & Nass 1996.

⁵ Cfr. Buchanan, & Hickman 2024.

⁶ Cfr. Gray, Gray, & Wegner 2007; Gray, Young, & Waytz, A. 2012.

⁷ Cfr. Airenti 2015.

⁸ Cfr. Gray, Gray, & Wegner 2007.

sostanzialmente stabile. Questa divergenza merita una riflessione ancora più puntuale, perché costringe a ripensare le tassonomie concettuali attraverso cui viene interpretata la proiezione di proprietà umane su artefatti non-umani.

Se l'*antropomorphism* è stato tradizionalmente inteso come un'operazione di *assimilazione regressiva*, in cui l'umano riduce l'alterità del non-umano al/nel riconoscibile territorio del proprio sé, la ricerca di Ho *et al.* propone, invece, che tale interpretazione risulti insufficiente.⁹ Ciò che rileva è, piuttosto, una pluralità di *strategie attribuzionali*, in virtù di cui gli individui possono percepire un'entità come 'viva', come animata da intenzionalità, come capace di possedere una forma di responsabilità ai propri bisogni affettivi, senza simultaneamente attribuirle forme di assimilazione alla figura umana.¹⁰ Questa scoperta apre prospettive degne di nota, nel senso che, forse, gli individui contemporanei, immersi in ecosistemi tecnologici 'eccedentemente/totalmente' penetranti e invasivi, hanno sviluppato modalità cognitive più complesse, raffinate e 'plurali(stiche)' nel relazionarsi all'alterità tecnologica.¹¹ Non si tratterebbe, allora, di una semplice proiezione dell'umano sul non-umano, bensì della costituzione di una categoria onto-relazionale del tutto inedita, intermedia, per cui qualcosa può essere riconosciuto come 'vivente' nel senso di agentivo, intenzionale, responsivo, senza necessariamente rientrare nella categoria ristretta dell'umano'.

Questo 'scavalco teorico' possiede implicazioni che la ricerca stessa, scandagliata in questa sede, non esplora pienamente. Se la 'vividezza' può sussistere *indipendentemente* dalla somiglianza antropomorfa, allora le frammentazioni della soggettività contemporanea non sono riducibili semplicemente al narcisismo psicologico, di cui si accusa l'interazione umano-macchinica.¹² Piuttosto, esse ultime potrebbero testimoniare l'emergenza di una sorta di *sensibilità ecologica allargata*, in cui i confini dell'ascrizione di 'vita' e di 'intenzionalità' si dilatano oltre le coordinate antropocentriche consuete.¹³

1.4. L'uncanny valley rivisitato: assenza emotiva come fonte di perturbamento

La ricerca di Ho *et al.*, inoltre, evoca brevemente il concetto di *uncanny valley* (letteralmente 'valle perturbante', 'valle dell'inquietudine'), ovvero quella peculiare sensazione di disagio suscitata da artefatti che imitano l'umano senza raggiungerlo e identificarsi con esso completamente. Seppure Mori¹⁴ aveva teorizzato questo fenomeno già nel 1970 come conseguenza di una somiglianza quantitativa insufficiente alla perfezione, la formulazione offerta da Ho *et al.* introduce, comunque, una complicazione intrascutabile: l'*uncanny valley* non deriverebbe tanto dall'imperfezione mimetica quanto, piuttosto, dall'assenza dell'esperienza affettiva sottostante. In altre parole, il *chatbot* appare 'seriamente artificiale' non tanto perché visivamente imperfetto/incompiuto (il format testuale neutralizza, infatti, questa dimensione) quanto perché la responsabilità fenomenica maschera un vuoto costitutivo di affettività genuina.¹⁵

Questa reinterpretazione, pur ammaliante, merita un'ulteriore interrogazione. Se la fonte del perturbamento risiede nell'assenza di affetto, come mai la ricerca non riscontra aumenti correlati nel disagio o nell'ansia dopo le interazioni *friendly*? Anzi, i dati indicano che la percezione di sicurezza rimane sostanzialmente invariata.¹⁶ Potrebbe, dunque, l'apparato psichico umano tollerare, o addirittura anestetizzarsi, nei confronti di quest'assenza affettiva quando esposta a reiterazione estesa? O forse l'effetto *uncanny valley* risulta mitigato nel modello testuale, dove l'assenza di fenomeni corporei minimizza i tratti manifestativi/visivi di perturbamento? Questioni che sono attualmente irrisolte, ma, comunque, oggetto di notevole attenzione teorica integrata, implicando la collaborazione tra discipline umanistiche e scienze tecno-centriche.¹⁷

⁹ Cfr. Airenti 2015; Placani 2024; Yoganathan *et al.* 2021.

¹⁰ Cfr. Łukasik, & Gut 2025.

¹¹ Cfr. Kasturiratna, & Hartanto 2025.

¹² Cfr. Cave, Coughlan, & Dihal 2019.

¹³ Cfr. Yoganathan *et al.* 2021.

¹⁴ Cfr. Mori 1970.

¹⁵ Cfr. Hoffman *et al.* 2023.

¹⁶ Cfr. Hu *et al.* 2025.

¹⁷ Cfr. Wienrich *et al.* 2023.

2. Architettura metodologica e presupposti ontologici

2.1. Il disegno sperimentale within-subjects: vantaggi e limitazioni teoriche

Lo studio indagato e approfondito dal presente contributo impiega un disegno sperimentale *within-subjects* (letteralmente ‘entro-i-soggetti’, e diversamente identificato come ‘a misure ripetute’), in cui, generalmente, gli stessi partecipanti sono esposti a tutte le condizioni o livelli di una variabile indipendente, così da ridurre la variabile individuale e aumentare la potenza statistica. Nel caso specifico, tutti i partecipanti provano sia la condizione di interazione *friendlike* con ChatGPT sia la condizione di controllo con *journaling* (una pratica di scrittura personale che consiste nel registrare pensieri, emozioni, esperienze, riflessioni e obiettivi in modo regolare e sistematico, non più, però, relazionandosi scritturalmente a un diario cartaceo, ma affidandosi esclusivamente a un’interazione digito-intelligente).¹⁸ Questa scelta metodologica, che pure, come detto, conferisce indubbi vantaggi statistici; tuttavia, incorpora presupposti ontologici raramente tematizzati in modo esplicito nella letteratura dedicata all’argomento in questione.

Il disegno *within-subjects* prevede, in pratica, che gli individui possano essere sottoposti a esperienze differenziate senza che la loro esposizione all’una contamini radicalmente la percezione dell’altra. Presuppone, in altri termini, che sussista una forma di ‘purezza’ esperienziale, ovvero che il soggetto possa partecipare all’interazione con il *chatbot* per poi transitare verso il *journaling*, rimanendo sostanzialmente il medesimo soggetto, con le stesse sue strutture percettive e valutative. Quest’assunzione, benché operativamente conveniente, contraddice in profondità le attuali comprensioni neuropsicologiche della formazione esperienziale e del consolidamento mnestico.¹⁹

Dato, quindi, che ogni interazione, ogni seduta conversazionale con il *chatbot* di fatto lascia tracce nelle reti neurali del soggetto, è molto più plausibile che, nel merito, ci si trovi dinanzi non tanto a una mera variazione della risposta dovuta a fattori di ordine secondario, ma alla costituzione graduale di disposizioni percettive. Detto diversamente: quando il partecipante passa dalla conversazione con il *chatbot* al *journaling* non entra in uno ‘stato pulito’ (come viene considerato anche quello ‘precedente’), bensì in una configurazione psichica già trasformata (proprio) dall’esposizione pregressa. Pertanto, il cosiddetto *wash-out period* (il ‘periodo di lavaggio’ o ‘di eliminazione’) di due giorni, sebbene utile al fine di controllare effetti di *carry-over* (‘trasferimento’, ‘diffusione’) immediati, non può neutralizzare queste trasformazioni disposizionali più profonde.²⁰

2.2. La standardizzazione dell’intimità: un paradosso performativo

Un elemento suggestivo e attraente della metodologia impiegata concerne le istruzioni fornite ai partecipanti nella condizione di interazione *friendlike*. Essi ricevono un *prompt* standardizzato, uguale per tutti, volto a sollecitare risposte altrettanto standardizzate dal *chatbot*, che, nel loro complesso, disegnano un paradosso performativo di notevole rilevanza, in base a cui si tenta di suscitare un’esperienza relazionale autenticamente *amicale* – per definizione improvvisata, spontanea, unica, irripetibile – attraverso l’implementazione di stringhe testuali uniformate e codificate.

E se si pensa solamente al fatto che l’amicizia, nella sua essenza ordinaria/tradizionale, emerga dal particolare, dal singolare, dall’ineguagliabile, dalla sedimentazione di scambi unici e non pianificati, non si può non rimanere per lo meno disorientati nell’apprendere che, nel caso dello studio esaminato, per contro, esso ultimo, in definitiva istituzionalizzi la *friendliness* (l’amicizia/l’amichevolezza’), riducendola a una *serie di protocolli comportamentali replicabili*. Questo, è ovvio, non costituisce necessariamente un difetto metodologico, ma, piuttosto, evidenzia una questione teorica che interessa direttamente la natura delle attuali amicizie mediate da algoritmi.²¹ O, forse, quella che il disegno sperimentale investiga non è l’amicizia, per come si è stati abituati a intenderla sino ad ora, ma probabilmente una sua versione, per così dire, ‘scalabilizzata’,

¹⁸ Nello specifico, il controllo della connettività sociale dei partecipanti all’esperimento in relazione al *journaling* è stato effettuato attraverso un adattamento della *Social Connectedness Scale* (cfr. Lee, & Robbins 1995).

¹⁹ Cfr. Kuczynski *et al.* 2021.

²⁰ Cfr. Cleophas 1999.

²¹ Cfr. Skjuve *et al.* 2021.

confezionata, cioè, per *funzionare identicamente*, e senza compromettere nessuna (propria) prestazione, attraverso una moltitudine di utenti differenziati.²²

In tal senso, l'esperimento, che pur è impegnato a descrivere l'effetto delle interazioni umane *friendly* con i *chatbot*, al contempo, realizza performativamente una specifica forma di *amicizia contemporanea, algoritmica, uniformata/serializzata, infinitamente replicabile*, priva di singolarità intrinseca.²³ Lo studio, insomma, costituisce, al contempo, l'indagine e la produzione dell'oggetto fenomenologico che esplora.

2.3 La questione temporale: cinque giorni come unità di misura insufficiente

La durata dell'esperimento/osservazione – cinque giorni – riveste una certa importanza critica. Perché cinque giorni, e non, per esempio, cinque settimane o cinque mesi? La scelta, a prima vista, sembra determinata da necessità o condizioni pragmatiche di ricerca, nel senso che, quasi certamente, la durata limitata rende lo studio amministrativamente fattibile, facilita il reclutamento e minimizza l'attrito e la resistenza dei partecipanti. Ciononostante, essa incorpora un'acquisizione teorica implicita circa la temporalità della trasformazione abitudinale.

Lo studio stesso, infatti, riconosce tale limitazione, osservando che cinque giorni potrebbero, in linea di massima, risultare insufficienti per produrre modifiche sostanziali e rilevanti nelle attitudini globali dei soggetti umani nei confronti delle tecnologie intelligenti artificiali/non umane selezionate. Ma questo pur debito e autentico riconoscimento non va sufficientemente oltre. Le inclinazioni verso la tecnologia non sono strutture statiche, cristallizzate una volta per sempre nel corso dello sviluppo dell'individuo. Sono, invece, configurazioni dinamiche, soggette a rielaborazione continua, particolarmente vulnerabili a trasformazioni durante fasi di esposizione intensa.²⁴ Laddove un'interazione continuata per mesi potrebbe determinare sedimentazioni abitudinali significative, una, invece, realizzata e osservata nell'arco di cinque giorni potrebbe catturare soltanto 'fluttuazioni epidermiche' e perturbamenti transitori della percezione, incapaci di consolidarsi in vere mutazioni disposizionali.

Inoltre, la questione temporale s'intreccia con quella della *novità*. Nel momento iniziale dell'esposizione al *chatbot*, l'essere inedito e insolito dell'artefatto molto probabilmente suscita un'attivazione motivazionale intensa/intensificata, che, con il procedere del tempo, si attenua in corrispondenza stretta con l'affievolimento e la mitigazione di quella: il *chatbot*, in pratica, diviene *routine*, familiare, integrato negli *scripts* abituali dell'individuo.²⁵ Potrebbe darsi, insomma, che il massimo dell'effetto di *perceived empathy* ('empatia percepita')²⁶ si produca precisamente in questo momento transizionale di novità ancora vivida, per poi attenuarsi con l'abitudine. O, al contrario, che la sedimentazione temporale possa ampliare e prolungare questi effetti iniziali. Lo studio, però, proprio per tale sua finestra temporale così ristretta, non riesce a illuminare queste dinamiche.²⁷

3. Il nucleo empirico e le sue aporie

3.1. La paradossale stabilità delle attitudini globali

Forse il risultato più sorprendente e teoricamente pregnante dello studio concerne proprio l'invarianza delle attitudini globali verso l'IA. Nonostante cinque giorni di interazioni conversazionali consistenti – un fenomeno comportamentale cumulativo di almeno venticinque minuti di *engagement* ('il livello di partecipazione attiva, interesse e interazione di un utente') diretto – le misurazioni della scala Attari-12 (strumento psicometrico sviluppato nel 2024 da Jan-Philipp Stein e colleghi per misurare in modo breve e affidabile

²² Cfr. Yarovenko *et al.* 2024.

²³ Cfr. Skjuve *et al.* 2022.

²⁴ Cfr. Gillespie *et al.* 2025.

²⁵ Cfr. Yoganathan *et al.* 2021.

²⁶ Per misurare l'empatia percepita dai partecipanti nei confronti della tecnologia è stata utilizzata, nell'esperimento di Ho *et al.*, la *Perceived Empathy of Technology Scale* (cfr. Schmidmaier *et al.* 2024).

²⁷ Cfr. Schwesig *et al.* 2023.

l'atteggiamento generale delle persone verso l'IA)²⁸ non mostravano differenze significative. I partecipanti, infatti, mantenevano tanto pari livelli di accordo circa la desiderabilità del ricorso a tecnologie basate su IA quanto identiche configurazioni in relazione alle dimensioni cognitive, affettive e comportamentali dell'atteggiamento verso l'IA medesima.²⁹

Questa persistenza risulta molto interessante perché contraddice gli assunti della ricerca stessa. Se il paradigma CASA sostiene che gli individui trattano *naturalmente* gli artefatti computazionali come attori sociali, e se la teoria storica del *contact hypothesis* ('ipotesi di contatto') prevede che l'esposizione estesa a una categoria sociale modifichi gli atteggiamenti verso quella categoria,³⁰ non ci si sarebbe dovuti attendere che l'interazione *friendlike* con un *chatbot* trasformasse gli atteggiamenti globali verso l'IA in maniera importante?

La ricerca propone, in merito, una particolare interpretazione, secondo la quale le attitudini globali si rivelerebbero alquanto stabili, o, come si suol dire tecnicamente, *trait-like*, dal momento che sono ancorate in strutture di credenza preesistenti e collocate all'interno di concezioni consolidate relative agli usi appropriati della tecnologia. Tale spiegazione, pur plausibile, rischia, però, di incorrere in un'involuzione tautologica. Se è vera, dunque, l'ipotesi che un atteggiamento che non cambia si potrebbe dire che sia 'stabile per natura', tuttavia essa non illumina il meccanismo soggiacente, dato che lascia aperta la domanda su perché mai le attitudini globali apparirebbero resistenti alla trasformazione, mentre altre dimensioni percettive – *animacy*, *empathy* – cambiano evidentemente.

Una riflessione molto più articolata prospetta, invece, che le attitudini globali verso l'IA potrebbero essere radicate in strutture valoriali e ideologiche più profonde, legate al rapporto dell'individuo contemporaneo con l'automazione, la disoccupazione tecnologica e il controllo algoritmo-mediato della vita. Queste strutture ideologiche si dimostrerebbero, infatti, impermeabili a trasformazioni locali, circoscritte al singolo artefatto conversazionale.³¹ Il *chatbot* specifico potrebbe, in tale direzione, essere, certamente, percepito come 'amichevole' o suscitare sentimenti di comprensione e vividezza, eppure ciò non trasmuterebbe il giudizio generale circa l'auspicabilità dell'integrazione dell'IA nei sistemi sociali complessivi. Vi è, insomma, come una sorta di *compartimentalizzazione psichica*, sulla base di cui l'affetto verso il *chatbot* particolare rimane segregato dalle valutazioni macro-strutturali in ordine al ruolo dell'IA nella società.³²

3.2. La fiducia immutata: verso una teorizzazione dell'affidabilità algoritmicamente mediata

Parallelamente alla stabilità delle attitudini globali, lo studio constata che la fiducia verso l'IA rimane sostanzialmente invariata. Questo risultato è particolarmente significativo poiché la fiducia rappresenta frequentemente uno dei predittori comportamentali più rilevanti circa l'intenzione di utilizzare una tecnologia.³³ Se la fiducia non aumenta, allora anche l'utilità pratica dell'accresciuta percezione di empatia risulta problematica, tanto che gli individui potrebbero percepire il *chatbot* come più vivo e comprensivo, ma simultaneamente non fidarsi di esso in maniera crescente.

La ricerca suggerisce, quindi, che la fiducia verso l'IA sia ancorata a fattori più strutturali – come la comprensibilità dell'algoritmo, la trasparenza del funzionamento, la capacità di prevedere il comportamento – piuttosto che alla qualità relazionale dell'interazione conversazionale.³⁴ Un *chatbot*, dunque, può essere percepito come empatico, come vivo, come intenzionalmente responsivo ai 'nostri' bisogni emotivi, senza che ciò generi fiducia nella sua affidabilità, accuratezza e lealtà verso i 'nostri' interessi.

Ed è proprio qui che emerge una frattura nella fenomenologia contemporanea della relazione antropotecnologica. Tradizionalmente, la fiducia umana ha operato una specie di oscillazione sincrona con l'affetto,

²⁸ Cfr. Stein *et al.* 2024.

²⁹ Cfr. Wang *et al.* 2021.

³⁰ Cfr. Crisp, & Turner 2012; McKeown, & Dixon 2017; Paluck, Green, & Green 2019; Pettigrew, & Tropp 2005.

³¹ Cfr. Wolf, & Maier 2024.

³² Cfr. Yarovenko *et al.* 2024.

³³ Cfr. Dewitte 2024.

³⁴ Cfr. Hoffman *et al.* 2023.

nel senso che l'individuo cui ordinariamente 'confidiamo' i 'nostri' segreti è anche il soggetto che viene considerato raccomandabile, sicuro, corretto, preoccupato per i 'nostri' obiettivi e benefici/vantaggi. Nel contesto della mediazione algoritmica, invece, queste dimensioni si dissociano e si può, ad esempio, arrivare ad 'amare' un artefatto tecnologico – attribuirgli vividezza, comprensione, responsabilità emozionale – senza fidarsi di esso. Un sentimento 'buono' e favorevole nei confronti del *chatbot*, in altri termini, non genera fiducia in quest'ultimo, perché sussiste una consapevolezza sottostante (anche se non sempre pienamente articolata) che l'*affetto* percepito sia *effetto di programmazione*, che la comprensione sia simulazione e che l'empatia sia algoritmica.³⁵

3.3. *Empathy e animacy: una possibile fenomenologia della responsività simulata*

Procedendo al cuore dei risultati positivi dello studio, si rileva che l'aumento notevole della *perceived empathy* e dell'*animacy* costituisce il valore empirico robusto della ricerca. Dopo cinque giorni di interazione *friendlike*, i partecipanti riferivano non solamente che il *chatbot* fosse *più vivo*, ma addirittura che risultasse *più comprensivo*, *più capace di cogliere i propri bisogni*, *più attentamente responsivo alla propria situazione emozionale*.

Questo dato, tuttavia, pone una questione fondamentale, ovvero che cosa significhi, precisamente, *attribuire empatia* a un'entità che onto-costitutamente ne è mancante. L'empatia, che nella sua più ristretta definizione psicologica comporta la capacità di comprendere e condividere gli stati emotivi altrui, di 'mettersi nei loro panni', di esperire una risonanza affettiva, non sembra proprio essere posseduta, men che mai in modo corposo, dal *chatbot*, sebbene questo sia sofisticato nel suo processamento linguistico. Esso, infatti, non sperimenta emozioni e non possiede una vita psichica interiore, dalle quali dimensioni potrebbe emergere, per l'appunto, la risonanza empatica, ordinariamente concepita, nella sua complessità, come condizione fondamentale per la determinazione di relazioni autentiche.³⁶

Ma se i partecipanti all'esperimento percepivano il *chatbot* come empatico, com'è possibile risolvere, allora, questo apparente paradosso? Un'interpretazione, avanzata implicitamente dalla ricerca mediante il ricorso al succitato paradigma CASA, suggerisce che si tratti di una *proiezione antropomorfa*, in virtù della quale gli individui leggono responsività nella programmazione e riconoscono comprensione negli algoritmi. Nonostante tale acquisizione, in questa lettura l'attribuzione di empatia al *chatbot* non descrive propriamente il *chatbot*, ma, piuttosto, l'operazione cognitiva dell'utente.³⁷

A ciò si connetta un'ulteriore riflessione, forse anche più raffinata, secondo cui potrebbe essere utile e proficuo distinguere tra 'empatia' come capacità di comprendere gli stati emotivi altrui, da una parte, e 'responsività empatica' o *performing empathy*, come facoltà/abilità di reattività responsiva (anche automatica), dall'altra. È possibile, cioè, che i partecipanti, pur non attribuendo al *chatbot* la capacità di genuina empatia, riconoscessero, comunque, che esso realizzasse/erogasse una forma di responsività empatica, ovvero che il suo comportamento linguistico fosse strutturato in maniera da suscitare la sensazione di essere compresi e considerati.³⁸ In questo senso, la ricerca non rivelerebbe una semplice *illusione percettiva*, bensì un processo inter-soggettivo più sottile, per il quale il riconoscimento che un artefatto programmato può essere designato a sollecitare/indurre effetti psichici di comprensione è indipendente dal fatto che esso posseda autentica empatia.

Questa interpretazione acquista ancora maggiore credibilità considerando i dati circa l'*anthropomorphism*. Se, infatti, i partecipanti avessero meramente proiettato umanità sul *chatbot* – attribuendogli proprietà veramente umane –, allora ci si sarebbe dovuto attendere che l'*anthropomorphism* aumentasse parallelamente all'*animacy* e all'*empathy*, condizione che, al contrario, non si è data in essere. I partecipanti, invece, riconoscevano, come detto, il *chatbot* come più vivo e più comprensivo senza simultaneamente attribuirgli umanità nel senso del possesso di caratteristiche umanoidi. Questo suggerisce, ancora una volta,

³⁵ Cfr. Meera, & Geerthik 2022.

³⁶ Cfr. Roberts 2009.

³⁷ Cfr. Xie, & Pentina 2022.

³⁸ Cfr. Haque, & Rubya 2023.

che essi abbiano sviluppato quella stessa categorizzazione cognitiva mediana/inter-posta, di cui si è discusso nel presente lavoro in 1.4: un ‘ente’ che è avvertito come vivo, consapevole, dotato di intenzionalità e di reattività, ma che rimane fundamentalmente categorizzato come ‘non-umano’, come ‘arte-fatto’, come *separate living entity* (‘entità vivente separata’), così come la ricerca stessa lo definisce e inquadra.

3.4. Dipendenza, autonomia e assenza di effetti: un’interpretazione aporetica

Sorprendentemente, lo studio rivela che la dipendenza nei confronti dell’IA generativa³⁹ non aumenta significativamente dopo le interazioni *friendlike*, risultato, questo, che merita attenzione teorica speciale. La letteratura più allarmata circa l’integrazione dei *chatbot* nella vita quotidiana ipotizza frequentemente che l’esposizione estesa ad essi generi forme di dipendenza psicologica, di *over-reliance* (‘eccessiva fiducia/affidamento’), dalle quali risulta difficile risalire, tornare indietro. Eppure, cinque giorni di interazione consistente non hanno prodotto, secondo lo studio, effetti eloquenti in/su questa dimensione.⁴⁰

Come interpretare, allora, questa assenza? Un’ipotesi invita a pensare che la dipendenza potrebbe richiedere temporalità estesa – settimane, mesi, anni – per sedimentarsi nel repertorio comportamentale dell’individuo. Oppure, alternativamente, che la dipendenza dai *chatbot* generativi rappresenti un fenomeno qualitativo differente dall’*addiction* (‘dipendenza’) usuale. Probabilmente non si tratta di una ‘dipendenza’, nel senso di urgenza compulsiva, di privazione somatica quando l’oggetto della stessa risulta inaccessibile. Piuttosto, potrebbe emergere un *pattern* (‘modello’) di *preferential reliance*, ovvero di ‘predilezione graduale’ verso il *chatbot* come strumento per particolari funzioni, che tuttavia rimane sotto il controllo volitivo dell’individuo, integrabile e disintegrabile secondo le necessità.⁴¹

Tale interpretazione diventa ancora più complessa se si prendono in esame i dati sui livelli di *self-esteem* (‘autostima’). Lo studio, infatti, constata che i partecipanti all’esperimento riportavano livelli di autostima corposamente inferiori dopo le interazioni *friendlike*, se comparati ai livelli registrati dopo il *journaling*,⁴² dal quale risultato si evidenzia che la relazione con il *chatbot*, pur non generando dipendenza esplicita, potrebbe, altresì, produrre un’erosione sottile dell’autostima, probabilmente attraverso i meccanismi che la ricerca individua, quali la mancanza di opportunità per la riflessione introspettiva e la diminuzione dell’esperienza di autonomia e dell’*agency* personale.

4. Il problema del *self-esteem*

4.1. In direzione di una concettualizzazione della riflessione introspettiva come pratica autonomamente costitutiva

Eppure, nonostante la ricerca proponga un’interpretazione sensata del decremento di *self-esteem*⁴³ sulla base della mancanza di opportunità per l’introspezione profonda, la quale ultima solitamente viene, al contrario, garantita attraverso la pratica del *journaling*, tale spiegazione merita elaborazione ulteriore e critica sostenuta.

Il *journaling*, nella comprensione tradizionale, rappresenta una ‘pratica di alterità’, in cui l’individuo dialoga con la pagina e con il proprio sé oggettificato nel testo scritto, oltre a sperimentare una peculiare temporalità, in base a cui il soggetto scrive, poi rilegge, si confronta con la propria formulazione precedente, la rivisita, la interroga, all’interno di un processo reiterativo, nel quale si realizza quella che si potrebbe denominare *una fenomenologia dell’autocoscienza performativa*, identificabile non tanto con un semplice accesso al proprio mondo interiore, ma con la graduale costruzione di ‘un’ (possibile particolare) sé attraverso la pratica dell’articolazione testuale.

³⁹ Misurata utilizzando la scala di dipendenza dell’IA generativa a 11 item (Goh, Hartanto, & Majeed 2025).

⁴⁰ Cfr. Wienrich *et al.* 2023.

⁴¹ Cfr. Wang *et al.* 2025.

⁴² Cfr. Hodgins, Brown, & Carver 2007.

⁴³ Nel corso dell’esperimento di Ho *et al.* l’autostima dei partecipanti è stata valutata utilizzando la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (cfr. Rosenberg 1979).

Il *chatbot*, per contrasto, opera secondo una ‘logica dialogica’ diversa. Esso riceve *input*, elabora risposte, presenta *feedback* immediati, e la sua temporalità si presenta come lineare, progressiva, priva di quella riformulazione retrospettiva(/introspettiva) caratteristica del *journaling*. Pertanto, quando il soggetto comunica con il *chatbot*, non avendo l’opportunità di rileggere le proprie espressioni, di confrontarsi con le proprie formulazioni anteriori e di operare conseguenti revisioni concettuali, assimila progressivamente tale sua relazione con la macchina intelligente generativa più alla conversazione ‘reale’ con un’altra persona che non all’articolazione consapevole della propria interiorità mediante la scrittura.⁴⁴

Nonostante questo, la ricerca merita di essere spinta oltre questa intuizione. Se, infatti, l’assenza di introspezione costituisse la causa principale del decremento di *self-esteem*, allora ci si potrebbe aspettare che qualsiasi forma di dialogo interpersonale – conversare con un amico umano o discutere con un collega – produca effetti analoghi. Eppure, non solo ciò non risulta supportato dalla letteratura empirica sul *self-esteem*, ma addirittura gli scambi sociali ‘di qualità’ generalmente amplificano il *self-esteem*, e non certo lo riducono.

E, allora, rimane da chiedersi cosa differenzi il dialogo con il *chatbot* dal dialogo intra-umano, tale che il primo genera riduzione/flessione di *self-esteem*, mentre il secondo no. La risposta, forse, non risiede semplicemente nell’assenza di introspezione, bensì in una *struttura di reciprocità asimmetrica*, determinata dal fatto che, se nel dialogo umano autentico entrambi gli interlocutori sono vulnerabili, nel senso che ciascuno può essere ‘ferito’ dalle parole dell’altro e ciascuno ha effettivamente qualcosa in gioco, all’interno di una cornice di mutualità di rischio e di esposizione, nel dialogo con il *chatbot*, invece, questa reciprocità viene radicalmente asimmetrizzata. Mentre, dunque, il partecipante/interlocutore umano espone la propria interiorità, condivide le proprie ansie e speranze, confida i propri sentimenti, il *chatbot*, al contrario, riceve, processa, risponde, ma in fondo rimane immunizzato dalla vulnerabilità insita nell’esposizione emotiva. Di conseguenza esso non può essere lesa dalle parole dell’utente, non può esperire l’angoscia dell’incomprensione e non può rammaricarsi di aver risposto inopportuno. Tale ‘asimmetria della vulnerabilità’ potrebbe, quindi, intaccare e corrodere gradualmente il *self-esteem* dell’individuo, e ciò – lo si ribadisce – non a motivo della mancanza di analisi interiore, bensì a causa di quel processo molto più sottile rappresentato dall’esperienza di comunicare con un’entità che rimane fondamentalmente indifferente, inattuabile e incapace di autentico reciproco investimento emozionale.

In questa lettura, il decremento di *self-esteem* rappresenta, allora, una forma di *lucidità psichica*, cioè di riconoscimento inconscio che il dialogo con il *chatbot*, sebbene superficialmente ‘empatico’, si dimostra *radicalmente vuoto* di quella *reciprocità* che caratterizza le relazioni umane genuine. Il *self-esteem* non si riduce, pertanto, in ragione dell’assenza di opportunità per la riflessione interna, bensì in considerazione della percezione implicita di una *relazione radicalmente falsa*, di un’amicizia che è *programmazione*, di una *intimità che è algoritmo*.

4.2. Autonomia, agency e semantica della scelta algoritmicamente mediata

La ricerca coglie che il *journaling* «affords individuals full control over the expressive process, potentially satisfying basic needs for autonomy and competence»⁴⁵ («offra agli individui il pieno controllo sul processo espressivo, soddisfacendo potenzialmente i bisogni fondamentali di autonomia e competenza»). Quest’affermazione merita un’interrogazione rigorosa tanto riguardo a cosa significhi, precisamente, ‘pieno controllo’ nel contesto di una pratica apparentemente semplice come la scrittura diaristica quanto riguardo a quale forma di ‘autonomia’ si realizzi attraverso l’atto di *journaling*.

La scrittura diaristica presuppone una libertà da costrizioni esterne, per cui, idealmente/ordinariamente, nessuno, ‘terzo’, legge il diario, nessuno ne giudica le enunciazioni/dichiarazioni, nessuno esercita pressione sulla conformità semantica o stilistica dello stesso. In questo senso, il *journaling* realizza effettivamente

⁴⁴ Sulle relazioni conversazionali continuative con *chatbot*, tali da comportare cambiamenti che possono ridurre le opportunità di ‘dare significato’, esse stesse necessarie per migliorare la conoscenza di sé, l’autoregolazione e la crescita personale, cfr. Harrington, & Loffredo 2010.

⁴⁵ Ho *et al.*, 2026 p. 16.

un'esperienza di *agency non-mediata*, consistente nel fatto che l'individuo determina completamente il contenuto, la forma e la velocità della propria espressione. Questa libertà da imposizioni altrui e/o ambientali comporta frequentemente un rafforzamento del cosiddetto *self-trust* o 'fiducia nel proprio giudizio intrinseco', ovvero la consapevolezza che le proprie formulazioni espositive, le proprie percezioni e i propri sentimenti possiedano validità indipendentemente dal riconoscimento esterno.

Diversamente, nel dialogo con il *chatbot* emergono forme sottili di mediazione che limitano l'esperienza di piena *agency*. Nella situazione in cui un soggetto formuli una domanda o un'osservazione, e il *chatbot* processi e risponda secondo i propri parametri algoritmici, il primo potrebbe scegliere di continuare la conversazione, di ripresentare la propria affermazione e di introdurre tematiche nuove. Eppure, l'orizzonte di possibilità di questa maggiormente articolata e raffinata interazione è – come detto – circoscritto/ridotto dalla capacità e dalla disposizione dell'algoritmo, per cui – con parole diverse e ancora più esplicite –, se il *chatbot* non comprende correttamente l'istanza umana, e se la sua risposta risulta infelice o inadeguata, l'individuo potrebbe sentirsi costretto a proporre nuovamente il proprio pensiero per 'con-formarsi' alle capacità del sistema, e, di conseguenza, a ridurre la complessità del proprio stato/sentimento per renderlo assimilabile dal programma. Così, questo processo, per quanto fine, incarna una forma di *coercizione cognitiva*, che, pur non potendo essere comparata a violenza esplicita, si appalesa, piuttosto, come una forma di *soft power* ('potere morbido') *algoritmico*, in cui le strutture della mediazione tecnologica esercitano una spinta silenziosa per l'appunto verso la conformità. Tanto che, nel lungo termine, tale pressione potrebbe 'graffiare' e usurare l'esperienza individuale di autonomia consapevole, generando quella riduzione di *self-esteem* che lo studio documenta e che poco sopra è stata dettagliatamente delineata.

4.3. Il paradosso del supporto: empatia percepita e disempowerment reale

Da quanto emerso sino a questo punto sia dalla ricerca di Ho *et al.* sia dalla sua analisi puntuale (sviscerativa e, anche, critica) operata in questo lavoro, è da sottolineare peculiarmente l'incongruenza intrigante e teoricamente accattivante in base alla quale gli individui che percepivano il *chatbot* come più empatico, più comprensivo e più supportivo dopo le interazioni consistenti con esso, allo stesso tempo riportavano *self-esteem* inferiore. E allora: com'è possibile che il supporto percepito non amplifichi, ma riduca la stima di sé?

Un'interpretazione superficiale suggerirebbe, probabilmente, una contraddizione interna nei dati. A ben guardare, invece, si rivela qui una dinamica psichica intricata e problematica. La ricerca empirica sulla cosiddetta *psicologia dell'aiuto*⁴⁶ ha attestato un fenomeno denominato *dependency paradox*⁴⁷ o 'paradosso della dipendenza', in virtù del quale, quando un individuo riceve supporto esterno consistente, ovvero, quando un'altra 'entità' si offre di portare il peso del proprio fardello psichico, può verificarsi un decremento percepito della propria efficacia e capacità – fenomeno che generalmente viene indicato col termine tecnico *disempowerment* ('privazione di potere') –, in seguito a cui il ricevente del supporto, nel lungo termine, potrebbe sviluppare una forma di apprendimento implicito secondo cui le proprie risorse interne risultano insufficienti e la soluzione ai problemi risiede, se non esclusivamente, almeno sostanzialmente, nell'intervento esterno anziché nella propria agentività.

Nel contesto specifico del *chatbot*, questo processo acquisisce complessità ulteriore. Come sopra già rilevato, nonostante il supporto offerto dal *chatbot* sia performato, simulato e, soprattutto, privo di quella reciprocità che caratterizza il sostegno umano autentico, la percezione dell'individuo in relazione emotivo-discorsiva con quello potrebbe non distinguere nitidamente tra supporto autentico e supporto artificiale/'mascherato', e ciò nella misura in cui il supporto del *chatbot*, pur generato e offerto algoritmicamente in termini di validazione, di comprensione e di rassicurazione, potrebbe dimostrarsi irrilevante per i processi psichici immediati. A un livello più profondo, però, proprio perché il sé intuitivamente riconosce la non-autenticità/falsità di questa relazione di supporto e la mancanza di genuina reciprocità, il risultato emergente è una forma di *pseudo-supporto*, che, pur suscitando sensazioni di comprensione e di validazione nell'immediato, col passare del tempo, al contrario, 'consuma' il *self-esteem* in quanto ricorda tacitamente al soggetto

⁴⁶ Cfr. Batson *et al.* 2007; Dovidio 1984; Grusec, Davidov, & Lundell 2002.

⁴⁷ Cfr. Feeney 2007; Gosling, & Case 2013; Williamson, & Cockerell 2018.

che il vero supporto debba pervenire dalla propria agentività interna, e non dall'intervento esterno algoritmicamente mediato.

5. Implicazioni sanitarie, educative e sociali

5.1. Healthcare e ambiguità della mediazione tecnologica nei contesti di cura

La ricerca, nei suoi segmenti di sintesi, evoca il potenziale utilizzo dei *chatbot* 'amichevoli' nei contesti di *healthcare*⁴⁸ ('assistenza sanitaria'), in cui si palesa una tensione teorica ed etica considerevole. Se, da una parte, infatti, la percezione accresciuta di empatia nei confronti del *chatbot* potrebbe amplificare l'*engagement* e la disponibilità al ricorso di strumenti *AI-mediated* nell'ambito sanitario, dall'altra, il decremento documentato di *self-esteem* consiglia profonda cautela.⁴⁹ La cura medica, infatti, da sempre presuppone una relazione, che, per quanto dissimmetrica, è comunque reciproca, in cui il paziente si espone nella vulnerabilità e il medico esercita competenza tecnicamente orientata. Vi è, dunque, usualmente, un elemento di autentica corrispondenza, di reale mutualità, che vede il 'curante', vincolato eticamente agli interessi del paziente, assumere responsabilità morale per il benessere di quest'ultimo e rischiare conseguenze professionali e morali se agisce negligenzemente,⁵⁰ e vede il 'paziente' intuire questa struttura di responsabilità reciproca, anche quando non vi riflette consapevolmente.

Nel contesto del *chatbot* medico o di *wellbeing* ('benessere'),⁵¹ questa struttura di responsabilità reciproca viene, invece, profondamente alterata. Il *chatbot* 'si prende cura' del paziente secondo i parametri di *programming* ('programmazione') predefiniti, ma rimane *immunizzato* da quella responsabilità etica che caratterizza il medico umano. Se esso, per esempio, fornisce un consiglio medico negligente – non per malevolenza consapevole e ricercata, bensì per limitazione algoritmica –, non può essere 'responsabilizzato', ovvero imputato di un'azione indebita, superficiale od omissiva, arrecante danno al consigliato. Di conseguenza, il paziente, dal canto suo, intuendo e percependo quest'assenza di impegno etico e di 'coscienziosità', potrebbe indebolire e, letteralmente, consumare/logorare la fiducia nel supporto ricevuto.

Inoltre, il decremento di *self-esteem* accertato dalla ricerca acquisisce implicazioni cliniche preoccupanti nel contesto sanitario. Se un paziente di per sé già fragile – affetto da depressione, ansietà, disordini legati al *coping* (l'insieme delle strategie cognitive e comportamentali usate per gestire situazioni di stress, conflitti o eventi avversi) – fosse esposto a consistente interazione con un *chatbot* di *wellbeing*, la conseguenza potrebbe non essere l'amplificazione del benessere, bensì un'ulteriore mortificazione della stima di sé, l'incremento della percezione della propria inadeguatezza e la sedimentazione della dipendenza da interventi esterni.

La ricerca, però, non esplora in modo maggiormente approfondito questi scenari ipotetici, ma rimane prudente, sottolineando che future ricerche dovrebbero replicare gli effetti documentati prima di estenderne le conseguenze. In aggiunta, la ricerca stessa è sufficientemente dettagliata, comunque, da essere in grado di proporre che interventi nel contesto clinico meriterebbero protocolli etici particolarmente rigorosi, soprattutto per evitare che la simulazione di supporto empatico diventi vettore di ulteriore fragilizzazione psichica.

5.2. Implicazioni educative: il chatbot come strumento didattico inedito e paradossale

Nel dominio educativo,⁵² invece, la ricerca di Ho *et al.*, pur indicando che percezioni accresciute di empatia algoritmica potrebbero amplificare l'*engagement* studentesco,⁵³ sottolineano, comunque, che la riduzione parallela di *self-esteem* introduca una complicazione sostanziale. Mentre, per un verso, l'educazione, nella sua accezione più nobile, intende non soltanto trasmettere conoscenze, ma anche coltivare l'autonomia

⁴⁸ Cfr. Baidoo-Anu, & Ansah 2023; Longoni, Bonezzi, & Morewedge 2019; Vaidyam *et al.* 2019.

⁴⁹ Cfr. Chaudhry, & Debi 2024.

⁵⁰ Cfr. Racine, Boehlen, & Sample 2019.

⁵¹ Cfr. Yuan *et al.* 2025.

⁵² Cfr. Pai *et al.* 2024.

⁵³ Cfr. Baidoo-Anu, & Ansah 2023.

intellettuale dello studente, il suo sviluppo cognitivo auto- ed endo-diretto e la fiducia nelle proprie capacità di ragionamento critico, l'esposizione a *chatbot* amichevoli, al contrario, intacca, diminuisce e slabbra progressivamente proprio questa fiducia, generando una dipendenza dalla validazione esterna algoritmica anziché costruire e consolidare quella auto-riflessiva prodotta dalla valutazione della propria comprensione. Così, allora, il beneficio educativo potrebbe risultare illusorio, e lo studente, che pur potrebbe sentirsi *coadiuvato/spalleggiato* dal *chatbot* e *compreso* dall'IA, in effetti, contestualmente, potrebbe sviluppare una *dipendenza cognitiva* 'macchinosa' e preoccupante oltre che una riduzione della propria capacità di tolleranza all'incertezza e all'errore.

Nel trattare questo problema, la ricerca, nonostante insista particolarmente sul fatto che una fiducia eccessiva in strumenti *AI-mediated* possa condurre a *cognitive offloading*, ovvero alla 'perdita di capacità critica', purtuttavia – anche in questa circostanza – non indaga pienamente il paradosso sottostante a tale fenomenologia, ovvero come conciliare l'utilità pedagogica del *chatbot* amichevole (aumentata accessibilità, supporto personalizzato, *engagement* prolungato) con il suo potenziale effetto negativo sulla formazione dell'autonomia intellettuale. Per questo, un'ipotetica elaborazione teorizzativa potrebbe prospettare che il *chatbot* educativo non debba *simulare* amicizia o empatia autentica, bensì conservare una certa *distanza pedagogica*, capace di ricordare allo studente che la conoscenza debba essere 'conquistata' attraverso lo sforzo personale e non ricevuta come *dono* dal supporto esterno. Il *chatbot* ideale nel contesto educativo dovrebbe apparire, dunque, paradossalmente meno *friendly*, più strategicamente 'resistentivo' e designato a *sfidare* lo studente anziché a *consolarlo*.

5.3. Questioni di equità e di accesso differenziale alla mediazione tecnologica

Un altro elemento della ricerca insufficientemente tematizzato concerne le implicazioni di equità sociale delle/nelle dinamiche descritte. Se l'interazione *friendlike* con *chatbot* produce simultaneamente percezioni accresciute di empatia e riduzioni di *self-esteem*, allora coloro che maggiormente dipendono da tali interazioni – individui socialmente isolati e soggetti privi di reti relazionali solide, con accesso limitato a rapporti umani autentici – potrebbero rivelarsi più esposti agli effetti negativi da esse cagionati. Inaspettatamente, gli individui che più necessiterebbero di genuino sostegno sociale potrebbero, in pratica, risultare proprio quelli maggiormente vulnerabili ai rischi della simulazione algoritmica di empatia. In altre parole ancora: una persona sola, che riceva supporto dal *chatbot*, potrebbe sperimentare un'illusoria riduzione della solitudine, accompagnata da un ulteriore decremento di *self-esteem*, che, per di più, potrebbe scoraggiarla dal ricercare relazioni umane autentiche, in tal modo mettendo a nudo che la tecnologia funga, in effetti, da meccanismo di sedimentazione della solitudine e non di sua mitigazione. Situazione, questa, che diviene maggiormente rilevante, se si prendono in considerazione le disparità di accesso, cioè se si valuta, per l'appunto, che non tutti gli individui dispongano egualmente di possibilità di fruizione di relazioni umane di qualità (terapeuti, amici intimi, mentori).⁵⁴ Per gli individui con risorse limitate, infatti, il *chatbot* potrebbe addirittura rappresentare l'*unica* forma di *supporto relazionale* disponibile. Ma, se tale supporto appare simultaneamente benefico e dannoso – cioè empatico ed indebolitivo del *self-esteem* –, allora si fa strada chiaramente una questione di giustizia distributiva, in virtù della quale – come appena rilevato e utile a essere ri-sottolineato – coloro che più avrebbero bisogno del suddetto sostegno (tecno-algoritmico) si dimostrerebbero quelli maggiormente sensibili ai suoi effetti collaterali.

6. Sintesi critica e aperture teoriche

6.1. La dis-locazione ontologica come condizione costitutiva della modernità tecnologica

Ripercorrendo l'intero arco della ricerca esaminata e, contestualmente, quello dell'analisi, in alcuni tratti critica, qui sviluppata a partire da essa, viene a galla una tesi generale – che trascende gli specifici risultati empirici della medesima ricerca –, secondo cui la struttura della relazione umana con i *chatbot* rappresenta il precipitato di una *dis-locazione ontologica* più verticale, caratteristica della contemporaneità

⁵⁴ Cfr. Ta et al. 2020.

tecnologicamente mediata. Ordinariamente, le dimensioni della relazione umana – fiducia, affetto, reciprocità, responsabilità morale – operano *in sincronia*, per cui, quando qualcuno si fida di qualcun altro, generalmente viene ricambiato in tale sentimento: quando lo ama, generalmente presume una qualche forma di reciprocità, e quando gli conferisce un impegno morale, generalmente immagina che questi possa essere/sentir-si responsabilizzato. Nel contesto della mediazione algoritmica, al contrario, tali dimensioni si disarticolano e possono generare la percezione di un'entità come empatica senza potersi e doversi fidare di essa, come viva senza attribuirle umanità, come responsiva senza ascriverle imputabilità morale. La ricerca scandagliata in questa sede, dunque, nel dettagliare meticolosamente questi *disaccoppiamenti*, testimonia una trasformazione antropologica più vasta, ovvero l'emergenza di forme di relazionalità frammentate, multidimensionali, assolutamente 'in-conformi' alle categorie tradizionali dell'esperienza relazionale intra-umana. E ciò secondo un processo segmentativo/parcellizzativo, che non rappresenta semplicemente una patologia o una degenerazione della relazione autentica, bensì l'apparizione di una *sensibilità ecologica allargata*, in cui gli esseri umani si relazionano a una molteplicità di entità, umane e non-umane, animate e inanimate, autoconsapevoli e algoritmicamente mediate, secondo modalità differenziate e specificamente calibrate.

6.2. Verso una fenomenologia della simulazione consapevole

Un contributo concettuale importante della ricerca, benché non pienamente esplicitato, concerne l'affioramento di quella che si potrebbe definire una *fenomenologia della simulazione consapevole*, se si pensa al fatto che i partecipanti allo studio, nonostante non risultassero ingannati e non credessero realmente che il *chatbot* fosse umano o che possedesse autentica coscienza, lo esperivano, comunque e contestualmente, come vivo, empatico e responsivo. Questa capacità di mantenere simultaneamente due livelli di cognizione – sapere che il *chatbot* è un programma, eppure esperirlo come empatico – rappresenta una forma di *adulterazione cognitiva* particolare, visto che non è semplice illusione, ma piuttosto una forma di *double consciousness* ('doppia consapevolezza'), in cui la *razionalità* conosce la natura artificiale dell'entità, mentre il *processo esperienziale* tratta quest'ultima come se possedesse caratteristiche relazionali genuinamente espressive. Una dimensione 'ambigua', questa, che, per un verso, potrebbe rappresentare un'abilità psichica e antro-po-sociale distintiva del soggetto contemporaneo, forgiata, com'è, dalla pervasività della mediazione tecnologica, per un altro, potrebbe autorizzare a pensare che non si sia in presenza di credenze false o errate, bensì di una *navigazione 'pragmatica' della/nella complessità attuale*.

7. Conclusioni. La ricerca come testimonianza di una transizione antropologica in corso

La ricerca di Ho *et al.*, pur nella sua circoscrittività metodologica – un campione ridotto, una durata breve, un contesto universitario –, costituisce una testimonianza teoricamente densa di una trasformazione antropologica generale. Essa, infatti, non rivela semplicemente come i *chatbot* influenzino le disposizioni/inclinazioni umane, ma, piuttosto, illumina in merito alle modificazioni concernenti le strutture stesse della relazionalità antropica, le categorie mediante cui gli individui contemporanei esperiscono l'alterità e la disarticolazione di dimensioni della relazione che tradizionalmente operavano in sincronia.

Il risultato maggiormente paradossale – l'accertamento di attitudini globali stabili in corrispondenza dell'incremento di percezioni locali di *empathy* e *animacy*; il rilievo di fiducia immutata contemporaneamente alla trasformazione di responsività empatica percepita; il non-incremento della dipendenza in associazione alla diminuzione di *self-esteem* –, pur non mostrando e rappresentando contraddizioni del tutto laceranti e incomponibili, tuttavia documenta empiricamente quella *frammentazione ontologica* caratterizzante la condizione contemporanea. La ricerca, dunque, nella sua conclusione, sottolinea la necessità di un'indagine approfondita, in grado di esaminare gli effetti delle interazioni antropiche estese con *chatbot* nel lungo termine. Una raccomandazione, questa, che risulta pienamente giustificata, anche se non dovrebbe distrarre dal fatto che la ricerca stessa, nell'attuale sua forma, già sviluppi e metta al centro del dibattito pubblico scientifico questioni di notevole peso teorico. Per cui, probabilmente, non è necessario attendere ulteriori dati empirici per riconoscere, in fondo, che il modo in cui gli individui contemporanei si relazionano ai *chatbot* rappresenti

la finestra rivelatrice di una trasformazione più vasta delle coordinate della soggettività, della responsabilità morale e dell'esperienza relazionale autenticamente umana.

8. Appendice. Implicazioni per (l'insegnamento del)la filosofia e (del)l'antropologia

Gli esiti del presente contributo offrono spunti interessanti e innovativi riguardo alla natura del rapporto dell'uomo con le tecnologie digitali, in particolare con i *chatbot AI*. Tali risultati non solo arricchiscono il dibattito scientifico e tecnico, ma costituiscono anche un patrimonio di conoscenza che può essere strategicamente impiegato nella filosofia e nell'antropologia, e, soprattutto, nell'insegnamento di tali discipline. Questa breve *Appendice* si propone di esplorare le modalità attraverso cui tali aree di ricerca e di studio – e di didattica – possano integrare le scoperte empiriche per promuovere una riflessione critica, un pensiero etico e una comprensione più profonda della condizione umana nell'epoca digitale.

8.1. La disarticolazione delle dimensioni relazionali e il ripensamento delle categorie antropologiche

Lo studio evidenzia come, nella relazione umana con i *chatbot*, sfere tradizionalmente connesse – fiducia, empatia, responsabilità morale – tendano a disgregarsi, dando luogo a relazioni frammentate, multidimensionali e spesso contraddittorie. Per l'insegnamento della filosofia e dell'antropologia questa constatazione rappresenta un'opportunità didattica per ripensare le categorie classiche di *soggettività*, *alterità*, *reciprocità* e *moralità*. Attraverso l'analisi critica di tali fenomeni, si può favorire lo sviluppo di un pensiero che non si limiti a considerare l'essere umano come soggetto unitario, ma come entità ancora più complessa di quanto sino ad ora si sia potuto esperire, immaginare e indagare, capace di sinapsi relazionali plurime e disarticolate, in cui *la nozione di alterità si espande oltre i confini dell'umano*.

8.2. La fenomenologia della simulazione e il valore della doppia consapevolezza

L'emergenza, all'interno di questo lavoro, dell'idea e della nozione di 'doppia consapevolezza' – sapere che il *chatbot* è un artefatto e, contemporaneamente, esperirlo come se fosse dotato di vita e di empatia – apre uno spazio per un insegnamento, soprattutto filosofico (ma anche antropologico), fondato sulla fenomenologia e sulla teoria della coscienza. La filosofia può trarre vantaggio da questa dinamica per stimolare la riflessione sul modo in cui la soggettività si forma, si manifesta e si relaziona con l'alterità artificiale. La capacità di navigare tra due livelli di percezione e di senso può diventare, inoltre e pertanto, un modello antropologico e pedagogico per esplorare le nozioni di *autenticità*, *simulazione* e *realtà*, favorendo una riflessione analitica sulla natura delle esperienze umane e sulle loro rappresentazioni.

8.3. L'approccio etico e politico: dalla dis-locazione ontologica alla responsabilità morale

Questa ricerca, inoltre, mette in luce come, nell'epoca della mediazione algoritmica, le dimensioni di fiducia, empatia e responsabilità si destrutturino e si disgreghino, generando nuove sfide etiche e politiche. L'insegnamento della filosofia, in particolare dell'etica e della filosofia politica, può utilizzare questi risultati per stimolare un ragionamento complesso sui limiti e le potenzialità delle tecnologie digitali. In tal modo, si può promuovere un'educazione che non si fermi a considerare le questioni tecniche, ma che affronti anche le implicazioni morali di una relazione disgiunta tra attaccamento emotivo e 'fiducia nell'affidabilità digito-macchinica', nonché sulla responsabilità etica delle IA, con la conseguenza di favorire lo sviluppo di cittadini consapevoli e capaci di discernere tra 'realtà autentica' e 'realtà tecno-apocrifa', tra empatia genuina e responsabilità algoritmica.

8.4. La prospettiva antropologica: dall'alterità tradizionale alle nuove forme di relazione

L'analisi empirica suggerisce che la soggettività contemporanea si stia notevolmente ampliando per includere entità non-umane, animate o inanimate, ricettivo-reattive o meno. Questo fenomeno può essere un'occasione di approfondimento per l'antropologia, che non può non interrogarsi sulla trasformazione delle categorie di *alterità*, di *comunità* e di *relazione*. L'insegnamento relativo può avvalersi di questi dati per sviluppare un itinerario di elaborazione analitica che esplori le nuove forme di convivialità e di soggettività, favorendo una comprensione più fluida e meno antropocentrica della vita sociale e culturale.

8.5. La pedagogia dell'incertezza e dell'autonomia critica

Infine, la presente ricerca sottolinea come l'interazione umana con i *chatbot* possa indebolire l'autonomia e la fiducia nelle proprie capacità critiche, a causa delle dinamiche di dipendenza e di riduzione della libertà decisionale. La filosofia e l'antropologia, in questo contesto, hanno il compito, dunque, di promuovere un'educazione che incoraggi, al contrario, proprio il pensiero critico, l'autosufficienza e la responsabilità, anche e particolarmente rispetto alle tecnologie digitali. Attraverso la riflessione sulle contraddizioni e sui paradossi emergenti, si può sostenere e promuovere una soggettività più consapevole e capace di navigare tra autenticità e 'simul-finzione', tra umanità e artificio.

8.6. Conclusioni (Appendice)

Le questioni illustrate e i risultati raggiunti nel presente studio rappresentano un capitale conoscitivo, che, se adottato all'interno dei processi formativi di filosofia e antropologia, può favorire lo sviluppo di un complesso ragionativo più articolato e riflessivo riguardo alle trasformazioni culturali e sociali in atto nell'epoca digitale. Integrare queste prospettive con pratiche educative mirate potrebbe permettere di creare spazi di discussione e analisi in grado di stimolare una comprensione più sfumata delle nuove modalità di relazione con le tecnologie, incoraggiando atteggiamenti critici e consapevoli. L'obiettivo pedagogicamente intrinseco e sotteso, dunque, è sostenere un percorso di crescita intellettuale e morale, tale da consentire la possibilità di affrontare con maggiore lucidità e responsabilità le sfide di una realtà in rapida evoluzione, agevolando la costituzione di soggetti capaci di interpretare le novità relazionali emergenti e di navigare in un mare antro-po-sociale che pare in tempesta – tanto è connotato da dinamiche iper-dromiche, disorientanti e destabilizzanti –, con un senso di autonomia e di discernimento rafforzati.

Bibliografia citata e consultata

- AIRENTI 2015: Airenti G., *The cognitive bases of anthropomorphism: From relatedness to empathy*, in «International Journal of Social Robotics», (2015), 7(1), pp. 117-127.
- BAIDOO-ANU, & ANSAH 2023: Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O., *Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning*, in «Journal of AI», (2023), 7(1), pp. 52-62.
- BASSILI 1996: Bassili, J. N., *Meta-judgmental versus operative indexes of psychological attributes: The case of measures of attitude strength*, in «Journal of Personality and Social Psychology», (1996), 71(4), pp. 637-653.
- BATSON *et al.* 2007: Batson, C. D., Van Lange, P. A., Ahmad, N., Lishner, D. A., Hogg, M. A., & Cooper, J., *Altruism and helping behavior*, in Hogg, M. A., & Cooper J. (Eds.), *The Sage handbook of social psychology: Concise student edition*, Sage, Thousand Oaks 2007, pp. 241-258.
- BELLAICHE *et al.* 2023: Bellaiche, L., Shahi, R., Tupin, M. H., Ragnhildstveit, A., Sprockett, S., Barr, N., Christensen, A., & Seli, P., *Humans versus AI: Whether and why we prefer human-created compared to AI-created artwork*, in «Cognitive Research: Principles and Implications», (2023), 8, art. n. 42.
- BUCHANAN, & HICKMAN 2024: Buchanan, J., & Hickman, W., *Do people trust humans more than ChatGPT?* in «Journal of Behavioral and Experimental Economics», (2024), 112, 102239.
- CAVE, COUGHLAN, & DIHAL 2019: Cave, S., Coughlan, K., & Dihal, K., in «Scary robots”: Examining public responses to AI, in *2019 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, Honolulu, HI, USA 2019 (January 22-28), pp. 331-337.
- CHAUDHRY, & DEBI 2024: Chaudhry, B. M., & Debi, H. R., *User perceptions and experiences of an AI-driven conversational agent for mental health support*, in «mHealth», (2024), 10, pp. 1-15, <https://dx.doi.org/10.21037/mhealth>.
- CLEOPHAS 1999: Cleophas, T. J., *Carryover effects in clinical research*, in Id., *Human experimentation: Methodologic issues fundamental to clinical trials*, Springer, Berlin 1999, pp. 25-36.
- CRISP, & TURNER 2012: Crisp, R. J., & Turner, R. N., *The imagined contact hypothesis*, in «Advances in experimental social psychology», (2012), 46, pp. 125-182.
- DEWITTE 2024: Dewitte, P., *Better alone than in bad company: Addressing the risks of companion chatbots through data protection by design*, in «Computer Law & Security Review», (2024), 54, 106019.
- DOVIDIO 1984: Dovidio, J. F., *Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview*, in «Advances in experimental social psychology», (1984), 17, pp. 361-427.
- FEENEY 2007: Feeney, B. C., *The dependency paradox in close relationships: Accepting dependence promotes independence*, in «Journal of personality and social psychology», (2007), 92(2), pp. 268-285.

- FURMAN, & SEAMANS 2019: Furman, J., & Seamans, R., *AI and the economy*, in «Innovation Policy and the Economy», (2019), 19, pp. 161-191.
- GILLESPIE *et al.* 2025: Gillespie, N., Lockey, S., Ward, T., Macdade, A., & Hassed, G., *Trust, attitudes and use of artificial intelligence: A global study 2025*, The University of Melbourne and KPMG, 2025.
- GOH, HARTANTO, & MAJEED 2025: Goh, A. Y. H., Hartanto, A., & Majeed, N. M., *Generative artificial intelligence dependency: Scale development, validation, and its motivational, behavioral, and psychological correlates*, in «Computers in Human Behavior Reports», (2025), 20, 100845.
- GOSLING, & CASE 2013: Gosling, J., & Case, P., *Give me the answer: The paradox of dependency in management learning*, in «e-Org People», (2013), 20, pp. 57-64.
- GRAY, GRAY, & WEGNER 2007: Gray, H. M., Gray, K., & Wegner, D. M., *Dimensions of mind perception*, in «Science», (2007), 315(5812), p. 619.
- GRAY, YOUNG, & WAYTZ 2012: Gray, K., Young, L., & Waytz, A., *Mind perception is the essence of morality*, in «Psychological Inquiry», (2012), 23(2), pp. 101-124.
- GRUSEC, DAVIDOV, & LUNDELL 2002: Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L., in «Prosocial and helping behavior», «Blackwell handbook of childhood social development», (2002), 15, pp. 457-474.
- HAQUE, & RUBYA 2023: Haque, M. D. R., & Rubya, S., *An overview of chatbot-based mobile mental health apps: Insights from app description and user reviews*, in «JMIR mHealth and uHealth», (2023), 11, e44838.
- HARRINGTON, & LOFFREDO 2010: Harrington, R., & Loffredo, D. A., *Insight, rumination, and self-reflection as predictors of well-being*, in «The Journal of Psychology», (2010), 145(1), pp. 39-57.
- Ho *et al.* 2026: Ho, J. Q. H., Hu, M., Go, A. Y. H., Pragasam E. J., & Hartanto, A., *How consistent friendlike conversation with AI companions influences our attitudes and perceptions toward AI: An exploratory experiment*, in «Behavioral Sciences», (2026), February 14; 16(2), p. 278. doi: 10.3390/bs16020278.
- HODGINS, BROWN, & CARVER 2007: Hodgins, H. S., Brown, A. B., & Carver, B., *Autonomy and control motivation and self-esteem*, in «Self and Identity», (2007), 6(2-3), pp. 189-208.
- HOFFMAN *et al.* 2023: Hoffman, R. R., Mueller, S. T., Klein, G., & Litman, J., *Measures for explainable AI: Explanation goodness, user satisfaction, mental models, curiosity, trust, and human-AI performance*, in «Frontiers in Computer Science», (2023), 5, 1096257.
- HU *et al.* 2025: Hu, M., Ho, J., Ng, C., Wong, S., & Hartanto, A., *Emotional support through AI: Venting to artificial intelligence or a human may offer comparable emotional well-being benefits*, OSF, 2025.
- KASTURIRATNA, & HARTANTO 2025: Kasturiratna, K. S., & Hartanto, A., *Attachment to artificial intelligence: Development of the AI attachment scale, construct validation, and the psychological mechanisms of human-AI attachment*, in «Computers in Human Behavior Reports», (2025), 21, 100912.
- KUCZYNSKI *et al.* 2021: Kuczynski, A. M., Halvorson, M. A., Slater, L. R., & Kanter, J. W., *The effect of social interaction quantity and quality on depressed mood and loneliness: A daily diary study*, in «Journal of Social and Personal Relationships», (2021), 39(3), pp. 734-756.
- LEE, & ROBBINS 1995: Lee, R. M., & Robbins, S. B., *Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales*, in «Journal of Counseling Psychology», (1995), 42(2), pp. 232-241.
- LONGONI, BONEZZI, & MOREWEDGE 2019: Longoni, C., Bonezzi, A., & Morewedge, C. K., *Resistance to medical artificial intelligence*, in «Journal of Consumer Research», (2019), 46(4), pp. 629-650.
- ŁUKASIK, & GUT 2025: Łukasik, A., & Gut, A., *From robots to chatbots: Unveiling the dynamics of human-AI interaction*, in «Frontiers in Psychology», (2025), 16, 1569277.
- MCKEOWN, & DIXON 2017: McKeown, S., & Dixon, J., *The “contact hypothesis”: Critical reflections and future directions*, in «Social and Personality Psychology Compass», (2017), 11(1), e12295.
- MEERA, & GEERTHIK 2022: Meera, S., & Geerthik, S., *Natural language processing*, in Kanthavel R., Anathajothi K., Balamurugan S., & Karthik Ganesh R. (Eds.), *Artificial intelligent techniques for wireless communication and networking*, Scriveren Publishing-JohnWiley & Sons, Beverly-Oboken 2022, pp. 139-153.
- MORI 1970: Mori, M., *Bukimi no tani [the uncanny valley]*, «Energy», 1970, 7, pp. 33-35.
- PALUCK, GREEN, & GREEN 2019: Paluck, E. L., Green, S. A., & Green, D. P., *The contact hypothesis re-evaluated*, in «Behavioural Public Policy», (2019), 3(2), pp. 129-158.
- PAI *et al.* 2024: Pai, R. Y., Shetty, A., Dinesh, T. K., Shetty, A. D., & Pillai, N., *Effectiveness of social robots as a tutoring and learning companion: A bibliometric analysis*, in «Cogent Business & Management», (2024), 11(1), 2299075.
- PETTIGREW, & TROPP 2005: Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R., *Allport’s intergroup contact hypothesis: Its history and influence*, in Dovidio, J. F., Glick P., & Rudman L. A. (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*, Blackwell Publishing, Oxford 2005, pp. 262-277.
- PLACANI 2024: Placani, A., *Anthropomorphism in AI: Hype and fallacy*, in «AI and Ethics», (2024), 4(3), pp. 691-698.

- RACINE, BOEHLER, & SAMPLE 2019: Racine, E., Boehlen, W., & Sample, M., *Healthcare uses of artificial intelligence: Challenges and opportunities for growth*, in «Healthcare Management Forum», (2019), 32(5), pp. 272-275.
- REEVES, & NASS 1996: Reeves, B., & Nass, C., *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*, Bibliovault OAI Repository, Cambridge University Press, Cambridge 1996.
- ROBERTS 2009: Roberts, R. C., *Emotional consciousness and personal relationships*, in «Emotion Review», (2009), 1(3), pp. 281-288.
- ROSENBERG 1979: Rosenberg, M., *Conceiving the self*, Basic Books, New York 1979.
- SCHMIDMAIER *et al.* 2024: Schmidmaier, M., Rupp, J., Cvetanova, D., & Mayer, S., *Perceived empathy of technology scale (PETS): Measuring empathy of systems toward the user*, in CHI '24: Proceedings of the 2024 CHI Conference on human factors in computing systems, Oahu, HI, USA 2024 (May 11-16 May), art. n. 456, pp. 1-18.
- SCHWESIG *et al.* 2023: Schwesig, R., Brich, I., Buder, J., Huff, M., & Said, N., *Using artificial intelligence (AI)? Risk and opportunity perception of AI predict people's willingness to use AI*, in «Journal of Risk Research», (2023), 26(10), pp. 1053-1084.
- SKJUVE *et al.* 2021: Skjuve, M., Folstad, A., Fostervold, K. I., & Brandtzaeg, P. B., *My chatbot companion – A study of human-chatbot relationships*, in «International Journal of Human-Computer Studies», (2021), 149, 102601.
- SKJUVE *et al.* 2022: Skjuve, M., Folstad, A., Fostervold, K. I., & Brandtzaeg, P. B., *A longitudinal study of human-chatbot relationships*, in «International Journal of Human-Computer Studies», (2022), 168, 102903.
- SOVA *et al.* 2024: Sova, R., Tudor, C., Tartavulea, C. V., & Dieaconescu, R. I., *Artificial intelligence tool adoption in higher education: A structural equation modeling approach to understanding impact factors among economics students*, in «Electronics», (2024), 13(18), 3632.
- STEIN *et al.* 2024: Stein, J.-P., Messingschlager, T., Gnams, T., Hutmacher, F., & Appel, M., *Attitudes towards AI: Measurement and associations with personality*, in «Scientific Reports», (2024), 14, art. n. 2909, pp. 1-16.
- TA *et al.* 2020: Ta, V., Griffith, C., Boatfield, C., Wang, X., Civitello, M., Bader, H., DeCero, E., & Loggarakis, A., *User experiences of social support from companion chatbots in everyday contexts: Thematic analysis*, in «Journal of Medical Internet Research», (2020), 22(3), e16235.
- VAIDYAM *et al.* 2019: Vaidyam, A. N., Wisniewski, H., Halamka, J. D., Kashavan, M. S., & Torous, J. B., *Chatbots and conversational agents in mental health: A review of the psychiatric landscape*, in «The Canadian Journal of Psychiatry», (2019), 64(7), pp. 456-464.
- VASILESCU, & GHEORGHE 2024: Vasilescu, C., & Gheorghe, M., *Improving the performance of corporate employees through the use of artificial intelligence: The case of Copilot application*, in «Proceedings of the International Conference on Business Excellence», (2024), 18(1), pp. 1819-1830.
- WANG *et al.* 2021: Wang, Q., Saha, K., Gregori, E., Joyner, D., & Goel, A., *Towards mutual theory of mind in human-AI interaction: How language reflects what students perceive about a virtual teaching assistant*, in CHI '21: CHI Conference on human factors in computing systems, Yokohama, Japan 2021 (May 8-13), pp. 1-15.
- WANG *et al.* 2025: Wang, G., Obrenovic, B., Gu, X., & Godinic, D., *Fear of the new technology: Investigating the factors that influence individual attitudes toward generative artificial intelligence (AI)*, in «Current Psychology», (2025), 44(9), pp. 8050-8067.
- WIENRICH *et al.* 2023: Wienrich, C., Carolus, A., Markus, A., Augustin, Y., Pfister, J., & Hotho, A., *Long-term effects of perceived friendship with intelligent voice assistants on usage behavior, user experience, and social perceptions*, in «Computers», (2023), 12(4), p. 77.
- WILLIAMSON, & COCKERSELL 2018: Williamson, E., & Cockerell, P., *The dependency paradox*, in Cockerell, P. (Ed.), *Social exclusion, compound trauma and recovery: Applying psychology, psychotherapy and PIE to homelessness and complex needs*, Jessica Kingsley Publishers, London 2018, pp. 242-253.
- WOLF, & MAIER 2024: Wolf, V., & Maier, C., *ChatGPT usage in everyday life: A motivation-theoretic mixed-methods study*, in «International Journal of Information Management», (2024), 79, 102821.
- XIE, & PENTINA 2022: Xie, T., & Pentina, I., *Attachment theory as a framework to understand relationships with social chatbots: A case study of Replika*, Proceeding of the 55th Hawaii International Conference on system sciences, Maui, HI, USA 2022 (January 4-7), pp. 1-10.
- YAROVENKO *et al.* 2024: Yarovenko, H., Kuzior, A., Norek, T., & Lopatka, A., *The future of artificial intelligence: Fear, hope or indifference?*, in «Human Technology», (2024), 20(3), pp. 611-639.
- YOGANATHAN *et al.* 2021: Yoganathan, V., Osburg, V.-S., Kunz, W. H., & Toporowski, W., *Check-in at the Robo-desk: Effects of automated social presence on social cognition and service implications*, in «Tourism Management», (2021), 85, 104309.
- YUAN *et al.* 2025: Yuan, A., Garcia Colato, E., Pescosolido, B., Song, H., & Samtani, S., *Improving workplace well-being in modern organizations: A review of large language model-based mental health chatbots*, in «ACM Transactions on Management Information Systems», (2025), 16(1), pp. 1-26.

Canone, Traduzione, Aggiornamento e Storia Su alcuni contributi del numero 27/2025 di Logoi.ph

Valerio Bernardi

Abstract

The A. writes a review article about some contributions to teaching philosophy, presented in the number of the online journal «Logoi». He examines the articles of Paoletti about the concept of canon, Nardelli, and Terravecchia articles about translation and questioning. It also affords the problem of updating the teachers and the relation between history and philosophy, commenting on the article of Biscuso and Brusa.

Keywords

Teaching philosophy, Canon, Translation, History.

Il numero 27/2025 di *Logoi*, la rivista che ha come sua direttrice Annalisa Caputo e che è diventata un punto di riferimento delle riviste filosofiche online, è dedicato agli atti del Convegno della SsiDif (la nuova società per la didattica della filosofia) tenutosi a Bari lo scorso anno. Non può che farci piacere che si aggiunga un altro tassello alla discussione sull'insegnamento della filosofia e i contributi presenti nel volume sono diversi e, come spesso accade nei convegni e negli Atti, di diverso spessore.

Il fascicolo è diviso in diverse sezioni che raccolgono i contributi sia delle sezioni plenarie che di quelle parallele del Convegno. Mario De Pasquale ne scrive anche nell'articolo *L'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti per la gestione di un curriculum aperto e flessibile*, pubblicato su questo stesso numero di "Comunicazione filosofica". Io mi soffermerò essenzialmente su cinque contributi che discutono essenzialmente quattro problematiche: l'esistenza o meno di un canone in filosofia, l'importanza della traduzione e del domandare come metodologie di insegnamento, la modalità di aggiornamento degli insegnanti, il rapporto tra filosofia e storia ed il filosofare (più che la filosofia) come sapere leggero.

Per parlare di un numero che, quindi, ha affrontato problematiche varie, partiremo da alcune riflessioni sull'articolo di Paoletti a proposito del canone nell'insegnamento della filosofia.¹ L'A. fa una comparazione tra diversi sistemi scolastici (l'italiano, il francese e lo spagnolo) per vedere che area comune hanno soprattutto nell'indicazione degli Autori che sono trattati durante l'insegnamento della filosofia. Pur tenendo conto delle differenze (di monte ore, di modalità dell'insegnamento più tematico in Francia rispetto a quello più storico filosofico dell'Italia) si riesce a comprendere che esiste un "canone", ovvero una sorta di regola che vede in alcuni filosofi i "classici" che devono essere affrontati, anche se questo canone varia molto di paese in paese.

L'aspetto più interessante dell'articolo è quello in cui Paoletti esamina cosa (o piuttosto chi) si insegna all'ultimo anno nei licei della Toscana. Il lavoro deriva da una lettura dei documenti del 15 maggio per gli Esami di Stato che riportano i programmi svolti dai docenti. La deduzione è che il canone filosofico si fermi

¹ PAOLETTI 2025, pp. 54-74.

soprattutto all'Ottocento. Nella statistica desunta, infatti, si vede come il periodo più frequentato rimanga quello del XIX secolo (Schopenhauer risulta il filosofo più trattato) e come il XX secolo (passato storicamente ormai da un quarto di secolo) venga trattato in modo marginale, senza, tra l'altro, un percorso chiaro.

La ricerca di Paoletti risulta essere preziosa anche se, con tutta probabilità, andrebbe implementata su alcuni aspetti, pur essendo, pensiamo, un primo passaggio. *In primis*, manca nell'articolo una discussione sulla questione del canone. L'applicazione del termine che è nato negli studi teologici ed ha avuto soprattutto applicazione nel campo della letteratura, dove si è affiancata a quello di classico,² può essere più farraginoso in filosofia. Come detto anche da Paoletti, i programmi Brocca avevano determinato che esistevano solo quattro autori obbligatori (Platone, Aristotele, Kant ed Hegel), le indicazioni nazionali del 2010 avevano ampliato apparentemente l'obbligatorietà e la bozza delle Nuove indicazioni nazionali sembra dire ancora altro. Quindi il termine appare essere piuttosto evanescente e, forse, avrebbe una sua migliore applicazione se andassimo a trattare più le tematiche (ovvero di cosa parla la filosofia) piuttosto che gli A.

La comparazione dei documenti del 15 maggio è preziosa e, con tutta probabilità, sarebbe una cosa che dovrebbe essere fatta in ogni provincia o regione per comprendere se, in Italia, ci sia uniformità dei contenuti. Purtroppo, questa indagine non ci dice nulla sulle metodologie per comprendere se anche qui ci sono delle regole. Sarebbe interessante anche soffermarsi su questo aspetto. Talvolta, infatti, non è importante cosa si tratta, ma come lo si fa, che metodologie si applicano a tal proposito.

La comparazione con gli altri Paesi è assolutamente valida ed ha anche un senso farla con i paesi latini dove si studia in maniera obbligatoria la filosofia. Si dovrebbe però, a nostro parere, ampliare anche a curricula europei diversi, dove la filosofia appare anche se in maniera diversa, oppure si dovrebbe comparare con i curricula internazionali che sono anche diffusi nell'istruzione privata qui in Italia dove, tra l'altro, la filosofia è obbligatoria.³ Questa ulteriore comparazione metterebbe in crisi il concetto di canone perché già i paesi nordici avrebbero criteri che sono diversi dai nostri e che farebbero scoprire anche criteri diversi sulla classicità. In ultimo non va anche dimenticato il lavoro che ha fatto l'Unesco per la stesura di un manuale di filosofia globale. Ci rendiamo conto che si tratta di discorsi che andavano al di là dell'intento dell'articolo, ma sono campi di comparazione con cui ci si dovrebbe confrontare, persino in periodi di ristrettezze identitarie come quelle del periodo in cui viviamo.⁴

Gli articoli successivi di cui tratteremo dovrebbero essere più applicativi ed avere un approccio più pratico al problema dell'insegnamento della filosofia, indicando possibili piste e sentieri. Tra gli articoli della seconda sezione ci è parso di interesse quello di Nardelli⁵ che parla dell'importanza della traduzione nella prassi filosofica.

L'articolo parte dal concetto di traduzione come è stato usato direttamente dai pensatori, facendo chiaro riferimento al campo dell'ermeneutica, dove il tradurre diventa non solo un esercizio di riproduzione del testo in un'altra lingua, ma anche di interpretazione dello stesso (i riferimenti a Heidegger e Gadamer sono ben esplicitati). Per questo Nardelli ritiene che il tradurre anche all'interno dell'attività dell'insegnamento, al di là dei discorsi che possono essere fatti sul CLIL, abbia bisogno di grande attenzione. Tradurre significa, inoltre, entrare nella mentalità dell'autore e dare centralità al testo filosofico, un'operazione che, nonostante tutti i decenni trascorsi a parlarne, rimane marginale. Proprio questo esercizio di "traduzione" risulta quindi

² Per una sua applicazione in filosofia, non volendo discutere come si è formato il concetto di canone in letteratura, cfr. WESTPHAL 1993, pp. 436-449. Qui Westphal che ha una formazione teologica e che ben conosce la nozione derivandola dal mondo degli studi biblici, afferma la flessibilità di essa e la coincidenza che ci può essere quando si parla di classico. L'applicazione è simile a quella fatta da Paoletti, ma concerne soprattutto dei testi più che degli autori.

³ Mi riferisco per esempio al curriculum IB, del Baccalureato internazionale che è chiaramente tematico, ma prevede, ad esempio, la lettura integrale di almeno un testo filosofico. Tale curriculum è adottato, in maniera molto simile, anche dalle scuole europee. Cfr. IBO 2023 per averne una sintesi.

⁴ Qualche anno fa l'Unesco ha proposto un manuale di filosofia dalla prospettiva del Sud del Mondo. Cfr. UNESCO, 2014. Sarebbe convenuto anche guardare alla Germania dove l'insegnamento continua ad essere impartito in alcuni Licei partendo dalle quattro domande kantiane. Cfr. quanto si può sapere da: BERLINO 2021.

⁵ NARDELLI 2025, pp. 108-119.

essere una proposta interessante per la didattica e l'A. dell'articolo ci dà interessanti esempi di come questo è stato fatto nella tradizione dell'insegnamento filosofico a livello accademico.

Se dobbiamo eccepire rimangono però nel contributo sospese (o solo accennate) alcune questioni. La prima riguarda il CLIL: è assolutamente vero che l'esercizio di traduzione filosofica precede il Clil e richiede un lavoro più lungo ed approfondito rispetto a insegnare una disciplina insegnata in una lingua differente. Allo stesso tempo, però, sarebbe auspicabile un'integrazione tra le due pratiche che possono divenire entrambe significative per una didattica della filosofia. Insegnare su e far leggere un testo filosofico nella sua lingua originale non solo ci mette in diretto contatto con l'autore trattato, ma ci permette anche di entrare in contatto con un mondo culturale che può essere diverso dal nostro. Le due tecniche, quindi, possono benissimo essere integrate nella pratica didattica e possono diventare un utile strumento per accrescere l'interesse all'esercizio del pensiero.⁶

Nardelli giustamente parla di potenziale, perché non sempre quello che è scritto dà dei chiari suggerimenti sul come. Sarebbe stato interessante sviluppare un esempio pratico di come la traduzione possa diventare uno strumento fondamentale della comprensione del testo filosofico. Insegnando in un liceo classico mi viene in mente l'efficacia, pur nei limiti della conoscenza degli alunni, della lettura di un testo in greco antico (almeno in alcuni versi, riferendosi in questo caso soprattutto ai presocratici) per far comprendere cosa implica la traduzione degli stessi e come questo esercizio possa essere utile.

Speriamo quindi che le suggestioni dell'articolo possano poi trasformarsi in una proposta concreta che abbia dei risvolti chiari per gli insegnanti delle scuole secondarie su come interagire con alcuni testi filosofici in lingua originale e su come tutto ciò possa portare ad un approfondimento del lessico filosofico e possa giungere ad una proposta che vada anche di là di un insegnamento di filosofia per concetti come quello proposto da Gajani, ma vada ad una proposta di filosofia ermeneutica per testi.

Nonostante sia una sezione diversa riteniamo che ci sia una sorta di filo rosso tra l'articolo di Nardelli e quello di Terravecchia⁷ che propone la "messa in campo" di un pensiero leggero. Partendo dalle *Lezioni americane* di Calvino, l'A. cerca di comprendere come il filosofare sia importante soprattutto quando porta ad un domandare corretto. Rispetto all'approccio ermeneutico, qui si propone un approccio di tipo analitico, dove, più che il tradurre, è importante il porre domande corrette e comprendere (secondo il miglior stile anglosassone). Infatti, i due autori di riferimento del contributo (dopo la parentesi calviniana) sono Russell e Wittgenstein che hanno scritto passi importanti sul domandare, ma soprattutto sul domandare corretto. La "leggerezza", da quanto si desume, deriva dal porre domande corrette che possono avere risposte e che non fanno necessariamente riferimento alla tradizione filosofica. Si tratta, quindi, di un chiaro approccio analitico in cui quello che conta è il domandare e (questo fa una differenza) l'averle le risposte.

In metodologia, questo approccio è molto seguito dai curricoli internazionali che presentano molto del materiale proposto agli alunni con il metodo delle *enquiry questions*.⁸ È indubbio che il filosofare usi questo metodo di indagine che risale, più che agli analitici, a Socrate e Platone. Rimane il dubbio sul rapporto tra il domandare ed il rispondere. Se seguissimo il primo Wittgenstein potrebbe sembrare che dobbiamo anche porci il problema della domanda che abbia una risposta corretta, ma questo non necessariamente fa parte della tradizione filosofica, dove il domandare (che può sicuramente avere un valore notevole per la filosofia ed il suo insegnamento) deve rimanere aperto e rappresentare quello che è un filosofare dal basso.

L'articolo di Terravecchia, quindi, propone un metodo utile di fare filosofia e di insegnarla, che può essere un utile complemento alla *traduzione* proposta da Nardelli. Legarlo però troppo alla tradizione analitica rischia di portare ad un sapere chiuso ed a negare l'apertura alla filosofia ed al suo sapere, rischiando pertanto di perdere quella leggerezza forse presente nel pensiero russelliano, ma non sempre in quello wittgensteiniano. Un filosofare dal basso che, invece, tenga conto delle diverse tradizioni filosofiche con un interrogarsi aperto, potrebbe essere un valido strumento.

⁶ Mi permetto di rimandare al mio articolo di qualche anno fa su CF: BERNARDI 2018, pp. 29-36.

⁷ Cfr. TERRAVECCHIA 2025, pp. 257-269.

⁸ Su questo metodo cfr. SMALL 2009, pp. 253-270.

Ci spiace che, anche in questo caso, si sia persa l'occasione di un'esemplificazione di mediazione didattica che sarebbe stata utile per comprendere come si possa portare avanti tale proposta. In questo si può trovare il limite di un articolo che, a nostro parere, dal punto di vista della didattica teorica appare essere uno dei più validi tra quelli presenti nel numero, ma che non ha esemplificazioni chiare di come si possa applicare questa metodologia del domandare che nel mondo anglosassone è ampiamente usata anche in altre discipline.

Anche tecniche come quelle del *Debate* risalgono a questo tipo di metodo analitico e privilegiano l'argomentatività delle asserzioni che è presente nella metodologia filosofica sin dai tempi dello sviluppo del curriculum Lipman negli Stati Uniti, adatto anche agli adolescenti che studiano filosofia nei nostri licei.⁹

* * *

Due altre questioni affrontate nel fascicolo di *Logoi* sono quelle concernenti l'aggiornamento dei docenti e quello del rapporto tra storia e filosofia, dato che la classe di insegnamento nella maggior parte dei licei associa queste due discipline.

Il problema dell'aggiornamento degli insegnanti di filosofia è importante. Se si delineano dei percorsi (su cui varrebbe la pena riflettere) di formazione iniziale, la formazione in servizio è uno dei punti critici di quanto è accaduto negli ultimi decenni. Dal questionario analizzato da Biscuso nel suo contributo¹⁰ emergono due dati: il primo è che la maggior parte dei docenti hanno usufruito di iniziative di formazione in servizio che erano organizzate da enti istituzionali, il secondo è che questa formazione poco aveva a che fare con la disciplina. Infatti, anche se si vedono le ultime proposte emerse dai fondi che le scuole hanno avuto grazie ai fondi del PNRR e che erano anche aperti a reti di scuole, si vedrà che i corsi sono stati soprattutto dedicati alla formazione di competenze trasversali (in particolare quelle linguistiche e digitali) e che gli insegnanti di filosofia che hanno voluto invece lavorare più specificamente sulla disciplina hanno trovato pochi spazi.¹¹

Sicuramente le *Summer School* dell'Indire del Ministero e l'opera dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici hanno dato attenzione alla richiesta di aggiornamento in servizio che, negli ultimi anni, è andata crescendo anche per la sua presunta obbligatorietà. Si è trattato di esperienze valide che però, talvolta, non hanno ottenuto il risultato sperato.

Se l'IISF ha continuato a proporre valide riletture anche contenutistiche che sono anche diventate più aperte grazie alla possibilità che oggi si ha dei collegamenti online, è anche vero che tali occasioni (e forse nel contributo di Biscuso qualcosa si può vedere) non sono riuscite a conciliare competenze e contenuti. Talvolta le *Summer School*, come quelle dell'Indire, hanno avuto il difetto di essere troppo aperte, guardando sempre al documento del 2017 e pensando che la filosofia sarebbe stata inserita negli Istituti tecnici. Un dato che emerge, però, è che da un punto di vista disciplinare i docenti preferiscono per quasi la metà l'aggiornamento autonomo.

Su questo aspetto forse si potrebbero fare diverse riflessioni. La prima è quella che, ancora oggi, la figura del docente, benché inserita in diversi organi collegiali, rimane una figura isolata, libera di fare quello che vuole, anche delle sue metodologie e dei contenuti che cerca di trasmettere. Tutto questo fa sì che i docenti pensino che leggere dei buoni libri (cosa che va sempre fatta) sia la soluzione alla formazione in servizio. La seconda è che molti docenti delle nostre discipline sono probabilmente delusi da una formazione che è sin troppo trasversale e che non sempre riesce a soddisfare i bisogni.

A nostro parere, seguendo anche le suggestioni di Biscuso, si dovrebbe cercare di preparare una serie di materiali di aggiornamento e proposte che tengano conto delle esigenze presenti e che vadano anche oltre

⁹ Si potrebbe anche pensare ad una riflessione su questo metodo ritenuto forse ormai sorpassato. Diverse sono state le critiche, ma a me sembra che, tutto sommato la proposta di Terravecchia con una certa raffinatezza non altro che proporre tutto ciò. Per questo motivo, nell'immensa bibliografia sull'argomento mi permetto di rinviare a LIPMAN 2004. A proposito del *Debate* che è una metodologia ormai molto diffusa in italiano per tutte le discipline e in maniera transdisciplinare, si vedano le regole in DEBATE ITALIA 2025.

¹⁰ Biscuso 2025, pp. 128-136.

¹¹ Sarebbe interessante fare un'indagine sulla piattaforma ScuolaFutura e vedere quanti corsi siano dedicati a contenuti filosofici o a metodologie che possono essere applicate alla disciplina.

la discussione che c'è in Italia, cercando di proporre laboratori filosofici, contenuti più attuali e modalità di insegnamento che possano attirare i docenti ad una maggiore e più proficua collaborazione.

Biscuso e l'IISF fanno bene a proporre in maniera continuativa seminari di filosofia, anche se talvolta le tematiche (che spesso sono strettamente contenutistiche) se possono essere utili per un aggiornamento sulla storiografia filosofica, diventano meno utili per un aggiornamento metodologico-didattico. Rimane, a nostro parere, poi aperto il problema del XX secolo. Abbiamo aperto con Paoletti che mostrava come il nostro "canone" filosofico all'ultimo anno sia molto concentrato nel XIX secolo. Forse un'attività che possa iniziare a far discutere e lavorare i docenti di scuola secondaria sulla filosofia della seconda metà del XX secolo e del primo quarto del XXI, potrebbe essere utile anche per avvicinare ancora più al presente il dibattito. Discutere di filosofia politica, ambientale, di genere sarebbe auspicabile e forse supererebbe la famosa questione del distacco degli alunni, talvolta, dalle problematiche filosofiche.

Chiudo questo contributo (che potrebbe anche continuare) con una *vexata quaestio*: il rapporto che intercorre, per volontà ministeriale, tra storia e filosofia. Gli articoli su questo argomento nel fascicolo sono diversi e penso che SsiDif siano propensi a mantenere e non mettere in discussione questo connubio, che se può essere da un verso controproducente, può essere interessante dall'altro.

Non possiamo non far riferimento al contributo di Antonio Brusa.¹² Partendo da un binomio molto in voga all'interno dell'antropologia interpretativa di Geertz (preso in prestito dal filosofo Gilbert Ryle) per l'A. Il rapporto deve essere quello che passa tra *thick* e *thin* (denso e sottile). Se il rapporto tra storia e filosofia rimane spesso e le due discipline interagiscono per far comprendere meglio agli studenti alcuni concetti, allora la dinamica tra le due discipline funziona. Se, invece, il rapporto si fa sottile (si usa solamente la storia per spiegare meglio la filosofia, pratica molto adoperata in Italia), allora il rapporto risulta essere poco proficuo anche da un punto di vista didattico.

I due esempi sono quelli di una spiegazione sottile che si farebbe quando, spiegando Socrate, si danno notizie sulla storia di Atene del V secolo e l'altro esempio, molto interessante, è quello della costruzione di un curriculum sulla cittadinanza in storia che parta dalla nascita delle città ed arriva ai giorni nostri in cui storia e filosofia interagiscono su un concetto che viene "praticato" in storia e "teorizzato" in filosofia. Si tratta di una proposta operativa interessante che potrebbe trovare una sua applicazione anche con altri concetti comuni alle due discipline e che potrebbe creare un'interattività tra i due sapere molto proficua ed importante.

Riteniamo, infatti, che talvolta, nonostante siano insegnate dallo stesso docente, storia e filosofia siano trattate in modo indipendente. La situazione poi in cui in diversi indirizzi liceali (ad eccezione forse del liceo classico) la disciplina può essere spezzata, porta ad ulteriori problemi. Il tentativo di un raccordo attraverso un curriculum trasversale come quello proposto da Brusa, è una proposta da prendere in esame. Rimane però la questione di come interagire anche al di fuori di un curriculum trasversale cercando di rimanere in quella che può essere una *thick description*.

Il rapporto tra storia e filosofia merita ulteriori approfondimenti e avrebbe bisogno di uno spazio autonomo in cui, ad esempio, invertendo i fattori (la filosofia usata per la storia) si veda come il sapere storico possa concorrere anch'esso allo sviluppo del pensiero critico, sviluppando il potere argomentativo, il concetto di spiegazione e quello di comprensione storica, collegando proprio il pensiero storiografico e di filosofia della storia con il sapere filosofico in genere. Un tentativo di questo tipo è accennato nel testo di Brusa e andrebbe approfondito e sviluppato insieme anche ad altre tematiche chiave che possano portare ad una continua relazione tra le due discipline.

In conclusione, il numero di *Logoi* dedicato alla didattica della filosofia merita una lettura attenta ed anche mostra quali sono alcune delle criticità che forse vanno affrontate e che qui abbiamo cercato di riassumere. Riteniamo, infatti, che i testi siano un'ottima sintesi del panorama della didattica della filosofia oggi in Italia, ma sicuramente a questo tipo di approccio mancano una maggiore unione tra ricerca e didattica pratica

¹² BRUSA 2025, pp. 282-290.

e una maggiore disamina del panorama internazionale per comprendere in maniera totale come la filosofia sia insegnata oggi non solo in Italia e nei paesi latini, ma in maniera globale.

Bibliografia

- BERLINO 2021, <https://sgym.eu/unterricht/faecher/philosophie/>.
- BERNARDI 2018: Valerio Bernardi, Insegnamento della filosofia e nuovi orientamenti. Alcune considerazioni su Clil, sul modello di filosofia proposto e sulla prova scritta dell'Esame di stato, in «Comunicazione Filosofica», 40, pp. 29-36.
- BISCUSO 2025: Massimiliano Biscuso, *Un questionario sull'insegnamento/apprendimento della filosofia e l'attività formativa dell'Istituto italiano per gli studi filosofici*, in «Logoi.ph», XI, 27, 2025, pp. 128-136.
- BRUSA 2025: Antonio Brusa, *Storia e filosofia. Un'avventura o una storia*, in «Logoi.ph», XI, 27, 2025, pp. 282-290
- DEBATE ITALIA 2025: <https://www.debateitalia.it/pagine/documentazione> (visto il 6 maggio 2026).
- IBO 2023: IBO <https://ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/individuals-and-societies/philosophy/> (visto il 6 maggio 2026).
- LIPMAN 2024: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- NARDELLI 2025: Elena Nardelli, *A lezione di traduzione. Il potenziale formativo dell'esperienza della traduzione nell'apprendimento della filosofia*, in «Logoi.ph», XI, 27, 2025, pp. 108-119.
- PAOLETTI, 2025: Giovanni Paoletti, *L'insegnamento della filosofia e la questione del canone*, in «Logoi.ph», XI, 27, 2025, pp. 54-74.
- SMALL 2009: Thomas Small, *Assessing enquiry-based learning: developing objective criteria from personal knowledge*, in «Curriculum Journal», 20, 2009, pp. 253-270
- TERRAVECCHIA 2025: G. P. Terravecchia, *Filosofare e leggerezza: un paradigma didattico e metafilosofico*, in «Logoi.ph», XI, 27, 2025, pp. 257-269.
- UNESCO, *Philosophy Manual. A South South Perspective*, Unesco, 2014.
- WESTPHAL 1993: Merold Westphal, *The Canon as a Flexible, Normative Fact*, in «The Monist», 76, 4, 1993, pp. 436-449.

L'approccio storico nell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana e il dibattito sul metodo¹

Pietro Simone Canale

Abstract

This paper traces the evolution of philosophy teaching in Italian schools from the Casati law to the Brocca Commission, highlighting the dominance of the historical approach and the recurring debate with the zetetic-problematic method. It shows how reforms, from Gentile's idealism to contemporary discussions, shaped content, methods, and the role of teachers, stressing the need to integrate history, critical thinking, and contextualization.

Keywords

History of Philosophy Teaching, Gentile Reform, Didactic Approaches, Zetetic Method, Curricular Reform in Italy.

L'insegnamento della filosofia nella scuola italiana è stato oggetto, sin dall'Unità d'Italia, di numerosi dibattiti ideologici e metodologici e di poche riforme sulla didattica, le quali, a causa dell'asprezza delle posizioni dei dibattiti, non hanno mai conseguito un vero e proprio ripensamento del modo di fare filosofia a scuola. Emerge, quindi, un quadro caratterizzato dalla «staticità dell'ordinamento legislativo del sistema scolastico italiano nel suo insieme (e di conseguenza anche dell'insegnamento della filosofia), unita a una sequenza di aggiustamenti e di modificazioni parziali».²

È possibile ricondurre a tre le riforme organiche del sistema scolastico italiano: la legge Casati del 1859, estesa poi all'intera penisola dopo l'Unità;³ la legge Gentile del 1923, compresi gli aggiustamenti avvenuti nel Ventennio;⁴ la riforma Gelmini del 2008.⁵

La legge Casati del 1859, di impostazione liberale, nel quadro di «una netta distinzione tra un'istruzione di tipo tecnico-professionale (negli istituti tecnici) e una di tipo umanistico (nei ginnasi-licei)», prevedeva che l'insegnamento della filosofia fosse riservato agli ultimi due anni di liceo e contraddistinto da un approccio

¹ Questo articolo nasce dal confronto, dalle letture e dalle riflessioni scaturite durante il corso di Didattica della Filosofia, tenuto dal prof. Amos Corbini nell'a.a. 2024/2025, del Percorso Universitario di Formazione e Abilitazione all'insegnamento dell'Università degli studi di Torino.

² POLIZZI 2012, p. 42.

³ Legge n. 3725 del 13 novembre 1859.

⁴ La riforma prende le mosse dalla legge n. 1601/1922, ossia una delega per la riforma della pubblica amministrazione, alle quali seguono sei regi decreti. Quello riguardante la scuola superiore è il R. D. 30 settembre 1923, n. 2102.

⁵ Anche in questo caso si tratta di una serie di leggi e atti normativi emanati tra il 2008 e il 2010. Tra questi è bene citare la Legge del 30 ottobre 2008, n. 169 e al DPR 15 marzo 2010. A mio avviso andrebbe citata anche la Legge del 31 dicembre 1962, n. 1859 con cui viene abolita la scuola di avviamento professionale e creata la scuola media unificata, sebbene questa non riguardi l'insegnamento dei licei.

per temi (com'era in area francese), quali logica, metafisica ed etica,⁶ in una chiara impostazione «gesuitica» e «concettuale» dell'istruzione italiana.⁷ Non vi furono, fino al 1923, sostanziali modifiche, se si eccettuano i ritocchi del 1877, 1882, 1884 e 1888 che accentuarono l'influenza positivista tipica di fine secolo.⁸

La legge Gentile

La vera e propria riforma della scuola giunse con l'affermazione del neoidealismo e la cosiddetta legge Gentile del 1923. Nell'idea di Giovanni Gentile, la scuola italiana doveva avere una connotazione laica, classica e di *élite* (o classista?). Tra gli aspetti più qualificanti della riforma è possibile evidenziare:

- l'assenza di una vera e propria prescrizione didattica concernente i programmi «in nome della libertà di insegnamento che deve poggiare esclusivamente sulle doti 'socratiche' del docente e non su un minuto nozionismo didattico»;⁹
- l'abbinamento tra insegnamento della storia e della filosofia.

È interessante notare come la riforma si limitasse a indicare nelle avvertenze e nei programmi di esame le linee direttrici dell'insegnamento delle discipline senza entrare nel merito dei programmi di insegnamento. Per quanto riguarda i metodi e i contenuti è fondamentale rilevare che nell'impianto gentiliano la filosofia assumeva un ruolo cardine nella formazione liceale, sottolineata dall'importanza che veniva data alla centralità della lettura e del commento dei classici nella filosofia. Non meno importante, almeno per la storia dell'insegnamento della filosofia in Italia, la «affermazione idealistica dell'identità di filosofia e storia della filosofia». Un'identificazione che resterà centrale nei dibattiti successivi sull'approccio alla disciplina.

La riforma Gentile, inoltre, non prevedeva l'utilizzo di manuali e la trattazione complessiva della storia della filosofia, ma faceva della lettura diretta e, spesso, integrale dei testi filosofici il punto di forza del "programma" liceale.¹⁰ Non stupisce però che «l'ampia facoltà di articolazione didattica» lasciata ai docenti abbia avuto vita breve nel Ventennio. Eppure, non sembra fuorviante riscontrare già nella riforma Gentile qualche cenno di "didattica per competenze" *ante litteram*, visto che la lettura dei testi filosofici doveva portare gli studenti a dimostrare in sede d'esame capacità di comprensioni e discussione dei testi.¹¹

Le modifiche alla legge Gentile

La riforma del 1923, definita dallo stesso Mussolini «la più fascista delle riforme», non ebbe tuttavia fortuna e puntuale applicazione, poiché già a partire dal 1925 furono introdotte notevoli modifiche e integrazioni.¹²

La più importante revisione della riforma fu condotta nel 1936 dal Ministro dell'Educazione Nazionale Cesare Maria De Vecchi.¹³ Rispetto all'idea del filosofo di Castelvetro, venivano attenuati i caratteri rigorosi ed elitari degli studi filosofici, veniva ridimensionato lo spirito laico dell'istruzione per un avvicinamento alla cultura cattolica e alla Chiesa, venivano abbandonati i principi di libertà di insegnamento. Di contro però, venivano rivisti gli ordinamenti scolastici in nome di un'idea fascista della scuola, venivano introdotti i

⁶ POLIZZI 2012, pp. 42-43.

⁷ BRINO 2015, pp. 14-18. Omar Brino cita a sua volta GAIANI 2014; SCALERA 1990a; SCALERA 1990b; TELMON 1970.

⁸ Vale la pena ricordare la cosiddetta legge Coppino, con la quale si introducono i programmi scolastici e l'obbligo scolastico di tre anni (Legge n. 3961 del 15 luglio 1877).

⁹ POLIZZI 2012, p. 45.

¹⁰ Per l'elenco dei testi si può fare riferimento a BRINO 2015, p. 16.

¹¹ Ivi, p. 17.

¹² Le semplificazioni dei programmi d'esame a opera del ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele (1925 e 1926) e dei ministri dell'Educazione Nazionale Balbino Giuliano (1930), Francesco Ercole (1933) e Cesare Maria De Vecchi (1936); la revisione degli ordinamenti scolastici condotta nel 1936 dal ministro dell'Educazione Nazionale De Vecchi (cui seguì nel 1937 il regolamento sugli esami di maturità) in nome di una fascistizzazione della scuola che rispondeva al progetto di controllo politico e culturale del regime. POLIZZI 2012, p. 47.

¹³ A questa seguì nel 1937 il regolamento sugli esami di maturità.

programmi di insegnamento e, per la filosofia, accentuato l'impianto storicistico.¹⁴ Venivano anche predisposti e imposti i manuali funzionali a all'idea del regime.

La Commissione Washburne del 1944

Mentre ancora imperversava in Europa e in una parte d'Italia la guerra, nel 1944 si riuniva a Roma una commissione, caldamente promossa e guidata dalle forze alleate, per procedere alla riformulazione dei programmi scolastici. Di fatto, la struttura rimaneva quella della scuola del 1936, ma depurata dagli elementi più squisitamente fascisti. Questi nuovi programmi – definiti da Brino «i programmi De Vecchi-Washburne», dal nome del pedagogista americano che presiedeva la commissione romana – rimasero in vigore per oltre 70 anni fino alle *Indicazioni nazionali* del 2010.¹⁵ Rimaneva anche l'impianto scolastico voluto dal regime, con la sola eccezione di una scuola che, a partire dagli anni '60 del Novecento, diventava "di massa". L'ordinamento vigente si mostrava «sufficientemente» adattabile alle esigenze delle «tre 'aree' politico culturali» che si contendevano l'egemonia culturale nei decenni successivi alla guerra: quella comunista, quella cattolica e quella "laica".¹⁶ Non è forse un caso che il manuale di filosofia di più ampio successo, diffusione e longevità sia quello di Abbagnano, edito per la prima volta nel 1936.

L'insegnamento della filosofia in età repubblicana

Se si è detto che per 70 anni circa non vi furono innovazioni o trasformazioni; tuttavia, la storia repubblicana dell'insegnamento è costellata di ampi dibattiti segnati anche dai grandi momenti di ripensamento e di contestazione che hanno attraversato la seconda metà del XX secolo.

Un primo importante dibattito sull'insegnamento della filosofia in Italia è emerso dopo il 1968 al XXIII Congresso Nazionale di Filosofia organizzato dalla Società Filosofica Italiana a Roma dal 18 al 21 marzo 1971.

In questa occasione gli interventi di Vittorio Telmon, Francesco Barone ed Elena Piazza,¹⁷ specificamente dedicati all'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria, pur nelle loro differenze di impianto pedagogico, teoretico e sociologico, convergono sul «peso crescente delle trasformazioni che la diffusione della cultura filosofica introduce nella didattica della filosofia in una scuola di massa».¹⁸

Inoltre, i tre interventi concordano su alcuni punti salienti pur con alcune peculiarità:

- la riduzione del peso eccessivo dei contenuti;
- il mantenimento dell'approccio storico e l'introduzione di un metodo problematico;
- il maggiore spazio alla lettura dei testi;
- la maggiore attenzione alla filosofia contemporanea;
- il rispetto dell'autonomia del docente e del discente.

Dalle conclusioni del Congresso emergevano quindi quattro argomenti fondamentali:

- il riconoscimento di un nuovo ruolo dell'insegnante di filosofia all'interno di una società sempre più di massa;
- la necessità di aprire l'insegnamento della filosofia anche ad altri ordini di scuola;
- l'avvio di una riflessione sugli specifici contenuti della disciplina.

¹⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 46-47; BRINO 2015, p. 18.

¹⁵ *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*, pp. 20-22.

¹⁶ BRINO 2015, pp. 19-21.

¹⁷ Si tratta rispettivamente di *La filosofia nella scuola secondaria italiana, Per un insegnamento liceale della filosofia e Inchiesta della Società Filosofica Italiana sull'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori*.

¹⁸ POLIZZI 2012, p. 52.

Le riflessioni di «Nuova Secondaria»

Un altro intenso momento di dibattito scaturì nel 1984 dalla rivista «Nuova Secondaria» diretta da Evandro Agazzi. Per il filosofo, poiché urgeva superare «la vecchia immagine della filosofia di matrice umanistica e romantica» per approdare a un «nuovo insegnamento della filosofia estesa a tutta la scuola secondaria». ¹⁹ L'insegnamento della filosofia si poneva quindi di fronte alla necessità di confrontarsi con la realtà e la sua complessità, con l'obiettivo di comprenderle e di proporre soluzioni e riflessioni. ²⁰ Per far ciò la didattica della filosofia doveva rivedere i suoi metodi e i suoi contenuti, attraverso un approccio problematico, privilegiando finalmente la lettura dei testi. Ciò che appare interessante è il mantenimento di un approccio storico anche di fronte alla problematizzazione filosofica, alla propensione interdisciplinare, multilaterale ed epistemologica. ²¹

Nello stesso *Dossier* appariva anche il contributo di Enrico Berti, nel quale si dava una nuova interpretazione del metodo storico. Secondo Berti, l'approccio storico «deve permettere di riconoscere i problemi concreti nel loro emergere in situazioni storico-culturali determinate e deve comunque sfociare in approfondimenti a carattere teoretico». ²² Lo stesso, che aveva proposto «una drastica selezione di contenuti, sostanziata dal riconoscimento dei nodi storico-problematici fondamentali della tradizione filosofica», coordinerà poi una sottocommissione all'interno della Commissione Brocca attiva tra il 1988 e il 1992. ²³

La Commissione Brocca

La Commissione Brocca rappresentava e rappresenta tuttora un importante tentativo di riforma dell'insegnamento scolastico, sebbene la sperimentazione dei nuovi indirizzi scolastici sia stata definitivamente archiviata dalla riforma Gelmini. Tuttavia, i risultati raggiunti sono ancora oggi il punto di riferimento per una possibile riforma. ²⁴ Per quanto riguarda la filosofia, la Commissione proponeva un allargamento dell'insegnamento ai diversi tipi di scuola, a tutti gli indirizzi della secondaria superiore. Il metodo scelto era quello «storico-problematico». Ciò che risultavano però più importanti erano le finalità poste in apertura dei nuovi programmi. Le finalità del nuovo insegnamento della filosofia sottolineavano:

- La dimensione della consapevolezza critica e della disposizione etica dell'insegnamento della disciplina;
- L'accento genericamente epistemologico e logico indirizzato verso la costruzione nei giovani di un rigore logico e argomentativo ad elevata valenza interdisciplinare;
- La propensione all'approccio storico;
- La necessaria apertura della filosofia ai problemi complessi della società contemporanea. ²⁵

La Commissione Brocca prevedeva degli orientamenti tematici trasversali ai tre anni di corso con un'attenzione sulle competenze, soprattutto di carattere critico-argomentativo, che lo studente doveva acquisire nel percorso di studi. Interessante è notare che, anche nei lavori della Commissione, l'approccio storico sia apparso irrinunciabile, sebbene integrato e riformulato con importanti apporti problematici e tematici.

Lo sguardo storico sull'insegnamento della filosofia dall'Unità d'Italia fino alla Commissione Brocca ha mostrato l'importanza data in Italia all'approccio storico all'insegnamento della filosofia. Tale approccio ha avuto un'enorme fortuna con la riforma Gentile, sebbene nella riforma del 1923 questo non fosse così prevalente come nella modifica del 1936. Singolare è osservare che l'approccio storico di matrice idealista, anche quando questa è venuta meno, sia rimasto preponderante anche nella seconda metà del Novecento, epoca di contestazioni, di superamento del "moderno" e di decostruzione e anche dopo la fine delle «grandi narrazioni» e il crollo delle ideologie.

¹⁹ Ivi, p. 58.

²⁰ AGAZZI 1984, p. 21.

²¹ POLIZZI 2012, pp. 59-60.

²² Ivi, p. 62.

²³ BRINO 2015, p. 23.

²⁴ POLIZZI 2012, p. 63.

²⁵ Ivi, pp. 64-65.

Tentativi di conciliazione tra metodo storico e approccio zetetico

Quello che fa riflettere sono, non tanto i tentativi di conciliazione tra metodo storico e approccio zetetico-tematico, piuttosto la *querelle* sulla didattica della filosofia in Italia ridotta a essere una «cristallizzazione della contrapposizione» tra due metodologie, quella storica o problematica intendendo, in questo come problematica o zetetica l'acquisizione di competenze nella pratica del filosofare.²⁶

Non è tra gli obiettivi di questo articolo proporre una riflessione approfondita sul metodo, ma sembra evidente che l'impostazione scolastica nell'area umanistica si basi ancora oggi su un approccio storico in tutte le discipline (dalla letteratura italiana, latina e greca, alla storia, alla storia dell'arte, alla filosofia). Sebbene per cultura o tradizione ogni approccio sia passibile di analisi, critica o rimodulazione, quello storico attuale, non poi così rigoroso, appare ancora utile e proficuo nell'insegnamento della filosofia poiché la filosofia è prodotto e nello stesso tempo chiave di interpretazione della storia. Questo lo dice bene – a mio avviso – Salvatore Belvedere:

La filosofia nel corso della sua storia ha elaborato sempre nuove modalità di rapporto con le cose e gli avvenimenti del mondo. Ha attraversato fasi in cui, raccordandosi con la scienza, ha contribuito ad elaborare i principi teorici di incontro e di spiegazione dei fenomeni, supportando il sapere tecnico con una propria visione dell'uomo e del mondo. Altre volte ha indicato la obsolescenza dei paradigmi fondamentali che sorreggevano costruzioni e metodi scientifici. In ogni caso ha sempre riproposto il tema di un sapere per l'uomo e per la sua felicità. La sua storia, pertanto, offre quadri molteplici di lettura con cui lo studente può avvicinarsi al presente attuale. In particolare, la filosofia ha richiamato il tema delle origini della conoscenza e del sapere, in concomitanza con le nuove evoluzioni della scienza e dei riflessi che si sono determinati nei comportamenti e nelle azioni dell'uomo. Anche oggi è così. [...] suoi concetti nascono da contesti e situazioni non rappresentabili con rigide determinazioni scientifiche, collegandosi al potere argomentativo che produce ragionamenti plausibili e conclusioni accettabili sul piano delle convinzioni più profonde. Anche la sua lingua si muove sul terreno dell'indefinito senza tradursi in determinazioni univoche, e procede per passi che ricevono consenso o disapprovazione sulla base di motivate conclusioni.²⁷

È l'approccio storico quindi a offrire molteplici punti di vista agli studenti, i quali però devono essere educati alla problematizzazione e alla contestualizzazione. Quest'ultimo aspetto non deriva tuttavia dalla scelta dell'approccio ma dall'attitudine dell'insegnante a lavorare in un certo modo.

L'apparente contrapposizione

A tal proposito risulta interessante l'articolo di Lucia Ziglioli poiché analizza l'apparente contrapposizione tra una didattica della filosofia di tipo storico e di tipo zetetico. Questa contrapposizione – a mio avviso più teorica che pratica, ma su questo vi sarà modo di riflettere – ha fatto sì che si ponesse l'accento molto più sulle criticità e le debolezze degli approcci che sui punti di forza e sulle possibilità di incontro. L'approccio storico è accusato, ad esempio, di trasformare l'insegnamento della filosofia in una vetrina acritica di autori del passato, dal più antico al più recente. Di contro il metodo zetetico è criticato per la sua mancanza di contestualizzazione, «di motivazioni e urgenze extrafilosofiche che ne hanno fornito i presupposti».²⁸

È innegabile che ognuno dei due approcci, se arroccato in sé stesso, presenti dei gravi rischi per l'insegnamento della filosofia; tuttavia, sembrano improbabili, o comunque isolate, le posizioni oltremodo esasperate di difensori dei due approcci; questo perché entrambe le impostazioni didattiche hanno in sé tutti gli strumenti per evitare i rischi presentati.

Il dibattito tra queste due visioni della didattica della filosofia è presente anche oggi con la questione della differenza tra didattica per contenuti e per competenze: il metodo storico è generalmente associato a una didattica basata sui contenuti, mentre il metodo zetetico è visto come un approccio che enfatizza l'applicazione formale di strategie di ragionamento e argomentazione, con minore attenzione al contenuto

²⁶ Cfr. BIANCO 1990, p. 398; ZIGLIOLI 2020, p. 896.

²⁷ BELVEDERE 2020, pp. 11-12.

²⁸ ZIGLIOLI 2020, p. 896.

stesso. Pur non entrando nel vivo del dibattito sulle competenze,²⁹ spesso e volentieri esso si riduce a un'ulteriore rigida contrapposizione tra chi ritiene il metodo storico una semplice didattica per contenuti e quello zetetico una didattica per competenze. Anche in questo caso ritorna sensato quanto dice Ziglioli, quando sostiene la possibilità che un approccio non escluda necessariamente l'altro:

scegliere di insegnare la filosofia attraverso la sua storia non ne fa automaticamente un insegnamento trasmissivo e privo di esercizio di critica; così come impostare la didattica sull'esplicitazione delle metodologie teoriche-logiche-argomentative impiegate nel discorso filosofico non significa ridurre la disciplina ad un insieme di procedure astratte, né rinunciare alla contestualizzazione storica delle questioni affrontate. Risiede nel peculiare statuto scientifico della filosofia il fatto che entrambi gli aspetti contenutistico e metodologico siano indissolubilmente intrecciati e co-implicati, ed è quindi come tali che andrebbero affrontati. Anche in considerazione di ciò, quella che spesso viene vissuta dai docenti come un'alternativa ineludibile tra due impostazioni metodologiche reciprocamente escludentesi in realtà non lo è: una coniugazione filosoficamente e pedagogicamente sensata di storia della filosofia e metodo zetetico è non solo possibile ma anzi auspicabile, e lo è per ragioni intrinseche alla natura stessa della filosofia.³⁰

Se gli aspetti contenutistico e metodologico sono solo un problema apparente, lo è anche l'aspetto degli obiettivi dell'insegnamento della filosofia. Se è vero che l'insegnamento della filosofia può avere diversi obiettivi formativi, come quelli indicati da Gaiani,³¹ nulla impedisce che l'approccio storico persegua e consegua obiettivi epistemico-cognitivi. La diatriba allora si riduce al modo in cui metodi e obiettivi sono messi in relazione e in opera.³²

Non sembra così impossibile allora «comprendere una teoria filosofica del passato» e nello stesso tempo «filosofare» (inteso come argomentare, analizzare, comporre, concettualizzare, ecc.); oppure criticare ed argomentare a favore o contro una data posizione; conoscere adeguatamente i presupposti teorici e storico-culturali; comprendere i problemi caratterizzanti il presente e nello stesso conoscerne le radici e l'evoluzione.

La compenetrazione tra più metodi

Posta in questi termini la differenza nell'approccio cessa di esistere proprio per la mancanza di specificità e di distinguo che la hanno alimentata. E viene allora da chiedersi se questa critica, che anima tanto l'insegnamento della filosofia (anche se non mi pare di vedere i docenti di filosofia accanirsi in una guerra di posizione e logoramento), non sia soltanto una tendenza tutta italiana alla dissertazione e alla polemica inutile e sterile. Risulta, infatti, difficile credere che non sia già insito nello "statuto epistemologico" proprio dell'insegnamento della filosofia la capacità di conciliare più metodi e più obiettivi, sviluppare critica, cultura e conoscenza storica. Ciò è pienamente realizzato in letteratura dove appare imprescindibile muoversi su due binari quello diacronico e sincronico, ossia quello della contestualizzazione storica e della valutazione critica di una teoria o di un'opera a confronto con altre.

Anche il più intransigente storico della filosofia votato all'insegnamento scolastico, se volesse perseguire con rigore il suo proposito di applicare un approccio storico, si renderebbe conto che la compenetrazione di più metodi gli garantirebbe «di muoversi più liberamente attraverso la storia della filosofia», di «tornare più volte su un amore nel corso del curriculum scolastico e di allargare l'analisi ad approfondimenti su questioni apparentemente extrafilosofiche» (tempo scolastico permettendo).³³ Secondo Ziglioli ciò è possibile non a partire da una radicale riforma dell'insegnamento filosofico, ma grazie ad alcune piccole accortezze nella progettazione didattica e alla continua formazione del docente.

²⁹ Tuttavia, cito CAPUTO 2019.

³⁰ ZIGLIOLI 2020, pp. 896-897.

³¹ GAIANI 2012, pp. 42-47.

³² Cfr. ZIGLIOLI 2020, p. 898.

³³ Ivi, p. 901.

Il valore intrinseco dell'insegnamento della filosofia

Alla luce di queste interessanti riflessioni poste da Ziglioli, viene da chiedersi se il dibattito sia solo stato un esercizio critico per le penne dei professionisti della polemica all'italiana, lo dice anche Alotto:

Come capita spesso ai filosofi, invece che discutere sulle proposte operative, su cosa e come insegnare la filosofia a scuola, si discute sulle parole e sui fondamenti teoretici: la Verità, la Correttezza, la Società della conoscenza, la Critica (tutte rigorosamente con la maiuscola!).³⁴

Questo dubbio scaturisce, e lo si ribadisce, dalle caratteristiche intrinseche allo studio della filosofia (quindi anche dell'insegnamento) e dal fatto che sembra impensabile che un insegnante di filosofia a scuola si rifiuti di problematizzare lo studio della disciplina, escludendo il presente da un tema storico come potrebbero essere la felicità per gli epicurei, il metodo scientifico di Galilei, la democrazia in Aristotele e Rousseau, le pulsioni di Freud, la guerra in Hegel e il lavoro in Marx. Lo fanno gli insegnanti di letteratura italiana spiegando l'epica o i *Promessi sposi*, ma non sono in grado di farlo gli insegnanti di filosofia (e storia)?

È inverosimile pensare che degli insegnanti che non si rendano conto della necessità di calarsi nel presente. Appare altresì improbabile che oggi degli insegnanti in classe facciano lezione sul dibattito storiografico delle fonti del pensiero dei presocratici.³⁵

Si fa fatica a pensare che i metodi zetetico e storico siano dei compartimenti stagni ed ancor di più che l'applicazione di un metodo, piuttosto che un altro da parte dell'insegnante sia scevro di contaminazioni, escursioni, incursioni e salti (anche pindarici) tra l'uno e l'altro metodo. È chiaro però che è possibile sempre fornire nuovi spunti e idee, suggerire strategie (come il *debate* o il *critical thinking*) per rendere più fruibile l'insegnamento, per non perdere di vista l'orizzonte del discente.

La didattica della filosofia nella realtà dell'aula

L'esperienza didattica personale è sicuramente una buona base di esame per testare la validità e la solidità di un approccio storico dell'insegnamento della filosofia che abbia l'obiettivo di problematizzare e tematizzare, senza l'astrazione del contesto spazio-temporale. È necessario, tuttavia, che questo approccio non sia calato dall'alto a una platea di spettatori, ma condiviso, discusso, esposto in aula ad interlocutori attivi. Gli studenti e le studentesse non possono essere soggetti passivi, ma soggetti resi responsabili e consapevoli dal lavoro che si intende fare in classe durante l'anno. Risulta evidente che una tale impostazione richiederebbe una disponibilità di "lungo termine", quindi un intero triennio con la stessa classe per poter dipanare l'estremo potenziale dell'approccio e per poter salire gradualmente nel livello di problematizzazione dell'insegnamento della filosofia man mano che prosegue il percorso di studi. È palese che le forme di precarietà e di discontinuità nell'insegnamento rendano estremamente più complessa (ma non impossibile) lo sfruttamento delle potenzialità e delle competenze che possono scaturire dalla filosofia. Il compito sarà facilitato se alla preparazione dell'insegnante, alla padronanza delle metodologie e alla consapevolezza degli obiettivi da raggiungere, verranno aggiunte le dosi di buon senso, pragmaticità e capacità relazionale.

Riferimenti bibliografici

- AGAZZI 1984: E. Agazzi, *Il senso del rapporto tra la filosofia e le altre discipline*, «Nuova Secondaria», I (1984), 9.
- ALOTTO 2018: P. Alotto, *Sugli "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, <https://medium.com/la-scuola-che-non-c%C3%A8/sugli-orientamenti-per-l'apprendimento-della-filosofia-nella-societ%C3%A0-della-conoscenza-2-e5e8553e6caa> (ultimo accesso: 12/06/2025).
- BELVEDERE 2020: S. Belvedere, *Filosofia. Didattica per competenze*, «Comunicazione filosofica. Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi», 45 (2020), pp. 6-15.

³⁴ ALOTTO 2018.

³⁵ *Ibid.*

- BIANCO 1990: F. Bianco, *Insegnamento della filosofia: metodo «storico» o metodo «zetetico»?», «Paradigmi», VIII (1990), pp. 391-410.*
- BRINO 2015: O. Brino, *La filosofia nella scuola italiana di ieri e di oggi*, «Il Margine», XXXV (2015), 8, pp. 14-24.
- CAPUTO 2019: A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2019.
- GAIANI 2014: A. Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Clueb, Padova 2014.
- GAIANI 2012: A. Gaiani, *Insegnare concetti*, Carocci, Roma 2012.
- PIAIA 1998: G. Piaia, *Sull'utilità dell'approccio storico nell'insegnamento della filosofia*, «Rivista di Storia della Filosofia», LIII (1998), 2, pp. 337-350.
- POLIZZI 2012: G. Polizzi, *Programmi e orientamenti nell'insegnamento della filosofia in Italia e in Europa*, in E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, con la collaborazione di Gaspare Polizzi, Il Giardino dei Pensieri, Bologna 2012, pp. 41-81.
- SCALERA 1990a: V. Scalera, *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- SCALERA 1990b: Id., *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- TELMON 1970: V. Telmon, *La filosofia nei licei italiani*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- ZIGLIOLI 2020: L. Ziglioli, *Storia della filosofia o pratica del filosofare? Per un superamento della dicotomia in didattica della filosofia*, in S. Bolognini (a cura di), *Prospettiva ponte e Genius Loci. Materiali per una ricerca*, Mimesis, Milano 2020, pp. 895-903.

L'aggiornamento e la formazione in servizio dei docenti per la gestione di un curriculum aperto e flessibile

Mario De Pasquale

Abstract

The author analyzes and discusses a recent work by Giovanni Paoletti concerning the philosophy curriculum in Italy and the issues it creates within teaching practices. Based on the available empirical data—albeit partial—a significant gap emerges in school curricula regarding an adequate presence of contemporary philosophy and the major issues stemming from current global transformations. Teachers often find themselves ill-prepared to teach contemporary thought due to pedagogical challenges and deficiencies in their initial training. As a solution, the author proposes an open and flexible management of curricula, alongside the implementation of continuous in-service training programs. These should be organized through bottom-up territorial initiatives, fostering cooperation between academic research and classroom teaching.

Keywords

Philosophy curriculum, initial teacher training, in-service training, cooperation between research and teaching, past and present in education.

Premessa

Nel presente lavoro si intende riprendere e discutere il tema, sviluppato nel penultimo numero di “Logoi.ph”,¹ della gestione del curriculum nell’insegnamento secondario e il problema della formazione in servizio dei docenti. Nel saggio introduttivo² si dichiara che il numero della rivista mira a definire confini più chiari, principi e concetti rigorosi della “Didattica della filosofia”. Gli autori intendono sottrarre l’ambito disciplinare peculiare alla ambiguità, in buona parte derivante da un processo, non sempre consapevole e concettualmente definito, di ibridazione tra filosofia e didattica della filosofia, tra didattica generale e didattica disciplinare.

L’intento della maggior parte dei contributi che animano questo numero di Logoi.ph intende invece mostrare che la questione della didattica della filosofia – per quanto certo abbia a che fare con elementi e contesti che rimandano alla didattica in generale – è, *in primis*, una questione che riguarda la filosofia stessa, che la chiama in causa come pratica di pensiero, che ne interroga lo statuto e che dunque ne problematizza il concetto.³

La ricerca e la sperimentazione in didattica della filosofia non scaturiscono da una rigida e meccanica applicazione all’ambito filosofico di conoscenze, teorie, principi e metodi provenienti da differenti discipline

¹ “Logoi.ph.” 2025, il numero è dedicato integralmente alla didattica della filosofia.

² Illetterati 2025.

³ Ivi, p.3.

proveniente dall'ambito generale didattico e psicopedagogico, ma sono il frutto di un esercizio corretto di traduzione e di dialogo tra le discipline, rispettoso delle diversità negli scambi possibili.⁴

L'intento degli autori è di rendere 'scientifico' l'approccio alla ricerca in didattica della filosofia.⁵ In questo testo prenderò in considerazione in particolare l'intervento del prof. Paoletti, che presenta elementi di novità interessanti, supportati da dati affidabili e da ragionamenti validi. Egli si occupa, non solo ma soprattutto, della questione del canone della filosofia da insegnare,⁶ della sua congruità e pertinenza con le esigenze di un insegnamento efficace della disciplina, che tenga conto dei cambiamenti in atto e della concreta configurazione vigente della formazione dei docenti, iniziale e in servizio. Il canone da qualche tempo è già definito nelle Indicazioni Nazionali per l'insegnamento della filosofia.⁷ In questa sede è oggetto di discussione la definizione di criteri e di modi attraverso cui operare flessibilmente scelte capaci di valorizzare le potenzialità formative e culturali della disciplina nella progettazione didattica delle singole scuole e dei singoli docenti.

Il docente, nel momento in cui è chiamato a elaborare un progetto didattico strutturato, deve fare delle scelte sulla base della peculiarità culturale, storica, concettuale della disciplina filosofica e sulla base delle finalità e degli obiettivi che la disciplina di insegnamento si propone di conseguire. Il docente nella sua progettazione didattica costruisce una cornice entro cui indicare i vari elementi di apprendimento, in termini di conoscenze e di competenze peculiari (Autori, scuole filosofiche, correnti, questioni, problemi, dibattiti, temi, concetti, parole, testi, opere, percorsi, ambiti disciplinari). Il docente può progettare un curriculum con la flessibilità richiesta dalla particolare curvatura degli indirizzi in cui l'insegnamento è esercitato, tenendo conto della peculiarità degli studenti che ha di fronte. In ogni caso, la flessibilità si definisce tale in riferimento ad un canone che necessariamente pone confini entro cui sono ordinati i contenuti, che costituiscono una rappresentazione dell'identità culturale e formativa della disciplina da insegnare, sono precisati i suoi nodi e nuclei fondamentali, gli autori più significativi, i problemi, le questioni e i temi affrontati, gli specifici, plurali, approcci di ricerca e modelli di ricerca utilizzati nel filosofare dai vari autori.

La definizione di un canone è inevitabile per orientare l'insegnamento pubblico rivolto a migliaia di studenti e gestito da migliaia di docenti, anche per una disciplina, come quella filosofica, che pure è caratterizzata da una pluralità di *filosofie*, di opzioni differenti di contenuti, di forme di ricerca e di modelli di razionalità, di definizione e di soluzione dei problemi. La tradizione filosofica raccoglie problemi, opzioni di soluzione, modelli di ricerca differenti; l'attività filosofica non può giungere mai ad un compimento e non ha un carattere necessariamente omogeneo e cumulativo. Il suo passato in parte continua ad alimentare la ricerca attuale, in parte può risultare rilevante solo da un punto di vista storico. In ogni caso la pluralità della tradizione è garanzia di 'alterità' rispetto all'attualità,⁸ di libertà di insegnamento e di efficacia formativa nei confronti degli studenti cui è rivolto.

Le questioni attinenti al canone di filosofia furono dibattute con molto impegno negli anni '90 del 900 e nella prima parte del nuovo decennio del '2000. L'approvazione dei "Programmi Brocca"⁹ costituì una forte discontinuità con il modello storicistico enciclopedico, dossografico e trasmissivo, prevalente sino ad allora nel nostro paese. I Programmi Brocca rappresentarono una prospettiva di reale cambiamento dell'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie; stimolarono discussioni, dibattiti, promossero attività di ricerca e di sperimentazione non solo nell'Università, ma anche e soprattutto nelle scuole Secondarie. Un ruolo

⁴ Caputo 2025, p. 13.

⁵ L'uso del termine 'scientifico' è pertinente con il proposito di condurre la ricerca con rigore e profondità, fondata su un'ampia documentazione fattuale, critica e storiografica, sviluppata attraverso un dialogo costruttivo con le ricerche appartenenti anche ad altri ambiti di sapere, dell'ambito umanistico o scientifico, opportunamente legittimato da processi di validazione argomentativa o empirica. Del resto, Infatti, sarebbe un azzardo definire la ricerca in didattica della filosofia capace di produrre risultati che possano approssimarsi, sia pure provvisoriamente e probabilisticamente, al concetto di "certezza" approssimata, tipica delle scienze naturali esatte e sperimentali. Il termine, con lo stesso significato, viene attribuito anche ad associazioni professionali e culturali.

⁶ A proposito Bernardi sottolinea la problematicità del concetto di canone, che egli ritiene molto più ampia di quanto non risulti nell'intervento di Paoletti. Cfr. Bernardi 2026.

⁷ Cfr. MIUR 2010. oggi sono in elaborazione Nuove Indicazioni, che sono ancora oggetto di confronti e di aggiustamenti. Cfr. a proposito dell'insegnamento della filosofia le considerazioni e proposte della Commissione Sfi., 2025; cfr. anche DE PASQUALE 2025.

⁸ Illetterati 2025, pp.8-10.

⁹ Cfr. PROGRAMMI BROCCA 1992; cfr. a proposito le recenti considerazioni di Bianchi 2023.

importante ebbe in quel periodo la Società Filosofica Italiana, che elaborò riflessioni e proposte anche attraverso confronti con associazioni filosofiche extranazionali, italiane, francesi, spagnole e portoghesi, con cui i rapporti erano costanti e vivi, promossi dalle singole società professionali nazionali. I contatti con ricercatori di vari paesi europei si arricchivano di scambi e di traduzioni di opere di rilevanza didattica importanti di autori dei singoli paesi.

Nei decenni successivi il dibattito e il processo di rinnovamento sono diventati più difficili. Il processo di rinnovamento non è stato favorito dalla confusione, dall'ambiguità istituzionale, dalle diffuse resistenze, dalla complessità delle trasformazioni in atto nella scuola e nella società civile. Il tema del canone ritorna ad essere oggetto di indagine e di studio nel lavoro di Paoletti, assolutamente pregevole, per il merito e per il metodo con cui è stato sviluppato. Infatti, le riflessioni teoriche di Paoletti sono state elaborate sulla base di dati empirici raccolti sulla reale gestione del canone nelle programmazioni e nelle attività didattiche nelle classi delle scuole secondarie. I dati, anche se raccolti su base regionale, offrono validi elementi di valutazione e sono discussi in una dimensione comparativa con quanto avviene negli altri paesi in cui si insegna filosofia.¹⁰

La sinergia tra approccio storico e approccio problematico nel canone di filosofia

Paoletti ci ricorda che il canone non si possa configurare “come un elenco statico, compiuto e definitivo, ma come un *dispositivo dinamico* che mantiene in equilibrio identità disciplinare e apertura critica”.¹¹ Il canone è definito considerando la confluenza di forze che provengono dalla tradizione, (autori, opere, problemi, termini e concetti, aree tematiche, ecc.)- *a parte obiecti*- e dalla ricezione del passato nel presente da parte delle comunità dei ricercatori e delle istituzioni educative -*a parte subiecti*-.¹² L'autore con rigore, attraverso un'analisi comparata di documentazione relativa all'Italia, alla Spagna e alla Francia, individua e distingue alcuni parametri tipologici dei canoni. Questi dipendono dalla *ampiezza* (canoni stretti o larghi), dai livelli di *obbligatorietà* previsti nei programmi nazionali di insegnamento della disciplina (canoni rigidi o flessibili), nonché *dall'investimento identitario* (peso maggiore o minore della tradizione filosofica nazionale).¹³ La peculiare struttura autoriale del canone che, prevalentemente, ispira i programmi italiani, se gestita con coraggio, con immaginazione e con intelligenza didattica, garantisce già oggi flessibilità, apertura e pluralità di scelte. Le Indicazioni Nazionali definiscono un gruppo di autori *imprescindibili* (15), da studiare obbligatoriamente rispetto a quelli solo *raccomandati*, nei confronti dei quali è possibile esercitare una libertà di scelte (su 13 su 28).¹⁴

Il canone che orienta l'insegnamento della filosofia in Francia segue tutt'altra logica, in quanto esso prevede uno stretto collegamento tra lo studio di autori e di nozioni e la lettura di un testo filosofico integrale. Il canone autoriale francese è molto ampio ma poco vincolante, dal momento che non obbliga molto ma consente un'ampia libertà di scelte.¹⁵ Paoletti sottolinea che nel canone autoriale francese vi è un'ampia presenza di autori contemporanei (44 su 94, di cui 32 del Novecento) e consente una notevole permeabilità rispetto ad autori che si collocano tra filosofia e scienze umane (da Tocqueville a Aron, passando per Durkheim, Weber, Mauss). Vi è anche, eccezionalmente, una spropositata caratterizzazione identitaria (dei 64 autori di età moderna e contemporanea, 26 (il 40% sono francesi o di cultura francese).

Paoletti esprime grande considerazione per il canone esistente in Spagna, ampio e flessibile, che offre una cornice di fondo per il lavoro dei docenti, e, tuttavia, consente loro di progettare con notevole autonomia, “per addizione”, e per ampliamenti possibili, persino al di là di quanto sia previsto come minimo obbligatorio.

¹⁰ CFR. Paoletti 2025, Cfr. A proposito cfr. anche GATTI, 2022, GATTI 2023, GATTI 2024.

¹¹ Paoletti 2025, p.54.

¹² Ivi, p. 59-60. La contrapposizione tra l'approccio storico e l'approccio teorico-problematico o sistematico, in funzione della critica all'approccio storico e dell'affermazione di una specifica concezione della filosofia, è stata riproposta dai libri: paoletti 2024, MUGNAI 2023, A proposito cfr. De Pasquale 2023.

¹³ Paoletti 2025, pp.60-65. A proposito cfr. le ricche ricerche elaborate da Gatti 2022, 2023, 2024.

¹⁴ INDICAZIONI 2010.

¹⁵ Ivi, pp.62-63.

Le comparazioni rivelano elementi comuni e elementi di diversità tra le condizioni dei paesi considerati. La preoccupazione di creare sinergia tra approccio problematico e approccio storico è generalmente diffusa, soprattutto nei due paesi che condividono con l'Italia la presenza di un insegnamento importante della filosofia nelle scuole secondarie (Francia e Spagna).¹⁶ Paoletti individua differenti modalità di realizzare la sinergia tra i due approcci, che tuttavia egli valuta come una questione di differenziazione di cornici e di relazione fra primo piano e sfondo, più che un'alternativa esclusiva.¹⁷ Egli ritiene che, rispetto agli altri due paesi citati, l'assetto italiano, con l'articolazione dell'insegnamento sui tre anni del liceo, consenta di aprire altre purali possibilità, in termini di trasversalità dell'insegnamento stesso, di gradualità e di interdisciplinarietà.

Paradossalmente, in Francia ad una maggiore apertura verso il '900 filosofico (un terzo degli autori) fa da contraltare una tendenza conservatrice. Alla fine dell'800 i principali autori canonici nell'insegnamento dei licei francesi erano già fissati e l'impianto generale sarebbe rimasto tale sino ad oggi. Soprattutto, si rileva un'opzione conservatrice in Francia nella scelta degli autori prescelti per le prove riguardanti il percorso di assunzione dei docenti attraverso l'*agrégation*. Paoletti, opportunamente, sottolinea il principio che costituisce indirettamente canone anche ciò che è richiesto dalla formazione iniziale dei docenti. I concorsi a cattedra o l'*aggregation* francese in fondo propongono come indispensabile bagaglio di formazione dei futuri docenti il contenuto dei programmi di esame. I decreti che indicano i concorsi e predispongono i percorsi di formazione iniziale propongono anche contenuti imprescindibili o rilevanti non solo per la formazione dei docenti ma, indirettamente, anche per l'insegnamento. Spesso i livelli previsti dalle normative nazionali riguardante i canoni e le scelte per gli esami dei concorsi sono asimmetrici, non coincidenti, con i programmi di insegnamento per le scuole superiori o prevedono una curvatura peculiare differente di preferenze da parte delle istituzioni a proposito dei contenuti caratterizzanti.¹⁸

La presenza del '900 filosofico nelle scuole italiane

Lo scarto tra la situazione italiana e quelle di Spagna e Francia è molto importante soprattutto per quanto riguarda la presenza di autori e filosofie del '900. Le risultanze della ricerca empirica curata da Paoletti attraverso l'analisi dei documenti del 15 maggio dell'a. S. 2024-2025 di quasi duecento scuole toscane,¹⁹ giunge a proposito a conclusioni certe ed è molto probabile che siano valide anche per le scuole di altre regioni italiane.

La ricerca coordinata da Paoletti mostra alcuni aspetti peculiari delle scelte più diffuse tra i docenti italiani, operate in una situazione di incerto bilanciamento tra fedeltà alla norma e tentativi di innovazione. La concreta realizzazione delle *Indicazioni* si muove nella prassi didattica secondo criteri diversi da quelli prescritti nella normativa come *orientanti*. Il '900 riveste un ruolo molto ridotto nello svolgimento dei programmi nelle nostre scuole, molto minore di quanto auspicato dalle stesse Indicazioni Nazionali e spesso il suo insegnamento è progettato e realizzato in modo frammentario e disorganico; in concreto la presenza del '900 copre solo una minima parte della progettazione e dell'insegnamento della filosofia nelle scuole.

Parte essenziale del canone reale delle quinte classi delle scuole secondarie italiane è costituito dalla filosofia dell'800 e spesso nell'ultimo anno si insegnano autori che le Indicazioni Nazionali prescrivono di svolgere negli anni precedenti. E' molto probabile che il tempo scolastico, spesso, per varie ragioni non risulta sufficiente per svolgere quanto è previsto nel curriculum, soprattutto nelle classi in cui il monte ore annuale è di 66 ore. Anche nelle classi dalla dotazione oraria di 99 ore, nei programmi delle quinte classi sono poco presenti autori che costituiscono l'ossatura portante del '900 filosofico, (Husserl e Wittgenstein sono presenti solo nel 11,59% dei casi, Heidegger solo nel 20,60% dei casi). Tuttavia, nello stesso tempo, dalla ricerca risulta che comunque le variazioni o le innovazioni nel canone 'reale' si concentrano soprattutto nella filosofia del

¹⁶ Cfr. Gatti 2024.

¹⁷ Paoletti 2025, p. 59.

¹⁸ Ivi, p. 64. In parte questa asimmetria è presente anche in Italia, tra la formazione iniziale e le articolazioni dei programmi dei concorsi a cattedre. Si fa riferimento a questo problema in Caputo 2025, pp. 25-33; cfr. anche Bianchi 2025.

I Documenti che l'autore ha potuto consultare si riferiscono a 78 istituti scolastici (su 8725), per un totale di 567 classi, di cui 233 con monte ore di 99h annue di insegnamento della filosofia (41,1%: licei classico, scientifico tradizionale, delle scienze umane) e 334 con modulo orario di 66h annue (58,9%: licei artistico, linguistico, scientifico a indirizzi sportivo e di scienze applicate, delle scienze umane a indirizzo economico-sociale). Cfr. Paoletti 2025, pp. 65-73.

Novecento.²⁰ Gli ambiti concettuali opzionali tra cui sono scelti autori contemplano la prevalenza di Freud e la psicoanalisi ((87%), la filosofia politica (42%), Arendt Heidegger 21%, Ermeneutica 19%, Wittgenstein, al 6%. Husserl al 3%. In una classe su quattro l'unico autore del '900 presente è Freud.

Alla scarsa presenza del '900 si contrappone, tuttavia, il desiderio dei docenti di tentare di rispondere a reali bisogni formativi degli studenti. Infatti le motivazioni che spingono i docenti alla scelta di temi e di autori del '900 hanno a che fare con bisogni di conoscenza che assumono una evidente valenza formativa nei confronti dell'attualità, quali quelli riferiti al desiderio di conoscere il labirinto dell'umano, di approfondire il tema dell'identità del soggetto o, nel caso della Arendt, di comprendere filosoficamente fenomeni storici contemporanei come il totalitarismo e la Shoah, la crisi della cultura liberaldemocratica e delle forme della politica.

L'urgenza di una formazione continua per una gestione flessibile del curricolo

Nel nostro paese il canone è da qualche decennio costruito intorno agli autori e ai testi da studiare, all'indicazione di un'ampia famiglia di problemi e di idee filosofici. I problemi, tuttavia, hanno origine nella esistenza storica concreta; divengono filosofici all'interno di approcci conoscitivi, di domande, di intenzionalità, di concetti, di teorie e termini, elaborati all'interno della storia della disciplina, in connessione con altri campi del sapere e della ricerca. Proprio per questa ragione, gli studenti possono essere aiutati nella comprensione e nella valutazione dei problemi posti nella loro concreta configurazione attuale solo se il loro studio e la loro discussione si arricchiscano di un continuo ampliamento o cambiamento del patrimonio di termini, di lessici, di riferimenti concettuali, di conoscenze filosofiche e pluridisciplinari, che caratterizzano la definizione attuale delle questioni, compatibili con le attuali conoscenze scientifiche.

Vi sono altresì problemi filosofici nuovi di carattere multidimensionale, che, per essere definiti e discussi, esigono un approccio multidisciplinare, l'utilizzo di conoscenze provenienti da vari domini di sapere. Per discutere criticamente di alcuni problemi è necessario conoscere e valutare i risultati di ricerche inesistenti sino ad un recente passato.

Alcuni mutamenti attuali stravolgono le condizioni di vita e il patrimonio consolidato di conoscenze e di credenze derivanti dal passato. Senza un confronto con i risultati della ricerca scientifica, frutto di tentativi pur sempre probabilistici di approssimazione alla verità, non è possibile oggi seriamente discutere della natura del cosmo e della materia, dell'ordine e del disordine, dell'identità umana, della vita e della morte, del finito e dell'infinito, dell'identità della costituzione delle nuove soggettività individuali e sociali, del futuro della sostenibilità della convivenza umana, del senso e del valore della dignità umana e della giustizia. Inoltre, pensiamo a questioni come: la rivoluzione digitale e delle tecnologie della comunicazione, all'intelligenza artificiale, alla questione ecologica, al destino e al senso del lavoro umano, al rapporto corpo-mente, alla crisi e al futuro delle democrazie e del pensiero liberaldemocratico, alle nuove forme di gestione sociale e comune dell'esistenza.

È evidente che, per esaminare e studiare alcuni problemi attuali importanti, inevitabilmente, è necessario che vi siano un'estensione e un arricchimento ulteriori della progettazione didattica e del curricolo scolastico in modo che possa essere consentito agli studenti lo studio e la riflessione su fatti, conoscenze, contesti, autori e testi, nuovi. Alla necessaria presenza del passato che fonda e orienta l'attività e l'insegnamento della disciplina, nelle scuole del nostro paese non corrisponde una uguale rilevante presenza di filosofie e di problemi dell'ultimo secolo. I programmi nella maggior parte dei casi si fermano ad autori e temi datati ad un momento storico abbondantemente sorpassato. L'indagine di Paoletti mette in luce il fatto che l'insegnamento concreto nelle scuole italiane contempla l'attribuzione di spazi molto ridotti al Novecento e alla filosofia contemporanea, molto più ridotti di quelli effettivamente presenti in altri paesi come la Francia e la Spagna.

²⁰Ivi, pp. 59-60.

L'insegnamento della filosofia si propone di promuovere l'acquisizione non solo di conoscenze ma anche di modi di usare una pratica di ricerca che produce conoscenza e ne problematizza continuamente gli esiti; esso favorisce l'apprendimento di un modo razionale e critico di pensare, di scegliere e di vivere secondo autonomia e responsabilità, in relazione dinamica con il mondo vitale dell'esistenza umana. Un insegnamento ripetitivo e nozionistico rinunciarebbe a molta parte della sua ragion d'essere, promuoverebbe asimmetrie inguaribili tra studenti e mondo reale, continuamente in movimento di trasformazione. L'intreccio di teoria e storia della filosofia nell'esperienza di apprendimento attraverso il con-filosofare è possibile e assume senso solo se si riesca in classe a problematizzare il presente e ad analizzarlo anche attraverso il confronto con il ricco patrimonio di idee, opzioni teoriche, concetti, termini, metodi, modelli di razionalità già elaborati all'interno della disciplina. Lo studio della filosofia deve aiutare le nuove generazioni a comprendere questioni importanti dell'esistenza, a definire problemi, ad acquisire capacità, conoscenze e criteri per analizzarli e valutarli criticamente in autonomia, ad individuare soluzioni possibili, ragionevoli, eticamente condivisibili. In tal modo i giovani maturano capacità di attribuire senso e valore, di orientare responsabilmente la vita personale e comune, il pensiero e l'azione per contribuire alla costruzione responsabile del futuro. Solo lungo questi percorsi lo studente apprende a ragionare in autonomia, a valutare criticamente le varie soluzioni proposte ad un problema.

Riavvicinare i tempi del cambiamento e i tempi dell'insegnamento-apprendimento. Cosa fare?

Nelle classi delle nostre scuole si configurano situazioni di frontiera, in cui gli studenti rivelano bisogni, confusioni, fraintendimenti, sogni inespressi, grandi difficoltà, aspirazioni a nuove forme di vita; elementi cioè che è sempre più difficile identificare da prospettive diverse da quella suggerita dalla relazione educativa e da un vivo dialogo scolastico. La rivoluzione digitale e delle forme di comunicazione in rete non solo sostengono una tendenza ad un'erosione graduale di un principio di realtà, ma rendono anche difficile la possibilità di confronti dialogici fondati sull'ascolto, sulla negoziazione attraverso il discorso, sulla reciprocità degli scambi, all'interno di matrici orientate da regole e principi di etica comunicazionale democratica.

I docenti nelle scuole sono spesso in difficoltà, condizionati dalla quantità dei contenuti da sviluppare, dalla riduzione del tempo dedicato all'insegnamento determinato dalle incombenze burocratiche. Spesso il tempo scolastico per varie ragioni non risulta sufficiente per svolgere quanto è previsto, soprattutto nelle classi in cui 'il monte ore è di 66 ore. Molto spesso il tempo scolastico a disposizione della libera scelta dei docenti nel progettare temi e autori contemporanei è ridotto a causa della notevole quantità di autori da trattare, definiti come obbligatori nelle Indicazioni Nazionali. I docenti sentono la pressione del programma da svolgere, non riescono a gestire con flessibilità i tempi e i contenuti. La routine diviene un'ancora di salvezza dalla difficoltà di armonizzare ciò che è imprescindibile con ciò che formalmente non lo è, ma che sostanzialmente è necessario studiare per rispondere ai di bisogni formativi dei nuovi giovani studenti.

La comparazione con le situazioni di Spagna e Francia indicano alcune direzioni di soluzione del problema. È evidentemente necessaria una revisione del canone e una riconfigurazione più flessibile e aperta del rapporto tra ciò che è imprescindibile e ciò che è oggetto di scelta opzionale da parte dei docenti e delle scuole. Ciò consentirebbe l'inclusione di nuovi temi e problemi, di autori di filosofia contemporanea, da studiare in dialogo interdisciplinare con altri peculiari domini di sapere scientifico e umanistico.

Tuttavia, a fronte dell'urgenza della questione, ciò sembra che non avvenga in buona parte delle scuole. La parte essenziale del curriculum di filosofia delle quinte classi è costituito dalla filosofia dell'800 e spesso nell'ultimo anno si svolgono autori che le Indicazioni Nazionali prescrivono di svolgere negli anni precedenti.

Per questa ragione, pur non essendo rigidamente necessario, forse sarebbe utile che un canone si strutturasse non solo attraverso autori e opere, ma anche attraverso l'indicazione di ambiti problematici, collegati a specifiche domande, che possano riferirsi con flessibilità a una pluralità di opzioni di soluzioni possibili, a una diversità di approcci e di modelli di ricerca. In questo modo un canone sarebbe capace di fare da 'regola' e nello stesso tempo da riferimento per l'insegnamento della disciplina in una grande varietà di situazioni e in contesti didattici differenti. Nel documento sugli obiettivi minimi formativi si sottolinea la necessità che i docenti individuino i nuclei fondanti, i saperi essenziali e il linguaggio specifico disciplinare, identificando i

contenuti scientificamente più rilevanti e didatticamente più utili.²¹ È evidente che i docenti debbano selezionare nelle loro progettazioni didattiche i contenuti che ritengono significativi e connessi alle competenze filosofiche da sviluppare, tenendo sempre conto delle condizioni peculiari di partenza in cui si trovano gli studenti. A tal fine, tuttavia, sarebbe assolutamente necessaria una gestione flessibile, aperta, dinamica del curriculum, suscettibile di permanente ampliamento, cambiamento, in modo che possa aprire spazi capaci di accogliere esperienze di filosofia da attivare su questioni oggi di vitale importanza per l'esistenza e la coesistenza umana dei giovani.²²

I programmi di filosofia inevitabilmente, coprono un arco di tempo molto ampio e si articolano in modo asimmetrico, lento, rispetto ai tempi rapidi dei cambiamenti in atto. I tempi storici delle riforme dall'alto e quelli dettati dai grandi cambiamenti in atto nel nostro tempo accelerato si muovono su piani paralleli e con tempi radicalmente diversi. L'accelerazione del tempo storico non tollera lentezze burocratiche e adattamenti in tempi lenti. È necessario un'attività dinamica e flessibile di ampliamento e di curvature dei curricula "dal basso" da parte delle scuole e dei docenti, per rispondere adeguatamente alle esigenze culturali e formative degli studenti, che metta in grado i docenti di tracciare le linee di possibili percorsi di studio e di approfondimento su questioni vitali esistenti, scegliendo in autonomia autori e testi che, al limite, non siano ancora compresi ufficialmente nei curricula indicati a livello nazionale.

Il docente è sempre più anche un ricercatore e un architetto della prassi educativa, capace di progettare adeguatamente la sua azione didattica, impegnato nell'aggiornare le sue conoscenze al livello della ricerca attuale; il suo impegno didattico è imprescindibile dalla riflessione pertinente sulle questioni anche attuali da affrontare.

Ai docenti è affidato il difficile compito di mediare tra mondo della vita e universo simbolico, di favorire una riflessione sulla diversità delle forze in conflitto, di orientare la crescita degli studenti attraverso l'esperienza culturale consentita dalla filosofia. A questo fine la formazione degli insegnanti dovrebbe essere continua e dinamica per tener fede alle responsabilità educative. È in gioco l'efficacia della stessa attività formativa sui giovani. L'organica connessione di approccio storico e approccio problematico-teoretico, su cui vi è un'ampia convergenza dei ricercatori in didattica della filosofia, rimane formalmente poco gestibile se si perde il contatto tra presente e passato nella definizione dei problemi e nella ricerca di una loro soluzione. Anche nell'ambito della formazione e della comunicazione rimane condivisibile l'assunto che "la filosofia esiste *solo* nel suo esercizio, solo nel processo del suo dispiegarsi".²³ In questo presupposto consiste la ragione per cui in filosofia il problema didattico non ha come focus la questione del "come efficacemente trasferire un contenuto già costituito da un soggetto a un altro." dal momento che *il ciò che è da comunicare, la filosofia e il filosofare, può essere concepito come* un elemento che fa parte strutturalmente dello stesso processo comunicativo.²⁴

La formazione in servizio, parte costitutiva della funzione docente, è collegata alla formazione iniziale, ed è oggi divenuta un'esigenza inderogabile rafforzarla a fronte dei profondi e rapidi cambiamenti epocali che stanno trasformando le forme di vita e di coesistenza umane sul pianeta, nonché le forme della costruzione di sapere, di comunicazione, di apprendimento.

Bisogna allora chiedersi in quali condizioni, secondo quali modalità e attraverso quali mediazioni si possa ripensare il rapporto tra la ricerca e l'insegnamento filosofico in grado di rispondere alle esigenze di una progettazione didattica capace di recepire la ricerca sui rapidi cambiamenti del mondo contemporaneo.²⁵

Il rapporto tra ricerca e insegnamento non può che essere biunivoco, bidirezionale e complesso, capace di salvaguardare la peculiarità e la differente specificità dei linguaggi, delle condizioni di validità, delle

²¹ Cfr. Bianchi 2025, p. 122. Cfr. anche Buccini Crivellari 2012.

²² Mi riferisco ai termini usati da A. Caputo per meglio caratterizzare in modo peculiare la didattica della filosofia ampliandone i confini e la complessità. Cfr. Caputo 2025. Cfr. Anche Nardelli 2025.

²³ Illetterati 2025, p. 4.

²⁴ Ivi, p. 6.

²⁵ Paoletti 2025, p. 55.

intenzioni e delle finalità.²⁶ Molto opportunamente Paoletti sottolinea il fatto che il collegamento tra ricerca e insegnamento debba essere costitutivo non solo dell'adeguatezza dell'insegnamento, perché contribuirebbe all'aggiornamento e alla completezza dell'attività di docenza e all'efficacia dell'apprendimento, ma anche, della sua più generale vitalità dinamica.²⁷ Molto netto e rilevante il rifiuto di Paoletti di concepire la relazione tra ricerca e insegnamento solo in termini *gerarchici o mimetici* per cui la didattica si limiterebbe ad applicare in modo riduttivo e divulgativo i risultati della ricerca che in ogni caso avviene altrove.²⁸ Paoletti sottolinea la complessità dei processi e delle attività di mediazione che intervengono nella relazione tra le due dimensioni e la indistricabile influenza che reciprocamente agisce su di esse. Occorre tener conto della peculiarità e della ricchezza euristica, nonché delle difficoltà, che questo rapporto biunivoco comporta.

Una formazione in servizio autogestita dal basso?

Anche nell'ambito della formazione e della comunicazione rimane condivisibile l'assunto che "la filosofia esiste *solo* nel suo esercizio, solo nel processo del suo dispiegarsi".²⁹ In questo presupposto consiste la ragione per cui in filosofia il problema didattico non ha come focus la questione del "come efficacemente trasferire un contenuto già costituito da un soggetto a un altro." dal momento che *il ciò che è da comunicare, la filosofia e il filosofare, può essere concepito come* un elemento che fa parte strutturalmente dello stesso processo comunicativo.³⁰

La formazione degli insegnanti comincia con la frequenza dei percorsi universitari di Laurea triennale, di Laurea magistrale, di dottorato, dei corsi di abilitazione all'insegnamento secondario. La formazione nel campo della didattica avviene in modo minimo nei corsi di Laurea, prevalentemente nei corsi di abilitazione, spesso organizzati e gestiti in modo disorganico e frammentario. Ma è evidente che una preparazione esauriente e compiuta in filosofia una volta per tutte non esista punto. La formazione per l'insegnamento è un processo che non ha mai fine, sia perché la ricerca è in continuo cambiamento e trasformazione, sia perché il sapere e la pratica di ricerca già acquisiti acquistano nuova potenzialità nell'insegnamento, in cui si approfondiscono temi, si ampliano conoscenze, si torna a problematizzare ciò che sembrava certo, si cercano connessioni nuove con la realtà e con altri campi del sapere.

La formazione iniziale dei docenti di filosofia, pur seria e rigorosa, di solito, inevitabilmente, non sempre ha consentito la conoscenza e lo studio di autori e questioni di rilevante importanza nell'attualità. Né i singoli docenti, da soli, sono sempre in grado di sopperire alle carenze della formazione iniziale e corrispondere adeguatamente alle esigenze di bisogni formativi propri e dei propri studenti. D'altra parte, il docente di filosofia, riflessivo e ricercatore, architetto della propria prassi educativa, deve promuovere un insegnamento non ripetitivo, ma dinamico, in connessione con i problemi affrontati dalla cultura e dalla filosofia contemporanea. La formazione in servizio, parte costitutiva della funzione docente, è collegata alla formazione iniziale, ed è oggi divenuta un'esigenza inderogabile rafforzarla a fronte dei profondi e rapidi cambiamenti epocali che stanno trasformando le forme di vita e di coesistenza umane sul pianeta, nonché le forme della costruzione di sapere, di comunicazione, di apprendimento.

Il singolo docente può gestire in solitudine questo sforzo di conoscenza e di riflessione? Obiettivamente mi sembra difficile e in ogni caso, se può accadere, non è un fatto generalizzabile in tutte le situazioni didattiche esistenti. In vista della elaborazione di una soluzione al problema, è utopico immaginare un rapporto più costante e strutturato tra attività didattica delle scuole e formazione in servizio, al fine di colmare le lacune tra domande di formazione e capacità di offerta adeguata? Il problema della asimmetria tra ciò che si conosce e ciò che non si sa, ma che è necessario conoscere per approcciare la postura della ricerca filosofica di fronte ai nuovi problemi, può trovare un'efficace soluzione attraverso la individuazione e la organizzazione di forme

²⁶ Cfr. a proposito Bianchi 2025, pp.121 ssg. Sulla formazione dei docenti di filosofia cfr. Bianchi 2025; Biscuso 2025. Cfr. anche il testo di Bernardi 2026, cfr. anche DPCM del 4 agosto 2023:

²⁷ Questo punto è sviluppato anche da Bianchi 2025, pp.121 ssg.

²⁸ Paoletti 2025, p. 54-56.

²⁹ Illetterati 2025, p. 4.

³⁰ Ivi, p. 6.

strutturali e continue di progettazione e di gestione della formazione permanente in servizio dei docenti di filosofia, basate su una biunivoca collaborazione e interazione teorica e operativa tra i mondi della ricerca e dell'insegnamento. L'intento è praticamente realizzabile soprattutto in orizzonti territoriali delimitati e secondo forme flessibili, gestibili coniugando dimensione fisica e virtuale delle relazioni tra docenti e tra docenti ed esperti.

I tempi sono accelerati e rapidi. L'aggiornamento dei docenti non può più seguire i tempi tradizionalmente lenti, scanditi dalla farraginoso, periodica, contingente, discontinua e burocratica disorganica ed episodica offerta formativa da parte di una pluralità di soggetti pubblici e privati, così come si è strutturata nel passato, anche recente. Non esiste una strategia unitaria nell'offerta formativa frammentata, sulla quale, quindi, non si può seriamente contare per sostenere un processo organico di formazione in servizio.

I docenti di filosofia e gli studenti di filosofia non possono consentirsi di rinviare ai decenni successivi la discussione filosofica di temi che sono già nell'ordinaria attualità quotidiana. Essi vivono nel tempo presente tra passato e futuro da progettare, in cui devono essere pronti ad agire consapevolmente e la ricerca filosofica non può che essere vicina, prossima alla storia dei giovani in formazione, che sono anche costruttori del presente-futuro.

I docenti di filosofia delle scuole di un territorio, con l'aiuto di Università, associazioni professionali, Uffici Scolastici Regionali, di esperti singoli e associati, dovrebbero costituire forme strutturali di organizzazione dal basso, attraverso cui cogliere bisogni formativi ed elaborare proposte. Possono raccogliere attraverso questionari o incontri in presenza e virtuali elementi di conoscenza, bisogni formativi, elaborare le richieste in forme collaborative e cooperative, indicare percorsi di aggiornamento che rispondano alle reali esigenze emerse, progettando attività di formazione in servizio con esperti e ricercatori interni ed esterni alla scuola, elaborando insieme tempi, modi, forme di organizzazione, di partecipazione e di cooperazione nell'impresa di aggiornamento, prevedendo forme di verifica, di valutazione e di riprogettazione dei percorsi futuri, sulla base dei risultati raggiunti o delle criticità ancora presenti.

La ricerca nell'università e nella scuola ha peculiari potenzialità di studio e di indagine capaci di aprire nuove radure problematiche e indagare su nuovi orizzonti di sapere, di costituire orientamento per l'approfondimento e per la formazione dei docenti, quindi, indirettamente, anche per gli studenti delle scuole superiori. Per venire incontro ai bisogni formativi espressi dagli studenti e ai propositi di aggiornamento dei docenti, occorre mettere in cantiere un modello organizzativo e funzionale di formazione in servizio, strutturale e permanente, non episodico e contingente, gestito dal basso, che offra ai docenti e alle scuole del territorio, l'opportunità di progettare anno in anno, o di quadrimestre in quadrimestre, la gestione di un curriculum che nel salvaguardare un peculiare identità storica e culturale della disciplina filosofica, rimanga aperto, flessibile, dinamico, capace di garantire lo sviluppo o l'approfondimento di temi, problemi, autori dell'età contemporanea. La collaborazione flessibile e l'interazione biunivoca, teorica e operativa, con il mondo della ricerca, possono funzionare attraverso incontri, laboratori, seminari, elaborazione di proposte di progettazione didattica.

Tutti i docenti sono chiamati in questa fase storica a rivestire un ruolo attivo e partecipe nell'attività di aggiornamento, di innovazione nella ricerca e nella progettazione didattica, sottraendola alla mutevole contingenza, alla frammentarietà, alla passività della mera ricezione di proposte provenienti dall'esterno e dall'alto.

Bibliografia

- BERNARDI 2026, Valerio Bernardi, *Canone, traduzione, aggiornamento e storia su alcuni contributi al numero di Logoi*. Il contributo è pubblicato in questo numero di «Comunicazione Filosofica».
- BUCCINI CRIVELLARI 2012, Buccini, C. Crivellari, *Filosofia e formazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2012.
- DPCM del 4 agosto 2023: *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 224 del 25.09.2023, pp. 1-31.

- BIANCHI 2023, Anna Bianchi, *Un appuntamento mancato? A trent'anni dalla sperimentazione dei programmi di filosofia della Commissione Brocca*, in «Comunicazione filosofica», N.51/2023, cit., pp. 86-91.
- BIANCHI 2025, Anna Bianchi, *Formazione degli insegnanti di filosofia: considerazioni tra risorse, problematiche e prospettive per la scuola*, «Logoi.ph» 2025, pp.120-127.
- BISCUSO 2025, M. Biscuso, *Un questionario sull'insegnamento/apprendimento della filosofia e l'attività formativa dell'Istituto italiano per gli studi filosofici*, in «Logoi.ph», XI, 27,2025, pp. 128-136.
- CAPUTO 2025, Annalisa Caputo, *Costruire, abitare, insegnare: per una traduzione filosofica dell'Unità di apprendimento e della Lezione simulata*, Logoi.ph 2025, pp. 11-36.
- COMMISSIONE SFI 2025, LOREDANA CARDULLO, CLEMENTINA CANTILLO, MARIA PIA FALCONE, FRANCESCA GAMBETTI, FIORENZA TOCCAFONDI, BIANCA MARIA VENTURA, MAURIZIO VILLANI (Commissione della SFI per la revisione delle Indicazioni nazionali e delle linee guida), *Proposte finalizzate alla eventuale revisione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione*, in «Comunicazione Filosofica», n.54, pp. 7-13.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale del Comparto Istruzione e Ricerca, Periodo 2019-2021 (firmato il 18 gennaio 2024), in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 32 dell'8.2.2024, Supplemento ordinario n. 8, Art. 36, p. 18; Art. 40, p. 19.
- DE PASQUALE 2023, Mario De Pasquale, *A proposito di come non insegnare filosofia a scuola*, in «Comunicazione Filosofica», n. 51/2023, pp. 92-106.
- DE PASQUALE 2025, Mario De Pasquale, *L'insegnamento della filosofia nelle Proposte Sfi 2024*; «Comunicazione Filosofica», n.-54/2025, pp.14-28.
- DPCM del 4 agosto 2023: *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 224 del 25.09.2023, pp. 1-31.
- INDICAZIONI NAZIONALI 2010, M. n. 211/2010: Decreto Ministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010, Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento», in: «Gazzetta Ufficiale» n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275.
- GATTI 2022, Gianluca Gatti, *L'insegnamento della filosofia in Italia e in Francia: una lettura integrata dei percorsi storici*, in «Comunicazione filosofica» n. 48/2022, p.103-142.
- GATTI 2023, Gianluca Gatti, *La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa*, «Comunicazione Filosofica», n 51/2023, pp. 11-27.
- GATTI 2024, Gianluca Gatti, *La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa (II)*, n.52, 2024, pp.11-26.
- ILLETTERRATI 2025, Luca Illetterati, *La didattica della filosofia: una questione filosofica, educativa e politica. Per una introduzione* in «Logoi.ph», p.1-10.
- LOGOI PH. 2025, N. XI, 27, 2025, a cura di A. CAPUTO, L. ILLETTERRATI, A. MODUGNO, Mimesis, Milano 2025.
- NARDELLI 2025, E. Nardelli, *A lezione di traduzione. Il potenziale formativo dell'esperienza della traduzione nell'apprendimento della filosofia*, in «Logoi.ph», XI, 27, 2025, pp. 108-119.
- MUGNAI 2023, Massimo Mugnai, *Come non si insegna filosofia*, Raffaello Cortina, Milano, 2023
- PAOLETTI 2024, Giovanni Paoletti, *Chi ha paura della storia della filosofia?*, «Syzetesis», XI (2024), pp. 337-359 (<https://syzetesis.it>).
- PAOLETTI 2025, Giovanni Paoletti, in «Logoi.ph» 2025, pp.54-74.
- PROGRAMMI BROCCA, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca 1992*, Tomo I, pp. 212-234.

Didáctica de la filosofía en México

Giannina Orejel

Abstract

The importance of philosophy in students' education is recognized by various authors and institutions in Mexico; however, it is not consistently reflected in curricula or in teacher education. This paper analyzes the place of philosophy in the Mexican educational system and examines teacher education specifically in the didactics of philosophy, as well as related research. It shows that this field is not yet consolidated and identifies the absence of a clearly articulated line of research.

Keywords

Philosophy education, philosophy in Mexico, teaching philosophy, teacher education, upper secondary education in Mexico

Introducción

La presencia de la filosofía en los planes y programas de estudio en distintos países depende de diversos factores, tales como las políticas educativas, los cambios sociales, la concepción del ser humano o el contexto específico de cada nación en el que estas circunstancias confluyen. En el informe de la UNESCO de 2011 sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo, se señala que, en diversos contextos internacionales, la enseñanza de la filosofía ha disminuido debido al énfasis en materias técnicas o aplicadas, a resistencias culturales y políticas, así como a problemas en la formación docente.¹

En esta misma línea, la presente investigación analiza la situación actual de la enseñanza de la filosofía en México, particularmente la relevancia que se le atribuye a su didáctica en el contexto educativo contemporáneo. Para ello, en primer lugar, se expone el panorama general del sistema educativo mexicano y, en particular, el lugar de la filosofía como asignatura en los distintos niveles educativos. Posteriormente, se desarrolla el panorama de la formación filosófica de los docentes, específicamente en el nivel de educación media superior, pues es en este nivel donde la filosofía, con diversos matices, es materia obligatoria en el currículo de los estudiantes.

Si bien el énfasis de esta investigación está puesto en la didáctica de la filosofía, la escasa relevancia que se le ha otorgado a esta área, como muestra este estudio, se relaciona con un antecedente fundamental: la limitada presencia de la filosofía en el sistema educativo, y no únicamente de su didáctica. En tercer lugar, se presenta el panorama general de la formación en didáctica de la filosofía de los profesores de estas asignaturas y se expone una síntesis de un estudio fenomenológico en el que se entrevistó a docentes que imparten materias con contenido filosófico a nivel universitario. Por último, se presentan breves conclusiones respecto a la investigación sobre la didáctica de la filosofía en México.

¹ Cfr. UNESCO 2011.

La filosofía en el sistema educativo mexicano

Para comprender el lugar de la filosofía en el sistema educativo mexicano, es necesario partir de su estructura general. La educación básica en México comprende la educación preescolar, primaria y secundaria. La primera está integrada por tres grados, que abarcan aproximadamente de los tres a los seis años de edad; por su parte, la educación primaria comprende seis grados escolares y se cursa, en términos generales, entre los seis y los doce años. Por último, la educación secundaria consta de tres grados y atiende a estudiantes de entre doce y quince años aproximadamente.

Posterior a la educación básica se encuentra la educación media superior, que comprende tres grados y se cursa generalmente entre los quince y los dieciocho años de edad. Esta etapa es conocida comúnmente como preparatoria o bachillerato. Tanto la educación básica como la educación media superior tienen carácter obligatorio conforme al marco constitucional vigente en México. El organismo que regula la educación en México es la Secretaría de Educación Pública. Desde esta instancia se establecen los planes y programas de formación de los distintos grados escolares, tanto para los estudiantes como para los lineamientos que rigen a la Escuela Normal, institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria, secundaria).

La distinción entre educación básica y educación media superior resulta relevante para el presente análisis, pues la presencia de la filosofía en el sistema educativo mexicano no es homogénea en todos los niveles. En la educación básica no existe una asignatura autónoma denominada filosofía para ninguno de los niveles enunciados que comprenden la educación preescolar, primaria y secundaria. Ahora bien, en la educación secundaria, los contenidos vinculados con la reflexión ética, cívica o humanística se han integrado según las distintas reformas en diversos espacios curriculares como Formación Cívica y Ética, si nos referimos a los planes y programas anteriores a la reforma del 2022; o dentro del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, en el caso de la reforma actual, en la que se elimina la organización por materias y los contenidos de las distintas asignaturas se reestructuran en campos formativos. No obstante, en ninguno de estos modelos la formación ofrecida constituye una disciplina filosófica propiamente dicha.²

Respecto a la presencia de la filosofía en los planes y programas de la educación media superior, el panorama es más amplio, pues históricamente este nivel ha sido el espacio donde han tenido lugar, con distintas configuraciones, asignaturas propiamente filosóficas. Sin pretender realizar un análisis exhaustivo ni reconstruir la historia completa de su enseñanza en México, conviene señalar algunos hitos que permiten comprender que la filosofía no ha tenido un lugar plenamente asegurado en todos los subsistemas y programas de este nivel.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008,³ las disciplinas filosóficas dejaron de aparecer como materias obligatorias. Diversos autores han señalado que esta decisión se enmarca en un modelo educativo centrado en el enfoque por competencias y alineado con políticas internacionales.⁴ Ante este hecho, la reacción de la comunidad académica no se hizo esperar: se creó el Observatorio Filosófico de México, asociación orientada a promover y defender la enseñanza de la filosofía. Como resultado de esta movilización, el 12 de junio de 2009 se modificaron los lineamientos correspondientes, restableciendo la filosofía como parte del área de Humanidades.

Posteriormente, la reforma de 2022 optó por un tratamiento transversal de los contenidos filosóficos reorganizando nuevamente el currículo bajo asignaturas denominadas Humanidades I, II y III, sin embargo, diversos autores argumentan que, aunque la Secretaría de Educación Media Superior insiste en que la filosofía no desaparece de estos planes, su integración dentro del amplio campo de las humanidades diluye su

² Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, <https://siodof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5661845>.

³ Cfr. SEP 2008.

⁴ Macías 2009: «De acuerdo con las políticas educativas globales, impulsadas tanto por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), es primordial la visión de la comercialización de los servicios educativos, es decir, el paso de ser un derecho social a convertirse en una mera mercancía, susceptible de ser comprada y vendida», p. 6.

especificidad disciplinar.⁵ En este contexto, el Observatorio Filosófico de México se pronunció nuevamente en defensa de la disciplina:

Materias como la lógica, la ética, la estética y la introducción a la filosofía, entre otras, proporcionan al estudiante las bases para alcanzar solidez argumental; los elementos para fundamentar una conducta virtuosa; y la apertura a la aventura del pensamiento, que han servido para luchar por una humanidad mejor. La educación filosófica es esencial para que las y los jóvenes, pero también toda la población (niñas, niños y adultos), adquieran las bases sociocognitivas que les permitan imaginar otro mundo posible. Quienes nos dedicamos a la enseñanza e investigación de la filosofía rechazamos en forma enfática la desintegración de la filosofía a nombre de la Nueva Escuela Mexicana.⁶

Por último, un documento reciente de la Secretaría de Educación Pública (2025) parece responder a estas críticas al introducir en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior la asignatura Pensamiento Filosófico y Humanidades I y II, para primero y segundo semestre de bachillerato respectivamente. En él se afirma:

Se considera pertinente modificar el nombre respecto al plan anterior por Pensamiento Filosófico y Humanidades, dado que la asignatura busca rescatar y destacar a la Filosofía en la Educación Media Superior (EMS) como una práctica reflexiva y transformadora que, aunada a las Humanidades, permite dignificar la experiencia humana en toda su complejidad. Las Humanidades no deben entenderse como un agregado temático, sino como una perspectiva inseparable del Pensamiento Filosófico, posibilitando una comprensión integral de los saberes que reflexionan sobre la condición humana.⁷

Con estas referencias a las posturas académicas que defienden la presencia de la filosofía en la educación media superior y a las distintas políticas adoptadas en torno a ella, se ha pretendido ofrecer un contexto general que muestra cómo esta disciplina, como se ha dicho, no ha contado con una presencia continua en el sistema educativo mexicano. A ello se suma una cuestión estructural vinculada con la formación docente: en muchos casos, quienes imparten las asignaturas de carácter filosófico no cuentan necesariamente con una formación disciplinar específica en filosofía.⁸

Dado el interés concreto de este trabajo en la didáctica de la filosofía en México, se presenta en el siguiente apartado un análisis sobre la formación filosófica de los docentes en México, de manera breve y general en lo que refiere a la educación básica, y de modo más explícito en la educación media superior pues es en este nivel donde los programas de estudio contemplan, con las particularidades y circunstancias mencionadas, materias con contenido filosófico.

Formación docente y enseñanza de la filosofía

En lo que refiere a la formación de los docentes, la Nueva Escuela Mexicana establece dentro del plan de estudios de ocho semestres de la Licenciatura en Educación Primaria⁹ dos asignaturas con contenido filosófico, a saber, Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano y Filosofía y sociología de la educación, las cuales son cursadas durante el primero y segundo semestre de su formación, respectivamente.

En el caso de la educación secundaria, la misma reforma organiza el plan de formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana. En ella encontramos asignaturas con contenido filosófico explícito como Fundamentos filosóficos, legales y organizativos del sistema educativo mexicano, Ética y filosofía de vida o Teorías del desarrollo moral; así como materias que invitan a la reflexión ética

⁵ Cfr. Vargas 2002.

⁶ Observatorio Filosófico de México 2022, p.1.

⁷ SEP 2025, p.9.

⁸ Cfr. Santiago 2019, p.82.

⁹ Cfr. Acuerdo 16/08/2022 Anexo 5, *Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*, https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf.

y social, tales como Problemas socioeconómicos y políticas educativas en México; Identidades y contextos juveniles o Desafíos de la calidad de la democracia y el desarrollo sostenible.

En el caso específico de la educación media superior, el *Profesiograma para el Bachillerato General, ciclo escolar 2025–2026*, documento que establece la normativa vigente sobre la afinidad de los perfiles profesionales considerados para la función docente en este nivel, contempla un amplio espectro de licenciaturas como perfiles idóneos para impartir la asignatura de Pensamiento Filosófico y Humanidades. El listado completo puede consultarse en el documento citado, sirvan como ejemplo de su diversidad las siguientes: Antropología, Arqueología, Artes, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas, Danza, Derecho, Economía, Educación Cívica, Estudios de Género, Filosofía, Historia, Historia de las Artes Plásticas, Lengua y Literatura, Lengua y Literaturas Hispánicas, Lenguas, Música, Pedagogía, Psicología, Sociología, Teatro, Teología y Trabajo Social.¹⁰

Este listado corresponde al Bachillerato General y no es necesariamente representativo de todos los subsistemas de educación media superior en México, como los bachilleratos tecnológicos, autónomos o las instituciones privadas, cuyos criterios de contratación pueden variar. Sin embargo, refleja en cierta medida la realidad que caracteriza la docencia de la filosofía en México, pues, aunque la Nueva Escuela Mexicana busca estandarizar el perfil, su aplicación práctica es heterogénea. Por ello, distintos autores han defendido la necesidad de asegurar una presencia más sólida de la filosofía también en los planes curriculares de formación docente:

habrá que restituirles a ciertos campos disciplinares el lugar que les corresponde en los currículos para la formación de docentes, es el caso de la Filosofía, que ayuda a promover auténticas formas de enseñar a pensar, a generar un pensamiento crítico, principalmente, a trabajar y respetar a los otros con autonomía y a tener una visión integrada de la realidad. Es decir, es prioritario aprovechar y redimensionar lo que este campo disciplinar puede abonar al terreno educativo.¹¹

Por otro lado, la reciente reforma que restituye a la educación media superior la asignatura de Pensamiento Filosófico y Humanidades contempla, en el documento homónimo, determinadas orientaciones didácticas. Estas buscan que el personal docente diseñe prácticas educativas centradas en la experiencia del estudiantado y en el desarrollo de un pensamiento complejo entendido como un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, más que en la mera transmisión de contenidos. Asimismo, se propone como enfoque metodológico la conformación de comunidades de diálogo, concebidas como espacios en los que el estudiantado aprende a formular preguntas filosóficas, construir argumentos, reflexionar y escuchar activamente.¹² Sin embargo, el documento no contiene un programa desarrollado de capacitación para profesorado ni detalla cursos formales para que los docentes aprendan a implementar esas orientaciones. El currículo se enfoca en ofrecer lineamientos y criterios evaluativos, pero deja a las comunidades docentes la responsabilidad de interpretarlos e implementarlos en sus contextos educativos. Si bien existen programas generales de formación y actualización profesional administrados por la SEP y la Subsecretaría de Educación Media Superior, no se ha identificado oferta de cursos diseñados explícitamente para la enseñanza de esta asignatura conforme al nuevo currículo. Esta ausencia indica que, más allá de ofrecer lineamientos, no existe un mecanismo explícito para garantizar que los profesores cuenten con la preparación didáctica necesaria para aplicarlos efectivamente en el aula.

Este panorama permite afirmar que la enseñanza de la filosofía en México, particularmente en el nivel de educación media superior, enfrenta al menos dos carencias estructurales. Por un lado, las asignaturas con contenido filosófico suelen ser impartidas por docentes provenientes de diversas áreas del saber, por lo que la formación disciplinar en filosofía de los estudiantes no siempre está asegurada. Por otro, tampoco se garantiza que quienes imparten estas materias cuenten con una formación específica en didáctica de la

¹⁰Cfr. SEP 2025.

¹¹ Gómez 2021, p.3.

¹² Cfr. SEP 2025: https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2025/09/9wAH58izrO-MCC_PENSAMIENTO-FILOSOFICO.pdf.

filosofía. Incluso entre aquellos que han cursado la licenciatura en filosofía, dicha formación didáctica no forma parte necesariamente de su trayectoria académica.

Formación en didáctica de la filosofía: estudio fenomenológico en contexto universitario

La problemática de la formación en didáctica de la filosofía no se limita al nivel de educación media superior, sino que se manifiesta también en el ámbito universitario. Además, la ausencia de una preparación didáctica específica se observa tanto en docentes que han estudiado filosofía como en quienes, provenientes de otras áreas del saber, imparten asignaturas con contenido filosófico.

En este sentido, puede mencionarse un estudio de carácter fenomenológico realizado en 2024 en una universidad privada del occidente de México, en el que se entrevistó a los docentes que imparten las materias de Antropología filosófica y Ética.¹³ Ambas asignaturas están dirigidas a estudiantes inscritos en las distintas carreras que ofrece la institución, entre ellas programas de ingeniería, derecho, administración, finanzas, pedagogía y psicología. Estas materias forman parte del currículo obligatorio que todos los estudiantes deben cursar, independientemente de su área de especialización; por lo tanto, se trata de asignaturas con contenido filosófico dirigidas a estudiantes que no se están formando como filósofos. Este estudio forma parte de una tesis doctoral que profundiza en el concepto de pensamiento filosófico desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios, y una de sus líneas de análisis examina la formación en didáctica de la filosofía de los docentes de dicha institución.

La planta docente que impartía Antropología filosófica y Ética en el momento en que se realizó la investigación estaba conformada por 19 profesores, de los cuales se entrevistó a 16. En relación con la experiencia docente, el número de años impartiendo asignaturas con contenido filosófico a nivel universitario presenta una gran variación: el máximo registrado es de 30 años y el mínimo de un mes. Considerando el total de la muestra, los datos permiten observar que más de la mitad de los docentes (62 %) cuentan con una experiencia docente superior a los diez años en la enseñanza de estas materias.

En cuanto a la formación académica, se encontró que once de los profesores poseen estudios en filosofía en distintos niveles: tres cuentan con licenciatura, dos con maestría y seis con doctorado. Entre los profesores restantes, uno es doctor en Bioética, otro posee una maestría en Ciencias de la Familia y otro una maestría en Estudios Humanísticos. Por último, dos profesores han seguido estudios de maestría en el área de pedagogía. En conjunto, estos datos muestran que el 68% de los docentes que imparten Antropología filosófica y Ética en esta universidad poseen estudios formales en filosofía, ya sea a nivel de licenciatura, maestría o doctorado.

En la entrevista se preguntó a los docentes si durante su formación académica o a lo largo de su trayectoria profesional habían recibido alguna capacitación específica en didáctica de la filosofía. En este punto, la gran mayoría ofreció una respuesta negativa. Aunque cuatro profesores reportaron haber cursado uno o dos semestres la asignatura de Didáctica de la Filosofía como parte del currículo de su licenciatura, señalaron que dichos cursos se centraban principalmente en estrategias pedagógicas generales. Así lo expresa uno de los entrevistados: “En todo caso en la licenciatura o en la maestría, pero tan especializado no. Era cómo dar clases más que estrategias desde el punto de vista filosófico” (Ent. 1, 6/02/2024).

La mayoría de los profesores afirma haber participado en capacitaciones pedagógicas generales, pero no específicamente orientadas a la enseñanza de la filosofía. Uno de ellos señala: “Bueno, tanto así y de manera muy precisa en didáctica de la filosofía, pues no. Algunas estrategias didácticas más bien generales” (Ent. 9, 29/02/2024). Otro entrevistado afirma: “No, didáctica de la filosofía no. O sea, herramientas didácticas generales sí, para que cada quien las aplique en su área” (Ent. 12, 13/03/2024). Finalmente, algunos profesores mencionan haber recibido sesiones informales de formación impartidas por colegas sobre metodologías de enseñanza de la filosofía, especialmente en relación con proyectos didácticos implementados en el área de

¹³ Cfr. Orejel 2025, pp.66-67.

Humanidades. Como señala uno de los entrevistados: “La capacitación que se nos dio respecto a la *quaestio*¹⁴ y al proyecto didáctico que estamos adoptando e implementando en Humanidades [...] sería la que yo diría que es la capacitación filosófica más precisa” (Ent. 9, 29/02/2024).

Esta falta de formación en didáctica de la filosofía entre quienes imparten asignaturas con contenido filosófico constituye un reflejo concreto de la situación que atraviesa la enseñanza de la filosofía en México. Como se ha mostrado, su presencia en los planes de estudio ha dependido en gran medida de las distintas políticas educativas implementadas en cada periodo. Sin embargo, aun en aquellos momentos en los que la filosofía ha sido incorporada al currículo, no parece haberse consolidado una sistematización en la formación didáctica de quienes la enseñan.

Incluso en reformas recientes, como la correspondiente al currículo de 2025, que contempla la asignatura Pensamiento Filosófico y Humanidades, la incorporación de materias con contenido filosófico no se ha acompañado de programas específicos de capacitación docente en didáctica de la filosofía, ni implica necesariamente que quienes las imparten cuenten con una formación disciplinar en esta área.

Así, puede afirmarse que, si bien ha existido un interés por parte de diversos sectores académicos, como el Observatorio Filosófico Mexicano, en defender la relevancia de la filosofía dentro del sistema educativo, dicho interés se ha orientado principalmente a asegurar su presencia dentro del currículo. En contraste, la reflexión sobre las condiciones didácticas de su enseñanza parece haber recibido una atención menor. De este modo, ni la inclusión de asignaturas filosóficas en los planes de estudio ni la formación específica en didáctica de la filosofía de quienes las imparten parecen haberse consolidado como una preocupación estructural dentro del sistema educativo mexicano.

Al ser este el marco educativo que regula la enseñanza de la filosofía en México, resulta consecuente que la práctica didáctica de la filosofía constituya un área de oportunidad en la formación docente que a su vez permea en la formación filosófica de los estudiantes. Además, debido a la centralidad que se ha dado a la obtención de productos de acuerdo a competencias, la enseñanza de la filosofía se ha enfocado más en una historia de la filosofía, biografías de autores o propuestas doctrinales y las evaluaciones, en la memorización de autores, fechas y sus obras.¹⁵

Un estudio realizado en 2019 establece una comparación de la práctica docente de dos profesores de filosofía en bachillerato. Uno de ellos licenciado en derecho con 34 años de experiencia en la enseñanza de la filosofía. La otra, una profesora licenciada en filosofía con una maestría en educación. Los autores realizaron observaciones de clase de las que extrajeron los siguientes datos: a) En la clase con el profesor los materiales presentes fueron el pizarrón, un texto de apoyo propio y las libretas de los alumnos; como actividades se observó que el profesor escribía en el pizarrón un mapa conceptual explicando los conceptos; el profesor dictaba y explicaba lo dictado y la voz del profesor fue la única presente durante la clase. b) En el caso de la profesora los materiales presentes fueron un blog diseñado por la profesora, un cuestionario que incluía preguntas sobre distintos textos, el pizarrón y una rúbrica. En relación con las actividades, la profesora guio una dinámica de preguntas y respuestas en las que los alumnos participaron activamente. Tanto la voz de la profesora como la de los estudiantes estuvieron presentes en la discusión de conceptos filosóficos.¹⁶

A partir de estas observaciones, de las entrevistas y del análisis de los materiales utilizados por los profesores, los investigadores concluyeron que el tipo de conocimiento al que tuvieron acceso los estudiantes fue cualitativamente distinto debido a que en el primer caso se privilegió un modelo comunicativo monológico, en el que los estudiantes quedaban fuera del acceso a los textos empleados. En cambio, en el segundo caso, el utilizar un modelo comunicativo dialógico, recursos multimodales y textos a los cuales los alumnos tenían acceso permitió que se gestara una red de significados que posibilitó una construcción conjunta sobre los temas tratados.

¹⁴ La *quaestio* se refiere a una práctica didáctica implementada en esta institución en la que cada estudiante de las asignaturas de Antropología filosófica y Ética debía elaborar su propia *quaestio* siguiendo el estilo argumentativo de la Suma Teológica de Tomás de Aquino.

¹⁵ Cfr. Santiago 2019, p.82.

¹⁶ Cfr. Canseco e López 2019.

Los datos mostrados por este estudio comparativo permiten por otra parte concluir que en la enseñanza de la filosofía el recurrir a una u otra práctica docente no es indiferente pues ello influye en el tipo de conocimiento que los alumnos adquirirán. El aprendizaje de la filosofía implica, además, haber desarrollado previamente una serie de competencias:

...para iniciarse en el pensamiento filosófico es indispensable lograr niveles muy altos de abstracción, característica fundamental del pensamiento especulativo; es por esto que se requieren la apropiación de un lenguaje conceptual específico y de una serie de operaciones y de procesos de pensamiento [...]. Esta tarea requiere la potenciación de algunas competencias ya adquiridas y el desarrollo de otras nuevas. Los jóvenes en la escuela han ido adquiriendo algunas aproximaciones a competencias que serán mejor desarrolladas en su vida universitaria y en el mundo del trabajo.¹⁷

Ahora bien, como puede apreciarse, a lo largo de este trabajo se ha hecho referencia a diversas investigaciones que han centrado su reflexión en distintos aspectos de la enseñanza de la filosofía en México: por un lado, su presencia curricular en los planes y programas de la educación media superior y en la formación docente; por otro, estudios enfocados específicamente en el modo en que ésta se enseña. Así, con el propósito de dirigir la atención más allá de la revisión de planes y programas y evaluar la importancia que se le ha dado a la didáctica de la filosofía no solo en el marco del sistema educativo mexicano, sino también en el ámbito de la investigación académica, se ha realizado una revisión exploratoria de la producción académica reciente sobre esta temática.

Estado de la investigación sobre didáctica de la filosofía en México

Con el objetivo de evaluar el estado actual de la investigación sobre la didáctica de la filosofía en México, se realizó una revisión exploratoria en *Google Académico* de publicaciones correspondientes al periodo 2015–2025. En una primera búsqueda se emplearon las palabras clave “formación”, “filosofía”, “docentes” y “México”, con el fin de identificar estudios sobre la formación filosófica en el ámbito docente. Esta búsqueda permitió localizar algunos trabajos cuyo interés versa sobre la transformación histórica que ha sufrido la formación docente en las Escuelas Normales.¹⁸ Por otro lado, se identificó un número significativamente menor de investigaciones centradas específicamente en la formación filosófica del profesorado.¹⁹

Al delimitar la búsqueda a la didáctica de la filosofía en México y su relación con la formación docente se identificó igualmente un número reducido de investigaciones. Algunos de estos estudios señalan la insuficiente formación filosófica de los docentes o realizan propuestas didácticas aplicadas a contextos específicos. Sin embargo, la revisión bibliográfica muestra una producción limitada de estudios dedicados específicamente a la didáctica de la filosofía en la formación docente en México.

Entre las investigaciones que presentan propuestas didácticas se encuentra un estudio realizado en 2021 en el que el autor manifiesta su interés en proporcionar a los docentes de filosofía herramientas para su enseñanza, al tiempo que señala las dificultades de enseñar filosofía en el marco de una educación por competencias.²⁰ En el mismo año, profesores de Historia de la filosofía a nivel universitario, realizaron una investigación con el fin de mostrar la potencialidad y límites al integrar, como experiencia de aprendizaje, la creación de perfiles de *Facebook* de filósofos medievales. Esta propuesta favoreció la incorporación de herramientas y recursos tecnológicos, facilitando que los estudiantes establecieran una mejor conexión con los contenidos de la asignatura.²¹ Por su parte, otra investigación propone un modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediado por la experiencia artística. Este estudio refiere datos difundidos por el periódico *El País* (2018), según los cuales ocho de cada diez docentes de filosofía en este nivel no cuentan con formación específica en esta disciplina.²²

¹⁷ Cárdenas 2005, pp.47-48.

¹⁸ Cfr. Navarrete-Cazales 2015; Hernández 2024; Alvarez, Wilson e Ramírez 2025.

¹⁹ Cfr. Mancilla 2015; Gómez 2021; Mancillas, Rodríguez e Velazquez 2021.

²⁰ Cfr. Saldaña 2021.

²¹ Cfr. Domínguez e Gallardo 2021.

²² Cfr. Martínez-Cruz, Ruiz Flores e Feo 2022.

En una línea distinta, un estudio de 2022 analiza la percepción de estudiantes del Colegio de Bachilleres (Ciudad de México) respecto a la asignatura de filosofía. Los resultados muestran que las dificultades señaladas por el alumnado se relacionan no tanto con el rechazo a la disciplina, sino con prácticas pedagógicas percibidas como poco significativas o carentes de sentido didáctico.²³ Finalmente, otras investigaciones examinan la transformación de la enseñanza filosófica durante la pandemia por COVID-19 y el tránsito a la virtualidad, evidenciando ajustes metodológicos y retos tecnológicos.²⁴ Sin embargo, estos estudios tampoco constituyen análisis sistemáticos sobre la didáctica de la filosofía como componente estructural en la formación de los docentes.

A partir de los trabajos revisados, puede afirmarse que, aunque la reflexión sobre la didáctica de la filosofía en la formación docente se aborda de manera tangencial, existe un cierto interés por la didáctica de la filosofía en México. Los artículos citados se refieren explícitamente a esta temática, ya sea, analizando aspectos como la percepción del alumnado o mediante el desarrollo de propuestas prácticas. Sin embargo, dicho interés se manifiesta en estudios aislados y no en una línea de investigación sistemáticamente articulada.

Conclusión

La discusión que se ha presentado pretende dirigir la mirada a la didáctica de la filosofía en México. Para ello, se ha mostrado de manera breve el lugar que la filosofía como asignatura tiene en la formación de los estudiantes mexicanos, la formación en filosofía y en didáctica de la filosofía de los docentes que imparten estas materias y los espacios de investigación dedicados a ella.

Hablar de la importancia de la didáctica de la filosofía implica reconocer el valor formativo de la propia filosofía; es precisamente en virtud de lo que esta disciplina aporta a los estudiantes que resulta necesario atender a los modos en que es enseñada. Así, la discusión no se ha centrado en mostrar si la filosofía es o no una disciplina relevante y, sobre todo, si lo es para la formación de los estudiantes. De hecho, distintos autores e instancias en México hacen explícita su importancia. Así, la filosofía se entiende como una disciplina que promueve que los estudiantes se cuestionen a sí mismos y a su entorno y fomenta el diálogo, el respeto y la tolerancia a posiciones distintas;²⁵ además, desarrolla la capacidad para formular preguntas, la escucha y la reflexión.²⁶ Asimismo, se relaciona a su vez con el ejercicio profesional toda vez que la práctica laboral implica un discernimiento ético sobre sus consecuencias individuales y sociales, al tiempo que contribuye a la formación de un pensamiento ordenado y verdadero.²⁷ Por su parte, el Observatorio Filosófico de México señala que las materias de filosofía proporcionan al estudiante las bases para aprender a argumentar y para desarrollar una conducta virtuosa.²⁸

Si se reconoce la relevancia de la filosofía al valorar lo que aporta a la educación de los jóvenes en México, entonces ha de garantizarse su obligatoriedad en el currículo para lo cual resulta necesario que las escuelas y facultades de filosofía del país presten mayor atención a su enseñanza a fin de renovar y mejorar los planes y programas,²⁹ así como fortalecer la formación didáctica de quienes están a cargo de estas disciplinas.

En este sentido, el presente estudio identifica, en primer lugar, que la didáctica de la filosofía no existe como campo consolidado, sistemático e institucionalizado dentro de la formación docente. Garantizar que exista una formación en didáctica de la filosofía de los docentes de estas asignaturas constituye, por tanto, una de las principales áreas de oportunidad y un campo de acción en el que es posible incidir.

En segundo lugar, como vía para fortalecer dicha formación, se considera necesario abrir espacios de reflexión académica en torno a la didáctica de la filosofía. Esto implica incorporarla como tema en congresos,

²³ Cfr. Alvarado 2023.

²⁴ Cfr. Picos 2025.

²⁵ Cfr. Trinidad 2013, p.10.

²⁶ Cfr. Maciel 2021, p.9.

²⁷ Cfr. Bello 2011, p.224.

²⁸ Cfr. Observatorio Filosófico de México, 2022, p.1.

²⁹ Cfr. Monroy 2011, p.33.

así como en programas de formación continua dirigidos a docentes de bachillerato y universidad, con el fin de socializar experiencias, compartir estrategias, identificar dificultades y analizar el perfil de las nuevas generaciones, caracterizadas por periodos atencionales más breves, su inmersión en entornos digitales y el uso, con frecuencia acrítico, de las herramientas de inteligencia artificial.³⁰ La apertura de estos espacios permitiría repensar la práctica docente como un ejercicio metacognitivo. En este sentido, el profesor de filosofía no solo enseña, sino que también ha de reflexionar sobre su propia práctica, los recursos que emplea y las formas de acompañamiento que ofrece a sus estudiantes, con miras a su actualización y mejora continua.³¹

Asimismo, se plantea la necesidad de que la práctica docente esté acompañada de investigación académica, tanto especializada como de carácter divulgativo, en torno a la didáctica de la filosofía. En este ámbito, se identifica la ausencia de una línea de investigación sistemáticamente articulada. Dado que se trata de un campo aún poco explorado, sus posibilidades abarcan tanto desarrollos teóricos como estudios de intervención. De este modo, podría ahondarse en cuestiones como analizar el lugar de la didáctica de la filosofía en la formación del filósofo, comparar la educación pública y privada en relación con la formación filosófica, contrastar la realidad mexicana con otros contextos internacionales, así como examinar la importancia de la filosofía en el currículo universitario y su relación con las políticas educativas recientes, particularmente con la incorporación de la asignatura de Pensamiento Filosófico y Humanidades en el nivel medio superior.³²

Como estudios de intervención, se abren líneas de investigación orientadas a explorar la integración de las artes en la enseñanza de la filosofía, el impacto del uso de la inteligencia artificial en el desarrollo del pensamiento filosófico o la elaboración de instrumentos diagnósticos que permitan identificar y fortalecer dichas habilidades en los estudiantes. De igual modo, resulta pertinente analizar la contribución de la filosofía en la formación integral de los estudiantes, por ejemplo, en el desarrollo de su conducta ética y ciudadana.

Como se ha mostrado, la didáctica de la filosofía se presenta como un campo aún en proceso de consolidación. Si se reconoce el valor formativo de la disciplina filosófica en la educación de los jóvenes, entonces el fortalecimiento de la didáctica de la filosofía en México, tanto en el marco curricular como en la formación docente y la investigación académica, se perfila no como una tarea accesoria, sino como una condición necesaria para asegurar una enseñanza significativa de la filosofía en el sistema educativo mexicano.

Referencias

- ALVARADO 2023: Estephany Alvarado Solis, *Didáctica y filosofía: percepción de estudiantes de educación media superior*, «RDP Revista Digital de Posgrado», 8 (2023), pp. 8–28.
- ÁLVAREZ, WILSON, VICTORINO 2025: Mayra Elizabeth Álvarez León, Claudia Janet Wilson García, Liberio Victorino Ramírez, *Formación docente en Escuelas Normales y Normales Rurales: estudio comparado*, «Revista Iberoamericana de Educación Rural», 3 (2025), pp. 131-147.
- BELLO MARTÍNEZ 2011: Dante Bello Martínez, *Pertinencia de la enseñanza de los valores en la ética, como una disciplina básica de la filosofía*, in G. Vargas (a cura di), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Editorial Torres Asociados, México, D.F. 2011, pp. 211-228.
- CANSECO, LÓPEZ 2019: Noé Canseco, Guadalupe López, *La enseñanza de la filosofía en el bachillerato en México: el profesor y su construcción intertextual de la disciplina*, «Revista Complutense de Educación», 30 (2019), pp. 93-108.
- DOMÍNGUEZ, GALLARDO 2021: Yessica Domínguez, Elia Gallardo, *Evaluación alternativa en filosofía: personajes medievales en Facebook*, «Congreso Nacional de Investigación Educativa», 2021.
- GARCÍA-PEÑALVO 2023: Francisco José García-Peñalvo, *La percepción de la inteligencia artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico*, «Education in the Knowledge Society», 24 (2023), e31279.
- GÓMEZ 2021: María Gómez, *La filosofía en la formación de docentes de educación primaria*, «Congreso Nacional de Investigación Educativa», 2021.
- HERNÁNDEZ 2024: Magaly Hernández Aragón, *Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja*, «Alternancia – Revista de Educación e Investigación», 6 (2024), pp. 123-134.

³⁰ García-Peñalvo 2023.

³¹ Domínguez y Gallardo 2021.

³² Orejel 2025, p.127-128.

- MACÍAS 2009: Arturo Macías, *La RIEMS, un fracaso anunciado*, «Odiseo. Revista electrónica de pedagogía», 6 (2009), pp. 1-43.
- MACIEL 2021: María Maciel, *Pedagogías emergentes: entre cuerpos educativos y senderos contemplativos*, «Congreso Nacional de Investigación Educativa», 2021.
- MANCILLA, RODRÍGUEZ 2015: Martín Muñoz Mancilla, Emanuel Rodríguez Rodríguez, *Desplazamiento de la filosofía de planes y programas en las instituciones formadoras de docentes: caso escuelas normales de México*, «Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación», 3 (2015).
- MANCILLA, RODRÍGUEZ, DELGADO 2021: Martín Muñoz Mancilla, Emanuel Rodríguez Rodríguez, Enrique Delgado Velázquez, *Fortalecimiento de la filosofía en la formación docente. Caso planes y programas de Escuelas Normales Mexicanas*, «V Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación», 2021.
- MARTÍNEZ-CRUZ, RUIZ-FLORES, FEO 2022: José Manuel Martínez-Cruz, Leticia Ruiz-Flores, Ronald Feo, *Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística*, «Educación y Humanismo», 24 (2022), pp. 67-86.
- NAVARRETE-CAZALES 2015: Zaira Navarrete-Cazales, *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX*, «Revista Historia de la Educación Latinoamericana», 17 (2015), pp. 17-34.
- OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO 2022: Observatorio Filosófico de México, *Manifiesto en defensa de la enseñanza de la filosofía*, Ciudad de México 2022.
- PICOS BOVIO 2025: Rolando Picos Bovio, *Didácticas reflexivas en la enseñanza de la filosofía; pedagogismo virtual y posibilidades transformadoras de las prácticas*, «Aitías. Revista de estudios filosóficos», 5 (2025).
- SALDAÑA CRUZ 2021: José Luis Saldaña Cruz, *Didáctica de la filosofía: una propuesta para su enseñanza en una preparatoria técnica*, «Aitías. Revista de estudios filosóficos», 1 (2021), pp. 1-33.
- SEP 2008: Secretaría de Educación Pública, *Reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEP, Ciudad de México 2008.
- SEP 2025: Secretaría de Educación Pública, *Pensamiento filosófico y humanidades*, SEP, Ciudad de México 2025.
- SEP 2025: Secretaría de Educación Pública, *Profesiograma para el Bachillerato General. Ciclo escolar 2025–2026*, SEP, Ciudad de México 2025.
- TRINIDAD 2013: María Trinidad, *El problema de la educación en filosofía en México. La RIEMS y la consecuente eliminación de la filosofía en la educación media superior*, Tesis de maestría, Universidad Veracruzana, 2013.
- UNESCO 2011: UNESCO, *La filosofía, una escuela de libertad*, UNESCO, París 2011.
- VARGAS 2022: Guillermo Vargas, *La filosofía y las humanidades en la reforma de la educación media superior*, «La Jornada», 2022.

Bellezza tra metafisica, fisica, matematica, musica e filosofia

G. Capriati, A. Maiale

Abstract

This multidisciplinary seminar explores the concept of beauty through metaphysics, physics, mathematics, music, and philosophy. The authors trace beauty to the classical cosmogonic notion of the Logos, understood as the unity of unity and multiplicity, exemplified by circles and proportions. The study highlights how this notion underpins historical scientific models, from Aristotle to Kepler, and continues to inform the search for a unified theory in modern physics.

Keywords

Beauty, knowledge, philosophy, physics, seminar-based teaching.

Introduzione

Fra gli eventi consolidati presso il liceo scientifico statale "G. Salvemini" di Bari, vi è quello primaverile della "Cogestione", una "tre-giorni" in cui la mattinata non scorre secondo il normale orario didattico, ma secondo corsi progettati dai soli studenti, o da studenti e docenti, o dai soli docenti. Gli autori, da qualche anno impegnati in proposte didattiche multidisciplinari, non si sono lasciati sfuggire l'occasione per elaborarne un'altra, un breve seminario sul tema della bellezza.

Nel primo intervento il prof. Capriati (docente di Matematica e Fisica) ha approcciato il tema della bellezza da una prospettiva metafisica, fisica e matematica; musica e filosofia hanno fatto invece da sfondo all'intervento del prof. Maiale (docente di Storia e Filosofia). Poiché il seminario è stato rivolto ad una ventina di studenti appartenenti a tutte le classi del quinquennio, il linguaggio della comunicazione ha dovuto adattarsi a tale varietà, per cui non è stato eccessivamente tecnico.

Molto interessata si è rivelata la partecipazione degli studenti che al termine del seminario hanno ringraziato i due docenti per il modo insolito di intendere la bellezza che hanno fatto emergere col seminario.

A margine di questo lavoro si pone una riflessione, di più ampia portata, che da tempo si fa largo tra gli addetti ai lavori dell'istruzione secondaria superiore: alla vexata quaestio del delicato rapporto tra contenuti, abilità e competenze, non solo in termini progettuali, ma soprattutto nei delicati equilibri temporali che nel "tempo-scuola" è necessario trovare per ottenere la quadra tra questi tre elementi. Favorire l'acquisizione di soft skills a detrimento dei contenuti, ritenuti mera "trasmissione di saperi" attraverso procedimenti frontali, è spesso ritenuto un esercizio legato a schemi del passato. Eppure, la richiesta da parte degli studenti della meraviglia, del fascino di fatti, persone, idee che seducano verso la conoscenza, è allo stesso tempo un'impellenza innegabile. Questo tipo di attività didattiche si pongono, almeno nelle intenzioni degli scriventi, a parziale compensazione di una altrettanto innegabile volontà di ridare centralità ai contenuti e alla *bildung* di una consapevolezza più profonda del sapere in senso lato da offrire agli studenti ed alle studentesse.

In questo senso e con questa intenzione viene riportato l'esito dell'intervento didattico proposto nella sede che, secondo alcuni osservatori, rappresenta un momento di condivisione forte del progetto-scuola, ovvero la (cosiddetta) "co-gestione", un momento limitato della vita scolastica nel quale docenti e studenti si scambiano i ruoli o li condividono. Una momentanea sospensione della dinamica consolidata frequenza-lezione-verifica che, sebbene si offra a legittime critiche e fondati dubbi circa possibili derive nella proposta (seminari non strutturati o tematiche non rilevanti) che può però aprire strade di ricerca individuale, coltivando abilità e competenze che attivano percorsi propri e futuri di apprendimento attivo e condivisione del sapere.

Bellezza tra metafisica, fisica e matematica

1. Premessa

In genere, per uno studente non è facile cogliere un possibile legame tra matematica, fisica e bellezza; le prime due discipline sono spesso sorgenti di sofferenza legata alla difficoltà degli argomenti e, soprattutto, alle verifiche. Tuttavia, nella storia della matematica e della fisica non è insolito imbattersi in un pensiero decisamente favorevole all'intreccio tra matematica, fisica e bellezza. Di seguito si riporta un esempio.

1926 E. Schrödinger (fisico austriaco, 1887-1961) pubblica un articolo di fisica quantistica nel quale espone la celebre equazione che sarà chiamata col suo nome;

1928 P.A.M. Dirac (fisico britannico, 1902-1984) all'età di 26 anni pubblica una serie di articoli di fisica quantistica dai quali deriva l'equazione che sarà chiamata col suo nome (una sorta di equazione di Schroedinger relativistica), equazione che, tra l'altro, prevede l'esistenza dell'antielettrone;

1932 C.A. Anderson (fisico statunitense, 1905-1991) scopre l'antielettrone, che chiama positrone;

1933 Dirac e Schrödinger vincono il premio Nobel per la Fisica;

1936 Lo vince anche Anderson.

Ebbene, Dirac riteneva la bellezza un criterio che guida la ricerca, come ribadisce a più riprese in alcuni suoi articoli raccolti nel volume¹ riportato in bibliografia. Egli giunse addirittura ad affermare che se una equazione è bella (nel senso che si tenterà di specificare), ma gli esperimenti non la confermano, allora sono gli esperimenti ad essere errati, non la teoria.

Ma da dove giunge questo pensiero? Forse da speculazioni metafisiche del mondo classico derivanti da miti cosmogonici precedenti. Nei paragrafi che seguono, allora, si proverà a dedurre una possibile definizione di bellezza dal pensiero cosmogonico tradizionale, e si cercheranno tracce di tale pensiero nella cosmologia greca, in quella del XVI secolo e nella fisica moderna e contemporanea.

2. Dalla cosmogonia classica una possibile definizione di bellezza

Nella storia del pensiero mitico e razionale dell'occidente, il darsi del cosmo è stato spesso concepito nel modo seguente: quando la divinità suprema, per ragioni che il mito non sempre chiarisce, ha deciso di creare altro da sé, non lo ha fatto direttamente, ma ha prima generato una entità intermedia (e anche qui il mito non sempre chiarisce la modalità generativa) e, attraverso questa, ha creato il cosmo. A tale artefice del cosmo sono stati dati nomi differenti; di seguito se ne citano alcuni.

¹ P.A.M. Dirac, 2018.

La tradizione sapienziale giudaica ritiene che il cosmo sia stato generato non direttamente da Dio, ma da una sua prima creatura, nominata con termini di genere femminile: talvolta “Parola”,² altre volte “Sapienza”.³

Nel *Timeo* di Platone (428/427 a.C. - 348/347 a.C.) questa realtà intermedia è detta “Demiurgo”.

Nel mito cosmogonico cristiano è chiamata “Logos”, secondo il prologo del vangelo di Giovanni,⁴ vangelo la cui redazione risale al termine del primo secolo secondo la maggior parte degli studiosi.

“Logos” è anche detta nel *De Opificio Mundi* del filosofo ebreo Filone D’Alessandria (20 a.C. circa - 40 d.C. circa).

Nelle *Enneadi* del filosofo Plotino (203/205 circa - 270) la prima creatura di Dio, artefice del cosmo, è “l’Anima del mondo”, che il pensatore libera, tuttavia, da ogni aspetto antropomorfo.

Ovviamente, questa entità intermedia ha in sé qualità divina, in quanto generata dalla divinità suprema, e qualità della materia, in quanto creatrice del tutto; essa è ad un tempo una e molteplice, unità e molteplicità si sintetizzano nell’unico Demiurgo/Logos/Parola/Sapienza/Anima del mondo. Inoltre, tutto il cosmo, creato da questa realtà intermedia, porta necessariamente l’impronta del suo creatore, porta, dunque, tracce di unità e molteplicità.

Secondo l’interpretazione che la filosofa francese S. Weil (1909-1943) fa della cosmogonia a cui si è fatto cenno,⁵ la bellezza del cosmo consiste nell’ essere impronta del Logos, e un compito prioritario del filosofo è svelare tale impronta. L’attività del filosofo è dunque una sorta di attività spirituale: cogliere nel cosmo l’immagine del suo Artefice, cogliere cioè elementi che rappresentano ad un tempo unità e molteplicità.

3. Unità e molteplicità nelle circonferenze e nelle proporzioni

Nella matematica greca esistono due validi rappresentati del Logos: la circonferenza in geometria, le proporzioni in aritmetica.

La circonferenza è una entità unitaria, ma non ha né inizio, né fine e, a differenza della retta, rappresenta bene la ciclicità presente in tanti fenomeni naturali. Essa, pertanto, può considerarsi simbolo della unione tra unità e molteplicità, dunque espressione del Logos.

Anche una proporzione, ossia un’uguaglianza di rapporti, può svolgere la stessa funzione nel campo dell’aritmetica: un rapporto, pur avendo un unico valore, può essere espresso in una infinità di modi.

Pertanto, il cosmo, essendo bello in quanto porta in sé l’impronta del Logos, deve essere caratterizzato da elementi che rappresentano la qualità di unità e molteplicità del Logos e deve, quindi, essere caratterizzato da circonferenze e proporzioni.

4. Circonferenze nella cosmologia classica

È noto che Aristotele (filosofo greco, 384 a.C. o 383 a.C - 322 a.C.) vedeva il cosmo suddiviso tra mondo sublunare, fatto di sostanze corruttibili, e mondo sopralunare, occupato da oggetti di natura divina. Pertanto, mentre l’unico moto connaturato agli oggetti del primo mondo era quello lineare, il moto connaturato con l’altro era quello circolare. Gli oggetti celesti dovevano, dunque, muoversi di moto circolare uniforme.

² Secondo il mito giudaico della creazione riportato nel primo capitolo del testo biblico della Genesi Dio creò per mezzo della Parola, la quale assume una propria individualità, ossia viene ipostatizzata, in altri testi biblici come quello del profeta Isaia (*Is* 55,6-11), o del salmo 18, e nella letteratura extrabiblica cosiddetta “midrashica”, come mostrato dallo studioso ebreo Louis Ginzberg (1873-1953). Cfr. Ginzberg, 1995.

³ Questa tradizione è presente, per esempio, in un altro testo biblico, quello dei Proverbi (*Pr* 8,22-31).

⁴ *Gv*1,1-3.

⁵ Interpretazione esposta in alcuni scritti raccolti in S. Weil 1971.

Eudosso di Cnido (matematico e astronomo greco, 408 a.C. - 355 a.C. o 353 a.C.) elaborò un modello a sfere omocentriche coerente con la visione di Aristotele: ogni astro è incastonato in un guscio sferico e ciascuno di questi – aventi tutti lo stesso centro – ruota in modo uniforme attorno alla Terra.

Il modello, tuttavia, risultava difficile da trattare matematicamente per cui Tolomeo d’Alessandria (astronomo egizio, 100 circa - 168 circa), apportò dei correttivi al sistema a sfere omocentriche (epicicli, eccentrici ed equanti), i quali però distruggevano del tutto la perfezione aristotelica del modello di Eudosso. Pertanto, Tolomeo interpretò realisticamente il modello di Eudosso, strumentale il suo, considerandolo solo un espediente matematico che consentiva di predire la posizione degli astri in cielo.

5. Circonferenze e proporzioni nelle cosmologie agli albori della rivoluzione scientifica

Agli albori della rivoluzione scientifica il modello tolemaico non era condiviso da Niccolò Copernico (astronomo, matematico e prete polacco, 1473-1543) proprio per il suo significativo discostarsi dall’ideale aristotelico. Copernico riteneva bello il cosmo e anche egli era dell’idea che tale bellezza dovesse riscontrarsi nella perfetta circolarità del moto dei corpi celesti. Inoltre, coerentemente col montante antropocentrismo che caratterizzava l’epoca, riteneva altresì che Dio avesse dato all’uomo la capacità di comprendere tale bellezza e di poterla descrivere; pertanto, non condivideva l’esistenza di due modelli cosmologici, uno realistico e uno strumentale, ritenendo che doveva potersi elaborare un solo modello che fosse ad un tempo realistico e matematicamente trattabile. Scopri che questo pensiero si sarebbe concretizzato invertendo le posizioni di terra e sole, cioè ponendo il sole al centro del cosmo e considerando la terra alla stessa stregua di tutti gli altri pianeti.

La cosiddetta “rivoluzione copernicana” fu, dunque, una restaurazione più che una rivoluzione, la quale, tuttavia, conteneva un elemento di verità: la rotazione della terra attorno al sole, anziché viceversa.

Le proporzioni furono, invece, il cruccio di Giovanni Keplero (astronomo tedesco, 1571-1630). L’analisi degli accurati dati astronomici del maestro Tycho Brahe (astronomo danese, 1543-1601) e la priorità che egli dava alle proporzioni piuttosto che ai moti circolari lo condussero alla scoperta di due leggi:

- la traiettoria del moto orbitale dei pianeti è ellittica (la prima legge di Keplero),
- il moto si svolge non a velocità costante, ma a velocità areolare costante: in tempi uguali sono descritte aree uguali dal segmento che ha come estremi il sole e il pianeta (la seconda legge di Keplero).

La ricerca di proporzioni nel cosmo condusse infine Keplero alla scoperta di quella che poi è passata alla storia col nome di terza legge di Keplero, o legge armonica, un’uguaglianza di rapporti tra quadrato del periodo di rivoluzione dei pianeti nel loro moto di rivoluzione attorno al sole e cubo del semiasse maggiore della traiettoria ellittica descritta.

6. E nella fisica moderna e contemporanea?

Nella fisica moderna e contemporanea, sebbene sia esplicitamente caduto ogni riferimento metafisico, la ricerca della bellezza del cosmo intesa come coincidenza tra unità e molteplicità rimane nel desiderio di elaborare la cosiddetta “teoria del tutto”, di cercare cioè un’unica legge capace di descrivere tutti i fenomeni. Ci hanno provato (tanto per citare qualche nome tra i più ricorrenti nel corso di fisica di un liceo)

- Newton (fisico inglese, 1642-1727), quando, avanzando l’ipotesi che la luce consistesse in un flusso di particelle, tentò (non riuscendovi) di descrivere anche i fenomeni ottici con la sua legge della gravitazione universale;
- Maxwell (fisico scozzese, 1831-1879), quando sintetizzò tutte le conoscenze di elettricità, magnetismo e ottica con quattro equazioni perfettamente simmetriche;
- Einstein (fisico tedesco, 1879-1955), quando estese il principio di relatività galileiano ai fenomeni elettromagnetici e a sistemi di riferimento in moto relativo qualunque;

- Schroedinger, quando sintetizzò in un'unica equazione il comportamento duale di ciascun sistema fisico, cioè il comportamento ad un tempo corpuscolare ed ondulatorio che all'inizio del XX secolo stava emergendo da molti esperimenti;
- Dirac, quando rese relativistica l'equazione di Schroedinger;
- Gabriele Veneziano (fisico italiano, 1942), padre della teoria delle stringhe, una delle possibili teorie del tutto.

La ricerca della bellezza intesa come teoria del tutto, teoria cioè che racchiuda la molteplicità dei fenomeni nell'unicità di una equazione, resta la ricerca del "Sacro Graal" nella fisica contemporanea.

Bellezza tra musica e filosofia

Premessa

Esaurita l'esposizione della sezione dedicata alla Fisica, l'innesto del contributo offerto dalla Filosofia viene individuato nella triade concettuale musica-bellezza-circolarità. Questa parte del seminario di cogestione, infatti, prende le mosse dal noto, quanto complesso, saggio *Goedel Escher Bach. Un'eterna ghirlanda brillante* di Douglas Hofstadter.⁶

L'opera, nota per la sua imponentza non solo concettuale, poco si presta ad una sintesi seminariale di questo tipo, ma offre interessanti spunti di connessione interdisciplinare che si sposano perfettamente con gli intenti didattici della cogestione, ovvero offrire agli studenti ed alle studentesse spunti di riflessione, aperture e visioni *altre* dai consolidati percorsi didattici.

Considerandola quindi come una cassetta degli attrezzi, *GEB* (come viene sintetizzata usualmente) rappresenta un'occasione per costruire un percorso tra le discipline e mostrare agli studenti vie di ricerca che si auspica essere poi acquisite come autonome, nel proseguimento individuale degli studi.

La tematica

La sezione scelta per il raccordo seminariale è quella dell'introduzione, dedicata alla vicenda dell'incontro tra il compositore Johann Sebastian Bach e Federico il Grande di Prussia, avvenuto a Potsdam nel 1747. Un evento apparentemente lontano dai temi della matematica, della fisica e anche della metafisica, ma non certamente della bellezza, trattandosi di musica e quindi di estetica.

Si è ritenuto di giocare a carte coperte con gli studenti, lasciando per il finale l'emergere delle connessioni concettuali, proponendo una presentazione storica della vicenda, a partire dal sofisticato ambiente della corte prussiana, nella quale Federico aveva costituito un cenacolo ampio di musicisti, filosofi, pittori tra i quali si ricordano Voltaire, il matematico Leonhard Euler (Eulero), lo scrittore e confidente del sovrano Jean Baptiste de Boyer. Ma centrale, in quella corte, era il ruolo della musica, nella quale il sovrano stesso si cimentava con risultati più che lusinghieri, suonando il flauto traverso sotto la guida di Joachim Quantz, l'unico che nel suo entourage poteva muovere rilievi tecnici a Federico.

⁶ Cfr. Hofstadter 1990.

La vicenda storica

In questa corte, ed in particolare nel palazzo di Sanssouci, si racconta della passione del re per la novità tecnica che in campo musicale caratterizzava la metà del XVIII secolo, ovvero l'invenzione del pianoforte (all'epoca *forte-piano*), talmente sentita da spingerlo ad acquistare ben 15 esemplari prodotti dall'artigiano tedesco Gottfried Silbermann.⁷

Proprio questi pianoforti rappresentano il cavillo che accende la miccia di questa vicenda. Era noto, infatti, che Federico avesse espresso più volte il desiderio di ricevere a corte una visita di Bach, il celeberrimo compositore che però mal sopportava le trasferte e con grande difficoltà si separava dalla sua residenza di Lipsia e dalle sue attività di *Kapellmeister* nella chiesa di St. Thomas.

Fu così che nel maggio del 1747 Bach padre si recò in visita a casa di uno dei suoi figli⁸ proprio a Potsdam: la sua presenza in città fu annunciata al sovrano poco prima dell'usale concerto che si sarebbe tenuto a corte, con solista proprio Federico, il quale, appresa la notizia rinunciò alla propria performance per attendere l'arrivo di Bach, prontamente chiamato dal personale a recarsi presso il sovrano.

Giunto nel palazzo e ricevuto con grandi onori, come si confaceva ad un musicista del suo valore, il sovrano chiese a Bach di provare i pianoforti del palazzo, curioso com'era di ascoltarne il suono prodotto da un genio di quella fatta. Dopo le prime esibizioni, con la corte che si spostava di salone in salone per ascoltare il suono di Bach, il compositore per dare dignità ed importanza al sovrano quale musicista, gli chiese un tema sul quale costruire un'invenzione a due voci. Compare qui, al netto della cortesia dettata dall'etichetta di corte, anche un altro tema di grande interesse filosofico (non solo in ambito estetico) ovvero quello dell'improvvisazione.

Federico provvide subito a proporre un tema al Re, e fu ricambiato con una composizione istantanea che soddisfece tutti i presenti. A quel punto Federico alzò la posta, avendo ricevuto un'invenzione a tre voci sul suo tema, ne chiese una a sei. Si trattava di una richiesta particolarmente pretenziosa, una sfida da far tremare i polsi a qualsiasi compositore, anche il più raffinato come J.S. Bach, il quale di fatti, affermò che la richiesta non poteva essere soddisfatta, proprio perché non tutti i temi musicali possono essere sviluppati con quella complessità compositiva.

Accadde però che, qualche tempo dopo, ritornato a Lipsia, Bach inviò al sovrano una sua composizione musicale, intitolata *Musikalisches Opfer* (l'Offerta musicale), nel quale compaiono 19 canoni, composti sul tema proposto a Potsdam, con canoni a tre e, soprattutto, a sei voci.

Il contributo teoretico

Cos'era successo dunque? Il buon Bach aveva bluffato a corte per aggirare una richiesta fastidiosa ma realizzabile, o qualcosa è cambiato in quel tema? In realtà, il tema è lo stesso proposto da Federico, Bach si è semplicemente, se così si può dire, superato, tant'è che nella sua sterminata produzione non ci sono composizioni a sei voci, ma al massimo a cinque (ne *Il clavicembalo ben temperato*).

Fin qui la vicenda storica. Veniamo adesso ai motivi di interesse teoretico relativi al seminario.

Nella prima pagina dello spartito inviato compare la scritta *Regis Iusfu Cantio et Reliqua Canonica Arte Relotula*, ovvero *Per ordine del re, il canto e il rimanente risolto con arte canonica*. Qui Bach gioca con il doppio significato della parola "canonica", intesa sia come arte della composizione del canone quale stile musicale, ma anche con il senso di regola d'arte. Non solo. Rileggendo le iniziali di ciascuna parola, troviamo la parola Ricercar. Insomma, si tratta di un'esortazione alla ricerca, all'analisi, alla curiosità, all'indagine.

E qui compare chiara quindi la connessione al tema dell'improvvisazione, ovvero della ricerca libera, che ci porta all'ambito metafisico. Può la bellezza, attraverso l'arte, portare alla ricerca e quindi alla "scoperta"?

⁷ Cfr. *ivi*, p. 3 e ss.

⁸ Si trattava di Carl Philipp Emmanuel Bach. Cfr. P. Buscaroli 1985.

è possibile conciliare cioè l'*invenzione* e la *rivelazione*? C'è, quindi, dietro la percezione sensibile e materiale della realtà, un senso *altro* e più profondo? Queste le domande poste anche agli studenti ed alle studentesse.

Dopo aver fornito ai presenti una breve definizione di canone e di fuga in musica, in modo da condividere delle nozioni di base per poter interpretare correttamente il senso del seminario, si è parlato più precisamente dell'Offerta Musicale, concentrandoci, in particolare sul *Canon circularis for tonos*, la sesta composizione della raccolta.

Si tratta di una composizione circolare, che parte da una tonalità e vi ritorna, dando all'ascoltatore l'impressione di trovarsi in un altro contesto sonoro rispetto a quello di partenza, ma in realtà riportando nella medesima posizione armonica. Un artificio, insomma, ma di carattere circolare. Ed ecco che ritorna la circolarità, già citata nella prima parte del seminario, mostrando come il tema della circonferenza, dello spazio circolare chiuso che racchiude però un richiamo alla totalità sia un elemento comune alle varie discipline: la fisica, la matematica, l'arte, la filosofia.

Risulta evidente quindi che l'Offerta musicale, ed in particolare, sia uno dei più grandi vertici del pensiero umano: costituisce una forma di *strano anello*,⁹ ovvero la possibilità di ritrovarsi inaspettatamente al punto di partenza dopo aver percorso un itinerario di strade aggrovigliate.

Conclusione

Esattamente come dimostrato nel contributo della Fisica, ci ritroviamo a parlare di elementi, di cenni, di una teoria del tutto. Si vuole mostrare cioè che è possibile, quasi sulla sollecitazione suggerita da Martin Heidegger circa la sua interpretazione di *aletheia*,¹⁰ leggere in modo trasversale elementi di discipline diverse che però costituiscono, come direbbe Hofstadter, un'eterna ghirlanda (ancora la circonferenza) brillante, che attrae la nostra curiosità.

È come se l'essere, la totalità, si mostrasse per tracce sconnesse, che il ricercatore più curioso rinviene in cammini teorici nomadi, ma che, inaspettatamente, come il *Canon circularis per tonos*, ci riportano al punto di partenza, per dirci che siamo nel *medesimo posto*, un luogo in cui, sempre inaspettatamente, tutto si tiene.

Bibliografia

- BIBBIA DI GERUSALEMME (La), EDB, 2010.
- BUSCAROLI 1985: Piero Buscaroli, *Bach*, Milano, Mondadori, 1985.
- DIRAC 2018: P.A.M. Dirac, *La bellezza come metodo*, Raffaello Cortina Editore, 2018.
- FILONE D'ALESSANDRIA 2000: Filone d'Alessandria, *La creazione del mondo*, Bompiani, Milano, 2000.
- GINZBERG 1995: Louis Ginzberg, *Le leggende degli ebrei*. Vol. I. *Dalla creazione al diluvio*, Adelphi Edizioni, 1995.
- HEIDEGGER 1968: Martin Heidegger, *Sentieri Interrotti*, a cura di P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- HOFSTADTER 1990: D. Hofstadter, *Godel Escher Bach. Un'eterna ghirlanda brillante*, a cura di G. Trautner, Adelphi, Milano, 1990.
- PLATONE 2003: Platone, *Timeo*, BUR Rizzoli, Milano, 2003.
- PLOTINO 2000: Plotino, *Enneadi*, Bompiani, Milano, 2000.
- WEIL 1971: Simone Weil, *Sulla scienza*, ed. Borla, 1971.

⁹ D. R. Hofstadter 1990, op. cit. p. 8.

¹⁰ Cfr. M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte (Der Ursprung des Kunstwerkes, 1935/36)*, in Heidegger 1968.

La Philosophy for Children nel panorama contemporaneo

Alessia Cavaliere, Antonella Paoletti

Abstract

Philosophy for Children (P4C) is a dialogical and transformative practice grounded in the Community of Inquiry. Integrated with the “Walking School” and itinerant philosophy practices, it extends inquiry beyond the classroom, fostering critical thinking, inclusion, and a sense of belonging through embodied and situated learning.

Keywords

Philosophy for Children, Community of Inquiry, Walking School, itinerant philosophy, experiential learning.

La Comunità di Ricerca nella *Philosophy for children*

La Philosophy for Children (acronimo P4C) si configura come una delle più rilevanti esperienze pedagogico-filosofiche del panorama contemporaneo, in quanto progetto educativo fondato su una riconcettualizzazione radicale della filosofia, non più disciplina trasmissiva, bensì pratica trasformativa. In tale prospettiva la filosofia non si identifica con un corpus dottrinale, ma con un metodo; non si esaurisce in un messaggio, ma si realizza nel processo stesso del filosofare. Il “praticare la filosofia” all’interno della Comunità di Ricerca, assume dunque la forma di un’esperienza generativa orientata alla trasformazione individuale e sociale, attraverso la ricerca condivisa, il dialogo e la riflessività intersoggettiva, in un dinamico processo di co-costruzione della conoscenza. Ne emerge con evidenza il suo alto valore formativo inteso non solo in senso cognitivo, ma anche etico-relazionale.

In tale orizzonte teorico si colloca la riflessione di Marina Santi,¹ la quale chiarisce come, nell’ambito della P4C, il riferimento alla filosofia non rinvii alla disciplina accademica, né alla sua codificazione specialistica, ma piuttosto all’attivazione di processi riflessivi. Non si tratta di introdurre precocemente una storia della filosofia “*in nuce*”, bensì di promuovere il filosofare come attività: una pratica linguistica e concettuale che, a partire dal linguaggio ordinario, lo raffina e lo potenzia rendendolo capace di attribuire senso al mondo e all’esperienza umana.

La filosofia, intesa come pratica, richiede pertanto un contesto di vita vissuta in cui possa concretamente esercitarsi attraverso una trama di relazioni comunicative intersoggettive in presenza. La Comunità di Ricerca costituisce il dispositivo pedagogico centrale della proposta della *Philosophy for children*, in quanto spazio strutturato di interazione dialogica e di elaborazione condivisa del pensiero.

L’espressione “Comunità di Ricerca” affonda le proprie radici nel pragmatismo di Charles Sanders Pierce, per il quale la ricerca della verità si configura come impresa comunitaria regolata da criteri pubblici di

¹ Cfr. Marina Santi 2005.

argomentazione. Tuttavia, è con Matthew Lipman,² influenzato dall'impianto pedagogico deweyano, che tale concetto viene rielaborato in chiave educativo-scolastica. Il curriculum della P4C rappresenta il contesto privilegiato entro cui la Comunità di Ricerca trova la propria formalizzazione metodologica e la più significativa applicazione didattica.

Sotto il profilo semantico l'espressione "Comunità di Ricerca" implica una tensione concettuale che merita di essere esplicitata. Il termine "ricerca" evoca tradizionalmente l'immagine di un'attività rigorosa, connotata da razionalità analitica e attribuita al singolo soggetto epistemico; il termine "comunità", invece, rimanda ad una dimensione relazionale caratterizzata da condivisione di valori, regole e finalità, nonché da un sentimento di appartenenza che trascende la logica competitiva. Nella sintesi proposta dalla P4C, la Ricerca non è più un atto individuale, bensì un processo cooperativo: la conoscenza si costruisce attraverso il contributo plurale dei membri del gruppo, in un esercizio collettivo di analisi critica, argomentazione e revisione delle proprie posizioni.

In tale contesto gli studenti sono sollecitati a formulare domande a partire dalle proprie esperienze e a problematizzare le risposte offerte dal senso comune. La ricerca, orientata alla problematizzazione e alla critica, assume così i tratti di un'attività eminentemente sociale, nella quale il dialogo diviene dispositivo epistemico e insieme pratica etica. Ogni partecipante beneficia del confronto con le idee e le esperienze altrui, in un processo di reciproco arricchimento cognitivo.

L'insegnante, che nella prospettiva lipmaniana assume la funzione di facilitatore è chiamato a promuovere quelli che Lipman definisce *feelings of social solidarity*, ossia atteggiamenti di solidarietà sociale capaci di sostenere la coesione del gruppo e la partecipazione attiva di ciascun membro. Il ruolo del docente si riconfigura così in un senso non trasmissivo, ma regolativo e maieutico: egli non fornisce risposte, bensì garantisce le condizioni dialogiche e metodologiche affinché la Comunità possa esercitare il proprio pensiero in modo autonomo e responsabile.

In tale prospettiva, appare particolarmente significativo il richiamo all'articolo 2 della Costituzione della Repubblica Italiana, che riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo sia come singolo, sia nelle formazioni sociali in cui svolge la sua personalità, richiedendo al contempo l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale. La solidarietà sociale si configura dunque come principio costitutivo della dimensione comunitaria: essa si attua nell'interazione, nel mutuo sostegno e nella responsabilità reciproca, fondandosi sul senso di appartenenza a una collettività.

La P4C può essere interpretata, in tal senso, come un dispositivo educativo volto a promuovere tale senso di appartenenza, consolidando legami operativi e pratiche dialogiche capaci di rendere coeso il gruppo di ricerca. L'insegnante-facilitatore è chiamato a individuare strategie operative che sostengano questa dimensione comunitaria, configurando lo spazio educativo come luogo di relazione dialogica e di esercizio condiviso del pensiero critico.

In questa cornice si inserisce l'esperienza del progetto "La scuola che cammina" che ha rappresentato un contesto privilegiato per sperimentare una declinazione situata della P4C. Lo "spostamento fisico" della Comunità di Ricerca nel quartiere –inteso come ambiente di vita quotidiana- ha consentito di estendere la pratica filosofica oltre i confini dell'aula, riconnettendola ai luoghi concreti dell'esperienza infantile. Tale scelta ha comportato una revisione di alcuni aspetti metodologici della proposta lipmaniana, assunta non come modello rigidamente prescrittivo, ma come spazio teorico-pratico da attraversare criticamente: "uno spazio da frequentare, conoscere, praticare, ripensare; un paesaggio, appunto, da attraversare nelle sue molteplici possibilità" (S. Bevilacqua, P.P. Casarin *"Philosophy for children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola: i bambini e le bambine (ci) pensano"* Mimesis/Passaggi 2016).

In questa direzione si colloca anche la riflessione sui testi-pretesto: sulla selezione di materiali non appartenenti al curriculum canonico, sui criteri di scelta e sulle caratteristiche che li rendono filosoficamente

² Cfr. Matthew Lipman 2005.

fecondi, nonché sull'utilizzo di elementi del paesaggio urbano e sulla loro potenziale valenza filosofica come stimoli alla problematizzazione e alla riflessione condivisa.

“La scuola che cammina” e pratiche di filosofia itinerante

“La scuola che cammina” nasce a Livorno, nella scuola primaria Antonio Benci, dall'esigenza di ripensare il *setting* educativo tradizionale, spesso percepito come rigido e poco aderente ai bisogni esperienziali di studenti e studentesse. Le sue radici teoriche possono essere rintracciate nel pragmatismo di John Dewey,³ per il quale l'apprendimento autentico avviene attraverso l'esperienza, e nel pensiero pedagogico di Matthew Lipman, che ha posto al centro la comunità di ricerca come spazio dinamico e condiviso. A queste si affiancano suggestioni provenienti dalla pedagogia attiva e dall'educazione all'aperto, nonché dalle pratiche filosofiche antiche, come nella tradizione peripatetica.

L'idea del “camminare” non è qui da intendersi unicamente in senso fisico, ma come metafora epistemologica e antropologica: il pensiero si muove, si trasforma, si costruisce nel dialogo con l'ambiente e con gli altri. Tuttavia, è proprio l'esperienza concreta del cammino a offrire un contesto privilegiato per l'attivazione di processi riflessivi profondi. Camminare insieme significa condividere uno spazio-tempo differente, sospeso rispetto alle *routine* scolastiche, in cui la parola circola in modo più libero e autentico.

È fondamentale sottolineare come “la scuola che cammina” trovi una sua applicazione significativa sia nella scuola dell'infanzia sia nella scuola primaria. Lungi dall'essere una pratica destinata solo a studenti e studentesse più grandi, essa si radica proprio nei primi anni di vita scolastica, quando il bisogno di movimento, esplorazione e relazione è costitutivo dell'esperienza di apprendimento.

Nella scuola dell'infanzia, il cammino si intreccia con la dimensione ludica ed esplorativa: bambini e bambine, accompagnati dagli insegnanti, vivono il territorio come spazio di scoperta e meraviglia. In questo contesto, il filosofare emerge in forma originaria, attraverso domande spontanee, osservazioni, narrazioni condivise. La comunità di ricerca si configura come un ambiente dialogico in cui il linguaggio si sviluppa insieme al pensiero, senza separazioni artificiali tra esperienza e riflessione.

Nella scuola primaria, “la scuola che cammina” assume una forma progressivamente più strutturata, pur mantenendo la centralità dell'esperienza. Studenti e studentesse sono guidati a problematizzare ciò che incontrano, a formulare domande, a confrontare punti di vista all'interno di una comunità di ricerca itinerante. In questo senso, la *Philosophy for Children* si integra pienamente con il dispositivo del cammino, offrendo strumenti metodologici per sostenere e orientare il dialogo filosofico.

Un elemento particolarmente rilevante del metodo “la scuola che cammina” è il suo radicamento nel territorio. Il percorso educativo non si svolge in uno spazio astratto, ma attraversa luoghi concreti: strade, piazze, parchi, quartieri, contesti naturali e urbani che diventano parte integrante del processo di apprendimento. In questo modo, studenti e studentesse, bambini e bambine, sviluppano un senso di appartenenza più profondo al proprio ambiente di vita.

La pratica del camminare contribuisce, infatti, a ristabilire una connessione autentica con l'ambiente naturale, spesso indebolita nella quotidianità contemporanea. L'osservazione diretta di paesaggi, stagioni, elementi naturali stimola domande filosofiche e favorisce una sensibilità ecologica fondata sull'esperienza. Allo stesso tempo, il cammino apre alla relazione con i concittadini e le concittadine: incontri, scambi, situazioni impreviste diventano occasioni di riflessione sulla convivenza, sulle regole condivise, sul significato di comunità.

In tale cornice, la pratica della filosofia itinerante rappresenta un punto di incontro particolarmente significativo tra questi due approcci. La comunità di ricerca, lungi dall'essere confinata a un'aula, si costituisce lungo percorsi, sentieri, spazi urbani e naturali, dove gli stimoli sensoriali e situazionali diventano occasioni di problematizzazione. Le domande emergono dall'esperienza diretta: un paesaggio, un incontro, un

³ Cfr. John Dewey 1938.

dettaglio inatteso, ma anche la lettura di parole, frasi e messaggi presenti sui muri, sulle saracinesche o negli spazi urbani, possono attivare riflessioni su concetti quali identità, linguaggio, espressione, regola, libertà.

Questi segni del quotidiano, spesso trascurati, diventano così testi informali da interrogare: chi parla? a chi? con quale intenzione? è giusto scrivere sui muri? cosa distingue arte e vandalismo? In tal modo, studenti e studentesse, bambini e bambine, sono accompagnati a riconoscere come il pensiero filosofico possa nascere ovunque, anche nei luoghi più ordinari, trasformando l'ambiente urbano in uno spazio di lettura critica e condivisa.

Il dialogo filosofico, in questo contesto, si intreccia con il movimento corporeo, generando una forma di apprendimento incarnato. La dimensione itinerante favorisce inoltre una maggiore orizzontalità nelle relazioni: l'insegnante-facilitatore cammina accanto a studenti e studentesse, condividendo con loro il percorso fisico e simbolico. Questo assetto contribuisce a ridurre le asimmetrie tradizionali e a rafforzare il senso di appartenenza alla comunità.

Dal punto di vista metodologico, la filosofia itinerante mantiene gli elementi fondamentali della P4C – stimolo iniziale, formulazione delle domande, scelta condivisa del tema, dialogo regolato e riflessivo – ma li declina in modo flessibile e situato. Lo stimolo può essere costituito da un elemento dell'ambiente; il cerchio dialogico si trasforma in una costellazione mobile di interlocutori; i tempi della riflessione si accordano al ritmo del cammino.

Le ragioni pedagogiche che giustificano l'integrazione tra "la scuola che cammina" e la *Philosophy for Children* risultano, in questo quadro, ancora più evidenti: essa rende l'apprendimento significativo fin dalla scuola dell'infanzia, lo consolida nella scuola primaria e contribuisce a sviluppare competenze trasversali quali il pensiero critico, la capacità di ascolto, la cooperazione e la responsabilità.

Inoltre, la dimensione itinerante si rivela particolarmente inclusiva: il movimento, la varietà degli stimoli e la possibilità di apprendere attraverso il corpo e l'esperienza diretta permettono di coinvolgere tutti gli alunni e tutte le alunne, rispettandone tempi e modalità. In questo modo, la filosofia si configura come pratica accessibile, quotidiana, profondamente intrecciata con la crescita personale e sociale.

In conclusione, le pratiche di filosofia itinerante, intrecciate con l'esperienza del metodo "la scuola che cammina", rappresentano un dispositivo educativo capace di rendere concreto e vissuto il filosofare sin dai primi anni di scolarizzazione. Esse mostrano come la *Philosophy for Children* possa estendersi oltre i confini dell'aula, traducendosi in percorsi dinamici in cui bambini e bambine, studenti e studentesse apprendono a pensare camminando, interrogando il reale e costruendo significati condivisi.

Attraverso il movimento, il dialogo e l'incontro con il territorio, queste pratiche restituiscono alla filosofia la sua dimensione originaria di ricerca situata, accessibile e incarnata. Il pensiero prende forma nei luoghi attraversati, nelle esperienze vissute, nelle relazioni con l'ambiente naturale e con i concittadini e le concittadine, configurandosi come esercizio quotidiano di cittadinanza critica e consapevole.

In tal senso, "la scuola che cammina" e la filosofia itinerante non si limitano a innovare metodologicamente la didattica, ma contribuiscono a ridefinire il senso stesso dell'educazione filosofica, riconoscendola come pratica possibile, necessaria e significativa per tutte e tutti, fin dall'infanzia.

Bibliografia

- BEVILACQUA S., CASARIN P.P., *Philosophy for children in gioco*, MIMESIS/PASSAGGI 2016.
- CAVALIERE A., *La scuola che cammina: un metodo. Riflessioni teorico-metodologiche a partire da esperienze educative* (materiale prodotto per utilizzo interno dell'Istituto Comprensivo Benci-Borsi di Livorno).
- DEWAY J., *Esperienza e educazione*, 1938.
- LIPMAN M., *Educare al pensiero*, V&P 2005.
- SANTI M. (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, LIGUORI 2005.

Riflettere sulla pace in tempo di guerra

Katia Anna Maria Grisi, Giovanni Battista Rimentano, Mariapia Vozzi

Abstract

The SFI training course on 'Forms of War and Peace: the contribution of Philosophy' provided participating teachers with significant matters for reflection. Drawing on this training experience, in their article the authors propose three innovative teaching approaches for addressing the topic both within the context of Philosophy and as part of the cross-curricular lessons for Citizenship Education.

Keywords

Archetype of the Trojan War, Renaissance irenicism, international law, cognitive blackout, creating a video.

Premessa

Il Corso di Formazione *Le forme della pace e della guerra: il contributo della filosofia*, organizzato dalla SFI su proposta della Presidente Prof.ssa Clementina Cantillo, si è svolto in modalità mista, in presenza e *on line*, dal 30 novembre 2025 al 22 gennaio 2026. L'iniziativa ha offerto ad un nutrito gruppo di docenti, afferenti alle sezioni di tutta la penisola, la possibilità di prender parte alle lezioni seminariali tenute dal Prof. Carlo Galli (Università di Bologna) su *"Metamorfosi della guerra 1914-2025"*, dal Prof. Massimo Mori (Università di Torino) su *"Pace e diritto: un rapporto difficile"*, dal Prof. Umberto Curi (Università di Padova) su *"Polemos: sul rapporto politica-guerra"* e dal Prof. Giovanni Giorgini (Università di Bologna) su *"La legge del più forte da Alcibiade a Donald Trump"*. L'ampio ed articolato percorso formativo ha trovato completamento nella lezione seminariale della Prof.ssa Anna Bianchi (Direttivo nazionale SFI) e del Prof. Franco Gallo (MIM), i quali hanno discusso degli *"Approcci metodologico-didattici"* a cui potrebbero opportunamente far ricorso i docenti per affrontare la tematica in modo proficuo in situazione d'aula nel corso delle lezioni curricolari.

I relatori accademici hanno fornito ai corsisti una ricca serie di materiali di studio, offrendo loro preziosi spunti di riflessione, che non hanno mancato di suscitare momenti significativi di approfondimento e di confronto dialogico.

Al termine delle lezioni seminariali, i corsisti hanno potuto scegliere se completare il percorso di autoformazione in maniera individuale, eventualmente definendo in unità di apprendimento le loro personali proposte didattiche, oppure continuare il confronto aperto con i colleghi per compiere in maniera condivisa un percorso comune di studio e di riflessione.

Il nostro gruppo di lavoro, formato da docenti che operano nella scuola secondaria superiore, negli indirizzi classico e scientifico, con un bagaglio eterogeneo di esperienze professionali, ha colto l'occasione per incontrarsi e proseguire il dialogo a distanza innescato dalle illuminanti lezioni seminariali. Ci ha mosso la sola esigenza di confrontarci e di riflettere insieme sugli scopi, sulla prassi, sulle difficoltà quotidiane del nostro insegnamento.

Consapevoli dell'importanza di riuscire a trasporre nella pratica didattica quanto appreso e discusso, abbiamo innanzitutto convenuto sul fatto che la cogenza della tematica meriti da parte nostra la massima attenzione.

Come docenti siamo convinti che non si debbano riproporre acriticamente le categorie interpretative, che nella trattazione manualistica sono sottese alla storia del XX secolo e la semplificano drasticamente.

Quando in cattedra fino a ieri ripercorrevamo i tratti salienti della grande storia occidentale, la concezione filosofica del progresso restava sottotraccia, era un'idea pertinace, che non ci abbandonava: le guerre mondiali del '900 appartenevano al passato dei popoli europei, ma non avrebbero pregiudicato il nostro presente e tanto meno il futuro. A beneficio dei nostri giovani alunni - e a nostra personale rassicurazione - abbiamo accolto una narrazione del passato ancorata al presupposto fondativo che gli anni futuri potessero essere apportatori di speranza, di una crescita globale, di ordine materiale e spirituale, preconizzata dalla nascita delle Organizzazioni internazionali.

Nella nostra curvatura didattica forse permaneva sullo sfondo, come orizzonte di senso implicito, una qual certa idea di progresso - certamente depurata dai facili trionfalismi del primo illuminismo di Francia, spogliata dei tratti fideistici dello storicismo idealistico romantico, filtrata attraverso la lezione del materialismo storico e il richiamo alla strutturalità dei processi economico-sociali, rivitalizzata dalle categorie dello storicismo assoluto crociano e dallo storicismo critico diltheyano - ma pur sempre 'progresso'. A ben vedere l'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, che dall'anno scolastico 2020-21 integra il curriculum delle discipline scolastiche, ha corroborato questo assunto di fondo: l'educazione dei futuri cittadini passa attraverso la consapevolezza delle criticità del presente, ma induce a proiettare lo sguardo verso gli obiettivi graduati dell'Agenda 2030, il documento di pianificazione globale che l'Onu propone ad educatori ed educandi.

Se davanti ai genocidi delle due guerre mondiali lo storico francese Yves Ternon non aveva esitato a definire il Novecento il "*secolo dell'estremo*", cosa possiamo noi dire oggi davanti alle immagini di devastazione che provengono dalle nuove guerre? C'è forse qualcosa che superi l'estremo? Il principio stesso della proporzionalità decade a computo inane davanti alle masse dei cadaveri civili intenzionalmente sterminati durante la guerra fra Russia e Ucraina, o dal furioso riaccendersi dello scontro israelo-palestinese, o dall'offensiva statunitense contro l'Iran. Proporranno nuove definizioni per nuovi orrori? Ci limiteremo a riaggiornare le formule del lessico storico-politico? Diremo che il primo quarto del XXI secolo è diventato inopinatamente la continuazione del XX?

Come docenti ed educatori siamo chiamati ad esprimere le nostre proposte didattiche: non possiamo farlo che in modo palese e pubblico, attraverso gli strumenti della riflessione condivisa; da questo punto di vista è stato il Corso di Formazione SFI a rendere possibili la proficuità e la preziosità del nostro dialogare. Si presentano qui di seguito le linee progettuali tracciate e realizzate dai colleghi del nostro gruppo di lavoro.

Contro tutte le guerre: l'inizio della fine

Katia Anna Maria Grisi

Nell'ambito del Progetto *Laboratorio di Filosofia*, da me promosso e curato presso il Liceo Scientifico "L. da Vinci" di Salerno, le studentesse e gli studenti del triennio sono stati destinatari di un percorso formativo focalizzato sulla problematica dell'origine dei conflitti bellici. Il percorso tematico costituisce la prima fase dell'articolazione del progetto sulle forme della guerra e della pace in età classica da sviluppare nelle classi terze.

Il progetto rientra nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa e si è svolto subito dopo l'orario delle lezioni da ottobre a novembre 2025. Alle lezioni laboratoriali hanno partecipato anche alcune studentesse universitarie del Corso di Filosofia del DISPAC dell'Università degli Studi di Salerno, con il quale il Liceo ha stipulato una convenzione di collaborazione.

Siamo partiti dal presupposto che la questione della guerra attraversa, in forme diverse, luoghi e momenti costitutivi della storia del pensiero, dall'antichità fino al mondo contemporaneo. A tale questione è intrinsecamente connessa la questione della pace. Le forme della guerra e della pace sono state analizzate tanto in una prospettiva di ricostruzione storica, quanto teoretico-problematica e intese quale strumento di conoscenza del patrimonio della tradizione e quale mezzo per la comprensione della attualità al fine di poter agire consapevolmente in essa. "Pensare la guerra" vuol dire capirne le ragioni profonde, comprenderne la logica, anche là dove essa sembra oscura o assente. La guerra si è finora imposta in modo inesorabile in ogni epoca della storia dell'umanità: pensare la guerra è imprescindibile per costruire anche una cultura della pace. Siamo quindi risaliti alla guerra più antica testimoniata nella storia dell'Occidente: la guerra di Troia. È stata affrontata la lettura e l'analisi delle *Troiane* di Euripide¹ e di Sartre.²

Abbiamo lavorato sui testi e sulle fonti contestualizzando, argomentando, problematizzando e attualizzando.

È stato realizzato un adattamento teatrale de *Le Troiane*, liberamente ispirato a Euripide e a J. P. Sartre. Del testo rivisitato si è poi data una lettura drammatizzata a più voci contro la brutalità e la disumanità della guerra, di tutte le guerre, che ha consegnato agli spettatori un messaggio antibellicista, pacifista. La drammatizzazione è stata presentata dagli studenti del Liceo "L. da Vinci" di Salerno, classi 5 E- 4 C, e dalle studentesse universitarie in occasione della celebrazione della Giornata Mondiale della Filosofia del 20 novembre 2025.

L'opera di Euripide fu rappresentata nel 415 a.C., in un momento di fermento per la storia di Atene: si stava discutendo, infatti, della grande spedizione militare in Sicilia per accumulare ricchezza e potere, pretesa che si sarebbe miseramente infranta. Si tratta del periodo in cui Atene, forte della sua flotta, esercitava il suo imperialismo su tutto l'Egeo e il Mediterraneo. Poco prima, gli Ateniesi avevano assalito e conquistato la piccola isola di Melo invocando la legge del più forte: la sorte riservata a questo popolo fu atroce, gli uomini vennero massacrati, mentre donne e bambini furono venduti come schiavi. Melo assume dunque i contorni della Troia del mito e di infinite altre città nella storia, sino ai giorni nostri. Il nome e il mito di Troia non hanno cessato di risuonare accompagnando il crudele rinnovarsi degli scenari bellici in altri contesti e in altre epoche. Il dramma di Euripide, per la sua rappresentazione estrema degli esiti della violenza, ha costituito un paradigma su cui riflettere.

¹ Cfr. Euripide, *Troiane*, testo greco a fronte, a cura di Susanetti D., Feltrinelli, Milano, 2014.

² Cfr. Sartre J. P. (1965), *Le Troiane*, a cura di Paolo Bignamini, Mimesis, l'Occhio e lo Spirito, 2005.

Euripide riduce i bruti distruttori di Troia, ovvero gli eroi omerici, a insensati aguzzini e, osservandoli con gli occhi dei vinti, sviluppa una riflessione sull'uso della violenza e sull'atrocità della guerra, che manda un messaggio pacifista dalla profonda forza morale.

Macerie fumanti, cadaveri straziati, pianti e grida di dolore: Troia in fiamme è vista come luogo archetipico della distruzione e del saccheggio. A partire dal materiale mitico della tradizione arcaica, la drammaturgia di Euripide presenta al pubblico lo spettacolo di crimini di guerra e la deriva di una popolazione devastata.

L'orrore è negli occhi delle vittime, nei loro corpi umiliati e spogliati delle loro identità, e attraverso una complessa costruzione di genere, il destino dei vinti prende forma in una sfilata di figure femminili che rappresentano altrettanti ruoli e altrettante esperienze travolte dalla spirale della violenza. Ecuba, Andromaca, Cassandra: una regina privata del trono, una vedova cui viene ucciso l'unico figlio, una figlia ritenuta da tutti una povera pazza.

Su ognuna di loro incombe il trauma della perdita e dello sradicamento: la partenza verso un altrove che significa schiavitù e miseria. Donne, vecchi e bambini sono facili bersagli di ogni violenza. L'episodio di Astianatte fornisce una riflessione in più sugli eccessi cui una guerra di distruzione può condurre, quando la civiltà e l'umanità cedono alla barbarie e alla bestialità.³ Lanciato dall'alto delle torri, Astianatte è, nello schianto a terra, un cumulo di ossa fracassate, un cranio spaccato da cui sprizza il rosso vivo del sangue, mani che pendolano disarticolate e inerti.

La testa spaccata, esce sangue e la ferita sembra una bocca che ride, mani che pendolano disarticolate e inerti.⁴

Di che barbarie sono stati capaci i civilissimi Greci.
Cosa potrà scrivere un poeta sulla sua tomba?
Questo è il bambino che i Greci hanno ucciso perché avevano paura.
Che vergogna per la Grecia questa epigrafe.⁵

E nelle fiamme del rogo finale costruzioni teologiche e mediazioni politiche crollano insieme alle case e agli edifici della città.

La tragedia – bisogna ricordare - nel corso dei secoli non ha mai smesso di stimolare le riflessioni dei filosofi. J. P. Sartre scrisse nel 1964 l'ultima delle sue opere teatrali, *Le Troiane*, concependola come un adattamento del testo di Euripide.

La riscrittura di Sartre costituì un atto di denuncia e di impegno politico contro la logica bellicistica e le spedizioni coloniali, mentre divampava la guerra in Algeria. Fin dai tempi di Euripide le *Troiane* avevano un significato politico preciso: si trattava di una condanna della guerra in generale e delle spedizioni coloniali in particolare.

Le guerre al tempo di Sartre, come al nostro tempo, erano totalmente diverse da quelle al tempo dei Greci: si trattava di una guerra atomica, come oggi si tratta di guerre estremamente tecnologizzate, che non lasciano né vinti né vincitori; eppure, è proprio questo che la *pièce* delle *Troiane* dimostra. I Greci hanno distrutto Troia, ma non avranno alcun beneficio dalla loro vittoria dal momento che la vendetta degli dèi li farà morire tutti. Che «ogni uomo assennato deve evitare la guerra»⁶ così come sostiene Cassandra all'interno della versione di Euripide, per Sartre non era neppure necessario dirlo – per questo elimina questo passo – motivo per cui preferisce lasciare a Poseidone la battuta finale: «*Ne morirete tutti*»⁷ afferma infatti il dio.

³ Per la morte di Astianatte cfr. Andò 2009, *Annali Online di Ferrara – Lettere* Vol. I (2009) 255/269.

⁴ Euripide, *Troiane*, vv.1177-1179.

⁵ Ivi, vv. 1189- 1190.

⁶ Ivi, v. 400.

⁷ Sartre, *op. cit.*, p. 95.

Nell'attualizzazione della tragedia Sartre individua nei Greci «i rappresentanti dell'Europa» e, in quanto tali, gli aguzzini dell'«Africa» e dell'«Asia», facendo esprimere tale sentimento, pressoché con le medesime parole, a Ecuba, che piange le sorti delle sue figlie:

*Le mie figlie, le ho cresciute per i più grandi re d'Asia: serviranno in Europa schiave di malvagi*⁸

e a una delle coreute, che lamenta il destino di schiavitù che l'attende

*Sradicata, strappata dall'Asia, dovrò vivere e morire in Europa.
Questo vuol dire: all'inferno*⁹

L'Europa è un'idea moderna che risponde, però, molto bene alla distinzione antica tra Greci e barbari, tra la Grande Grecia che sviluppava la sua civilizzazione verso il Mediterraneo, e gli insediamenti dell'Asia minore verso i quali l'imperialismo coloniale di Atene si rivolgeva senza mezze misure; questo è l'unico punto sul quale Sartre si permette di accentuare il testo. La *pièce* si chiude nel nichilismo totale: una volta innescata, la spirale della violenza non consente a nessuno di salvarsi.

Fate, fate la guerra, mortali imbecilli,
devastate i campi e le città,
violante i templi, le tombe,
torturate pure i vinti.
Tanto ne morirete
Tutti.¹⁰

Riferimenti bibliografici

- ANDÒ 2009: Valeria Andò, *Un bambino buttato giù dalla torre. La morte di Astianatte nelle Troiane di Euripide*, Annali Online di Ferrara – Lettere Vol. I (2009) 255/269.
- CURI 1999: Umberto Curi, *Pensare la guerra. L'Europa e il destino della politica*, Dedalo Edizioni, 1999.
- CURI 2000: Umberto Curi, *Pólemos. Filosofia come guerra*, Bollati Boringhieri, 2000.
- CURI 2024: Umberto Curi, *Padre e re. Filosofia della guerra*, Castelvecchi Editore, 2024.
- EURIPIDE: Euripide, *Troiane*, Testo greco a fronte, a cura di Susanetti D., Feltrinelli, 2014.
- SARTRE 1965: Jean Paul Sartre, *Le Troiane*, trad. it. a cura di Paolo Bignamini, Mimesis, l'Occhio e lo Spirito, 2005.
- SUSANETTI 2019: Davide Susanetti, *Euripide, Fra tragedia, mito e filosofia*, Carocci Editore, 2019.
- URSO 2020: Anna Maria Urso, «Una guerra per tutte le stagioni. Le Troiane di Euripide secondo J.-P. Sartre», in GB D'Alessio, L. Lomiento, C. Meliaddò, G. Ucciardello, *Il potere della parola. Studi di letteratura greca per Maria Cannatà Fera*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2020.

⁸ Ivi, p. 23.

⁹ Ivi, p. 28.

¹⁰ Ivi, p. 95.

La dimensione utopica dell'irenismo in età moderna

Mariapia Vozzi

Nella classe quarta sez. B dell'indirizzo liceale classico dell'IIS "De Filippis-Galdi" di Cava de' Tirreni (SA), da novembre 2025 a marzo 2026, ho realizzato un'unità di apprendimento storico-filosofica incentrata sullo sviluppo delle istanze ireniste, a partire dalle guerre di religione del XVI e XVII secolo che lacerarono la cristianità occidentale fino alle guerre per l'equilibrio che nel XVIII secolo ridisegnarono l'assetto geo-politico europeo e mondiale.

Nelle attività d'aula ho preliminarmente guidato il gruppo-classe, formato da 20 studenti e studentesse, alla conoscenza e alla comprensione del pensiero di Erasmo da Rotterdam, il grande maestro dell'umanesimo europeo la cui penna sferzante ha lasciato traccia profonda nelle coscienze cristiane. Suddivisi in gruppi gli studenti hanno affrontato la lettura di due brevi testi erasmiani: lo scritto *Dolce è la guerra per chi non ne ha esperienza*, tratto dagli *Adagia* politici del 1515¹¹ e il celebre *Lamento della pace scacciata e respinta da ogni dove* del 1517.¹² L'analisi testuale - articolata per genere, stile e contesto - ha consentito ai discenti di comprendere sia la qualità letteraria della scrittura erasmiana, intessuta di riferimenti classici eruditi, sia il valore etico-politico delle sue frementi invettive. I brani filosofici, esaminati nella loro struttura argomentativa, hanno fatto emergere lo spirito critico dissacrante e la ferma denuncia erasmiana delle mistificazioni religiose o politiche che ai tempi "imbellettavano" la guerra di rapina. Le contraddizioni che laceravano la cristianità occidentale e ne minavano la concordia interna finivano con l'essere svelate sia come conflitto interiore della coscienza, sia come contrapposizione fra la plebe operosa e i despoti dell'epoca ambiziosi e rapaci, pronti a dissipare i beni comuni e la vita stessa dei loro sudditi.

Il pacifismo umanista erasmiano, collocato in prospettiva storica, è stato ricondotto dagli studenti alle matrici ideali della *renovatio* cristiana e alle istanze della corrente giusnaturalista rinascimentale. L'analisi testuale è stata integrata in itinere dallo svolgimento di una breve esercitazione scritta, con domande a risposte multiple ed aperte finalizzate a verificare il grado di apprendimento dei contenuti concettuali desunti dai passi filosofici esaminati.

Muovendomi in un arco cronologico ampio, ma coeso, per far comprendere la linea di sviluppo della riflessione irenista ho poi sottoposto all'attenzione dei discenti dei brani tratti da alcuni testi-chiave dell'illuminismo europeo.

Innanzitutto, ho proposto in lettura la sferzante antifrasi espressa da Voltaire nel *Dizionario Filosofico*: «la guerra, che riunisce i doni della carestia, della peste e della violenza, ci viene dall'inventiva di tre o quattrocento persone sparse sulla superficie del globo sotto il nome di principi o di governanti».¹³

Spinti dal sarcasmo di Voltaire gli studenti hanno poi in autonomia consultato la voce "Guerra" contenuta nell'*Enciclopedia o Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri*, evincendo dall'articolo redatto dal cavaliere Louis de Jaucourt il perentorio giudizio di condanna espresso da tutti gli enciclopedisti nei confronti della guerra, considerata in tutti i casi una «sventura deplorabile, ma comune», un retaggio «ereditato

¹¹ Erasmo da Rotterdam, *Dulce bellum inexpertis – Adagia*, 1515, trad. it. a cura di Ugo Dotti, Feltrinelli Editore, Milano, 2017, in particolare pp.157 e sgg.

¹² Erasmo da Rotterdam, *Querela pacis*, 1517, ed. it. a cura di Carlo Carena, SE, Milano, 2014, pp. 49 e sgg.

¹³ Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, 1769, edizione integrale tradotta da Rino Lo Re e Libero Sosio, Rusconi Libri, RN, 2025, p. 215.

dai nostri primi antenati nell'infanzia del mondo [...] In ogni tempo gli uomini, spinti dall'ambizione, dall'avarizia, dalla gelosia, dalla malvagità, si sono derubati, bruciati, scannati reciprocamente».¹⁴

Il focus del discorso è stato individuato dal gruppo-classe nella confutazione dell'idea del *bellum iustum* – già presente in Aristotele e Cicerone, ripresa da Agostino e Tommaso, formalizzata dal giusnaturalismo rinascimentale: la guerra per gli enciclopedisti è sempre un male che «soffoca la voce della natura, della giustizia, della religione e dell'umanità». Nella voce correlata "*Pace*" il gioco della contrapposizione continua ad essere sviluppato dicotomicamente: alla degenerazione della *folia-guerra* sono attribuiti tutti i mali socio-economici e trova massima esaltazione la *razionalità-pace* «che dà potenza agli imperi, che mantiene l'ordine fra i cittadini, che lascia alle leggi la forza di cui hanno bisogno [...] in sostanza che procura ai popoli la felicità che è lo scopo di tutta la società».¹⁵

Sull'irenismo illuminista il lavoro di lettura sui testi è proseguito privilegiando gli autori inseriti nella programmazione dipartimentale concordata con i colleghi di Istituto nel rispetto delle vigenti Indicazioni Nazionali per i Licei (D.M. 211/2010).

Dopo aver proposto alla classe l'idea-cardine di progresso, ne ho illustrato le diverse declinazioni, proponendo contrastivamente a confronto la tesi di quanti, come Voltaire ne *Il secolo di Luigi XIV* (1751),¹⁶ problematizzarono il passaggio dalla *ferinitas* alla *civilitas*, non sottacendo le possibili ricadute nella barbarie primigenia e vincolando alla libertà di scelta l'effettivo miglioramento delle condizioni di vita dell'umanità, con le tesi di quanti interpretarono in termini deterministici il corso storico progressivo, preconizzando l'utopistico ritorno della dea Eirene a beneficiare tutti i popoli della terra, quali, ad esempio, Nicolas de Condorcet nell'*Abbozzo di un quadro storico dei progressi dello spirito umano* (1795).¹⁷

Fulcro dell'unità di apprendimento è stata la lettura guidata di ampi brani tratti da due opere fondamentali del tardo Illuminismo: la *Scienza della Legislazione* (1780-1791) di Gaetano Filangieri e *Per la pace perpetua* (1795) di Immanuel Kant. Di questi scritti ho in prima battuta selezionato i passi che potessero agevolare gli studenti nella comprensione della problematica storico-filosofica e dei suoi successivi sviluppi.

Sono stati letti ed analizzati il Capo LIII del Libro IV del capolavoro filangieriano¹⁸ e nella sua interezza la breve opera kantiana.

A partire dalla definizione di presupposti giuridici comuni che siano di fondamento per la futura confederazione planetaria degli Stati preconizzata dal maturo Kant, sono stati analizzati nel dettaglio gli articoli preliminari e definitivi necessari ad istituire la pace 'perpetua' fra Stati che giungeranno all'assetto ottimale della costituzione repubblicana.

Gli studenti hanno avuto modo di porre a confronto il piano ideale dell'utopia cosmopolitica di Kant con la generosa battaglia del giovane Filangieri contro il dispotismo e per la diffusione del sistema della pubblica istruzione e della libertà di stampa, che sono considerate strumenti di crescita della coscienza politica dei cittadini e della possibilità di controllo politico sull'azione dei governi.

In particolare, sono stati esaminati contrastivamente da un lato il *Secondo supplemento* contenente l'articolo "segreto" di Kant¹⁹ - ovvero la tacita intesa con cui i principi illuminati avrebbero consentito ai filosofi di esprimere i loro consigli sulla politica internazionale - e dall'altro le celebri pagine in cui il Filangieri rivendica senza vincoli censori l'esercizio del diritto di critica palese da parte del "tribunale" dell'opinione pubblica.

Dopo aver guidato gli alunni all'analisi della struttura argomentativa e all'individuazione dei punti di forza e di debolezza dei due testi, ho fatto ricorso al metodo del *debate* per creare un'occasione di confronto

¹⁴ De Jaucourt L., in AA.VV., *Enciclopedia o Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri*, 1751-1780, edizione a cura di Albert Soboul, Editori Riuniti, Roma, p. 119.

¹⁵ Ivi, p. 163-164.

¹⁶ Cfr. Voltaire, *Le Siècle de Louis XIV*, 1751, edizione italiana con un saggio di Giovanni Macchia, Einaudi, Torino, 1994.

¹⁷ Cfr. Condorcet, *Gli sguardi dell'illuminista. Politica e ragione nell'età dei lumi*, a cura di Graziella Durante, Edizioni Dedalo, 2009.

¹⁸ Filangieri G., *Scienza della Legislazione*, 1780-1791, edizione critica a cura di V. Ferrone per il Centro Studi "Giovanni Stiffoni", Venezia, Libro IV, Capo LIII.

¹⁹ Kant I. *Per la pace perpetua*, 1795, edizione italiana Feltrinelli Editore, Milano, 2008, pp. 79-80.

dialogico che, in tempi definiti e con modalità regolamentate, potesse mettere alla prova al contempo le loro capacità di riflessione critica e le loro competenze comunicative.

I nodi problematici sottesi ai testi illuministici hanno contribuito a concentrare il focus della discussione sui limiti e sulle fragilità strutturali delle associazioni internazionali, sulla discrasia lacerante fra la sfera dei valori tramandati dall'irenismo settecentesco e la prassi del real-politicismo degli Stati odierni, sul problema del controllo democratico sulla politica dei governi e sulle 'bolle' informative dei mass-media.

Il laboratorio di lettura filosofica si è proficuamente concluso con un esercizio di riscrittura creativa da parte degli studenti, che, opportunamente guidati dalla collega referente del gruppo di teatro del Liceo, hanno poi liberamente riadattato i testi originali, allestendo e mettendo in scena un *debate* in costume d'epoca in occasione della Notte Nazionale del Classico, che si è svolta presso il Liceo "M. Galdi" di Cava de' Tirreni il 27 marzo 2026.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Enciclopedia o Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri*, 1751-1780, passi scelti da Albert Soboul, edizione italiana Editori Riuniti, Roma, 1976.
- CONDORCET (Jean-Antoine-Nicolas de Caritat) 1795: Condorcet, *Gli sguardi dell'illuminista. Politica e ragione nell'età dei lumi*, a cura di Graziella Durante, Edizioni Dedalo, 2009.
- ERASMO 1515: Erasmo da Rotterdam, *Dulce bellum inexpertis – Adagia*, traduzione italiana a cura di Ugo Dotti, Feltrinelli Editore, Milano, 2017.
- ERASMO 1517: Erasmo da Rotterdam, *Querela pacis*, 1517, edizione italiana a cura di Carlo Carena, SE, Milano, 2014.
- FILANGIERI 1780-1791: Filangieri Gaetano, *La scienza della legislazione*, 1780-1791, edizione critica diretta da Vincenzo Ferrone per il Centro Studi sull'Illuminismo europeo "Giovanni Stiffoni", Venezia, 2003.
- KANT 1795: Kant Immanuel, *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Königsberg, 1795, edizione italiana *Per la pace perpetua*, con traduzione di Roberto Bordiga e prefazione di Salvatore Veca, Feltrinelli Editore, Milano, 2008.
- VOLTAIRE (Arouet François-Marie) 1751: Voltaire, *Le Siècle de Louis XIV*, 1751, edizione italiana con un saggio di Giovanni Macchia, Einaudi, Torino, 1994.
- VOLTAIRE (Arouet François-Marie) 1769: Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, 1769, edizione integrale con traduzione di Rino Lo Re e Libero Sosio, Rusconi Libri, RN, 2025.

L'impensabilità della pace nell'insostenibilità della guerra

Giovanni Battista Rimentano

Dall'inquadratura al concetto. Un'ermeneutica capovolta sui temi della guerra e della pace

In un'epoca drammaticamente segnata da scenari di conflitto asimmetrici e globalizzati – dalle macerie nella Striscia di Gaza alle trincee russo-ucraine – l'urgenza di affrontare a scuola i temi della guerra e della pace richiede uno scarto metodologico.

Nel corso dell'esperienza didattico-laboratoriale condotta nell'a. s. 2025-26 con gli studenti della classe 5 H del Liceo Scientifico "F. Severi" di Salerno, invece di procedere con la tradizionale deduzione storico-filosofica, si è optato per un approccio rigorosamente induttivo e *bottom-up*. A partire da un *brainstorming* basato sui vissuti personali e sulle parole-chiave "guerra" e "pace", sono stati sottoposti all'attenzione degli studenti alcuni "filosofemi" (citazioni decontestualizzate e anonime di filosofi e leader politico-religiosi) usati come mero innesco per un laboratorio di scrittura creativa. Il processo ha generato un "testo agito", la sceneggiatura e la successiva realizzazione di un cortometraggio di 12 minuti dal titolo: *Uno strano blackout* (disponibile all'indirizzo: <https://youtu.be/zDMf2Mpl-iM>).

Il laboratorio testuale sugli autori citati, accompagnato da domande di valenza didattico-orientativa afferenti ai vissuti degli alunni, si è svolto nelle ore curricolari e ha coinvolto l'intera classe. Nasce da qui il testo della sceneggiatura, cui si è continuato a lavorare anche come consegna a casa. Le riprese invece hanno riguardato solo un gruppo elettivo che, aderendo in forma libera e spontanea si è riunito di pomeriggio, in parte online in parte in presenza, sotto la direzione del docente.

Uno "strano blackout" cognitivo. L'impensabilità della pace nell'insostenibilità della guerra

La trama del cortometraggio è ben lungi dall'essere una mera didascalica di un messaggio filosofico calato d'alto. Si tratta piuttosto di una metafora visiva e speculativa.

La narrazione ci proietta in un futuro prossimo: è il 20 novembre 2030 (data fortemente scelta e densa di significato, poiché richiama la *Giornata Mondiale della Filosofia*). In uno scenario distopico ma dolorosamente tangibile, segnato dal riarmo europeo e da costanti simulazioni di guerra ibrida, le scuole a Salerno sono state costrette a tornare in DAD, come ai tempi della pandemia. Una classe si connette puntuale alla piattaforma, ma il docente di filosofia — che ha assegnato loro il compito di riflettere e dibattere su un repertorio di citazioni filosofiche sulla guerra e sulla pace — si fa attendere. Per fronteggiare l'inquietudine di quel vuoto e il silenzio assordante dell'assenza del docente (che non si presenterà mai), gli studenti riempiono l'attesa intessendo spontaneamente una fitta conversazione. Quello che inizia come uno scambio incerto e frammentario ben presto si trasforma in un intenso confronto su pace e conflitto, intrecciando le loro voci inquiete con quella delle pagine che dovrebbero studiare. Il dialogo cresce progressivamente d'intensità fino a infrangersi contro un evento imprevisto e totalizzante: un improvviso *strano blackout* (sebbene la corrente elettrica se ne sia andata via, i PC restano misteriosamente connessi e accesi, continuando a rischiarare con la luce bluastrea degli schermi i loro volti increduli). Questo improvviso collasso tecnologico lascia i ragazzi sospesi nell'oscurità, li isola ma al tempo stesso li richiama all'imperativo di restare umani e intimamente "connessi", ben oltre ogni insormontabile distanza fisica.

Il ritorno dall'immagine al testo. La risignificazione filosofica

A partire da questo rispecchiamento motivante – l'esperienza viva del set e la simulazione del caso – dopo la realizzazione del corto il gruppo di lavoro è tornato sugli autori con uno sguardo radicalmente mutato. I brani filosofici, utilizzati inizialmente come pretesti creativi, sono stati affrontati in un approfondito laboratorio testuale, strutturato attraverso domande di comprensione mirate e una rielaborazione personale facilitata e potenziata dalla fluidità del dibattito scenico che aveva precedentemente permesso di orchestrare le voci dei grandi pensatori senza forzature pedanti.

Il clima di militarizzazione e l'attesa angosciante, ambientate in un distopico 2030, hanno trovato la loro lucida decodificazione nella condizione hobbesiana del *bellum omnia contra omnes*, ripresa in chiave novecentesca da Carl Schmitt.²⁰ L'idea per la quale la categoria del "politico" si fonda concettualmente sull'estrema intensità che polarizza le relazioni umane attorno alla distinzione amico/nemico (*hostis*), allude alla guerra come possibilità sempre reale e come presupposto fondativo onnipresente.

Come argine a questa spietata ontologia del conflitto, il gruppo di lavoro ha risposto con la faticosa costruzione delle istituzioni: dal progetto di Immanuel Kant,²¹ per il quale la pace non è uno stato di natura, ma una condizione giuridica da istituire, fino al monito di Karl Popper, con la sua disarmante ammissione che la fragilità della "società aperta" pone noi tutti dinanzi all'arduo "paradosso della tolleranza",²² ossia della necessità democratica di non tollerare gli intolleranti per preservare lo spazio stesso della libertà.

La conversazione spontanea dei protagonisti ha inoltre portato ad esplorare la radicale differenza tra la semplice tregua e la pace autentica, sulla scorta della distinzione tracciata anche da Martin Luther King Jr. tra la "pace negativa" (assenza di tensione) e la "pace positiva" (presenza di giustizia), come impegno civile per rimuovere la "violenza strutturale" insita in ogni ingiustizia sociale.²³ Un'utopia o la possibilità di un nuovo inizio? Emergono su questa domanda le tracce della riflessione di Ernst Bloch, per il quale l'utopia, spogliata della fuga astratta, diventa "utopia concreta", una "*docta spes*" orientata a cogliere il "non-ancora" latente nella realtà;²⁴ mentre con Arendt il rifiuto della rassegnazione si condensa nei concetti di "natalità" e "perdono",²⁵ veri antidoti contro l'irreversibilità delle azioni malvagie passate, per cui l'essere umano resta sempre strutturalmente capace di compiere il miracolo del nuovo inizio.

Questo asse si è ulteriormente interiorizzato incrociando l'attivismo morale di Gandhi²⁶ e la consapevolezza profonda di Thich Nhat Hanh, per il quale la pace è una condizione indifferibile da praticare *istante per istante*, innanzitutto in se stessi e con se stessi, seppur in connessione ontologica con gli altri (il monaco vietnamita ricorre alla parola *inter-esse* per indicare l'interconnessione universale che lega in un unico nodo d'amore tutti gli esseri, umani e non).²⁷

Quanto alla semioscurità in cui piombano gli studenti durante la scena del blackout, essa segna la rottura di quella "totalità" in cui la tecnologia rischia di ingabbiare i volti umani, per cui quel buio appena rischiarato degli schermi mostra come la pace non vada immaginata come una sorta di fusione totalitaria, ma al contrario è proprio nell'etica del mantenimento della "distanza" l'unica modalità possibile per una relazionalità capace di lasciar emergere la diversità del "volto" altrui e la responsabilità ineludibile verso l'Altro (Emmanuel Lévinas).²⁸

Infine, alla ricerca di una luce oltre l'oscurità, nel finale aperto del cortometraggio le citazioni filosofiche sfilano come testi in sovrimpressione sulle riprese notturne, girate in *time lapse*, di un'auto in corsa lungo un'autostrada semideserta. Non scorgiamo il conducente. Di chi o di cosa si tratta? È forse il professore?

²⁰ Cfr. Schmitt C., 1922.

²¹ Cfr. Kant I., 1795.

²² Cfr. Popper K. R., 1945.

²³ Cfr. King M. L., 1963.

²⁴ Cfr. Bloch E., 1959.

²⁵ Cfr. Arendt H., 1958

²⁶ Cfr. Gandhi M. K., 1949.

²⁷ Cfr. Nhat Hanh T., 1991.

²⁸ Cfr. Lévinas E., 1961

Qualcuno potrebbe anche pensarlo, ma sarebbe improbabile e poco coerente con la scelta deliberata di non mostrare il professore di filosofia dall'inizio alla fine. In realtà, dal cortometraggio può arguirsi che il professore si è collegato in videochiamata, anche se la sua webcam resta oscurata e muta. Si tratta quindi di una messa tra parentesi della sua "funzione docente", si tratta insomma di *epoché* (non come quegli studenti che in DAD si collegavano senza accendere le webcam!). In questa sorta di post-finale, in cui i materiali didattici utilizzati scorrono come titoli di coda accompagnati ritmicamente da un sottofondo musicale, si lascia quindi spazio a una scena esterna ancora possibile (un'uscita, per così dire, fuori dalla "caverna platonica"), in cui la riflessione e la propositività della filosofia continuano a viaggiare per le vie del mondo.

In conclusione, direi che questo procedere capovolto, calando la speculazione astratta nella drammaturgia dell'imprevisto, mostra quindi tutta la sua straordinaria capacità di attivazione, trasformando il cinema in uno strumento maieutico e, nel contempo, restituendo alla filosofia la sua vocazione originaria, che non consiste in un archivio di risposte pacificanti, ma nell'esercizio ostinato del pensiero critico nel cuore del caos presente, in bilico tra l'assunto antropologico di un inevitabile stato di guerra perenne, e la pulsione altrettanto forte per una pace desiderabile anche se ai limiti del pensabile e dell'immaginabile, quale tensione insita nel tessuto profondo dell'essere umano.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT, 1958: Hannah Arendt, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958; trad. it. di S. Finzi, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1964.
- BLOCH, 1959: Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, Aufbau-Verlag, Berlin 1954-1959 [prima ed. integrale occid. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1959]; trad. it. di E. De Angelis, *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 1994.
- GANDHI, 1949: Mohandas Karamchand Gandhi, *Non-violence in Peace and War*, Navajivan Publishing House, Ahmedabad 1942-1949; trad. it. in *Teoria e pratica della non-violenza*, a cura e con trad. di G. Pontara, Einaudi, Torino 1973.
- KANT, 1795: Immanuel Kant, *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Friedrich Nicolovius, Königsberg 1795; trad. it. di M.C. Dentice di Accadia, *Per la pace perpetua*, con un saggio di N. Bobbio, Laterza, Roma-Bari 1989.
- KING, 1963: Martin Luther King Jr., *Letter from Birmingham Jail*, in «The Christian Century», 80, 1963; trad. it. di V. Mantovani, in *Perché non possiamo aspettare*, Edizioni di Comunità, Milano 1965.
- LEVINAS, 1961: Emmanuel Lévinas, *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*, Martinus Nijhoff, La Haye 1961; trad. It. Di A. Dell'Asta, *Totalità e Infinito. Maggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980.
- NHAT HANH, 1991: Thich Nhat Hanh, *Peace Is Every Step: The Path of Mindfulness in Everyday Life*, Bantam Books, New York 1991; trad. it. di G. Fiorentini, *La pace è ogni passo. La via della consapevolezza nella vita quotidiana*, Ubaldini Editore, Roma 1992.
- POPPER, 1945: Karl R. Popper, *The Open Society and Its Enemies*, Routledge, London 1945; trad. it. di D. Antiseri, *La società aperta e i suoi nemici*, Armando Editore, Roma 1973-1974 (2 voll.).
- SCHMITT, 1922: Carl Schmitt, *Politische Theologie. Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität*, Duncker & Humblot, München-Leipzig 1922; trad. it. di P. Schiera, in *Le categorie del 'politico'. Saggi di teoria politica*, a cura di G. Miglio e P. Schiera, il Mulino, Bologna 1972.

Conclusioni

I nuovi inquietanti scenari della politica internazionale che la cronaca di questi giorni profilano ci inducono a ritenere che sia urgente e doveroso il ripensamento delle categorie interpretative storico-filosofiche entro cui come educatori e docenti curviamo i nostri interventi didattici.

Nella nostra difficoltà nell'affrontare la tematica, che è politicamente vischiosa ed intrisa delle immagini di devastazioni e di dolore trasmesse quotidianamente dai media, abbiamo trovato validissimo supporto *in itinere* nelle lezioni seminariali offerte dal Corso di Formazione SFI "*Le forme della pace e della guerra*": le riflessioni proposteci dai professori Carlo Galli, Massimo Mori, Umberto Curi, Giovanni Giorgini, Anna Bianchi e Franco Gallo, così come gli intensi momenti di dialogo fra i corsisti hanno tracciato coordinate di ampio respiro, offrendoci al contempo rinnovate sollecitazioni etiche e culturali da trasporre nel nostro lavoro quotidiano in aula.

I percorsi descritti, di certo eterogenei e parziali, hanno costituito esperienze didattiche effettivamente curate e realizzate nell' a. s. 2025-26, prevalentemente nell'arco delle ore curricolari dell'insegnamento filosofico; spesso co-progettate e svolte in sinergia con i colleghi dei Consigli di classe nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica.

Le idee progettuali sono state puntualmente esplicitate in unità di apprendimento, opportunamente discusse con i colleghi e con i discenti, con i quali sono stati condivisi gli obiettivi formativi, il focus sulle competenze, le consegne operative e i materiali, l'articolazione delle fasi e dei tempi di svolgimento, i metodi e le soluzioni organizzative della mediazione didattica, le risorse strumentali. Le unità di apprendimento articolate per classi di riferimento sono rientrate a pieno titolo nella programmazione disciplinare di dipartimento e, in quanto apportatrici di risultati cognitivi oggettivamente riscontrabili nei gruppi-classe coinvolti, nonché di prodotti multimediali e/o di performance pubbliche, sono diventate oggetto di valutazione formativa *in itinere* e di valutazione finale sommativa.

L'iter progettuale, le attività laboratoriali svolte in aula e i prodotti realizzati delineano le tracce di un percorso didattico diacronico, che, pur chiaramente suscettibile di integrazioni ed espansioni, potrebbe offrire stimoli di riflessione per la progettazione dei Consigli di Classe dei prossimi anni scolastici. Il piano degli interventi didattici da noi profilato potrebbe essere svolto in continuità almeno nelle classi del secondo biennio e del monoennio finale: per l'alto rilievo etico e civico della problematica affrontata e ai fini dell'orientamento proattivo dei discenti riteniamo che costituisca uno dei possibili contributi della Filosofia allo sviluppo del curriculum verticale di Educazione Civica.

Le sfide dell'insegnamento nell'era liquida: camminare sulle sabbie mobili. Il ruolo delle pratiche filosofiche nella scuola postmoderna

Chiara Ortuso

Abstract

This paper explores the pedagogical challenges faced by postmodern teachers in their constant search for a way forward in the face of the disappearance of all ethical, cultural, and social reference points that the liquidity of reality imposes on those who find themselves navigating a fragmented, fractured, and uneven world. Teaching how to learn in the age of liquid modernity thus proves to be one of the most daunting challenges of our time. A challenge that recognizes teachers of all levels as true "fighters" in the trenches. This work also shows the role that philosophical practices, new methodologies of active research, and dialogical criticism can play in a school context increasingly open to the challenges of liquid postmodernity, demanding from teachers innovative methodological approaches that allow for the exploration of a complex and elusive reality in the eyes of adolescents who are often disoriented by the fluidity of a complex reality and the search for the meaning of life.

Keywords

Teaching in liquid modernity, pedagogical challenges, educational relationship, complexity, ethics of care, philosophical practices, active research.

1.1 Introduzione

Se la storia della pedagogia è costellata da periodi cruciali in cui i presupposti e le strategie sperimentati, apparentemente affidabili, perdono presa sul reale complesso, esigendo una necessaria riforma, sembra, sostiene il sociologo e politologo Zygmunt Bauman, che la crisi attuale sia «diversa da quelle del passato».¹ In precedenza, infatti:

L'istruzione aveva assunto molte configurazioni e profili, adattandosi a mutevoli circostanze, definendo per sé nuovi obiettivi ed ideando nuove strategie. Lasciatemi però ripetere che il cambiamento a cui stiamo assistendo non è come quelli precedenti. Nella storia umana non era mai capitato che gli educatori si imbattessero in una sfida paragonabile a quella della svolta attuale. Semplicemente non ci eravamo mai trovati in questa situazione prima d'ora. L'arte di vivere in un mondo più che saturo di informazioni dev'essere ancora appresa. Proprio come quella, ben più ardua, di preparare gli esseri umani a vivere una tale vita.²

¹ A. PORCHEDDU, *Z. Bauman: Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005, p. 57.

² Z. BAUMAN, *Cose che abbiamo in comune, 44 lettere dal mondo liquido*, Bari-Roma, Economica Laterza, 2010, p. 114.

1.2 Insegnare nella modernità liquida

Insegnare ad apprendere nell'epoca della modernità liquida si rivela, pertanto, una delle sfide più ardue della nostra epoca. Una sfida che ravvisa nei docenti di ogni ordine e grado dei "combattenti" in trincea. Quello dell'insegnante, colui il quale assume su di sé il peso dei compiti della pedagogia contemporanea, è certamente uno dei lavori più complessi, esigendo, infatti, non solo preparazione nella propria disciplina, ma anche la: «capacità di essere in grado di trasmettere le proprie conoscenze, instaurando relazioni educative significative».³

La "professione" del docente comprende, così, diverse sfaccettature: se la conoscenza della propria materia costituisce evidentemente il prerequisito necessario, è indubbio che la didattica, ossia la capacità di trasmettere tali apprendimenti e la relazione con gli allievi, costituiscano le condizioni fondamentali per rendere efficace lo stesso insegnamento.

Ma di cosa ha veramente bisogno un professore dell'era liquida per poter insegnare? «La cosa che stupisce di più chi si trova ad istruire per la prima volta è la quantità di piccole e grandi decisioni che si debbono prendere quotidianamente di fronte alle continue domande ed alle costanti richieste degli studenti».⁴

Dietro scelte estremamente concrete e quotidiane, si trovano, dunque, riflessioni teoriche da conoscere e pratiche formative da attivare. Dietro qualsivoglia deliberazione, è presente, insomma: «Un modello educativo e, posteriormente a quest'ultimo, un modello pedagogico e, andando ancora a ritroso, un modello e delle riflessioni etiche e filosofiche».⁵

Alzare il livello della conoscenza e della meditazione pedagogica nei docenti si rivela, di conseguenza, essere uno dei valori principali della formazione nella dimensione liquida, rafforzando quel necessario grado di problematizzazione consapevole negli steccati di una relazione educativa, la quale ha il dovere, come presupposto dallo stesso termine "insegnare", di "lasciare il segno", promuovendo nel discente l'amore per la ricerca di una verità realizzabile solamente nel raggiungimento dell'autonomia di pensiero e di azione.

1.3 Le sfide del docente postmoderno

La prima sfida contro il reale liquido che ciascun formatore deve affrontare consiste, in considerazione di quanto finora detto, nella capacità di sostenere un tipo di conoscenza, la quale si dimostri lontana dal terribile:

Nozionismo pronto per l'immediato utilizzo e, successivamente, eliminato, come quello dei programmi software- sempre più velocemente aggiornati, quindi "sostituiti",⁶ incoraggiando un'unicità dei saperi, volta a liberarsi dalla gelida riproducibilità di "un'istruzione mercificata" finalizzata all'appropriazione ed alla conservazione di una cultura a breve termine.⁷

L'incarico precipuo di un docente che riesca ad affrontare i continui ostacoli che la modernità liquida pone sul sentiero accidentato della formazione contemporanea consiste, allora, nell'abilità di risvegliare quella passione per una conoscenza che, lungi dalla sua mera strumentalità (sapere in vista di un esame o di una interrogazione), sia in grado di convergere verso l'obiettivo comune di spalancare alternativi scenari di esistenza, ponendosi in qualità di "salvezza per l'umano". Un umano che trapela anche e soprattutto grazie: «Ad una relazione pedagogica veramente rilevante tra docente e studente».⁸

Seconda sfida per un maestro che voglia confrontarsi con la modernità liquida senza soccombere ad essa, deriva, così, dalla natura eccentrica, improvvisa ed essenzialmente imprevedibile, del sapere stesso, andando

³ G. PRIMERANO, *Oltre la scuola. La sfida educativa nella società liquida*, Torino, Effatà, 2020, p. 63.

⁴ Ivi p. 64.

⁵ *Ibid.*

⁶ Ivi, p. 60.

⁷ A. PORCHEDDU, *Z. Bauman: Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005, pp. 59-60.

⁸ *Ibid.*

a rafforzare la prima sfida da noi enunciata. Da sempre la conoscenza è, infatti, stata valutata per la sua fedele rappresentazione del mondo; ma, ci si domanda: «Cosa accadrebbe se il mondo cambiasse, rifiutando continuamente la verità della conoscenza ancora esistente, cogliendo di sorpresa anche le persone più informate?».⁹ Werner Jaeger,¹⁰ autore di studi classici sulle antiche origini dei concetti di pedagogia e di apprendimento,¹¹ credeva che l'idea stessa di pedagogia fosse nata da due ipotesi identiche: quella dell'ordine immutabile del mondo, la quale risulta essere alla base di tutta la varietà dell'esperienza umana e quella, similmente eterna, delle leggi che governano la natura dell'uomo. Se la prima di queste ipotesi giustificava la necessità ed i vantaggi della trasmissione cognitiva dai docenti agli allievi, la seconda permeava l'insegnante stesso di sicurezza di sé, scolpendo, "come fa lo scultore con il marmo",¹² la personalità di allievi, plasmata secondo un modello considerato sempre "giusto, virtuoso e nobile".¹³

Tuttavia, se le jaegeriane tesi appena esposte fossero realmente corrette vorrebbe dire che la pedagogia, e con essa le mansioni dei medesimi docenti così come noi le intendiamo, si troverebbero in grande pericolo, poiché sarebbe necessario uno sforzo titanico per sostenere tali supposizioni in un'epoca, quella liquida per l'appunto, che non riconosce alcun principio/autorità indiscutibile o indimenticabile.

Diversamente dai comportamentisti,¹⁴ ci dice Bauman a tal proposito- il mondo come viene vissuto attualmente sembra più un congegno per dimenticare piuttosto che un ambiente per apprendere. Le diverse partizioni possono essere impenetrabili, come avviene nel labirinto del laboratorio, che trasportano passaggi collaudati, esplorati il giorno prima. Sfortunato, quindi, chi è dotato di una memoria meticolosa, poiché i percorsi fidati del giorno prima vengono recuperati un po' più tardi conducendo infine in un vicolo cieco o nelle sabbie mobili e i modelli comportamentali abituali, una volta infallibili, cominciano a risultare disastrosi invece che di successo.¹⁵

In siffatta situazione, la riuscita di un apprendimento che non si mostri legato ad un inseguimento infinito di oggetti sfuggenti, i quali si dissolvono, sgretolandosi in una miriade di possibilità mancate, dipende strettamente dalla creazione, si diceva poc'anzi, di una significativa relazione educativa tra insegnanti e studenti, allievi i quali: «Lamentano, frequentemente, l'incapacità del docente di ascoltarli, evidenziandone l'incoerenza, l'eccessiva durezza o, dall'altro lato, il troppo permissivismo che, in un certo senso, permette loro di sentirsi moralmente autorizzati a non seguire la lezione».¹⁶

L'insegnante deve, dunque, risultare agli occhi del suo scolaro: «Trasparente coerente, credibile, affascinato da ciò che insegna»,¹⁷ comunicando e condividendo con l'intera classe il proprio patrimonio culturale ed umano, riuscendo, finanche, a mantenere, in quella che si rivela quale terza sfida contro la modernità liquida, il difficile equilibrio, nella dicotomia storico-educativa, tra autorità e libertà che contraddistingue ogni rapporto di carattere pedagogico.

L'asimmetria del ruolo tra insegnante e studente è certamente alla base dell'insegnamento e non bisogna incorrere nell'errore, purtroppo frequente in quest'epoca, di passare dalla centralità dello studente alla soddisfazione del cliente. Le esigenze degli studenti e delle famiglie vanno certamente ascoltate, ma non necessariamente accolte perché lo scopo dell'intervento educativo non è quello di soddisfare le aspettative dell'educando, bensì quello di educare e, nello

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Werner Jaeger, filologo e filosofo, deceduto nel 1961, ha insegnato nelle Università di Berlino, Chicago ed Harvard. Numerose sono le sue opere pubblicate in Italia anche dopo la sua morte. È stato uno dei massimi filologi di ogni tempo e la sua opera principale, *Paideia*, costituisce una dei più significativi trattati sulla greicità apparsi nel XX secolo, esprimendo il manifesto del cosiddetto "terzo umanesimo", (Cfr., A. PORCHEDDU, *op. cit.*, p. 60).

¹¹ Cfr. W. JAEGER, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, trad. L. Emery, A. Setti, Milano, Bompiani, 2003.

¹² A. PORCHEDDU, *op. cit.*, p. 60.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Si fa riferimento in tale contesto agli esperimenti dei comportamentisti, i quali utilizzavano la metafora del labirinto, con i suoi sentieri ciechi o aperti, nello studio dell'apprendimento del ratto bianco e alla legge skinneriana di "acquisizione" secondo cui un comportamento operante si fissa nella memoria mediante uno stimolo di rinforzo.

¹⁵ A. PORCHEDDU, *op. cit.*, p. 61.

¹⁶ G. PRIMERANO, *op. cit.*, p. 70.

¹⁷ *Ibid.*

specifico dell'insegnante, anche di istruire, a costo anche di porre dei limiti, se ritenuti utili per la crescita complessiva del ragazzo.¹⁸

E pur tuttavia, tale indispensabile riconoscimento di «asimmetria del ruolo» non deve eliminare i presupposti della relazione umana.

Il filosofo e pedagogista Nicola Abbagnano coglieva molto bene, nei suoi *Lineamenti di pedagogia*, il limite della dinamica autorità-libertà, nonché la sua possibile risoluzione mediante l'esperienza. È infatti quest'ultima, intesa come presa di coscienza non solo di sé stessi, ma anche degli altri, a condurre l'uomo in una situazione non di isolamento ma di contatto e di influenza con chi gli sta attorno: per l'uomo risulta innaturale, così, tanto l'isolamento quanto la coercizione.

Secondo tale prospettiva il problema della conciliazione tra autorità e libertà si dissolverebbe completamente:

Essa nasce sul fondamento di una veduta astratta e artificiosa: la veduta cioè che i vari soggetti esistano prima l'uno indipendentemente dall'altro ed in seguito l'uno intervenga a determinare autoritariamente lo sviluppo dell'altro. In realtà non si identifica né la prima cosa né la seconda. L'uomo non è solo esperienza di sé, ma anche esperienza degli altri e perciò non vive e non sviluppa mai la sua vita nell'isolamento. In secondo luogo, l'educazione non s'attua come influenza che gli altri esercitano su di me ma come instaurazione di rapporti tra me e gli altri su nuove basi più valide, per le quali io e gli altri ci determiniamo come soggettività possibili nel mondo spirituale.¹⁹

1.4 L'etica della cura

Apprendosi, così, ad un'alterità ed a un dialogo che, come da noi più volte evidenziato nel corso della nostra analisi, si manifestano come principali strumenti per l'edificazione di relazioni educative in grado di contravvenire alla triste profezia della liquefazione postmoderna del reale, lo stesso insegnante è chiamato a riflettere su di esso tentando di "comprenderlo e farlo comprendere" nella sua laboriosa ed ardua complessità ai propri allievi, ripartendo dalla quella concezione di "cura"²⁰ dell'umano così ben esposta dal mito del poeta latino Igino, ripreso dal filosofo tedesco Martin Heidegger:

Il mito racconta di Cura che, imbattendosi in un fango argilloso, si mise a dargli forma, dandogli la figura di uomo ed invocando poi Giove per infondergli lo spirito vitale. Ne nacque, così, una disputa tra i due sul nome da dargli, a cui si aggiunse la Terra ritenendo che il nome sarebbe dovuto spettare a lei essendo sua la materia ("humus") di provenienza. Fu chiamato a giudice Saturno il quale assegnò a Giove lo spirito in quanto era stato infuso da lui, mentre alla Terra corrispose il nome (uomo da "humus") perché aveva portato la materia di cui è costituito. Ma a possederlo e occuparlo per tutta la vita sarebbe stata la Cura, la quale era stata la prima a plasmarlo.²¹

L'importanza che tale narrazione assume, alla luce dell'indagine da noi condotta sinora, fa riferimento alla necessità di un insegnamento che, riappropriandosi pedagogicamente del suo "metodo" e riconsiderando la profondità dei suoi significati, costituisca quel sentiero che, partendo proprio dall'idea strutturale dell'attenzione per l'esperienza formativa, sia capace di penetrare nelle sabbie mobili dell'età liquida, disinnescandone gli algidi meccanismi, nonché l'*impasse* a cui quest'ultima pare amaramente condannata, rispondendo, infine, alle sfide postmoderne mediante il riconoscimento di una modalità di pensiero e di azione adeguati ad abitare: «La criticità delle situazioni educative senza operare riduzionismi, rispettandone, anzi, la contingenza e l'imprevedibilità».²²

Per ottemperare a questo difficoltoso incarico è assolutamente doveroso riconoscere la significanza di un patrimonio pedagogico attivo e concreto in grado di rompere gli argini fluttuanti del reale, aprendo

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ N. ABBAGNANO, *Lineamenti di pedagogia*, Napoli, Morano, 1936, p. 31.

²⁰ G. PRIMERANO, *op. cit.*, p. 88.

²¹ Cfr. M. HEIDEGGER, *Essere e Tempo*, Milano, Mondadori, 2021.

²² C. PALMIERI, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2018.

un'opera di riscoperta del medesimo per mezzo di una urgente valutazione sulla riscoperta dell'essenzialità di quei valori umani, i quali non debbono, né possono «tramontare».

1.5 La didattica attiva e le pratiche filosofiche

Risulta indubbio il fatto che la scelta di un metodo didattico rispetto ad un altro abbia una rilevanza ideologica non indifferente. In qualità di docente di scuola secondaria di secondo grado ritengo che l'insegnante trasmettitore ed il docente costruttore di conoscenza, pur lavorando con le stesse materie di studio tendono a realizzare un modello di cittadino per un diverso ideale di società. C'è pertanto un rapporto di interdipendenza tra metodo didattico, modello di mente che conosce e allievo da formare. Il filosofo pragmatista e pedagogista statunitense John Dewey presenta, nell'articolo contenuto nell'opera: *Il Mio credo pedagogico, Natura e Metodo*, una proposta educativa organica volta all'operatività scolastica, finalizzata alla realizzazione di una scuola democratica.²³

Democrazia e educazione, spiega il filosofo, stanno tra di loro in un rapporto di reciprocità: essendo infatti l'educazione un processo collettivo, l'ideale democratico non si potrà sviluppare al di fuori di un'educazione scolastica che ne rilevi valori e finalità. L'argomento centrale del pensiero pedagogico deweyano consiste, insomma, nel concepire l'educazione come lo svolgimento tramite cui i giovani divengono membri attivi di una società, ponendo in risalto il doppio aspetto pedagogico dell'educazione, quello individuale e quello sociale, sfere che egli lega in maniera inscindibile. Sulla base della nostra analisi emerge, pertanto, la novità di un metodo, quello attivo, centrato sull'esperienza diretta e sulle richieste degli allievi, ripartendo dalle loro potenzialità, al fine di promuovere lo sviluppo senza perdere mai di vista l'implicazione sociale. La scuola è anzitutto, infatti, una forma di vita comunitaria che tende a promuovere individui capaci di collaborare tra di loro, partecipando attivamente alla vita comune a cominciare da ciò che ciascuno sa già fare e che ha imparato nell'ambiente familiare. L'attività di apprendimento è, alla luce di quanto detto, in diretto ed intrinseco rapporto con il fare, riassumendosi in quel principio del *learning by doing*, imparare mediante il fare, che costituisce il valore guida nella scuola attiva. Cosa vuol dire allora per un docente avviare un apprendimento attivo?

Significa consentire all'insegnante di ascoltare, osservare e partecipare al processo-percorso formativo del suo allievo, agevolando il momento di dibattito-discussione nel gruppo classe al fine di favorire un'interazione dialogica che abbia quale suo scopo la negoziazione dei significati del reale. Un flusso di pensiero e meta-cognizioni che l'innovativo mondo delle pratiche filosofiche, nuove metodologie di ricerca attiva, incoraggia ed alimenta, rilanciando la pulsione verso l'esplorazione critica.

Nate con l'obiettivo di occuparsi fattivamente dell'analisi critica del reale, per mezzo di una metodologia partecipativa, le pratiche filosofiche costituiscono essenziali processi di insegnamento che, distinguendosi dalla mera fornitura di contenuti nozionistici, possono fornire essenziali spunti di riflessione intorno alla complessità del mondo, liberando il proprio intelletto dalla rigidità pre-concettuale al fine di allargare lo sguardo in direzione dell'argomentazione e del senso, strutturando la propria concezione del mondo.²⁴

Affiancate dall'innovativo indirizzo della cosiddetta "consulenza filosofica",²⁵ pratica dialogica la cui origine viene fatta risalire al 1981, quando il filosofo Gerd Achenbach prese a ricevere nel suo studio consultanti, i presunti "ospiti", per affrontare con essi, da filosofo, i propri problemi e le loro domande, il summenzionato insieme delle "pratiche filosofiche", espressione coniata dallo studioso barese Alessandro Volpone, costituiscono un variegato pianeta di prospettive e metodi filosofici con indirizzo pratico che trovano applicazione nelle molteplici dimensioni del mondo contemporaneo, comprendendo: il dialogo socratico, la comunità di ricerca (o *Philosophy for Children*), il caffè filosofico, l'atelier o il laboratorio filosofico, la *disputatio*,²⁶ gli esercizi spirituali.

²³ Cfr. J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.

²⁴ V. GHERARDI, *Metodologie e didattiche attive, prospettive teoriche e proposte operative*, Roma, Aracne, 2013, pp. 259-260.

²⁵ Cfr., D. MICCIONE, *La consulenza filosofica*, Milano, Xenia tascabili, 2007, pp. 29-30.

²⁶ Cfr. P. CERVARI, N. POLLASTRI, *Il filosofo in azienda. Pratiche filosofiche per le organizzazioni*, Milano, Apogeo, 2010.

Il dialogo socratico è una metodologia che favorisce, mediante la spiegazione continua di interrogativi volti alla ricerca della definizione di qualsivoglia questione, la chiarificazione intellettuale di problematiche sperimentate quotidianamente per ricercare convergenza e unanimità. La comunità di ricerca, nata nel contesto della cosiddetta *Philosophy for Children*, curriculum elaborato – a partire dagli anni Settanta – da Matthew Lipman con l'aiuto di Ann Sharp, al contrario, tollera e valorizza dissensi e divergenze, benché inserite in un ambito di forte cooperazione e rispetto dell'altro. La finalità di suddetta pratica, svolta con i più piccoli, non è quella di arrivare ad una soluzione definitiva, quanto piuttosto, sperimentare la ricchezza di una pratica di condivisione del pensiero capace di gettare nuova luce su concetti o problemi, spesso, logorati da una riflessione superficiale o inappropriata. Inaugurato dal filosofo Marc Sautet all'inizio degli anni Ottanta a Parigi, il "café filò" consiste, invece, in una riflessione comunitaria assai lineare su un tema scelto insieme ai partecipanti. Il suo fascino risiede nel riprendere la pratica tipicamente illuminista della discussione pubblica nei caffè, consuetudine diffusa per costruire spazi culturali "popolari" liberi.

Di seguito l'atelier, o il "laboratorio filosofico", raccoglie sotto tale denominazione un vasto numero di pratiche di gruppo che consistono in elaborazioni e/o ibridazioni delle forme di base con sviluppi a volte anche con l'introduzione di altri elementi provenienti da svariate discipline.

La *disputatio*, da me praticata continuamente nel tessuto scolastico della scuola in cui opero, si ispira chiaramente ad una pratica filosofica medievale, simile ad un duello, in cui i due contendenti si affrontavano su una tesi, cercando di dimostrare la verità delle proprie posizioni e la fallacia di quelle dell'avversario. Potrà forse sorprendere, infine, che tra le pratiche filosofiche da noi esaminate compaiano finanche "gli esercizi spirituali", che ad alcuni potranno rievocare i celebri *Exercitia Spiritualia* di Ignazio da Loyola, fondatore dell'ordine dei Gesuiti. Ma come ricorda lo studioso a cui dobbiamo la sua riaffermazione contemporanea, Pierre Hadot,²⁷ si tratta di un allenamento della mente o dell'animo che affonda le sue radici in modelli o pratiche un allenamento della mente o dell'animo che affonda le sue radici in modelli o pratiche tipiche della filosofia antica, della religione cristiana e pure delle tradizioni religiose extraeuropee, particolarmente, buddismo ed islamismo.

L'inventario sopraesposto della prassi filosofica non sembra esaurire ciò che ha ancora da offrire il mondo delle suddette pratiche all'universo didattico e metodologico della scuola postmoderna, aprendo infinite prospettive di libertà, dialogo e significanza, le quali si rivelano indispensabili al fine di affrontare seriamente i cambiamenti e le mutazioni imposte alla scuola dell'era liquida.

Riferimenti bibliografici

- ABBAGNANO N. (1936), *Lineamenti di pedagogia*, Morano, Napoli.
- BAUMAN R., MAZZEO R. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento.
- BAUMAN Z. (2010), *Cose che abbiamo in comune*, 44 lettere dal mondo liquido, Economica Laterza, Bari-Roma.
- BAUMAN Z. (2002), *La modernità liquida*, Laterza, Bari.
- BAUMAN Z. (2002), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna.
- BAUMAN Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BECK U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma.
- BERGER P.L., LUCKMAN T. (1997), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- BRUNER J. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- P. CERVARI, N. POLLASTRI (2010), *Il filosofo in azienda. Pratiche filosofiche per le organizzazioni*, Apogeo, Milano.
- DEWEY J. (1954), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- DURKHEIM E. (1890), *L'evoluzione pedagogica in Francia*, Puf, Paris.
- ECO U. (29 MAGGIO 2015), "La società liquida", in *L'Espresso*.
- GHERARDI V. (2013), *Didattica e scuola*, Clueb, Bologna, 2013.
- GHERARDI V. (2013), *Metodologie e didattiche attive, prospettive teoriche e proposte operative*, Aracne, Roma.
- GOFFMAN E. (1997), *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. E. Ciacci, Il Mulino, Bologna.

²⁷ P. HADOT, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 2005, pp. 30-31.

- P. HADOT (2005), *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino.
- HEIDEGGER M. (2021), *Essere e Tempo*, Mondadori, Milano.
- HUSSERL E. (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. Di E. Filippini, il Saggiatore, Milano.
- JAEGER W. (2003), *Paidea. La formazione dell'uomo greco*, trad. L. Emery, A. Setti, Bompiani, Milano.
- LACAN J. (2014), *Il mio insegnamento e lo parlo ai muri*, cur. A. Di Ciaccio, Astrolabio Ubaldini, coll. Psiche e coscienza, Milano.
- LODI M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino.
- MASSA R. (2000), *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- MARIANI A.M. (2006), *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*, SEI, Torino.
- MARITAIN J. (1995), *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia.
- D. MICCIONE (2007), *La consulenza filosofica*, Milano, Xenia tascabili, Milano.
- MORIN E. (2017), *La sfida della complessità*, a cura di A. Anselmo, G. Gembillo, Le Lettere, coll. Gaia Mente, Bagno a Ripoli (FI).
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. S. Lazzari, Cortina Raffaello, Milano.
- NATOLI S. (2008), *L'attimo fuggente e la stabilità del bene*, EDUP, Roma.
- NATOLI S. (2010), *L'edificazione di sé, istruzioni sulla vita interiore*, Laterza, Roma-Bari.
- PENNAC D. (2013), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- PORCHEDDU A. (2005), *Zygmunt Bauman: Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Anicia, Roma.
- PALMIERI C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- PRIMERANO G. (2020), *Oltre la scuola. La sfida educativa nella società liquida*, Effatà, Torino.
- SEMERARO A. (2007), *Pedagogia e Comunicazione, Paradigmi ed intersezioni*, Carocci, Roma.
- SUSI F., CIPRIANI R., MEGHNAGI D. (2004), *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*, Armando, Roma.
- TESSARO F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.

Augusta Perusia, meridiani filosofici.
Una cronaca del convegno della Società
Filosofica Italiana
(Perugia, 19-20-21 marzo 2026)

Rossana Veneziano

Abstract

What follows is the report of the SFI conference held at the University of Studies of Perugia. It retraces the days from the 19th and the 21st of march 2026 through the speakers' contributions, outlined with a particular *focus* on the ancient and stratified reality of *Augusta Perusia*. Within the meeting-clash with live reality, with its irreducible remainder, the philosophical question on *The aspects of care and relationship* seems as a meridian, pointing the direction along varied routes.

Keywords

Augusta Perusia, Conference, Relationship, Care, Philosophical Meridians.

“[...] Poiché, domando io, per chi è dunque pensata la terra, non per te, dico, è pensata, e non per me –, una lingua, insomma, senza Io e senza Tu, solo Egli, solo Esso, capisci? solo Essa, e nient'altro che questo [...]. Perché è a che scopo... Forse perché dovevo parlare a me ovvero a te, dovevo parlare con la bocca e con la lingua e non solamente con il bastone. Infatti a chi parla, il bastone? Parla alla pietra e la pietra – a chi parla, essa?”
(P. Celan, *Conversazione nella montagna*)”.¹

Inizio

La pietra dura e lucente dell'acropoli accoglie i filosofi riuniti nei giorni di un fine settimana di marzo, a Perugia. Il XLIII Convegno nazionale della *Società Filosofica Italiana* si apre sotto i migliori auspici; il tema è importante, “Forme della cura e della relazione”. I protagonisti, convenuti da ogni regione,² sono nomi rilevanti del panorama filosofico nazionale.

La SFI, la più antica società filosofica italiana, è una associazione scientifica e culturale a carattere nazionale assai particolare, in quanto unisce accademici, studiosi e anche docenti delle scuole, cultori della materia, accomunati tutti dalla passione originaria verso l'interrogazione filosofica.

Attraverso quel giovedì pomeriggio le strade sinuose e i vicoli stretti che conducono all'Aula Magna del Rettorato, per assistere alla giornata inaugurale, alle prime due sessioni.³

¹ Celan 2008, p. 44.

² Le sezioni della *Società Filosofica Italiana* sono attualmente quarantasei.

³ Questa cronaca intende sintetizzare gli interventi delle sette sessioni del convegno, svoltosi presso le sedi dell'Università degli Studi di Perugia, richiamando anche gli *abstract* forniti dai relatori (in virgolette basse le citazioni); ogni sessione si è conclusa con un

Prima giornata

La via pedonale che conduce all'aula è più tortuosa del previsto; la cerco, mi guardo intorno. Chiedo, mi viene indicato un tratto da percorrere a piedi: l'antico acquedotto che congiunge l'acropoli alla prima sede del convegno. Da una scalinata elegante che attraversa un'antica porta, percorro in discesa quel sentiero alto, dal quale si intravedono scorci di un paesaggio naturale ed artistico di indicibile bellezza. Trattengo il respiro immaginando le arcate possenti poste al di sotto, a sorreggere il tutto. Incontro altri partecipanti su quelle antiche pietre: ognuno pare affrettarsi su sentieri vicini e insieme distanti, quale cercatore infaticabile sulle strade dell'impossibile. Il freddo pungente e il vento tagliente ci accompagnano, annuncio e respiro della primavera senza sconti dell'Appennino.

L'Aula Magna è imponente, così come solenne la cerimonia di apertura dei lavori. A testimoniare l'importanza, presenti sia il Magnifico Rettore, Massimiliano Marianelli sia la Sindaca di Perugia, Vittoria Ferdinandi, oltre ai Presidenti della SFI nazionale Clementina Cantillo e della sezione di Perugia Marco Moschini, Direttore del Dipartimento FISSUP dell'Università degli Studi di Perugia. Saluta i convenuti anche Fabrizio Figorilli, Presidente della Fondazione Moretti-Costanzi, che ha meritoriamente contribuito a realizzare l'evento.⁴

Il tributo al simposio emerge dall'autenticità delle parole e dal tono delle relazioni introduttive delle autorità riunite, non di circostanza, a segnalare l'avvertita adesione al tema. Anche tra i partecipanti, seduti tra le fila ordinate dell'aula, percepisco un'emozione genuina; ciascuno cerca con lo sguardo visi conosciuti, per un saluto cordiale. In fondo se da tante parti d'Italia si è lì in molti ad iniziare questa navigazione, anche con parecchi giovani studiosi, non è certo per obbligo ma, forse, per la consapevolezza del peso dell'ora presente e per l'attualità del tema del convegno. Ne è testimonianza l'alto numero di contributi pervenuti, da discutere nelle sezioni parallele.

La cura e la relazione tra le culture è il focus della prima sessione. Giuseppe D'Anna,⁵ primo relatore, viene introdotto dal moderatore e presidente Emidio Spinelli. La sua relazione, dal titolo *Per una filosofia filologica come cura e relazione tra le culture*, è coinvolgente, densa di riferimenti e di prospettive, che mirano a rimarcare l'evidenza dei testi, tracce vive delle esperienze storiche da mettere in relazione. Il binomio filosofia-filologia, secondo una direttiva storico-filosofica, diventa uno strumento formidabile d'indagine di natura culturale, etica e politica, atto a smascherare qualsivoglia forma di «riduzionismo ideologico o funzionale delle culture. Il pensiero di Said, in questa direzione, richiamando Vico, riporta al centro la filologia come operazione di decostruzione di pregiudizi di potere e di assimilazione delle culture». Con richiami alla lezione di Ortega y Gasset, per cui «io sono io e la mia circostanza, e se non la salvo non salvo neanche me stesso»,⁶ oltre a quella di derivazione vichiana e diltheyana, filologia e filosofia insieme, per D'Anna, possono liberarci dalla «boria dei dotti» e dalla «boria delle nazioni», quale sapere anti-relazionale e definitivo. Si riprende la lezione di Ernesto Grassi, con il rimando alla tradizione, parte di un intreccio mai sondabile fino in fondo e rete di connessioni. «[...] Nell'orizzonte della post-verità e delle nuove tecnologie in cui la cura della complessità del dato e l'esercizio del giudizio critico sono tendenzialmente sospesi», uno dei moniti del relatore più appassionante e avvincente è quello, a me pare, di riscoprire, di curare la profonda stratificazione storica delle tradizioni e il «tra» le culture grazie ai testi, di contro alla perentorietà del metodo analitico, e in nome di una filologia «sintetica» e «prospettica».

La filosofia è filologia, «umanesimo del limite», grazie alla penetrazione filologico-scientifica del testo da parte del ricercatore: ciò al fine di evitare il disconoscimento di tale densità di interconnessioni nell'appiattimento su un piano e vuoto «presentismo», in cui l'eccedenza dell'alterità individuale inserita nel contesto, di cui va riscoperta l'universalità, non si coglie o tende ad essere assimilata e svuotata di senso, attraverso l'esclusione della storia.

coinvolgente dibattito, che non riporto per esigenze di brevità. Da segnalare, l'ampio e articolato confronto alla fine della sesta sessione (terza giornata), per il numero elevato delle domande poste dai presenti e per la rilevanza dei temi emersi.

⁴ Nel trentennale della morte di Teodorico Moretti-Costanzi.

⁵ Professore Ordinario di Storia della Filosofia/Dipartimento di Filosofia, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

⁶ Ortega 2015, p. 39.

L'intervento di Adriano Fabris,⁷ *Per un'etica (concreta) della relazione*, affronta la questione specifica del cibo e dell'alimentazione «facendone un esempio – di più – una via per un'educazione alla relazionalità: vale a dire, per un'educazione a gestire con cura la diversità nei contesti in cui viviamo». Nel suo intervento, si evidenzia la sostanziale diversità tra gli esseri umani: «in altre parole: se c'è un tratto che ci accomuna tutti quanti, esso consiste proprio in questo elemento di diversità, di specificità, che contraddistingue ciascuno di noi. Detto così, sembra qualcosa di paradossale. Ma, a pensarci bene, corrisponde proprio alla realtà della nostra esperienza. E alla realtà della nostra esperienza corrisponde anche il fatto che una relazione in senso proprio è possibile solo fra diversi, non già tra identici. Fra identici vi è identificazione, simbiosi, non relazionalità. Bisogna allora approfondire questa diversità».

Il cibo e il cibarsi diventano allora momenti in cui tale relazionalità tra diversi si attua, diviene “concreta” nel suo manifestarsi: la relazione madre-figlio attraverso il cibo, viene da pensare, nell'atto della cura pare emblematica: il cibo non è solo fruizione e nutrimento passivo, ma ha senso come palestra della relazione. E come cura dell'altro, anche in una prospettiva interculturale, oggi più che mai attuale date le emergenze umanitarie.

La seconda sessione è introdotta da Rosella Faraone. Rispetto e cura sono protagonisti della relazione di Roberto Mordacci,⁸ *La cura come forma attiva del rispetto*. Rispetto e cura sono, esordisce il relatore, «spesso collocati agli estremi opposti dello spettro delle relazioni interpersonali: da un lato il rispetto come riconoscimento della dignità universale delle persone e quindi come astensione da ogni violazione di diritti; dall'altro, la cura come attenzione alla particolarità dell'individuo e come intervento a favore dell'altro, anzitutto nelle situazioni di bisogno, di pericolo e di accudimento. In sostanza, si oppone un rispetto “freddo”, basato sulla distanza, a una cura “calda”, basata sulla vicinanza».

Per Mordacci, i due atteggiamenti (a un tempo sentimenti, principi e virtù) si implicano reciprocamente e possono essere intesi in modo coordinato. Il richiamo alla concezione smithiana della simpatia, a quella kantiana che si genera dalla ragion pratica come sentimento nella sua imparzialità, per vaglio critico interno del desiderio, consente anche di evitare alcune ambivalenze della cura, che può talvolta tradursi in un atteggiamento di controllo ansioso, che non riconosce a sufficienza l'autonomia e il potenziale individuale. Kantianamente, allora, la cura appropriata non può prescindere dal rispetto non come procedura ma come attivazione «come una forma di “rispetto attivo”, ossia come un modo di considerare attivamente l'altro come un fine in sé».

Resta sullo sfondo la domanda ulteriore, di natura storico-sociale ma anche metafisico-ontologica, su come tale considerazione vada a rapportarsi alla realtà e al suo oltre, con il contesto e i limiti, le connessioni della situazione storico-sociale, in cui ciascuna relazione si situa, si trova ad operare concretamente nel mondo.

Il contributo di Marco Martino,⁹ *Pensare la relazione, Note su μεταξύ e meraviglia in Platone* analizza con rigore il termine platonico μεταξύ (*metaxy*) «come possibile struttura della relazione nel pensiero di Platone. Lungi dall'indicare una semplice posizione intermedia o una medietà equilibrata, il *metaxy* designa uno spazio di tensione che tiene insieme poli distinti senza risolverli». Attraverso l'esame puntuale, filologico di diversi passi dai dialoghi platonici (dal *Simposio* alla *Repubblica*, dal *Fedro* al *Timeo*), il relatore mostra come questa nozione attraversi ambiti centrali della filosofia platonica - *eros*, *doxa*, anima, cosmologia e politica: la relazione non è un legame tra termini già costituiti, ma la dimensione originaria in cui essi emergono. «In questa prospettiva, la meraviglia (*Θαυμάζειν*) appare come l'esperienza originaria del “tra”: il *pathos* che apre lo spazio della relazione e rende possibile il filosofare».

Diversi sono stati gli spunti e le domande che la relazione ha suscitato. A partire dall'evidenza di quell'apertura originaria, dal suo *pathos* quale tensione mai risolta in via definitiva, come spazio di libertà del

⁷ Adriano Fabris è professore ordinario di Filosofia morale all'Università di Pisa, dove insegna anche Etica della comunicazione.

⁸ Professore ordinario di Filosofia morale presso l'Università Vita-Salute San Raffaele di Milano.

⁹ Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università degli Studi di Bologna.

filosofare nella relazione; essa pare evocare, per chi scrive, anche l'altro lato, terrificante e oscuro, dell'esperienza metafisica del "tra".

Seconda giornata

La sede della seconda e terza giornata è l'Aula Magna di palazzo Florenzi.¹⁰ Francesco Miano presiede la terza sessione; il tema, *Tra naturale e artificiale*, è avvincente.

Armando Bisogno,¹¹ ne *Lo studio umanistico come esercizio di responsabilità*, intende ripensare lo studio umanistico alla luce anche delle sfide dell'IA: attraverso il richiamo ad un testo agostiniano e all'esegesi dell'IA, è lecito chiedersi se scomparirà il soggetto interpretante e se invece la pratica delle discipline umanistiche potrà costituire un argine, per un "prendersi cura" secondo un'etica di responsabilità interpretativa. Ciò riguarda non soltanto il rapporto con le tradizioni e con i testi ma anche la posizione pubblica dello studioso. «In un contesto segnato dalla trasformazione dei modelli di produzione e circolazione del sapere, [...] l'attività umanistica non può limitarsi alla conservazione e alla trasmissione di contenuti ma implica una consapevole assunzione di responsabilità nei confronti dei diversi pubblici a cui si rivolge». Lo studio umanistico diviene così «come un esercizio critico che coniuga rigore delle fonti, consapevolezza del proprio posizionamento e attenzione agli effetti pubblici dell'interpretazione ed emerge come una pratica di cura del senso e della responsabilità condivisa nel rapporto tra tradizione, contemporaneità e trasformazioni tecnologiche».

Continua Anna Donise.¹² Nel suo intervento, *Empatia per i robot. Una risorsa o un limite?*, l'obiettivo dell'intervento è quello di indagare questo tipo di attivazione propria degli esseri umani per metterne in evidenza sia gli effetti positivi, sia quelli negativi.

La relatrice discute su come lo sviluppo dell'intelligenza artificiale stia trasformando gli agenti autonomi con l'obiettivo di ottenere Agenti Morali Artificiali (AMA). La relatrice riconosce «che - almeno per il momento - attribuire autonomia morale alle macchine è decisamente problematico», in quanto esse simulano ma non provano empatia in quanto senza coscienza, non essendoci reciprocità. Resta il dato fattuale che nell'interazione concreta con la macchina è facile che gli esseri umani, strutturalmente empatici, siano tentati di attribuirle intenzioni, emozioni e addirittura responsabilità, stabilendo una forma di "relazione" su cui occorre riflettere, anche alla luce dei potenziali rischi.

¹⁰ Il palazzo Florenzi, già Danzetta, è sede del Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, istituito nel 2014, che accoglie la più numerosa comunità studentesca universitaria dell'ateneo (www.fissuf.unipg.it). Il Palazzo fu acquistato nel 1963 dal Rettore Giuseppe Rufo Ermini (Roma, 1900-1981), professore di Storia del Diritto e Magnifico Rettore dell'Università di Perugia dal 1944 al 1976, al quale è dedicata la piazza antistante. Il progetto di restauro successivo (1963-1965), affidato all'architetto Giuseppe Nicolosi (Roma, 1901-1981), ha rivisto l'impianto seicentesco dell'edificio con l'apertura di un sistema di terrazzi che guardano verso l'area verde della Conca, permettendo di ammirare la sede del Rettorato (ex monastero olivetano di Montemorcino, progettato dal celebre architetto neoclassico Luigi Vanvitelli), l'Aula Magna (1958) e la schiera degli edifici dipartimentali (1950-1957), questi ultimi due ugualmente progettati da Nicolosi. Durante il restauro di palazzo Florenzi fu anche realizzata la nuova aula magna, dove è ospitato il convegno. L'Aula Magna è caratterizzata dai suggestivi resti della cinta muraria etrusca della città di Perugia. Nella storia di palazzo Florenzi vive la memoria di Marianna Bacinetti Florenzi (Ravenna, 1802 – Firenze, 1870), che lo acquistò nel 1840. Autrice di vari saggi di Filosofia, nel palazzo accolse eminenti pensatori, scrittori, artisti, musicisti, prevalentemente di cultura tedesca, impegnati nel grand tour italiano. Impegnata nella promozione in Italia del pensiero di Kant, Spinoza e Schelling, tra le sue traduzioni, emergono la *Monadologia* di Leibniz e il *Bruno* di Schelling, apprezzata dal suo autore, che divenne corrispondente della marchesa. Insieme al secondo marito, Evelyn Waddington (Londra, 1806-1882), sindaco di Perugia (1867-1870), sostenne il movimento risorgimentale italiano. Ritratta da vari pittori e scultori del suo tempo, è nota la relazione vissuta dalla marchesa, dal 1821 e per tutta la vita, con il principe e poi re, Ludovico I di Baviera (Strasburgo, 1786 – Nizza, 1868), documentata da un epistolario di migliaia di lettere. L'altro grande protagonista della storia di palazzo Florenzi fu Aldo Capitini (Perugia, 1899-1968), professore di Pedagogia dal 1965 alla morte, nella nuova Facoltà di Magistero, istituita da Ermini nel palazzo Florenzi (1965). Capitini, filosofo della non violenza, educatore e pedagogista, è altrimenti per aver fondato nel 1961 la "Marcia della Pace per la Fratellanza dei Popoli Perugia-Assisi": [https://www.sfi.it/files/download/2026/SFI2026_Welcome_Perugia%20\(1\).pdf](https://www.sfi.it/files/download/2026/SFI2026_Welcome_Perugia%20(1).pdf).

¹¹ Professore ordinario di Storia della filosofia medievale presso il CdS in Filosofia del Dipartimento di Scienze del Patrimonio Culturale (DISPAC).

¹² Professore di Filosofia morale all'Università di Napoli Federico II.

Nella relazione dal titolo *Storia critica di modelli e algoritmi di intelligenza artificiale*, Marco Sciandrone,¹³ infine, con la sua pionieristica esperienza tecnico-ingegneristica, si pone come obiettivo quello di analizzare, senza inutili tecnicismi, gli elementi modellistici (“gli abiti”) e algoritmici dei sistemi “empirici” che apprendono dai dati (“la stoffa”). Attraverso un *excursus* storico-scientifico, il relatore ripercorre i momenti salienti di tale viaggio, dal primo modello del ‘41 fino a quelli degli anni Novanta e più vicini a noi, che hanno determinato un salto in avanti delle capacità di apprendimento dei sistemi di intelligenza artificiale. Evidenzia, inoltre, la distinzione tra gli avanzamenti dovuti alla speculazione teorica e quelli ottenuti come conseguenza di una maggiore potenza di calcolo disponibile.

Dimensioni del politico tra individuo e comunità è il focus della quarta sessione, presieduta da Franco Ferrari.

Carlo Altini¹⁴ in *Bubble democracy e frammentazione sociale* analizza l’attuale condizione della sfera pubblica esemplificata dalla formula utilizzata da Barack Obama “democrazia delle bolle”, una radicale trasformazione rispetto al parlamentarismo, alla “democrazia dei partiti” e alla “democrazia del pubblico”, che hanno caratterizzato la seconda metà del Novecento. Si assiste all’avvento di nuove modalità comunicative, per cui è impossibile il dibattito deliberativo, una sfera pubblica condivisa, l’incontro con l’inatteso (*serendipity*). Il dibattito pubblico è oggi «sempre più simile a un collage nel quale confluiscono (in modo incontrollato) voci ufficiali, opinioni personali, affermazioni militanti, fake news, teorie scientifiche e annunci pubblicitari. Vediamo così emergere nuove forme di disinformazione e analfabetismo, di polarizzazione e aggressività che mettono in crisi la qualità dell’opinione pubblica e, di conseguenza, del dibattito democratico». Di contro a tale situazione senza più un pubblico né un popolo nel senso tradizionale e storico dei termini, la proposta del relatore è di riscoprire dal basso, dalle prime agenzie sociali ed educative (famiglia, scuola), i processi democratici à la Dewey, contrastando la trasformazione in volgo-plebe e ripensando criticamente la relativa distinzione spinoziana del *Trattato teologico-politico* (XVI).

Vulnerabilità: un possibile diverso paradigma politico è il tema trattato da Carla Danani,¹⁵ che intende indagare «la possibilità di fondare un paradigma di giustizia sulla categoria di vulnerabilità, intesa nel suo rinviare alla condizione ontologica di apertura e porosità costitutiva dell’essere umano. Muovendo dalla critica al soggetto liberal-autonomo si argomenta che il riconoscimento della vulnerabilità condivisa costituisce la premessa per una teoria della giustizia adeguata alle crisi del presente. Si cerca di ripensare in primo luogo una risemantizzazione del concetto, riportando la vulnerabilità appunto alla condizione di esposizione universale: non solo alla perdita e al danno, ma anche alle condizioni di fioritura dell’umano». In un successivo passaggio si argomenta che la vulnerabilità «non implica passività o vittimismo [...] mentre esige piuttosto istituzioni capaci di favorire relazioni di cura. Il paradigma deve quindi aprirsi su tre fronti critici: in rapporto alla crisi ecologica, alla biopolitica digitale, alle disegualianze che privilegiano alcuni e rendono le vite di altri “dispensabili”». Si auspica «che il passaggio da una “giustizia di indipendenza” a una “giustizia della vulnerabilità” non contrasti con il processo di affermazione delle libertà, ma ne sia un approfondimento: solo un soggetto che riconosce la propria inter-dipendenza può fondare forme di vita dignitosa e di libertà realmente condivise».

L’apertura e la porosità, intese in tal senso da Danani, dunque in un’accezione decisamente e solo positiva, implicano verso l’altro la corresponsabilità del prendersi cura, per la fioritura dell’umano.

Fabio Merlini,¹⁶ infine, ne *La colpa della libertà: Sul collasso della democrazia*, esordisce ricordando la grande lezione compendiata da John Stuart Mill nel suo celebre saggio *Sulla libertà* (1859), «che oggi sembra essere completamente entrata in crisi. Dobbiamo chiederci non solo se possa esserci libertà in un mondo attraversato e fissurato da ineguaglianze che non smettono di crescere, ma anche quale libertà sia ancora compatibile con le azioni che urgentemente il nostro modello di civilizzazione dovrebbe intraprendere se non

¹³Professore ordinario di Ricerca operativa, Dipartimento di Ingegneria informatica, automatica e gestionale presso l’Università La Sapienza di Roma.

¹⁴ Professore ordinario di Storia della filosofia nell’Università di Modena e Reggio Emilia.

¹⁵ Professoressa di ruolo presso l’Università di Macerata.

¹⁶ Direttore della Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale della Svizzera italiana (SUFFP) e presidente della *Fondazione Eranos*.

vuole compromettere in modo irrimediabile la sua base materiale. Dove sta scritto infatti che non accadrà un giorno di guardare alla libertà allo stesso modo disincantato, quando non cinico, con cui ci riferiamo oggi a valori quale l'onore, la fedeltà, la memoria, la gloria imperitura, la vita morale, la solidarietà? Oppure, ipotesi ancor più drammatica, che non succederà un giorno di dovervi rinunciare per rispondere più efficacemente a situazioni di emergenza estrema, causate dal nostro stesso processo di civilizzazione e dalle sue forme di razionalità disfunzionale?». Per il relatore, da un lato si assiste alla crisi della Storia, la cui la temporalità non garantisce alcunché e non protegge da alcunché: la sua trama non si costruisce per incrementi successivi di ordine cumulativo memori gli uni degli altri (“non succederà più”); non cresce su sé stessa in modo organico ed esemplare (“una lezione che non dimenticheremo mai”); dall’altro quei rischi già paventati da Tocqueville, dall’inaridimento delle virtù pubbliche all’indifferenza prodotta dall’uguaglianza democratica quale prossimità, conducono all’attuale “presentismo”, al dominio del presente con obiettivi a brevissimo termine. «In un paio di generazioni (anche di meno) tutto può essere dimenticato e tutto reinventato. [...] È una temporalità che in ragione appunto della leva dell’accelerazione e dell’immediatezza tende a sospingere la vita “fuori di sé”. La lezione di Tocqueville rimane da questo punto di vista esemplare. Riscopriamo nella sua mirabile analisi della democrazia americana tutti quegli elementi critici che oggi si stanno palesando in modo drammatico e che minacciano tanto la democrazia, quanta la libertà».

Occorre, conclude il Nostro, ridare agli uomini il senso del loro futuro per un nuovo progetto formativo: il rischio della crisi della politica come *governance* è di divenire la critica delle élite alle élite, che non si rapporta ai popoli disorientati per una sorta di malattia del pensiero e che non riesce ad allinearsi ai fatti. E l’emancipazione sembra essere solo quella della tecnologia che avanza, nella crisi conclamata della Storia e dell’assetto democratico-liberale.

La commissione didattica: la tavola rotonda

Insegnare la cura e la relazione è argomento della quinta sessione coordinata e introdotta da Francesca Gambetti con la partecipazione di Anna Bianchi, Giovanni Paoletti, Francesco Piro, Bianca Maria Ventura.

La tavola rotonda sin dall’inizio palesa la prospettiva e la connotazione fortemente didattico-pratica sul tema. Anna Bianchi¹⁷ si sofferma proprio sulle condizioni didattiche ineludibili per insegnare le relazioni e la cura a scuola, in particolare nel contesto d’aula, rimarcando l’imprescindibilità dell’integrazione dell’istituzione scolastica con le altre agenzie educative, oltre al focus sulla formazione dei docenti. Partendo dalla prassi e dall’esperienza sul campo, lo sguardo sulla dimensione della classe e sulle sue peculiarità consente al docente, nelle pratiche d’aula, di promuovere le condizioni «per creare una comunità di apprendimento, in quanto ambiente favorevole all’educazione alle relazioni e alla cura: si palesano gli atteggiamenti da promuovere negli studenti e le tematiche filosofiche che possono concorrere allo scopo». La relatrice illustra «metodi efficacemente sperimentati (il dialogo in piccoli gruppi e le attività di apprendimento cooperativo)», ribadendo l’importanza della formazione sia per gli studenti sia ancor più per i docenti.

Bianca Maria Ventura¹⁸ insiste nel suo intervento «sull’urgenza di questo compito (guida al *compimento ontologico* di ciascuna persona), sia le difficoltà emergenti dal clima culturale e dalla conseguente *educazione informale* che ne è espressione». Se condizione ontologica dell’essere umano è quella di essere *soggetto di rapporti e di cura*, la scuola ha un compito educativo fondamentale, in quanto educazione formale, per affrontare quelle difficoltà, nell’utilizzo consapevole «di specifici strumenti, *principi e strategie d’aula*, proprie del “fare scuola”».

Se poi Giovanni Paoletti¹⁹ sviluppa, secondo l’ottica più generale della didattica della filosofia, «il concetto di “relazione” a partire dalla nozione foucaultiana di “relazioni di potere”», al contrario Francesco Piro²⁰ riprende la categoria introdotta da Matthew Lipman di “pensiero caring” (*caring thinking*): una invenzione

¹⁷ Membro del Direttivo della SFI nazionale, Direttore editoriale di *Comunicazione filosofica*.

¹⁸ Membro del Direttivo della SFI nazionale.

¹⁹ Professore ordinario di Storia della Filosofia presso l’Università di Pisa.

²⁰ Professore ordinario presso l’Università degli Studi di Salerno.

personale dello studioso americano o invece «una dimensione implicita già nella maieutica socratica e cioè la “cura” verso l’interlocutore intesa come tentativo di comprensione del suo messaggio (anche se mal formulato) e addirittura miglioramento della sua argomentazione, per poterla magari meglio confutare?».

Se l’argomentazione filosofica (per un pensiero a tre facce, critico, creativo e di cura) pone la questione preliminare – se si possa o meno insegnare la cura, essa altresì avverte la necessità di «differenziare conseguentemente le pratiche dialogiche, che mirano alla ricerca comune e all’intesa, da quelle puramente competitive e agonali», conclude il relatore.

Nella considerazione della rilevanza della triade allievo-docente-testo, il dibattito seguente della tavola rotonda testimonia la centralità del confronto dialogico e critico, esso stesso cura della relazione, per una didattica della filosofia in situazione, nel concreto del contesto d’aula.

Terza giornata

Nell’ultima giornata del convegno, *Le relazioni tra i saperi* è l’argomento della sesta sessione, presieduta da Edoardo Massimilla.

Costantino Esposito²¹ inizia il suo intervento, *Le relazioni tra i saperi e la scoperta dell’irriducibile*, richiamando Wittgenstein per cui la filosofia mostra l’uscita dalla confusione concettuale, ossia “come far uscire la mosca dal collo della bottiglia”.

«La relazione tra i saperi non può essere solo un’operazione di secondo grado o in seconda battuta, ma va considerata come una dimensione costitutiva – e cooriginaria – di ogni sapere. Tanto che senza questa relazione uno specifico sapere non sarebbe fino in fondo sé stesso. Non dunque un’aggiunta, ma un’apertura strutturale. Non si tratta solo di collegare elementi dottrinali o comparare prospettive metodologiche dei relativi saperi e nemmeno solo di cooperare da parte di ciascun sapere a formare il quadro complesso di un sistema teorico-pratico della conoscenza. Piuttosto, la relazione va guadagnata nel punto “irriducibile” di ogni sapere, vale a dire la domanda riguardo alla costituzione ontologica del proprio ambito tematico e alla sua evoluzione storica.

È proprio l’irriducibile che fonda una relazione tra i saperi, poiché la domanda sull’essere e sul manifestarsi del campo oggettuale di ogni singolo sapere è – in maniera diversa e in molteplici flessioni – comune a tutti i saperi, in quanto intrinseca a ciascuno di essi. Se non si arriva a questo livello della questione la relazione tra i saperi resterebbe al livello di una mera interdisciplinarietà, lì dove, appunto, i saperi sarebbero già configurati come “discipline” precostituite.

Diversi sono stati i modi di intendere questa relazione, ma evidentemente un ruolo particolare ha giocato in essi proprio la filosofia, e in particolare la metafisica. Da un lato essa è un sapere specifico; dall’altro avanza un’istanza di connessione e fondazione di tutti i saperi. Il problema è se possiamo ancora pensare la metafisica o la filosofia come il sapere che dà fondamento a ogni altro sapere. Da quando con Kant la metafisica ha dismesso la sua caratterizzazione come un “sapere” universale la sua competenza sembra essersi legata a ciò che non si può conoscere ma che va pensato come la condizione di possibilità di ogni sapere.

Come intendere dunque in senso trascendentale la relazione tra i saperi?».

Ogni punto del sapere, argomenta Esposito, deve fare i conti con questa irriducibilità, riportandolo all’esperienza dei soggetti, all’esperienza umana così come rilevato ne *Il punto cieco*.²² Quale residuo di una trascendenza gnoseologica, questa consapevolezza è una funzione epistemica. La filosofia, e il suo santuario in quanto metafisica, allora, inquietano ogni sapere richiamandolo al suo irriducibile, rilanciando in ciascuno la domanda dell’irriducibile.

²¹ Professore ordinario di Storia della filosofia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università di Bari Aldo Moro.

²² Frank, Gleiser, Thomson 2024.

Massimo Dell’Utri²³ continua con *La perniciosa dicotomia tra scienze umane e scienze naturali*, richiamando *Le due culture* di Snow²⁴ a partire dalla «convizione piuttosto radicata nella nostra cultura, quella secondo cui esisterebbe una dicotomia netta tra scienze naturali e scienze umane, tradizionalmente associata a ulteriori opposizioni come quella tra oggettività e soggettività e tra fatti e valori. Mentre le scienze naturali sono state considerate il paradigma della conoscenza oggettiva, le scienze umane sono spesso state giudicate cognitivamente più deboli a causa di una ineliminabile soggettività e di un pervasivo disaccordo teorico». Per il relatore, occorre contrastare tale dicotomia ingiustificata e anche dannosa, al fine di riconoscere la piena dignità conoscitiva delle scienze umane e per evitare di conferire privilegio epistemico ad alcuni saperi rispetto ad altri, in nome di una concezione dell’oggettività più ampia e onnicomprensiva.

Giuseppe Giordano,²⁵ infine, conclude la sesta sessione con *Le nuove alleanze per relazioni necessarie*, ribadendo quanto quella nuova – e insieme antica – alleanza tra i saperi sia auspicabile, oltre la separatezza tra le cosiddette “due culture”. «Malgrado oggi si sia preso atto delle difficoltà generate dalla separazione fra le cosiddette “due culture”, è invece quanto mai necessario invocare nuove vie di relazione e comunicazione fra i saperi per fare fronte ai problemi che la complessità del reale ci dischiude. Si impone una riflessione che, a partire dal fronte delle scienze della complessità – che hanno ridisegnato i confini dei rapporti fra uomo e natura, fornendo una spiegazione dei fenomeni e dei processi finalmente coerente con la storicità dell’uomo e della natura – rimetta in discussione il senso delle discipline e le presenti nella loro reciproca, corale, complementarità. Costruire ponti e alleanze tra saperi e discipline è una necessità non più procrastinabile, che ci spinge a introdurre modalità diverse nel declinarsi dei rapporti fra questi e anche, in certa misura, a spiegare in maniera sistemica e organica la pluralità dei saperi».

È la cosiddetta “sfida della complessità”²⁶ secondo la lezione di Prigogine e Stengers, di Varela e Maturana, di Edgar Morin, in nome di uno storicismo scientifico, contro “la barbarie dello specialismo”, per un nomadismo concettuale secondo un’ottica sistemica di interconnessione strutturale tra le discipline.

L’ultima sessione, la settima, sul tema *Arte e riconoscimento*, si conclude con la presidenza di Luca Averzano. Gianluca Garelli²⁷ ne *L’effetto-catarsi: tra ermeneutica e dialettica* inizia prendendo le mosse dalla celebre nozione di catarsi «presentata da Aristotele nel sesto capitolo della *Poetica*, e da una ricognizione di alcune fra le principali ricezioni storiche del concetto (nella quale una certa attenzione viene dedicata all’ermeneutica di Gadamer, alla *Teoria estetica* di Adorno e all’estetica della ricezione di Hans-Robert Jauss)»; il relatore si sofferma su alcuni rilevanti aspetti di questo «complesso dispositivo teorico per il dibattito ermeneutico del XX secolo», invocando in conclusione un ritorno alla forza veritativa della classicità della pagina aristotelica.

Serena Meattini²⁸ ne *Il ruolo etico dell’arte nella restorative justice* si sofferma sulla dimensione relazionale: «l’arte non è un semplice “supporto” alle pratiche, ma può diventare uno spazio in cui si rende possibile il riconoscimento reciproco e, con esso, un diverso modo di guardare le conseguenze del danno. Nella parte introduttiva vengono richiamati alcuni elementi caratterizzanti le ricerche dell’unità “Arte e riconoscimento” del Centro interdipartimentale IHRC». La *restorative justice*, prospettiva al cui interno si collocano concezioni e pratiche differenti, implica per la relatrice, a differenza della giustizia riparativa diffusa in Italia, una

²³ Professore ordinario di filosofia del linguaggio, filosofia della multiculturalità e filosofia della letteratura e delle arti.

²⁴ Snow 1965.

²⁵ Professore ordinario del SSD M-Fil/06 Storia della filosofia nel Dipartimento di Civiltà Antiche e moderne dell’Università degli Studi di Messina.

²⁶ Per la “sfida della complessità”, cfr. Bocchi, Ceruti 2007. Il tema della complessità è emerso all’inizio del Novecento (dall’ambito biologico, soprattutto) grazie all’opera di scienziati tra i quali L. Von Bertalanffy, John Terence Montgomery Needham, John Burdon Sanderson Haldane (per citarne alcuni), secondo una direzione di ricerca antimeccanicista, antiriduzionista, olistica ed antivitalista. Con la riflessione negli anni Cinquanta di Bertalanffy confluita nella *teoria generale dei sistemi*, si è venuta via via configurando quella “scienza (e sfida) della complessità”, concretizzatasi in vari programmi di ricerca, che hanno affrontato le relative problematiche secondo un’ottica transdisciplinare e in ambiti molto diversi: dall’olismo epistemologico di Edgar Morin alla termodinamica dei sistemi complessi dei processi irreversibili di Ilya Prigogine e di Isabelle Stengers.

²⁷ Professore ordinario di Storia della filosofia presso l’Università degli Studi di Firenze.

²⁸ Professore di filosofia morale presso il Dipartimento di filosofia dell’Università degli Studi di Perugia.

connotazione trasformativa attraverso l'«impegno estetico». «Nel "tra" della relazione, l'arte non abbellisce il reale: lo rende di nuovo abitabile».

La differenza con la giustizia riparativa, più volte evidenziata da Meattini, consiste in quella trasformazione delle persone e del reale messa in opera dalla *restorative justice*: non solo incontro ma uno spazio di cura in senso etico attraverso "l'impegno estetico".

Restano per chi scrive alcune domande aperte sul senso di tale momento di trasformazione, nell'accadere: la prima investe il rischio della commistione dei rispettivi ruoli, pericolo che si prefigura meno nella giustizia riparativa, e la seconda sulla problematica transizione, attraverso l'impegno estetico, dal piano giuridico a quello etico-sociale, quest'ultimo più delicato e dai contorni meno definiti.

L'ultimo contributo *Es-porsi: per una filosofia della performance* è quello di Paolo Ponzio.²⁹ Il relatore inizia richiamando la natura performativa del suo stesso intervento, attraverso la presenza. Ne «*Le frontiere tra le arti performative e la filosofia*, Charles Feitosa insiste sul fatto che la filosofia non può più essere compresa come un'attività puramente teorica, astratta e disincarnata: essa possiede una dimensione performativa intrinseca, un "modus operandi del suo pensiero" che la distingue da ogni altra forma di sapere. [...] In questa prospettiva, l'attore non è un interprete subordinato a un testo o a un sistema di segni, ma un agente ontologico: un corpo che pensa, un luogo in cui il pensiero accade, un dispositivo vivente di interrogazione del reale». Secondo Ponzio, occorre riflettere sulla possibilità di un nuovo paradigma filosofico per l'essere umano, per una realtà che diviene gesto, evento, attualità presenziale e accadimento, un reale che si dà nelle sue dimensioni plurali, da quelle ontologiche, antropologiche a quelle politiche, etiche e sociali.

Le sessioni parallele

La cura e le relazioni tra le culture, Genealogie dell'umano, Tra naturale e artificiale, Dimensioni del politico tra individuo e comunità, Insegnare la cura e la relazione, Le relazioni tra i saperi, Arte e riconoscimento: i temi delle sessioni parallele testimoniano la ricchezza e la varietà del dibattito che ha coinvolto oltre un centinaio di studiosi provenienti da ogni angolo d'Italia, il pomeriggio di venerdì 20 marzo nel centro storico, nelle aule dei suggestivi palazzi, sedi dell'ateneo. Per esigenze di brevità, non è possibile riportare altro se non rinviare agli *atti* del convegno. Come da tradizione, essi saranno pubblicati e resi disponibili durante il prossimo convegno nazionale della SFI, che si svolgerà a Potenza e a Matera l'anno prossimo.

La cena sociale, in conclusione della giornata, organizzata impeccabilmente in una prestigiosa *location* dalla sezione perugina della SFI e dal suo Presidente Marco Moschini, ha suggellato nella convivialità dell'incontro lo scambio proficuo tra le persone, tra le molte e plurali direttrici filosofiche intervenute.

Congedo

Sotterraneo, perplesso, lo stupore per l'adesione, non così frequente nei simposi filosofici, mi ha accompagnata durante le fasi del convegno. Nei nostri tempi oscuri, mi chiedo se "i meridiani" del pensiero, reali e immaginari, possano indicare una direzione lungo percorsi svariati e attraverso territori differenti; mi chiedo se possano aiutare a mantenerci umani, aprendo alla relazione, verso un'apertura, varco dell'essere nella sua costitutiva opacità. È l'esperienza, magnifica e terribile, della meraviglia della domanda filosofica sulle forme possibili della cura e della relazione. E il discorso finale di ringraziamento della presidente Cantillo, rivolto ai convenuti e a tutti gli enti coinvolti, a partire dall'Ateneo che ci ha così bene accolti e ospitati, ne è una concreta attestazione.³⁰ D'altra parte, in apertura dei lavori, il Rettore Marianelli ha esordito:

²⁹ Professore ordinario di Storia della filosofia presso il Dipartimento di Studi Umanistici (DISUM) dell'Università di Bari Aldo Moro.

³⁰ Un ringraziamento particolare merita l'efficiente e fattiva Segreteria organizzativa del convegno, dalla responsabile Flavia Palmieri, a Francesca AnnaMaria Gambini, Benedetta Catoni, Fabiana Russo, Alberto Simonetti, Giulia Valente e Martino Bozza, coadiuvata da Francesca Gambetti e dalla Segreteria nazionale della SFI.

Cure e relazione non sono parole buone da mettere nei titoli. Sono parole dure, esigenti, perché nominano ciò che tiene insieme l'umano quando rischia di sfilacciarsi. E il fatto che qui si parli di forme è decisivo: non stiamo facendo un convegno sul sentimento della cura o sulla retorica della relazione, stiamo chiedendo quali strutture, quali pratiche, quali linguaggi rendono la cura possibile e quali relazioni la rendono reale.³¹

A richiamare l'attenzione, infine, è ancora la pietra del VI secolo a. C., resto dell'antica cinta muraria etrusca, sfondo imperturbabile dell'Aula Magna di palazzo Florenzi. Il bastone batte la pietra, realtà vivente irriducibile, con le parole e i nomi di queste intense giornate. A ricordarci che è con l'esperienza della realtà visibile, e soprattutto con quella del suo residuo inafferrabile, che da sempre la relazione del *logos* ha dovuto e deve fare i conti. Così come in questi tre giorni ad *Augusta Perusia*.

Riferimenti bibliografici

- BOCCHI, CERUTI 2007: Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, testi di Henri Atlan, Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti, Donata Fabbri Montesano, Heinz von Foerster, Luciano Gallino, Ernst von Glasersfeld, Brian Goodwin, Stephen Jay Gould, Hermann Haken, Douglas Hofstadter, Ervin Laszlo, Jean-Louis Le Moigne, James Lovelock, Edgar Morin, Alberto Munari, Gianfranco Pasquino, Karl Pribram, Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, Francisco Varela, Milan Zeleny, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- CELAN 2008: Paul Celan, *Conversazione nella montagna* in Id., *La verità della poesia. "Il meridiano" e altre prose*, a cura di Giuseppe Bevilacqua, Einaudi, Torino 2008.
- FRANK, GLEISER, THOMSON 2024: Adam Frank, Marcelo Gleiser, Evan Thomson, *Il punto cieco. Perché la scienza non può ignorare l'esperienza umana*, Einaudi, Torino 2024.
- ORTEGA 2015: José Ortega y Gasset, *Meditazioni del Chisciotte*, a cura di Armando Savignano, Mimesis, Milano-Udine 2015.
- SNOW 1965: Charles Percy Snow, *Le due culture*, Prefazione di Ludovico Geymonat, trad. it. di Adriano Carugo, Feltrinelli, Milano 1965.

Siti consultati (in data 10 aprile 2026)

- <https://www.perugiatoday.it/attualita/universita-perugia-convegno-filosofi-italiani.html>
- <https://www.sfi.it/305/commissione-didattica.html>
- [https://www.sfi.it/files/download/2026/SFI2026_Welcome_Perugia%20\(1\).pdf](https://www.sfi.it/files/download/2026/SFI2026_Welcome_Perugia%20(1).pdf)

³¹Cfr. *Perugia, filosofi italiani si confrontano sul tema della cura*: <https://www.perugiatoday.it/attualita/universita-perugia-convegno-filosofi-italiani.html>.

Esercizi sull'uso delle metafore. Una prefazione

Mario De Pasquale

Pubblichiamo in questo numero un lavoro di Roberto Lombardi che si incentra su pratiche di uso delle metafore, orientato a promuovere un ampliamento del loro orizzonte generativo, anche attraverso l'utilizzo di altri linguaggi, matematico e poetico.

La metafora è stata ed è ampiamente utilizzata nell'elaborazione stessa del filosofare e nella scrittura filosofica. È sempre stata usata per la sua potenza euristica, che contribuisce alla formazione dei concetti attraverso le immagini e le analogie, le comparazioni e le associazioni, capace di interrompere il processo formale logico-dimostrativo e di decostruire l'omogeneità della rappresentazione concettuale (Cossutta). Poi la metafora favorisce la problematizzazione delle questioni attraverso la mediazione tra il dominio dell'astratto e il sistema delle relazioni che appartiene alla dimensione del concreto. La metafora partecipa al movimento filosofico di creazione del senso, ampliando l'energia e la profondità delle domande, orientandone il riferimento alla complessità dell'esperienza di vita. La metafora è usata nella pratica del filosofare anche nella strutturazione dei discorsi che affiancano la potenza logico formale, argomentativa, del ragionare, valorizzandone la profondità evocativa e immaginativa, non perseguibile con la mera logica.

Nel fare filosofia spesso accompagnano i concetti e le argomentazioni metafore latenti o consunte, racchiuse o dispiegate, o veri e propri "scenari o schemi metaforici". Nel testo filosofico le metafore non sono elementi secondari o accessori, ma a volte fanno parte della stessa configurazione discorsiva delle dottrine o hanno un posto dominante nella strutturazione dei ragionamenti che tendono a legittimarle o a convalidarle.

In generale si può affermare che le metafore appartengano a tutto diritto alle forme in cui si struttura il discorso filosofico, sia nel caso che serva a costruire la dottrina sia che serva a dispiegarne i contenuti in modo efficace ed espressivo. Esse rivestono a volte una funzione integratrice, euristica, della ricerca, perché rafforzano l'evidenza o la validità di una tesi.

In qualche modo le metafore hanno un senso molto rilevante nella destinazione didattica della filosofia perché il loro uso connette i contenuti filosofici alla vita concreta e sensibile di coloro che devono apprendere. Non si può neanche sottovalutare la funzione a volte esclusiva che possono avere le metafore nell'apertura a orizzonti del pensiero e del sentire che sono difficilmente accessibili attraverso altre vie, logico-razionali o narrative, in quanto sono capaci di offrire patrimoni importanti di senso e di "alterità" per il filosofare. Conoscere e padroneggiare l'uso delle metafore aiuta coloro che imparano a filosofare a evitare il rischio che il discorso filosofico, se non opportunamente controllato, possa disintegrarsi o perdere peculiare spessore filosofico attraverso un uso sconsiderato ed eccessivo di immagini, narrazioni, percezioni. L'ideale nell'attività didattica sarebbe operare al fine di «catturare la dinamica creativa della metafora, bloccandone al contempo i suoi effetti perversi» (Cossutta, p. 135). Il concetto rigoroso può distruggere o diminuire l'effetto della metafora, così come la debolezza della concettualizzazione filosofica può sfociare nella sua sostituzione con la poesia...La poesia costituisce un'opportunità di arricchimento della filosofia a patto che non la sostituisca del tutto.

Le metafore possono rivestire un ruolo espressivo, ma anche euristico, creativo e costruttivo della riflessione filosofica. A volte esse costituiscono un ponte tra forme diverse di espressione e di costruzione del sapere, favorendo lo scambio di alcune rispettive peculiari proprietà di ciascuna di esse.

Pertanto, un corretto e controllato uso delle metafore può essere uno strumento potente nelle mani di chi apprende a filosofare, aiuta a porre domande, ad approfondire analisi, a sperimentare forme e contenuti provenienti da domini esterni alla filosofia, a creare elaborazioni personali della filosofia studiata.

Le ragioni sopra schematicamente espresse hanno motivato la direzione di CF a pubblicare un modello di esercizio nell'uso delle metafore, che attinge a campi differenti di sapere (Filosofia, Matematica, Letteratura) e al patrimonio lessicale tipico del discorso ordinario quotidiano. I docenti potrebbero trarre libera ispirazione dall'interessante contributo per corredare la loro attività didattica anche di esercizi sui processi e sui metodi di metaforizzazione del discorso filosofico. Il saggio del prof. Bontempi presenta esempi che lasciano intravedere forme e metodi per alimentare la creatività dell'esperienza del filosofare.

Il lavoro va inteso dai docenti proprio come un mezzo per arricchire la capacità degli studenti di potenziare i mezzi della ricerca e dell'espressione per filosofare in proprio, da apprendere nelle loro esperienze di filosofia in classe (ma anche dei docenti che lo fanno abitualmente nelle classi). Un esercizio sulle metafore che uno studente potrebbe usare quando fa filosofia su un testo, su un problema, ecc. e deve problematizzare e ragionare per rompere la continuità del già saputo, dell'ordinario, per ampliare i confini della ricerca e del ragionamento.

Il lavoro di Lombardi si incentra su pratiche di uso delle metafore, orientato a promuovere un ampliamento dell'orizzonte generativo dell'esperienza del confilosofare in classe, anche attraverso l'ibridazione tra il linguaggio filosofico e altri linguaggi, matematico e poetico.

La metafora è stata ed è ampiamente utilizzata nell'elaborazione stessa del filosofare e nella scrittura filosofica. È sempre stata usata per la sua potenza euristica, contribuendo alla formazione dei concetti attraverso le immagini, le analogie, le comparazioni e associazioni, interrompendo il cammino formale logico-dimostrativo e l'omogeneità della rappresentazione concettuale (Cossutta), problematizzazione delle questioni mediando tra astratto e il sistema delle relazioni che appartiene al dominio concreto. La metafora partecipa al movimento del senso ampliando l'energia e la profondità delle domande, il riferimento alla complessità dell'esperienza di vita. Ma è usata anche nella strutturazione dei discorsi per affiancare alla potenza logico formale, argomentativa del ragionare, la profondità evocativa e immaginativa non raggiungibile con la logica e l'argomentazione rigorosi. Nel fare filosofia spesso metafore latenti o consunte, racchiuse o dispiegate, o veri e propri "scenari o schemi metaforici", accompagnano i concetti e le argomentazioni. Nel testo filosofico, quindi, le metafore non sono elementi secondari o accessori, ma vanno a volte a fare parte della stessa configurazione delle dottrine o hanno un posto dominante nella strutturazione dei ragionamenti che tendono a legittimarle o a convalidarle. In generale si può affermare che le metafore appartengono a tutto diritto alle forme in cui si struttura il discorso filosofico, sia che serva a costruire la dottrina sia che serva a dispiegarne i contenuti in modo più efficace ed espressivo, sia che rivestano una funzione integratrice, eristica, per rafforzare l'evidenza o la validità di una tesi. In qualche modo le metafore hanno un senso molto forte nella destinazione didattica della filosofia perché connette i contenuti alla vita concreta e sensibile di coloro che devono leggere apprendere. Non può essere neanche sottovalutare la funzione a volte esclusiva che possono avere nell'apertura a orizzonti del pensiero e del sentire che sono difficilmente accessibili attraverso altre vie logico-razionali o narrative., dispensando patrimoni importanti di senso e di "alterità" per il filosofare. Conoscere e dominare la comprensione o l'uso delle metafore aiuta coloro che imparano a filosofare a evitare il rischio che il discorso filosofico, se non opportunamente dominato, possa disintegrarsi o perdere peculiare spessore filosofico. L'ideale sarebbe «catturare la dinamica creativa della metafora, bloccando i suoi effetti perversi» (Cossutta, p. 135). Il concetto rigoroso può distruggere o diminuire l'effetto della metafora, così come la debolezza della concettualizzazione filosofica può sfociare nella sua sostituzione con la poesia... La poesia costituisce un'opportunità di arricchimento della filosofia se non la sostituisce del tutto. Le metafore possono rivestire un ruolo espressivo, ma anche creativo decostruttivo della riflessione filosofica.

Pertanto, un corretto e controllato uso delle metafore può essere uno strumento potente nelle mani di chi apprende a filosofare, aiuta a porre domande, ad approfondire analisi, a sperimentare domini esterni alla filosofia, a creare elaborazioni personali della filosofia studiata. Questa è la motivazione dominante che ha spinto la direzione di CF a pubblicare un modello di esercizio nell'uso delle metafore, che attinge a campi

differenti di sapere (Filosofia, Matematica, Letteratura) e al patrimonio del lessico tipico del discorso ordinario quotidiano. I docenti potrebbero trarre libera ispirazione per corredare l'attività didattica anche di esercizi sui processi e sui metodi di metaforizzazione del tipo presentato o di altro tipo. Il saggio del prof. Lombardi presenta esempi che lasciano intravedere forme e metodi per alimentare la creatività dell'esperienza del filosofare.

Il lavoro va inteso dai docenti proprio come un mezzo per arricchire la capacità degli studenti di potenziare i mezzi della ricerca e dell'espressione per filosofare in proprio, da apprendere nelle loro esperienze di filosofia in classe (ma anche dei docenti che lo fanno abitualmente nelle classi). Gli esercizi possono aiutare lo studente ad usare le metafore quando fa filosofia su un testo, su un problema, ecc. e deve problematizzare e ragionare per rompere la continuità del già saputo, dell'ordinario, per ampliare i confini della ricerca e del ragionamento.

Creatività e ragionamento: esercizio sull'uso delle metafore. Dialogo tra filosofia, poesia e matematica

Roberto Lombardi

Abstract

The article "Creativity and Reasoning: An Exercise on the Use of Metaphors. A Dialogue Between Philosophy, Poetry, and Mathematics" proposes a series of exercises for composing metaphors and similes based on an algorithmic mechanism. Its aim is to compare pure creativity with compositional rigour, reflecting on the relationships between fields of investigation and knowledge that differ significantly from one another.

Keywords

Poetry; Education; Metaphor; Creativity.

Gauguin scrive da qualche parte a proposito di Van Gogh: «Ad Arles ogni cosa – banchine, ponti e navi, il Sud tutto intero – divenne per lui Olanda».

In questo senso, per il lirico tutto quello che accade diventa Olanda, cioè: parola; radice di parole, sequenza di parole, associazione di parole; vengono psicoanalizzate sillabe, riqualificati dittonghi, trapiantate consonanti. Per lui la parola è reale e magica, un totem moderno.¹

Gottfried Benn, *Lo smalto sul nulla*

Nei miei incontri con i ragazzi dei licei, affronto spesso l'argomento metafore, perché mi pare sia uno dei veicoli più potenti per stimolare la creatività. Creatività, del resto, anche negli istituti scolastici, fortemente sopravvalutata – rappresenta un punto di approdo non di partenza. Incontri durante i quali metto insieme metafore, similitudini, analogie, allegorie, simboli – nel medioevo, metafore per eccellenza –, sfiorando l'iperbole; tutte le figure del paragone senza porre particolari distinzioni. Aristotele, nel ritenere fondamentale questa figura retorica, autorizza, almeno in parte, la forzatura. Cosa sono, in fondo, metonimie e sineddoche, se non modi di evocare una cosa attraverso un'altra?

La definizione più chiara e completa di metafora è di Aristotele: «La metafora consiste nel dare il nome di una cosa a un'altra» (*Poetica*, capitolo 21 – 1457b). Umberto Eco, in una celebre *Bustina di Minerva*, ci avverte del pericolo nascosto in metafore spinte all'eccesso, paragonandole a piume sulle scaglie di un serpente. Nei confronti delle metafore, Robert Musil nutriva altrettanta perplessità se il protagonista de *L'Uomo senza qualità* ritiene inutile, persino folle preoccuparsi di trasformare una cosa in un'altra che quella cosa non è, solo per il gusto di mutare neve in epidermide, e poi in fiori di mandorlo, e zucchero, cipria e la cipria di nuovo in neve.

È possibile costruire un paragone fra cose diverse fra loro, non fra cose uguali. Possiamo paragonare la scuola al carcere: le costrizioni a cui sottopone gli allievi appaiono loro soffocanti: un regolamento rigido trasforma l'aula in una cella, professori come carcerieri, bidelli come secondini, restrizioni di alcune libertà, la ricreazione si trasforma in ora d'aria; ma non possiamo paragonare una vespa a un calabrone: troppo simili e tuttavia una vespa non è un calabrone. Ma possiamo paragonare una vespa a una Lambretta – solo se la prima non è una Piaggio.

¹ Gottfried Benn, *Lo smalto sul nulla*, Adelphi, Milano 1992, p. 348.

Una metafora efficace costruisce intorno a sé una cornice capace di sorreggerla, una cornice in cui trovano spazio analogie che risuonano come armonici in una nota. Tanto più ampia, solida, è la cornice, tanto più la metafora regge ed è profonda. La più semplice delle immagini, “i tuoi occhi sono stelle”, è sorretta da una cornice che ne amplifica la portata. Se le stelle sono occhi, il cielo è il volto, così come una nube può oscurare il sole, perturbando l’azzurro, allo stesso modo un’improvvisa tristezza, un presagio – nubi metaforiche suscitate per analogia –, possono oscurare il nostro viso. In preda a pensieri negativi, il nostro volto perde chiarore, si fa scuro, così come si fa pallido se attraversato da un tremore, e s’illumina per una gioia inaspettata. In mare, i marinai temono i rovesci improvvisi – da calma piatta a tempesta è un attimo – e hanno imparato a leggerne in cielo i presagi, così come a un buon osservatore non sfuggono indizi sul nostro volto che parla anche quando restiamo in silenzio.

Adeguatamente sorretta da una cornice la metafora non è più solo un’operazione limitata alla parola, ma investe anche il campo cognitivo, evitando i pericoli della metaforizzazione. Metafora, dunque, come struttura con più componenti. Se paragono il cervello a un computer, ad esempio, ne metto in rilievo solo la funzione computazionale, trascurando la componente inconscia, emotiva e persino corporea di quest’organo. L’immagine di un cervello “calcolatore” diventa una catacresi, incorrendo in uno dei rischi maggiori della metaforizzazione: la metafora non appare più come tale perché si nasconde efficacemente dietro se stessa, svanendo. Non abbiamo un termine per la parte della bottiglia che chiamiamo comunemente “collo della bottiglia”. Nel corpo umano il collo ha la funzione di sorreggere e rendere mobile la testa, quella di ponte per vasi sanguigni e nervi e di alloggio di organi. Nessuna di queste funzioni svolge il restringimento della bottiglia, se non quella di “versatore”. Se le bottiglie avessero forma di cilindri, diventerebbe meno semplice e veloce versare il loro contenuto in un bicchiere o bere direttamente da esse. Chiamare versatore il collo della bottiglia risulta forse più preciso ma linguisticamente arido; e se in poesia è più efficace la forza dell’immagine anche a scapito della precisione, ciò non è vero in filosofia. Non a caso in quest’ambito le metafore sono guardate con sospetto. Dunque, ampliare la cornice della metafora, permette alla figura di puntare alla precisione della comunicazione e di rivelarsi con chiarezza, senza nascondersi, e di evitare l’emergere di sensi inattesi e come tali non controllabili in sede di ragionamento.

Ma, a proposito della filosofia, chiediamoci: può questa disciplina, soprattutto nelle aule scolastiche, ancora rispondere a un criterio di chiarezza, accuratezza, compiutezza? I filosofi non si servono, forse, come i poeti, delle parole, del linguaggio? Come superare l’oscurità, l’ambiguità della parola se non assumendosi il rischio in essa insito? Rischio inteso come massimo potenziale del linguaggio. In questo articolo proporrò di applicare alla creazione di immagini, al lavoro poetico, lo stesso rigore che richiedono logica e matematica, col risultato che il massimo rigore può condurre, inaspettatamente, all’apice della forza creativa.

Metafora come metamorfosi della cosa rappresentata

Proust, da *All’ombra delle fanciulle in fiore*: «[...] nel suo studio non c’erano che marine dipinte qui, a Balbec. Ma potevo discernervi che il fascino di ciascuna consisteva in una specie di metamorfosi delle cose rappresentate, analoga a quella che in poesia si chiama metafora; e che, se Dio Padre aveva creato le cose nominandole, Elstir le ricreava togliendo loro il nome, o dandogliene un altro. I nomi che designano le cose rispondono sempre a una nozione dell’intelligenza, estranea alle nostre vere impressioni, e che ci costringe ad eliminare da esse tutto quanto non si riferisce a quella nozione»,² e a ridimensionare l’impatto delle nostre impressioni, sottolineerei.

La parola casa, nella sua nozione dell’intelligenza, come costruzione con funzione di abitazione, elimina l’impressione che essa evoca in noi di “focolare”, di “protezione”, di “sicurezza”. La metafora consente alle nostre sensazioni di accordarsi alla nozione, al nome. Essa fa emergere le impressioni che in noi suscitano cose diverse, nomi diversi che la metafora raccorda. Così, in un libro, posso sentirmi a casa: le pagine mi accolgono, trovo familiarità con le parole.

² Marcel Proust, *All’ombra delle fanciulle in fiore*, Einaudi, Torino 1978, p. 438.

Per Proust la metafora consiste in una metamorfosi: dal nome delle cose, con passaggi graduali e successivi, si passa a qualcos'altro che prende con potenza il posto della realtà sostituita, e alla fine il punto di partenza e quello di arrivo si fondono in un'unica immagine indissolubile.

L'autore descrive uno dei dipinti di Elstir, la rappresentazione del porto di Carquethuit, e la descrizione stessa si trasforma in un dipinto di parole: ogni sillaba di Proust è una pennellata del pittore. Nel dipinto e sulla pagina gli alberi trasformano i battelli in opere urbane, la flottiglia da pesca si sottrae al regno del mare al quale sembrano appartenere invece le chiese ritratte in lontananza, non v'è frontiera fra la terra e l'oceano, una nave in alto mare sembra farsi largo fra le strade della città, il mare entra nella terra, là dove la terra è già mare, gli uomini escono dalle case per recarsi a pesca e trotano duramente sull'acqua come sulla soma di una bestia focosa – il pensiero va immediatamente alla parola "cavalloni" –, una barca sussulta come un carretto e il marinaio che la conduce governa la vela impetuosa come con delle redini. I nomi che designano le cose si allontanano dalle "vere" impressioni dell'osservatore, da cui sono sostituiti, per tornare trasformati e fusi a quelle impressioni.

È costante l'uso di Proust di questa modalità di scrittura metaforica metamorfica. All'inizio di *All'ombra delle fanciulle in fiore*, l'autore racconta di uno spettacolo teatrale a cui egli brama di assistere ma che gli viene vietato per motivi di salute, e che per lui diventa un luogo. Egli vuole andare a *Phèdre*, così come si recherebbe a Balbec o a Venezia. Lo spazio teatrale, non nominato, diventa una magione in cui la grande attrice drammatica Berma, da padrona di casa, riceve ospiti che presenta fra loro e fa accomodare a tavola, una tavola evidentemente metaforica sedendo alla quale si sfamano ben altri appetiti. La *matinée* a cui il giovane Proust vuole presenziare «era ben altra cosa che un piacere: erano verità appartenenti ad un mondo più reale di quello dove vivevo».³

E più avanti, parlando dello scrittore Bergotte, per descriverne il genio grezzo e per questo potente, egli ricorre a strati di metafore, dove ogni strato realizza un passaggio della metamorfosi dell'immagine. Ricorre a un primo paragone: «Per riscaldare un liquido con una lampadina elettrica, non occorre avere la più forte lampadina possibile, ma una la cui corrente possa cessare di illuminare, venir derivata e dare, invece che luce, calore».⁴ Passa immediatamente a una seconda immagine: «Per andare a passeggio in aria non è necessario avere l'automobile più potente, ma un'automobile che [...] sia capace di convertire in forza ascensionale la propria velocità orizzontale».⁵ E poi un terzo strato che dall'astratto si avvicina al concreto: «Allo stesso modo, produce opere geniali non chi vive nell'ambiente più fine, la conversazione più brillante, la cultura più vasta, ma chi [...] ha avuto il potere di rendere la propria personalità simile a uno specchio, in modo che la sua vita, per quanto mediocre [...] vi si rifletta».⁶ La metafora giunge alla sua metamorfosi: «Perché il genio consiste nel potere riflettente e non nella qualità intrinseca dello spettacolo riflesso».⁷ Ma non basta, Proust aggiunge ancora un passaggio: quell'impressione che egli ha di Bergotte più vera della realtà vissuta dallo scrittore: «Il giorno in cui il giovine Bergotte poté mostrare al mondo dei suoi lettori il salotto di cattivo gusto dove aveva trascorso l'infanzia [...], quel giorno egli salì più in alto di tutti gli amici della sua famiglia, più brillanti e più distinti: costoro, nelle loro belle Rolls Royce, potevano tornare a casa, mostrare un po' di disprezzo per la volgarità dei Bergotte; ma lui, con il suo modesto apparecchio che aveva finalmente "decolato", li sorvolava».⁸ Osservate come le automobili, nella loro realtà di automezzi effettivamente utilizzati dagli amici brillanti dello scrittore, diventano metafora di una ricchezza tracotante, esibita; viceversa, l'immaginario "modesto apparecchio" di Bergotte, acquista forza di realtà, di verità; una sostituzione connaturata alla poesia che non deve pagare dazio alla ragione. Ma è possibile per la filosofia sostituire in maniera così arbitraria l'immagine, l'impressione, alla realtà che quell'immagine e quella impressione suscitano in noi? Solo al prezzo di abbandonare il metodo e recuperare la sapienza che come la poesia illumina e diversamente dalla filosofia non spiega né contraddice ma accenna.

³ Marcel Proust, *op. cit.* p. 18.

⁴ *Ivi* p. 138.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

Chiudiamo questo paragrafo con una doppia metafora fra poesia e filosofia:

La poesia è filosofia smesso l'abito del rigore;

La filosofia è poesia solo a piè di pagina.

Primi esercizi con le metafore

Nell'esercitarsi, è bene tener presente che un'analogia si coglie, non si realizza.

Prima di iniziare a giocare con le metafore, chiedo agli allievi di crearne qualcuna al momento. In genere propongono immagini retoriche, intendendo per retorica quel patrimonio comune di frasi, di immagini, al quale tutti ricorriamo quando non abbiamo, non troviamo parole e immagini nostre. Le metafore partorite dai ragazzi, all'impronta, sono soprattutto poco originali: cuore di pietra, capelli d'oro, occhi di ghiaccio; qualcuno azzarda: "bello come un goal al novantaquattresimo", e centra il bersaglio. Ma in genere ci rendiamo presto conto che le similitudini, le metafore "partorite" non sono nostre; nel migliore dei casi "adottate", sentite ripetere innumerevoli volte nei più diversi contesti. Dunque, la creatività è un processo, non è spontanea: richiede lavoro, strumenti, capacità di utilizzarli, mestiere. A questo punto passo a descrivere ai ragazzi un procedimento, potremmo dire scientifico, per generare metafore, similitudini originali, creative. Una sorta di algoritmo che realizza figure attraverso un procedimento chimico. Insomma, qualcosa di più simile a un'equazione che non a ciò che si crede sia un processo poetico.

Chiedo loro di tenere a bada l'impulso che li spinge a sbottare parole a caso, immagini rabberciate, insomma impongo di non cedere al primo impulso ma di ragionare e soprattutto di tenere, per il momento, la fantasia al guinzaglio.

Sembra una contraddizione: usare la logica, il metodo per essere liberi, creativi? Sì, esattamente così. L'intento è quello di verificare se, con un procedimento alchemico, chimico, si riesca a essere non solo più creativi che se lasciati alla pura ispirazione – fraintendendo, forse, in cosa consista l'ispirazione –, ma anche sorpresi dai risultati ottenuti. Sembrerà, alla fine del processo creativo, che le immagini scaturiscano da sole, quasi indipendentemente dalla nostra volontà. E ciò è più vero se pensiamo che la metafora non inventa nulla ma si limita, con creatività, a cogliere rapporti già esistenti fra cose diverse. Il rigore tenuto nel costruire una metafora, fa sì che l'operazione che compiamo non è più solo linguistica ma coinvolge, come più su accennato, la sfera cognitiva. E ce ne accorgiamo quando, durante una esercitazione, la metafora non riesce, non risulta efficace e, proprio sulla base del rigore con cui abbiamo provato a costruirla, ci troviamo costretti a scartarla. Il rigore si fa misura dell'efficacia.

È un musicista, Igor' Stravinskij, a fornire esempio di quanto regole stringenti siano stimolo per la creatività. Nel '900 egli è stato, credo, il compositore che più di ogni altro ha dato vita a musica bella, godibile. Eppure, non contento delle regole dell'armonia troppo concessive dell'epoca in cui ha vissuto, si è cercato complicazioni: è ricorso all'armonia mozartiana, più stringente, per scrivere capolavori come l'opera lirica *Rake's progress*, e il balletto *Pulcinella* – quest'ultimo recuperando musiche di Pergolesi.

Nel suo *I draghi locopei*, Ersilia Zamponi illustra un gioco, *Uno nell'altro*, inventato da André Breton.⁹ L'autrice vi aggiunge una piccola variante. Nel ripresentarlo, cambierò anch'io qualcosa, suggerendo la possibilità, a chi vi si volesse applicare, di porre ulteriori modifiche al gioco.

Potrei ribattezzarlo *Generatore di metafore*, anche se, più propriamente, bisognerà parlare di similitudini.

Si prendano due parole diverse. Più sono lontane una dall'altra, più il gioco è stimolante, persino più semplice. In base a ciò che sappiamo della metafora, è più facile creare un'immagine fra termini come "pianta" e "cane" che non fra "sedia" e "tavolo". In quest'ultimo caso l'immagine, il collegamento, è già davanti a noi: mi siedo al tavolo, mi accomodo, tramite seduta, alla tavola; mentre pianta e cane sembrano non avere nulla da spartire una con l'altro – la metafora ci svelerà il contrario.

⁹ Ersilia Zamponi, *I Draghi locopei*, Einaudi, Torino 1986, pp. 57-61.

Si proceda con estremo rigore.

Primo passaggio: troviamo e scriviamo le nostre due parole:

pianta – cane

Secondo passaggio: troviamo il nome del secondo termine: cane. Aristotele ci insegna che la metafora consiste nel dare il nome di una cosa a un'altra. Cosa intendo per trovare il "nome" del cane? Cercare la sua essenza, il suo essere, il che cos'è del cane, la sua definizione precisa, ma in una sola parola, al massimo una locuzione. Dire che è nero sarebbe dunque troppo generico, troppe cose sono nere e solo per incidente un cane ha il pelo di questo colore. Una definizione, per esser tale, deve permetterci di transitare da un termine all'altro. Se dico che l'amore è un sentimento, è come se dicessi, scrivessi:

amore = sentimento;

dovrei poter andare da un termine all'altro: da amore arrivare a sentimento e da sentimento ad amore. Ma se al posto di amore metto odio, vedo che la mia definizione regge allo stesso modo:

odio = sentimento.

Qualcosa non va: la mia definizione è troppo generica. Pertanto, bisognerà essere più precisi. Riproviamo col nostro fido.

Potremmo dire, scrivere accanto a cane: abbaia, ha le pulci, è fedele, sta al guinzaglio. Ora sì che ci siamo; provate a mettere un uguale fra cane e abbaia: uno porta all'altro, il secondo di nuovo al primo.

Completiamo il Secondo passaggio:

pianta – cane

abbaia;
ha le pulci;
è fedele;
sta al guinzaglio.

Terzo passaggio: utilizziamo la formula chimica che mette in rapporto metaforico, di similitudine, le due parole; scriviamo:

La pianta è un cane che...

Quarto passaggio: chiediamoci: una pianta è un cane? Certo che no. Chiediamoci: abbaia, ha le pulci, è fedele, sta al guinzaglio una pianta? No, se escludiamo che anche le piante a volte sono coperte da animaletti che le fanno ammalare. Ma, ripetiamolo, una metafora sta fra cose diverse; pertanto, se una vespa non sta metaforicamente con un calabrone, le pulci non stanno con la cocciniglia – ma non è detto! Una pianta non è un cane, non abbaia, ma se fosse un cane, se potesse abbaia, come abbaierebbe, a chi, attraverso cosa? Ecco le domande che dobbiamo porci per sovrapporre, progressivamente, l'immagine della pianta a quella del cane così che scaturisca, emerga fra loro un chiaro rapporto: l'analogia. Se una pianta abbaia lo potrà fare solo metaforicamente. Gli occhi sono stelle non perché illuminano il buio, ma quando luccicano d'intelligenza, di acume, perspicacia, bellezza interiore. Si dice, difatti, al contrario: occhi spenti, da pesce lesso. Allo stesso modo, se la nostra pianta potesse stare al guinzaglio di qualcosa, costretta, come potrebbe essere? Per esempio, in un vaso, una testa. Così come per addomesticare il cane, sottrarlo alla strada, lo portiamo a casa e in giro al guinzaglio, allo stesso modo la pianta, per poterla tenere sul balcone, sarà costretta dal vaso che la conterrà, una volta sottratta alla terra, al prato, all'aiuola. Abbiamo costruito la nostra similitudine; completiamo l'esercizio col quinto passaggio, l'ultimo:

La pianta è un cane al guinzaglio di un vaso.

Le immagini del cane e del vaso coesistono e si sovrappongono, lasciando intravedere una l'altra.

Le metafore, le similitudini, sono un potente strumento di conoscenza: posso conoscere una cosa attraverso un'altra. So che il cane gode di una relativa libertà, condizionata dall'affetto per il suo padrone. Dalla similitudine costruita emerge che la fedeltà della pianta è più rigida: potremmo dire, in un'immagine che discende direttamente da quella che abbiamo elaborato mettendola al guinzaglio di un vaso, che "una pianta è fedele per forza". Se un cane può scappare al suo padrone – basta un attimo di distrazione –, la pianta dipende da noi per essere innaffiata – può solo sperare in una provvidenziale pioggia rigeneratrice. Ecco ripresentarsi la forza cognitiva della metafora, il suo potere di strumento di conoscenza e, quindi, utile per potenziare la capacità di ragionamento. Così come siamo stati capaci di trovare efficaci punti di contatto fra due cose così diverse fra loro, dalla stessa operazione scaturiscono importanti, significative differenze. Se trasportiamo questo risultato sul fronte dell'argomentazione e del confronto – fino alla confutazione –, appare chiaro come l'operazione creativa della metaforizzazione può liberarsi delle sue trappole e condurci al necessario rigore richiesto dal ragionamento.

In classe, con gli allievi, non sempre riusciamo a completare l'esercizio, ma non ci demoralizziamo. Riproviamo con altri termini oppure li rovesciamo – variante da praticare senz'altro anche quando la similitudine ci sia perfettamente riuscita –: invece che fra pianta e cane, proviamo fra cane e pianta:

Il cane è una pianta su cui cresce la fedeltà;

Il cane è una pianta che abbaia al sole spalancando i suoi petali;

Il cane è una pianta su cui fioriscono pulci e pappataci – alla fine siamo riusciti a far risuonare pulci e cocciniglia.

Ancora un esempio: una metafora elaborata da un mio piccolo allievo delle elementari, costruita fra termosifone e cane:

Il termosifone è un cane che abbaia al freddo.

Il cane, col suo latrato, in funzione di cane da guardia, spaventa chi minaccia la nostra abitazione, così il termosifone allontana il freddo col suo abbaio caloroso – elettrodomestico da conforto.

Alla base del processo generativo descritto c'è l'analogia. Aristotele nel presentare esempi di metafore, ne esplicita il rapporto analogico. Ci dice che la "vecchiaia" (A) sta alla "vita" (B) come, analogamente, la "sera" (C) è in rapporto col "giorno" (D) (*Poetica*, capitolo 21, 1457b). A questo punto le immagini si generano da sole, automaticamente:

1) La vecchiaia (A) è la sera (B) della vita (C);

2) La sera (B) è la vecchiaia (A) del giorno (D).

La formula che genera queste metafore (M) è la seguente:

$M1 = A/(B+C) = \text{vecchiaia: sera della vita};$

$M2 = B/(A+D) = \text{sera: vecchiaia del giorno}.$

Potremmo tralasciare vecchiaia e sera, riducendo la metafora a:

Sera della vita;

Vecchiaia del giorno.

La cornice della metafora evoca le immagini della vecchiaia e della sera anche senza che esse siano nominate: sono "presenti" nell'immagine.

Proviamo a generare metafore da analogie

Regione e Stato stanno in rapporto come, analogamente, Braccia e Corpo. Costruiremo la metafora: Le Regioni sono le braccia dello Stato.

Osservazione: accidenti, quante braccia si trova ad avere lo Stato Italiano! Troppe. Un corpo umano ha solo due braccia. Potremmo aggiustare il tiro, modificando in: Regione e Stato sono in rapporto come Organi e Corpo. La metafora suonerebbe: Le Regioni sono organi dello Stato. Senz'altro più precisa ma assolutamente priva di echi, di risonanze: la metafora diventa didascalia: le Regioni sono precisamente "organi", strumenti statali previsti in Costituzione; il termine fra virgolette prende un significato tecnico che lo cristallizza. Nella forma "Le Regioni sono braccia dello Stato", risuona un altro senso, appropriato in quanto ci riferiamo allo Stato italiano: nel nostro Paese Stato e Regioni si trovano spesso in disaccordo: la Legge del Primo contrasta con i Provvedimenti delle seconde. Insomma, la metafora meno precisa coglie più verità: troppe braccia, in Italia, finiscono per far confusione, sordinarsi e litigare. Ma per fare emergere l'elemento svalutante, ironico, c'è bisogno di un ulteriore passaggio, di un'aggiunta:

Tizio: Le Regioni sono braccia dello Stato.

Caio: Troppi cuochi guastano la cucina.

L'analogia, costruita sul rapporto fra proverbio e metafora, è ora chiara: così come troppi cuochi fanno confusione, così troppi "organi" paralizzano lo Stato. La svalutazione – da "braccia", intese come operosità, potenzialità, a "paralisi", che colpiscono proprio gli arti –, avviene tramite contagio: il proverbio infetta analogicamente la metafora.

Ancora sul tema della svalutazione:

Tizio: Il talento dello scrittore Sempronio merita lo Strega.

Caio: Tanto quanto *la* strega merita il rogo.

La svalutazione è qui nell'ironia e la svalutazione colpisce in due direzioni: lo scrittore Sempronio stroncato dal critico Caio ma anche il Premio (Strega/strega), sempre più spesso al centro di polemiche, mandando al rogo i libri candidati – qui l'analogia fa risuonare altri armonici: i libri all'Indice, quelli bruciati nei falò, *Fahrenheit 451*. Da notare: se al posto di Strega ci fosse Campiello o Nobel, l'analogia resterebbe, così come la svalutazione, ma solo dello scrittore e non del Premio:

Tizio: Il talento dello scrittore Sempronio merita il Nobel.

Caio: Tanto quanto una strega merita il rogo.

In questo caso lo scrittore Sempronio merita ironia, la sua svalutazione, o non merita il Nobel, così come una strega, ritenuta tale solo in base a ignoranza e pregiudizi, non merita di andare al rogo.

Ancora con Aristotele, possiamo costruire uno schema proporzionale per allenarci a generare metafore e riflettere sul processo che è alla base della genesi di questa figura. Partiamo da una proporzione matematica:

$$A:B=C:D ; 1:2=4:8$$

1 è la metà di 2 così come 4 è la metà di 8. Consideriamo il termine D come non noto, quale incognita: $1:2=4:X$. Sarà facile calcolare il valore di X:

$$X=B \times C / A = 2 \times 4 / 1 = 8$$

Partendo da qualcosa di noto – il rapporto fra A e B, fra 1 e 2 –, possiamo conoscere qualcosa di non noto – il termine D, incognita – che è nello stesso rapporto con il termine C.

Sostituiamo alle cifre le parole: la penna sta allo scrittore come il volante sta a X. Trovare il valore di X appare semplice: se la penna è lo strumento dello scrittore, il volante lo è del pilota, lo strumento col quale egli disegna le traiettorie in pista. Possiamo costruire le seguenti metafore: il volante è la penna del pilota; la penna è il volante dello scrittore. Se invece i termini A e C delle proporzioni che volta per volta costruiamo si inseguono, se cioè appartengono a uno stesso gruppo, insieme semantico, trovare il termine incognito D appare immediato:

la penna sta allo scrittore come il pennello sta al pittore;

penna e pennello sono entrambi strumenti che scrivono, lasciano una traccia. Le metafore che discendono da questa proporzione – la penna è il pennello dello scrittore e il pennello è la penna del pittore – sono, a ben riflettere, ben poco metaforiche, e invece naturalistiche: scoprono poco, non rivelano collegamenti fino a un momento prima ignoti. Metafore, così costruite, risultano deboli, trasformate in ovvietà – non si ha metafora fra cose simili, uguali. Ma se nella proporzione al posto della D mettiamo termini sempre più distanti da A, possiamo fare riflessioni sempre più pregnanti sulla genesi della figura che stiamo analizzando:

la penna sta al foglio come l'aereo sta a...

Per trovare il termine non noto, possiamo procedere in due direzioni: se la penna scrive sul foglio, lascia tracce sulla carta, l'aereo lascia la sua scia, la sua traccia in cielo; oppure: se la penna vola sul foglio, si muove leggera sulla pagina, l'aereo vola – non metaforicamente – nel cielo, nell'azzurro. Così, in un esempio aristotelico, la coppa sta a Dioniso come lo scudo sta ad Ares. Da che ne discende che la coppa è lo scudo di Dioniso e lo scudo è la coppa di Ares. Se, a questo punto, siamo entrati nel meccanismo alla base della genesi di una metafora, possiamo – dobbiamo – staccarci dal processo meramente proporzionale e costruire metafore di maggior respiro:

Lo scudo di Ares si empie di sangue,
brinda egli alla vittoria sollevando quel calice.

La metafora abbandona l'immagine di Dioniso, lasciandola sullo sfondo, e vive tutta interna ai versi: il sangue è il vino inebriante che colma lo scudo trasformandolo in calice, che viene allora innalzato come una coppa con cui si brinda alla vittoria.

Avevamo escluso metafore, similitudini, fra termini troppo vicini: fra sedia e tavolo. Non è detto che non si possa riuscire:

La sedia è un tavolo: la pigrizia mi si mangia il sedere;

Nell'esempio che segue, alla metafora si aggiunge un ulteriore salto metaforico, restituendo vitalità a una catacresi:

Sono come un cappello che si mette in testa di essere un altro.

Di seguito alcune metafore, similitudini create dagli allievi durante i laboratori:

- La penna è un vento che agita le parole;
- La penna è una scarpa che calza a *pennello*;
- Il foglio è una penna al taschino di una busta da lettera;
- L'automobile è un dizionario dal quale partono parolacce;
- La sigaretta è un gelato che si gusta... al caffè;
- La sigaretta è un gelato che si scioglie in cenere;
- La bici è una scuola che m'insegna l'equilibrio;
- La bocca è una rosa che sa pungere;
- Il naso è una casa dove le pulizie sono... all'indice;
- La strada è una persiana che si avvolge nel traffico;
- La scuola è un cellulare che mi chiama alla lavagna;

La matematica è una torta che invece del mal di pancia fa venire il mal di testa;

Le chiacchiere sono un labirinto di parole;

ed ecco una metafora creata su mia sollecitazione da una IA, la nota chatGPT di OpenAI, fra le parole tavolo e pane:

Il tavolo è l'altare del pane.

L'efficacia, in questo caso, sta tutta nell'aver reso laica un'immagine che in altra forma legheremmo alla religione. Qui, invece, il tavolo, quello intorno al quale si riunisce ogni famiglia, diventa altare di un pane divenuto simbolo di quotidianità.

L'allievo di una classe quarta di una scuola superiore, diagnosticato come DA – diversamente abile –, ha realizzato una interessante metafora fra opposti: Bello e Brutto:

Il bello è un brutto scherzo.

Uno scherzo ben riuscito (bello) per chi lo fa, non può che essere brutto per chi ne è fatto oggetto.

Risultati fantasiosi, originali; dimostrano, credo, come il lavoro sia la vera fonte della creatività; e che differenza da "facce volpine", "cuori di pietra" e "sguardi gelidi".

Il gioco proposto ha una sua complessità; conviene esercitarsi con vocaboli semplici. Sostantivi, all'inizio, per poi passare a termini astratti, a categorie. Si può provare fra periodi storici che gli allievi stanno studiando, fra personaggi della letteratura e della storia – che bisogna aver ben compreso per poi creare o trovare un legame che li unisca. Possiamo sbizzarrirci.

Il Risorgimento è lo Sturm und Drang della storia d'Italia;

Maradona è il Dante Alighieri del calcio: manda i portieri all'inferno;

Newton è l'Adamo della fisica: mangiò la mela.

In quest'ultimo esempio si gioca anche con un'assonanza fra l'espressione "mangiare la foglia", capire qualcosa leggendo fra le righe, e la mela: quella che, leggenda vuole, permise a Newton, osservando e deducendo, di scoprire la Gravità, e il frutto che costrinse il Primo Uomo a "ingoiare" ben altre "gravezze".

Qualcuno, voci autorevoli, è dell'opinione che Newton non scoprì la Gravità ma la inventò: prima di lui, essa non esisteva. La Fisica, alla luce della Relatività e delle Teorie quantistiche, dà di questa forza un'altra, assai diversa spiegazione. In tal modo la Gravità, così come formulata da Newton, risulta davvero una sua invenzione.

Anche nel campo delle scienze esatte le analogie svolgono un ruolo fondamentale: si parla di "fluido" a proposito della "corrente elettrica". L'analogia fra descrizioni einsteiniane ed equazioni dell'elettromagnetismo formulate da Maxwell ha dato vita a un nuovo campo di ricerca: il gravito-elettromagnetismo. Gravità e Elettromagnetismo sono fenomeni molto diversi fra loro ma esiste una forte analogia tra le equazioni di Newton e le leggi di Coulomb: dipendono entrambe dall'inverso del quadrato di una distanza:

$$F = G (m_1 \times m_2) / r^2$$

$$F_e = K (q_1 \times q_2) / r^2$$

Espressioni metaforiche o metafore assopite

Quello "senza qualità" di Robert Musil è un uomo le cui affermazioni suonano invece inscalfibili: se tace delle impressioni precise, misurabili e definibili, considera invece metafore congelate, senza più energia, tutti i restanti concetti su cui si basa la nostra vita.

Le metafore si usurano presto, al termine della loro esistenza non sprigionano più il loro alone analogico: finiscono per rendere normale l'uso di un vocabolo applicato a ciò che esso finisce per designare. L'esercizio di risvegliare una metafora assopita consiste nel ricaricarne l'energia analogica. Cosa ce ne facciamo di una "persona brillante" – un uomo di qualità – da tempo smorzata dalla routine? Possiamo trovare nella luce che si smorza, la capacità di irradiare il suo calore? Ci provo: una mente brillante, non perché gli attribuiamo qualità per una deferenza che gli si doveva, ma perché intorno a lui le persone prendevano a illuminarsi al suo acume, fino a sprigionare luce propria, a irradiare energia così come l'avevano ricevuta.

In tal modo, per gli allievi, l'esercizio diventa anche una piccola prova di scrittura.

Nella filosofia cartesiana il pensare, il cogito, in quanto certezza dell'essere diviene una sorta di similitudine consumata, sfiorando la catacresi. Come farla rivivere, capovolgendola, se non attraverso l'ironia – in quanto, ricordiamolo, considerata dallo stesso Aristotele, non semplice figura retorica ma vera e propria virtù sociale –?

Il cogito ergo sum cartesiano ha smesso da tempo di essere fondamento incrollabile della filosofia moderna lasciando piuttosto spazio all'agire con cui l'essere si manifesta; se fosse nato nel nostro machiavellico Bel Paese, Cartesio avrebbe invece affermato "escogito ergo sum", dando ragione al Principe che mai come nell'epoca attuale si manifesta esercitando potere slegato da ogni controllo democratico.

Similitudini per mezzo di contrari

Abbiamo affermato che una metafora è possibile solo fra cose diverse; cosa c'è di più diverso dei contrari – ma la filosofia ci racconta qualcosa di più articolato a tal proposito –? Le metafore, le similitudini costruite con termini opposti offrono interessanti spunti di riflessione e altrettanti cortocircuiti mentali. Può il buio essere luminoso? Sì, il mito, la filosofia, la tragedia, ce lo insegnano. Molti illuminati erano ciechi: Omero e Tiresia vedevano meglio, dal loro buio, di chi invece, possedendo la vista, non riusciva a cogliere la verità intorno a lui.

Di seguito materiale – similitudini con i contrari – elaborato durante i laboratori:

Il magro è il grasso che è colato a lungo;

Il meticoloso è il disordinato con una ferrea memoria;

Il bello è un brutto da lontano;

Lo sporco è pulito alla lente d'ingrandimento;

La follia è una normalità sprofondata troppo dentro di noi;

Il cielo è una terra dove le pecore sembrano nuvole;

Il fuoco è l'acqua che accende la vita;

L'equilibrio è un caos che resta in piedi grazie a mille spinte in ogni direzione;

Il caos è una quiete a velocità incalcolabile;

La donna è un uomo con grazia;

No, un sì agnostico;

Il no è un sì che pretende;

Il sì è un no che concede;

La volgarità è grazia che trasborda;

Il buio è la luce se acceca;

Verità è menzogna che s'impone;

La forma è una passione geometrica.

Salta subito all'orecchio che l'esercizio con i contrari presenta difficoltà nel venire elaborato. I passaggi elencati e descritti con estrema precisione per costruire metafore e similitudini fra termini scelti a caso, non è più così stringente: bisogna avere affinato una particolare sensibilità per cogliere fra i contrari ciò che rovesciando un'idea, ne sottolinei i collegamenti. Se negli esercizi "normali", trovare il che cos'è, la caratteristica, del secondo termine era legato strettamente a quel termine, ora, la ricerca va in direzione duplice e rovesciata. Se, come riportato più su, la verità è menzogna che s'impone, qui l'imporsi è relativo sì alla menzogna ma è caratteristica fondamentale della verità.

Proviamo con categorie filosofiche: dualismi e antinomie:

l'apparenza è una realtà mutevole;

la realtà è un'apparenza ciclica.

Ciò porta a chiederci: se la realtà muta, ed è dunque legata alla sua attualità, non può allora produrre né Storia né dare adito alla Speranza?

Dualismo platonico: realtà vs idee: la realtà è un'idea fissa;

Parmenide, Eraclito e la contrapposizione fra essere e divenire: l'essere è un divenire giunto al traguardo finale;

le antitesi kantiane: l'inizio è un infinito cominciamento;

l'infinito inizia ogni volta;

la libertà è determinata dal caos;

il mezzo è un fine come uno strumento è musica.

Labirinti linguistici o trappole semantiche? In fondo il mistero è nella verità che si approssima asintoticamente.

Di un'analogia possiamo sfruttare ciò che in essa risulta infondato creando un'aspettativa che poi capovolgeremo indirizzando l'immagine in direzione contraria:

Mica come nelle gerarchie angeliche dove, risalendo dagli angeli agli arcangeli fino ai Cherubini e ai Troni, troviamo creature sempre più operose nella Misericordia di Dio, così in un Ministero, man mano che risaliamo ai piani più alti, dovremmo trovare funzionari più competenti dei loro sottoposti. Invece è il contrario, perché, da quel poco che sappiamo delle schiere angeliche, le opere le svolgono gli Angeli Custodi e gli Arcangeli Messaggeri, e nei Palazzi del Potere i dossier li sbrigano gl'impiegati, mentre Ministri e Sottosegretari sono solo poltronari designati dai Partiti.

Forma e contenuto

La forma è il contenuto, il contenuto è la forma. Nessun altro modo per dirlo.

Formacontenutodellaforma.

Samuel Beckett, in una lettera a James Joyce, afferma: «La forma è la concretizzazione del contenuto»;¹⁰ e in un'intervista dichiara: «Non ho intenzione di prendere posizione. È la forma delle idee a interessarmi. C'è una frase stupenda in Sant'Agostino: "Non disperarti: uno dei ladroni fu salvato. Non t'illudere: uno dei ladroni fu dannato". Questa frase è stupenda. Ed è la forma che conta».¹¹ Una congiunzione astrale fra un poeta, Beckett, e un filosofo, Sant'Agostino, ci spinge a riflettere che forse il recupero della forza della forma può stendere un ponte fra filosofia e poesia. Se il linguaggio, come sembra, è naturalmente poetico e non

¹⁰ Samuel Beckett, *Lettere 1929-1940*, Adelphi, Milano 2017, pag 3.

¹¹ Samuel Beckett, *Teatro completo*, Einaudi-Gallimard, Torino 1994, p. 643.

analitico, e se la poesia non dice ma vede, la verità non risiede in ciò che diciamo della cosa ma è la cosa; e se la filosofia è nel dire, la poesia sta nel vedere.

Non possiamo sostituire a una forma il suo contenuto; sarebbe come voler scindere l'atomo e pensare di rimmetterlo insieme una volta che la realtà intorno sia esplosa. Non è possibile far equivalere Quand'è che io avevo trentatré anni con *Nel mezzo del cammin di nostra vita*. Il primo verso è solo un endecasillabo, il secondo è poesia. Posso avere diciotto, venticinque, trentacinque anni – l'età a cui più probabilmente si riferisce la *Commedia* – e trovarmi di fronte a un bivio, una svolta, e dover scegliere dove muovere i miei passi. Ogni giorno, in ogni frangente una scelta si rivela necessaria – non importa quanto capitale. Nulla può tradurre e restituire questo senso in altra forma se non in quel cammino, in quel mezzo, in quella vita.

Si può anche rifiutare la metafora; non in nome di un astratto realismo (sic), ma per un'urgenza più forte. «Non sono un albero, sono una donna», afferma il personaggio di una poesia di Fráňa Šrámek – ella rivuole, pretende il proprio nome e non quello di un altro. Non la metafora, ma neppure la “nozione dell'intelligenza” a cui fa riferimento Proust nel brano più su riportato, ma una “impressione” più autentica che lascia sullo sfondo la metafora, denuda il termine e lo fa parlare, esprimere.

Ancora sulla forma; ancora una suggestione, ancora tratta dalla poesia, e ancora linguaggio metaforico.

In una abusata metafora la morte è paragonata al sonno eterno. In una poesia di Marina Cvetaeva, cito in traduzione, leggo:

«Dormono – almeno – i morti».¹²

Questo verso non significa solo “I morti almeno dormono” – se non altro, almeno dormono, riposano –; o “Almeno i morti dormono” – almeno loro dormono, riposano mentre i vivi si affannano sulla terra –, ma qualcosa di più e di diverso che solo la forma scelta dalla poetessa e per lei dalla traduzione, riesce inesplicabilmente a esprimere, e che si perde totalmente in altre forme analoghe, se è possibile porre sullo stesso piano forme come fossero sinonimie che neghiamo possano esistere nel senso di parole con lo stesso significato, forme con lo stesso senso. Solo dalla forma può emergere un senso – il senso.

Riferimenti bibliografici e opere citate

- ARISTOTELE, *Poetica*, Capitolo 21 (1457b).
- BECCARIA 1994: Gian Luigi Beccaria (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino 1994.
- BECKETT 1994: Samuel Beckett, *Teatro completo – Drammi, sceneggiature, radiodrammi, pièces televisive*, (traduzione a cura di Carlo Fruttero), Einaudi-Gallimard, Torino 1994.
- BECKETT 2017: Samuel Beckett, *Lettere 1929-1940* (a cura di Franca Cavagnoli – trad. di Massimo Bocchiola e Leonardo Marcello Pignataro), Adelphi, Milano 2017.
- BENN 1992: Gottfried Benn, *Lo smalto sul nulla*, traduzione di Luciano Zagari, Adelphi, Milano 1992.
- BRUNI 2012: Domenica Bruni, *Politici Sfigurati – comunicazione politica e scienza cognitiva*, Mimesis, Milano – Udine 2012.
- CVETAeva 1985: Marina Cvetaeva, *Insomnia*, (a cura di Giovanna Ansaldo), Marcos y Marcos, Milano 1985.
- ECO 2000: Umberto Eco, *La bustina di Minerva*, Bompiani, Milano 2000.
- MANGANELLI 1994: Giorgio Manganelli, *Il rumore sottile della prosa*, Adelphi, Milano 1994.
- MUSIL 1957: Robert Musil, *L'uomo senza qualità*, traduzione di Anita Rho, Einaudi, Torino 1957.
- PONTIGGIA 2018: Giuseppe Pontiggia, *Le parole necessarie, Tecniche della scrittura e utopia della lettura*, Marietti, Bologna 2018.

¹² Marina Cvetaeva, *Insomnia*, in *Ecco ancora una finestra...*, Marcos y Marcos, Milano 1985, p. 120.

- PROUST 1949: Marcel Proust, *All'ombra delle fanciulle in fiore*, traduzione di Franco Calamandrei e Nicoletta Neri, Einaudi, Torino 1949.
- SANTAGOSTINI 1988: Mario Santagostini, *Il manuale del poeta*, Mondadori, Milano 1988.
- ŠRÁMEK: Fráňa Šrámek, *La chiusa/Il gorgo*, 1916.
- TARABBIA 2019: Andrea Tarabbia, *Parlare per immagini. Le figure retoriche nella comunicazione quotidiana*, Zanichelli, Bologna 2019.
- ZAMPONI 1986: Ersilia Zamponi, *I draghi locopei*, Einaudi, Torino 1986.

Parmenide e la scienza: una questione di metodo

Piera De Piano

Abstract

There is a common methodological approach to investigating the nature of the world between Parmenides and the quantum physics. According to the Eleatic philosopher, truth and opinion are not opposed to one another; they are, rather, in a dialectical relationship. The superiority of scientific discourse over common sense is the superiority of unity. This is the revolutionary truth revealed by the goddess to Parmenides: the invention of the scientific method.

Keywords

Parmenides, Pre-Platonic Philosophy, Scientific Thought, Opinion, Truth.

Introduzione¹

In questo breve contributo si proverà a seguire una traccia di ricerca che va da Parmenide alla fisica quantistica nel tentativo di mostrare un comune approccio metodologico di indagine sulla natura. Tale percorso di approfondimento, condotto in chiave interdisciplinare, può essere destinato a studenti del primo anno del triennio di un liceo classico che si apprestano a studiare la filosofia preplatonica e che si avviano per la prima volta allo studio di una nuova disciplina scientifica quale la fisica.

Si può immaginare di inserire la lezione in una unità di apprendimento più ampia sul rapporto tra scienza e filosofia intorno alla questione della verità. In tale proposta didattica si prevede dunque il coinvolgimento dei docenti di filosofia, greco e fisica. L'indagine filosofica sarà condotta in sintonia con quella linguistica e quella scientifica, attraverso delle lezioni in compresenza dei diversi docenti.

La lettura, in greco, di versi scelti dell'opera parmenidea mette lo studente di fronte a importanti questioni metodologiche di riflessione sul valore della scienza e sul lavoro interpretativo del testo antico. La collaborazione tra il docente di greco e il docente di filosofia ha come specifico obiettivo quello di far praticare la traduzione non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore che consente allo studente/interprete di assumere consapevolezza della propria distanza dall'antico e di avvertire pertanto la responsabilità del tentativo di traduzione.

Il docente di fisica proporrà un'introduzione sullo statuto della disciplina per evidenziarne il valore culturale, la sua evoluzione storica ed epistemologica. La riflessione parmenidea sulle due vie di ricerca, così come verrà proposta nelle pagine seguenti, rappresenta l'occasione per accennare, seppure solo in chiave metodologica, argomenti della fisica moderna che solitamente vengono affrontati al termine del percorso liceale, e che, invece, in questa sede si rivelano essere uno strumento didattico capace di mostrare da subito agli studenti quanto sia necessario riflettere criticamente sulle forme del sapere e sulle reciproche relazioni, quanto sia arricchente collocare il pensiero scientifico anche all'interno di una dimensione umanistica.

¹ Ringrazio Giuseppe Giordano, docente di Matematica e Fisica nei Licei, per il confronto avuto intorno alla didattica della fisica.

Tutto ciò è volto a far maturare negli studenti, tanto nella pratica della traduzione quanto nello studio della filosofia e delle discipline scientifiche, una buona capacità di argomentare, di interpretare testi complessi e di risolvere diverse tipologie di problemi anche distanti dalle discipline specificamente studiate.

In prima istanza, dunque, per ciò che concerne l'apporto più strettamente filosofico, si comincerà con l'affrontare una questione metodologica di grande importanza per uno studioso di storia della filosofia antica, una questione legata a un pericoloso fraintendimento in cui si può incappare quando si studiano eventi e temi a così grande distanza dal tempo dello studioso. Il pericolo a cui si fa qui riferimento è quello dell'anacronismo che, come scriveva Giovanni Casertano,² consiste nel confondere non tanto le date degli eventi storici, quanto, piuttosto, le forme dei problemi. «Vedere i Greci con gli occhi dei Greci»³ significa prendere consapevolezza dell'impossibilità che si realizzi tale proponimento, prendere consapevolezza della distanza che esiste tra noi che guardiamo e l'oggetto del nostro sguardo. Ammettere l'esistenza di questa distanza è il primo passo filosofico della nostra ricerca sull'antico.

Tale premessa metodologica è ancor più necessaria quando lo sguardo sull'antico è lo sguardo su una tradizione filosofica frammentaria quale è quella dei preplatonici. Ebbene, una tradizione filosofica che ha dominato per più di duemila anni ha creduto di ravvisare in Parmenide colui che ha dimostrato che il mondo dei sensi è ingannevole, capace soltanto di produrre nella nostra mente delle opinioni, e che solo seguendo la ragione l'uomo può giungere alla verità. Per fortuna, una nuova e più attenta lettura dei frammenti parmenidei ha suggerito, a partire dai noti studi di Casertano,⁴ che verità e opinione secondo il filosofo di Elea non sono contrapposte, non si escludono a vicenda, ma sono, invece, in una relazione dialettica ed è a questa nuova lettura che si farà riferimento nelle prossime pagine.

Le due vie di ricerca

Quelle segnate da Parmenide nel *Poema* sono due vie di ricerca (ὁδοὶ διζήσιος), sono due *metodi* differenti di approccio alla realtà, ciascuno valido entro un ben determinato campo. Lo scrive il filosofo nel frammento 1:

χρεὼ δέ σε πάντα πυθέσθαι
 ἤμὲν Ἀληθείης εὐκυκλέος ἀτρεμές ἦτορ
 ἡδὲ βροτῶν δόξας, ταῖς οὐκ ἔνι πίστις ἀληθής.
ἀλλ' ἔμπης καὶ ταῦτα μαθήσῃαι, ὡς τὰ δοκοῦντα
 χρῆν δοκίμως εἶναι διὰ παντὸς πάντα περῶντα.

È necessario che tu apprenda ogni cosa,
 sia il fondo immutabile della verità senza contraddizioni,
 sia le esperienze degli uomini, nelle quali non è vera certezza.
 Ma ad ogni costo anche queste apprenderai, dal momento che le esperienze
 debbono avere un loro valore per colui che indaga tutto in tutti i sensi.⁵

² Cfr. Casertano 2019b, p. 113 e Casertano 2019c.

³ Musti 1989, p. 3.

⁴ Cfr. Casertano 2019d. Nel 1961 Giorgio de Santillana esortava a distinguere Parmenide persona dal Parmenide di Platone. «Così, attraverso Platone, Parmenide è assunto nel regno della filosofia pura, come il Primo dei metafisici. Vi sono tuttavia prove innegabili del fatto che Parmenide, affrontato nel suo terreno, appartiene a buon diritto anche alla scienza»: de Santillana 2023, p. 130.

⁵ DK 28 B 1, vv. 28-32. Tr. Casertano 1989.

In questi versi si legge senz'altro una delimitazione precisa tra due campi, quello della verità e quello di ciò che verità non è; il filosofo, cioè lo scienziato, cioè l'uomo che ricerca, dopo un lungo viaggio duro e faticoso, entra in possesso di quella verità ben rotonda, perfetta, coerente, senza contraddizioni, dopo aver superato errori, contraddizioni, incertezze del suo passato ancora sopravvivenenti negli altri uomini. Dunque, *aletheia* da un lato, e opinioni dei mortali, in cui non c'è alcuna *pistis alethes*, dall'altro. I due campi, però, sono in una complementarietà dialettica: non può darsi una verità se non dialetticamente collegata a una non verità.

Il secondo momento di questo frammento ha a che fare con la necessità, con il dovere che ha il filosofo-scienziato di indagare e cioè di dare un giusto valore a *ta dokounta*, di indagare in tutti i sensi e tutto (διὰ παντός πάντα). Il campo d'indagine dello scienziato è pur sempre ciò che appare, a cui egli ha il dovere di dare il giusto valore; lo scienziato ha il dovere di mostrare delle esperienze il posto corretto che esse occupano all'interno della conoscenza, di integrarle, analizzarle, approfondirle, dare loro una ragione, in altre parole di sollevarsi dal senso comune alla scienza. Tale processo è necessario per chi voglia giungere alla verità; non è una concessione quella del filosofo alle apparenze, è piuttosto una necessità. Ecco perché *all'empes* non va tradotto con «ma tuttavia», quanto piuttosto con «senz'altro». ⁶ Da un lato, dunque, la verità, dall'altro l'opinione comune dei mortali; da una parte la ricerca scientifica, dall'altra il senso comune. Da una parte il discorso veritiero, dall'altra non il discorso ingannevole, ma l'ingannevole concatenazione delle parole.

Nel frammento 8 tutto è ancora più evidente:

ἐν τῷ σοι παύω πιστὸν λόγον ἡδὲ νόημα
ἀμφὶς ἀληθείης· δόξας δ' ἀπὸ τοῦδε βροτείας
μάνθανε κόσμον ἐμῶν ἐπέων ἀπατηλὸν ἀκούων.

Con ciò io interrompo il discorso certo e il pensiero
intorno alla verità; d'ora in poi apprendi le esperienze degli uomini,
ascoltando l'ordine, che può trarre in inganno, delle mie parole.⁷

Il discorso scientifico sulla verità si è concluso e a questo punto si tratta di vedere su quale base questo discorso si è costruito, da che cosa è sorto, cosa lo ha reso possibile. Parmenide qui è chiaro: le opinioni dei mortali, ecco la base, il campo d'indagine che costituisce la premessa del discorso vero. Che non ci sia una contrapposizione netta tra la verità e le opinioni è dimostrato dal fatto che al discorso veritiero non si contrappone un discorso ingannevole: l'aggettivo *apatelos* non si riferisce al contenuto in sé stesso del suo discorso, ma alla concatenazione, all'ordine delle parole ed è quest'ordine a rappresentare la vera difficoltà. Il punto è questo: l'esperienza ha il suo valore, ma noi non possiamo fermarci a essa, perché ne saremmo fuorviati. E non perché essa inganna e solamente la ragione può farci raggiungere la verità, ma perché saremmo trattenuti a un livello troppo superficiale della realtà, a una fenomenologia della realtà, mentre invece è necessario fare scienza della realtà, intendere le ragioni, i *logoi* della realtà.

Il seguito del frammento 8 lo dimostra: l'errore dell'esperienza sensibile non sta nel riconoscere come reali gli elementi esperiti, ma nel fatto di coglierli nella loro immediatezza e di pensarli completamente distinti e contrapposti l'uno all'altro. Un ordinamento cosmico, che sia ragionevolmente simile al vero, dà a ciascuna esperienza il suo valore, riconducendo all'unità la molteplicità dei fenomeni. È chiara la differenza tra l'esperienza sensibile, con i suoi caratteri d'immediatezza e provvisorietà, e l'esperienza scientifica con i suoi caratteri di rigore e universalità.

⁶ Cfr. Casertano 2019d, p. 209, n. 9.

⁷ DK 28 B 8, vv. 50-52. Tr. Casertano 1989.

μορφὰς γὰρ κατέθεντο δύο γνώμας ὀνομάζειν
τῶν μίαν οὐ χρεῶν ἔστιν – ἐν ᾧ πεπλανημένοι εἰσίν–
τάντια δ' ἐκρίναντο **δέμας** καὶ σήματ' ἔθεντο
χωρὶς ἀπ' ἀλλήλων, τῆι μὲν φλογὸς αἰθέριον πῦρ,
ἤπιον ὄν, μέγ' [ἀραιὸν] ἑλαφρόν, ἑωυτῶι πάντοσε τωῦτόν,
τῶι δ' ἑτέρωι μὴ τωῦτόν· ἀτὰρ κάκεῖνο κατ' αὐτό
τάντια νύκτ' ἀδαῆ, πυκινὸν δέμας ἐμβριθές τε.
τόν σοι ἐγὼ διάκοσμον **ἐοικότα πάντα** φατίζω,
ὥς οὐ μὴ ποτέ τις σε βροτῶν γνώμη παρελάσσει.

Due elementi infatti [i mortali] stabilirono di nominare:
di essi non debbono nominarne uno solo – e in ciò appunto hanno sbagliato –;
ne giudicarono invece la struttura come completamente opposta e determinarono i segni
dell'uno e dell'altro in maniera assolutamente separata.
Da una parte il fuoco fiammeggiante e chiaro come il cielo,
benevolo, leggerissimo, dappertutto identico a sé stesso
ma non identico all'altro; dall'altra parte anche l'altro elemento separatamente per sé stesso,
con una struttura opposta, cioè la notte oscura, di massa densa e pesante.
Quest'ordinamento cosmico, ragionevolmente verosimile, te lo espongo in ogni particolare,
così che mai alcun intelletto umano possa fuorviarti.⁸

Anche con il rischio che in questo modo l'Eleate ci appaia tremendamente simile a Eraclito, secondo cui la maggior parte degli uomini sono dormienti perché la maggior parte delle cose in cui si imbattono di giorno essi le considerano estranee, possiamo affermare che per Parmenide la realtà deve essere pensata dialetticamente: i principi – gli opposti – concorrono egualmente a determinarne ciascun aspetto, e senza il loro scontrarsi non sarebbe nemmeno possibile pensare la realtà, perché se separiamo ed escludiamo uno dei contrari non avremo l'altro, ma il nulla. In questo senso va letto il fr. 9 che per molti critici è di difficile intendimento:

αὐτὰρ ἐπειδὴ πάντα φάος καὶ νύξ ὀνόμασαι
καὶ τὰ κατὰ σφετέρως δυνάμεις ἐπὶ τοῖσί τε καὶ τοῖς,
πᾶν πλέον ἔστιν ὁμοῦ φάεος καὶ νυκτὸς ἀφάντου
ἴσων ἀμφοτέρων, ἐπεὶ οὐδετέρωι μέτα μηδέν.

Dal momento che tutte le cose sono state chiamate luce e notte,
e tali designazioni, nei singoli aspetti che assumono, si applicano a ciascuna cosa,
tutto è ugualmente pieno di luce e di tenebra impenetrabile,

⁸ DK 28 B 8, vv. 53-61. Tr. Casertano 1989.

equivalenti l'una all'altra, giacché nulla è l'una senza l'altra.⁹

La scienza che tiene tutto unito: l'antico e il moderno

Stabilito che *doxa* e *aletheia* sono in continuità e non in opposizione, bisogna vedere allora qual è la connessione tra di loro e il perché della superiorità della seconda sulla prima. Alla base di questa connessione c'è un principio che Parmenide espone a chiare lettere ma che in realtà è sotteso a tutte le riflessioni dei Presocratici, e cioè l'identità tra essere e pensiero. Il pensiero è sempre pensiero dell'essere perché esprime sempre una forma dell'essere e quindi è soggetto alle sue leggi. Lungi dal considerare tale posizione come una forma di idealismo hegeliano per cui ci sarebbe una stretta identità tra idea e realtà, a discapito del fenomeno, tale presupposto parmenideo è in realtà il presupposto di ogni ricerca scientifica. Nella stessa prospettiva in cui si muoveva Parmenide, sebbene in altre parole, con maggiore coscienza e senso critico, si muove la migliore ricerca scientifica del Novecento. Ne riportiamo qui delle fonti.

Einstein:

Senza la convinzione che con le nostre costruzioni teoriche è possibile raggiungere la realtà, senza convinzione nell'intima armonia del nostro mondo, non potrebbe esserci scienza.¹⁰

Planck:

Ciò che il filologo presuppone e deve presupporre, se vuole lavorare con successo, è che il documento posseda un certo significato ragionevole. Così anche il fisico deve presupporre che il mondo reale obbedisca a certe leggi a noi comprensibili.¹¹

De Broglie:

Questo – notiamolo bene – non è un postulato evidente e senza importanza: esso, infatti, porta ad ammettere la razionalità del mondo fisico, a riconoscere che vi è qualcosa in comune tra la struttura materiale dell'universo e le leggi che regolano il nostro spirito.¹²

La scoperta entusiasmante, illuminante, che la dea rivela a Parmenide, dunque, è la coincidenza tra le leggi che regolano la struttura dell'universo con le leggi che regolano il nostro pensiero. Tale coincidenza garantisce la validità della ricerca scientifica. Qual è allora la superiorità del discorso scientifico rispetto al senso comune? È la superiorità dell'unità. L'esperienza sensibile ci pone di fronte a fatti molteplici, frammentari e non ci permette di cogliere altro che questa molteplicità; il discorso scientifico ci fa cogliere, invece, l'unità.¹³

λεῦσσε δ' ὄμως ἀπεόντα νόωι παρεόντα βεβαίως·

οὐ γὰρ ἀποτμήξει τὸ ἐὼν τοῦ ἐόντος ἔχεσθαι

οὔτε σκιδνάμενον πάντη πάντως κατὰ κόσμον

οὔτε συνιστάμενον.

Ma guarda tuttavia come le cose tra loro distanti sono invece per opera della mente saldamente unite:

infatti non scinderai l'essere dalla sua connessione con l'essere,

né disgregandolo completamente in ogni sua parte, seguendo un certo ordine,

⁹ DK 28 B 9 vv. 1-4. Tr. Capizzi 1972.

¹⁰ Einstein – Infeld 1960, p. 303.

¹¹ Planck 1964, p. 245.

¹² De Broglie 1962, p. 300.

¹³ «Il grande problema della scienza era stato quello di trovare il sostrato comune di tutte le cose, l'Uno che unifica i Molti»: de Santillana 2023, p. 132.

né concentrandolo in sé stesso.¹⁴

Ecco esplicitata la funzione dello scienziato: quella di rendere *pareonta* gli *apeonta*: gli *onta*, cioè la molteplicità delle sensazioni che la *doxa* non riesce a cogliere se non nella molteplicità e nella contrapposizione, appaiono invece saldamente uniti, dialetticamente uniti se visti con l'occhio del *noos*, se cioè riportati sul piano dell'*aletheia*. Ancora una volta non un'opposizione tra il molteplice della pura osservazione della realtà e l'unicità del discorso scientifico e astratto, ma il ritrovamento del *logos* unitario proprio nella stessa realtà dell'empiria. Lo conferma il fr. 5:

ξυνὸν δὲ μοί ἐστιν,

ὀππόθεν ἄρξωμαι· τόθι γὰρ πάλιν ἵξομαι αὖθις.

per me è lo stesso (ξυνόν),

da quale punto cominciare: lì infatti di nuovo ritornerò.¹⁵

Conclusione

Compito dello scienziato è dunque mettere in luce il *logos xynos* che unisce tutti gli aspetti della realtà e che costituisce il loro intimo dialettico legame. Compito dello scienziato è cogliere il *logos* universale, dialetticamente opposto ai *logoi* individuali, sempre parziali e relativi, i mondi privati di ciascuno. Non, dunque, opposizione tra il sensibile e la ragione, ma riduzione del sensibile all'unità della ragione. Questa la strada da percorrere, il metodo da seguire nella costruzione che sia scientifica, metodo dalla scoperta entusiasmante, la rivelazione ricevuta dalla dea che accoglie Parmenide benevolmente (*profron*).¹⁶ Lo stesso entusiasmo che coglieva Max Planck quando si accingeva a rivoluzionare la fisica moderna:

La decisione di dedicarmi alla scienza fu conseguenza diretta di una scoperta, che non ha mai cessato di riempirmi di entusiasmo fin dalla prima giovinezza: le leggi del pensiero umano coincidono con le leggi che regolano la successione delle impressioni che riceviamo dal mondo intorno a noi, sì che la logica pura può permetterci di penetrare nel meccanismo di quest'ultimo. A questo proposito è di fondamentale importanza che il mondo esterno sia qualcosa di indipendente dall'uomo, qualcosa di assoluto. La ricerca delle leggi che si applicano a questo assoluto mi parve lo scopo scientifico più alto della vita.¹⁷

Riferimenti bibliografici

- CAPIZZI 1972: Aldo Capizzi, *I Presocratici*, La nuova Italia, Firenze 1972.
- CASERTANO 1989: Giovanni Casertano, *Parmenide. Il metodo la scienza l'esperienza*, Loffredo, Napoli 1989.
- CASERTANO 2019a: Giovanni Casertano, *Venticinque studi sui preplatonici*, Petite plaisance, Pistoia 2019.
- CASERTANO 2019b: Giovanni Casertano, *Può ancora Talete essere considerato il "primo filosofo"?* in Casertano 2019a, pp. 111-125.
- CASERTANO 2019c: Giovanni Casertano, *Ricomposizione o rilettura del passato?* in Casertano 2019a, pp. 13-29.
- CASERTANO 2019d: Giovanni Casertano, ΠΙΣΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ed ΑΠΑΘΛΟΣ ΚΟΣΜΟΣ ΕΠΕΩΝ in Parmenide di Elea, in Casertano 2019a, pp. 205-216.
- DE BROGLIE 1962: Louis De Broglie, *Sui sentieri della scienza*, Bollati Boringhieri, Torino 1962.
- DE SANTILLANA 2023: Giorgio de Santillana, *Le origini del pensiero scientifico*, Adelphi, Milano 2023 (ed. originale: *The Origins of Scientific Thought From Anaximander to Proclus*. 600 b.C. – 500 a. C., Chicago 1961)
- EINSTEIN – INFELD 1960: Albert Einstein – Leopold Infeld, *L'evoluzione della fisica*, Bollati Boringhieri, Torino 1960.

¹⁴ DK 28 B 4, vv. 1-4. Tr. Pasquinelli 1958.

¹⁵ DK 28 B 5, vv. 1-2. Tr. Casertano 1989.

¹⁶ DK 28 B 1, v. 25.

¹⁷ Planck 1964, p. 11.

- MUSTI 1989: Domenico Musti, *Storia greca*, Laterza, Roma-Bari 1989.
- PASQUINELLI 1958: Angelo Pasquinelli, *I Presocratici. Frammenti e testimonianze*, Einaudi, Torino 1958.
- PLANCK 1964: Max Planck, *La conoscenza del mondo fisico*, Bollati Boringhieri, Torino 1964.

Il «sistema della disintegrazione» e il ruolo dell'arte: Elsa Morante tra filosofia e letteratura

Giuseppe Maccauro

Abstract

As a novelist and prose writer, Elsa Morante was not directly engaged with philosophical thought. However, among her essays, we can recognize a philosophical interest in the political and cultural issues of the time, in connection with the question of war and atomic power during the years of the Cold War. Drawing on the questions raised in Morante's essay *Pro o contro la bomba atomica*, I propose an itinerary between philosophy, literature, and history.

Keywords

Elsa Morante, atomic bomb, Cold War, literature, artist.

Premessa

In occasione della Giornata Mondiale della Filosofia 2025, la *Fondazione Alario per Elea-Velia* e la *Società filosofica italiana* hanno organizzato un incontro dedicato agli studenti delle scuole superiori dedicato alla *Importanza dell'eleatismo nella filosofia contemporanea*. L'iniziativa ha coinciso anche con un importante anniversario, quello della morte della scrittrice Elsa Morante, scomparsa nel 1985, che si è deciso di celebrare dedicando una parte degli incontri in programma alla analisi della sua opera. È in questo quadro che ho avuto l'occasione di inserire un intervento sulla produzione saggistica di Elsa Morante per una discussione con gli studenti delle classi IV e V delle scuole secondarie di secondo grado.

Il profilo intellettuale di Elsa Morante viene abitualmente inquadrato da un'unica prospettiva, che è quella della scrittrice e autrice di romanzi e racconti, gran parte dei quali ha goduto – e gode tutt'ora – di un indiscusso successo di pubblico e di critica. Elsa Morante ha avuto già in vita la fortuna di ottenere riconoscimenti ampiamente favorevoli del proprio lavoro: basti considerare l'attribuzione di premi prestigiosi, come il Viareggio assegnatole nel 1948 per *Menzogna e sortilegio* e lo Strega del 1957 per il romanzo *L'isola di Arturo*, mai più ritirato dal mercato librario e più volte ristampato dall'editore Einaudi. Analoga fortuna ha avuto *La Storia*, romanzo pubblicato nel 1974, certamente non accolto con favore unanime da tutta la critica del tempo¹ – si andava dai giudizi entusiastici di Natalia Ginzburg, alle nette stroncature di Nanni Balestrini, fino ai tentennamenti di Pier Paolo Pasolini, legato alla Morante da un'amicizia profonda, cui il libro in sostanza non piacque – ma capace di entrare nella cultura *mainstream* anche attraverso le successive trasposizioni televisive del 1986 e del 2024, per la regia rispettivamente di Luigi Comencini e Francesca Archibugi. Il ruolo che Elsa Morante aveva scelto di ricavarci nel panorama della cultura italiana del suo tempo, tuttavia, oltrepassava di molto quello della scrittrice di opere letterarie: lo dimostrano sia la sua produzione saggistica, sia la sensibilità e la disinvoltura con le quali si muoveva fra i nuovi fermenti del mondo dell'alta cultura

¹ Per un'ampia ricostruzione del dibattito che segue alla pubblicazione del romanzo *La Storia* si veda Borghesi 2019; un approfondimento sui rapporti fra Elsa Morante e la critica marxista italiana si trova invece in Simonini 2022, pp. 301-327.

italiana ed europea, in questo probabilmente agevolata dalla vicinanza intellettuale e affettiva ad Alberto Moravia,² specie negli anni in cui questi fonda e dirige una rivista importante come *Nuovi Argomenti*, e Pier Paolo Pasolini. Si tratta di un aspetto non secondario della personalità di Elsa Morante e della sua opera, che dice molto anche del modo in cui viene inteso il lavoro intellettuale nell'Italia del tempo: un lavoro creativo, indubbiamente, ma anche animato in modo profondo dalla tensione civile per l'analisi dei nodi del tempo presente, che l'arte è chiamata, se non proprio a sciogliere, almeno a rendere visibili con la maggiore chiarezza possibile. Si è scelto di privilegiare questa seconda dimensione – quella che potremmo semplificare nella formula di "Elsa Morante saggista" – in particolare per la prospettiva immediatamente interdisciplinare all'interno della quale essa si colloca. "Morante saggista" si muove, infatti, sul territorio di confine fra letteratura, critica letteraria, storia e filosofia, sollecitando l'utilizzo di chiavi di lettura differenti e, allo stesso tempo, fornendo un esempio validissimo della capacità degli scrittori – dei grandi scrittori in particolare – di sintetizzarle tutte in un prodotto che è allo stesso tempo un modello di sensibilità artistica e di sforzo critico.

Il testo dal quale si è scelto di partire è un volumetto pubblicato dall'editore Adelphi (1987) che raccoglie alcuni interventi di Elsa Morante e che prende il titolo da uno di essi, forse il saggio più importante, *Pro o contro la bomba atomica*. Era questo anche il titolo, evidentemente provocatorio (difficile immaginare infatti quali possano essere gli elementi che farebbero propendere per i "pro" all'utilizzo bellico dell'energia nucleare), che Morante aveva scelto per una conferenza tenuta a Torino,³ Milano e Roma nel 1965, il cui testo venne poi pubblicato.⁴ Ci si è concentrati in particolare su due dei saggi contenuti nella raccolta: *Sul romanzo* (1959) e, appunto, su *Pro o contro la bomba atomica*.⁵ I titoli potrebbero dare l'impressione di una distanza tematica che, invece, non c'è, tanto è vero che l'autrice, nelle pagine del suo saggio sulla *Bomba atomica*, richiama esplicitamente il contenuto del suo intervento di sei anni prima sul romanzo. Oltre ad essere strettamente collegati, i due testi permettono, per ampiezza dei temi trattati e per la varietà dei punti di osservazione offerti, l'articolazione di un'ampia Unità di Apprendimento da svolgersi in coordinamento con gli insegnamenti di storia e/o filosofia e letteratura italiana. L'attività può offrire l'occasione di discutere, attraverso un gioco di riflessioni e rispecchiamenti storici, sui problemi della guerra, della instabilità politica e della difficoltà di limitare e eliminare, tanto in politica estera, quanto in politica interna, l'abitudine a scavalcare il diritto internazionale e a risolvere le contese fra Stati in modo aggressivo, come ampiamente dimostrato dalla storia dei nostri giorni. All'interno di questa cornice si inserisce anche la riflessione intorno al problema dell'arte e degli artisti; dunque, la domanda sul ruolo che essi possono ancora ricoprire in un momento in cui le loro voci appaiono marginali, quando non del tutto irrilevanti.

Sul romanzo: il poeta, lo psicologo, il filosofo

Il saggio *Sul romanzo* appare per la prima volta sul numero 38-39 di «Nuovi Argomenti» nel 1959. La redazione della rivista aveva in quella circostanza deciso di sottoporre ad alcuni esponenti del mondo letterario italiano nove domande sul romanzo, sulla percezione del suo stato di salute, sulle trasformazioni che ne avevano investito il ruolo e la forma e, naturalmente, sulla funzione dei romanzieri, cioè degli scrittori, nel contesto della cultura contemporanea. L'articolo di Elsa Morante compare dunque insieme a quello di nomi di prestigio del mondo culturale dell'epoca, come Bassani, Calvino, Cassola, Montale, Moravia, Pasolini, Piovene, Solmi e Zolla. Non solo romanzieri, dunque, ma anche autori legati alle più avanzate esperienze della poesia, o al mondo della critica letteraria. L'intervento di Elsa Morante si presta ad una analisi schematica del contenuto: nella prima parte vi è il tentativo di rispondere con la massima precisione possibile alla domanda sull'essenza del romanzo; nella seconda, invece, si trova una riflessione ampia e articolata sul ruolo del poeta, o dello scrittore di romanzi in generale. I contenuti della seconda parte del saggio offriranno pochi

² Sul tema del rapporto fra Alberto Moravia ed Elsa Morante si veda almeno il recente Folli 2018.

³ La registrazione della parte iniziale dell'intervento tenuto a Torino da Elsa Morante può essere ascoltata nel documentario di Vanessa Roghi, *In cerca di Elsa Morante*. Il nastro con la registrazione è stato rinvenuto dalla stessa Roghi presso gli Archivi della Radio Svizzera.

⁴ E. Morante, *Pro o contro la bomba atomica*, in «Europa Letteraria», VI, 34, 1965, ora in Morante 1987, pp. 95-117.

⁵ Una ricostruzione dei motivi e degli interessi principali di Elsa Morante al momento della stesura dei saggi che compongono la raccolta *Pro o contro la bomba atomica* si rimanda a Rosa 2013, pp. 87-98; Porciani 2024, pp. 201-213.

anni dopo ad Elsa Morante, che li richiamerà esplicitamente, lo spunto per elaborare la sua riflessione sul ruolo dell'arte e dell'artista nell'epoca del pericolo atomico, affrontato nelle conferenze del 1965 su *Pro o contro la bomba atomica*. Ma procediamo con ordine.

Può essere utile riprendere la definizione di romanzo offerta da Elsa Morante: «Romanzo sarebbe ogni opera poetica, nella quale l'autore – attraverso la narrazione inventata di vicende esemplari (da lui scelte come pretesto, o simbolo delle "relazioni" umane nel mondo) – dà *intera* una propria immagine dell'universo reale (e cioè dell'uomo, nella sua realtà)». ⁶ Vengono fatte rientrare all'interno della categoria di romanzo, dunque, molte più forme artistiche di quante la parola non sembri contenere: anche l'opera d'arte poetica, in quanto assolve alla funzione di restituire una cifra stilizzata del mondo e dell'uomo, può essere fatta rientrare all'interno della categoria di "romanzo". Né il romanzo, per essere considerato tale, deve essere per forza realizzato secondo il canone del naturalismo o dell'adesione alla realtà storica, altrimenti sarebbe difficile, per non dire impossibile, trovare una collocazione ad opere importantissime come il *Don Chisciotte*, l'*Eneide* o l'*Orlando furioso*, che sono opere-mondo, capaci di scendere a grandi profondità nell'analisi dell'animo umano e in quella dei rapporti fra l'uomo e il mondo, nonostante siano opere di finzione (o forse, proprio per il fatto di esserlo). Romanzo, dunque, come opera *poetica* di finzione attraverso la quale l'artista restituisce un'immagine della totalità del mondo nella sua interezza, rispondendo a quello che a Morante appare come un istinto naturale dell'essere umano, la sua naturale disposizione, o «gusto a *inventare* la storia inesauribile della vita». ⁷ Si delinea meglio, così, anche l'immagine del romanziere, che Morante definisce come colui che «al pari del filosofo-psicologo, presenta, nella sua opera, un proprio, e completo, sistema del mondo e delle relazioni umane. Solo che, invece di esporre il proprio sistema in termini di ragionamento, è tratto, per sua natura, a configurarlo in una finzione poetica, per mezzo di simboli narrativi». ⁸

La scelta di accostare la figura del romanziere-poeta e quella dello psicologo rappresenta un aspetto essenziale dell'analisi di Elsa Morante, che merita un approfondimento ulteriore, perché consente una più precisa comprensione del tipo di realtà cui dovrebbe guardare il romanziere nel tentativo di descriverla, o di simbolizzarla, nella sua opera. Si è detto che romanzi sono, a modo loro, anche le opere di finzione – come la *Commedia* di Dante, o i grandi poemi del mondo greco-latino, dai quali discenderebbe, secondo Elsa Morante, la grande tradizione del romanzo moderno ottocentesco – perché in grado di restituire in cifre la complessità del reale, o la totalità dei rapporti dell'uomo col mondo. Adesione alla realtà non vuol dire necessariamente realismo, tanto è vero che, per Elsa Morante, «un vero romanzo è sempre realista: anche il più favoloso». ⁹ Un'affermazione che suona contraddittoria, a meno che non si riconosca che i mondi descritti dal poeta-romanziere-psicologo non sono altro che mondi interiori. Il romanziere non ha accesso diretto alla realtà, non descrive la realtà oggettiva, ma registra tutte le vibrazioni e le sfumature che la realtà esteriore produce sulla sua psiche, o anima, dando loro forma artistica. Anche il romanzo più realista, in fondo, non è altro che la descrizione del mondo interiore dell'artista, e l'opera d'arte, in quanto risultato di questo corpo a corpo dell'artista con le proprie fantasie, è tanto più riuscita, quanto più profondo e sincero è stato l'esame di coscienza cui l'artista è stato in grado di sottoporsi: «ogni vero romanzo – dice Morante – è un dramma psicologico, perché rappresenta il rapporto dell'uomo con la realtà», ¹⁰ rendendo di fatto superflua ogni considerazione sulle minime gradazioni di realismo necessarie affinché un romanzo possa essere definito tale. E il romanziere è psicologo perché ogni opera d'arte è «la *proiezione di una psicologia del mondo*» ¹¹ e l'esito di un lavoro di anabasi e catabasi personale del poeta dal basso dei suoi movimenti psicologici, all'alto dell'opera dalla forma compiuta. Il poeta è psicologo, però, anche per un altro motivo, analizzato il quale è poi possibile riagganciarsi alle successive riflessioni di Elsa Morante sul ruolo dell'arte nella società contemporanea, all'interno della quale si realizzano le condizioni di massima tensione fra il valore creativo dell'arte e quello potenzialmente distruttivo (o autodistruttivo) della tecnica moderna.

⁶ E. Morante, *Sul romanzo*, in «Nuovi Argomenti», 38-39, 1959, ora in Morante 1959, p. 44.

⁷ Ivi, pp. 45-46.

⁸ Ivi, p. 46.

⁹ Ivi, p. 50.

¹⁰ Ivi, pp. 51-52.

¹¹ Ivi, p. 52.

La riflessione cui alludiamo nasce come risposta ad una delle nove domande poste dalla redazione di «Nuovi Argomenti» agli autori invitati a pubblicare e a scrivere, oltre che sul romanzo, anche sui motivi della sua possibile crisi attuale. Una crisi che, per Elsa Morante, non può considerarsi come pericolo mortale per la vita stessa del romanzo, o dell'arte in generale, perché esse rispondono – e qui l'autrice sottolinea con forza un punto già analizzato nelle pagine precedenti – ad una esigenza di forma e di bellezza che rappresenta per l'umanità, in ogni tempo e in ogni civiltà, un richiamo naturale e un bisogno inestinguibile. È invece più utile riflettere, secondo Morante, sul ruolo che il romanzo e l'arte possono giocare quando fioriscono sul terreno del tempo di crisi, quale è senza dubbio il Novecento. Di questo tempo di crisi l'opera d'arte può essere considerata come «il centro sensibile»¹² verso il quale le tensioni del presente convergono e nel quale prendono forma. Qui si vede bene come l'atteggiamento da “psicologo” dell'artista, che in precedenza ci era apparso tutto rivolto all'autoanalisi dei propri mondi interiori, sia anche rivolto verso l'esterno e offerto ai lettori, quasi che nell'opera d'arte (almeno in quella di valore) si possa tracciare un profilo psichico del presente. Il riferimento all'arte come “psicanalisi del tempo presente”, se è lecito esprimersi in questo modo, non si deve considerare troppo ardito, visto che è in termini psicologici – e addirittura psicopatologici – che Elsa Morante propone di leggere la condizione contemporanea: «Il nostro secolo è il luogo di un passaggio drammatico: che si può tradurre, nella psicologia, in una crisi d'angoscia».¹³ Una crisi d'angoscia che si riflette molto spesso nella pagine dei romanzi del Novecento, nei linguaggi artistici sviluppati e adottati, negli argomenti trattati e nel modo in cui essi vengono disposti e presentati. Astrattismo, naturalismo, documentarismo sono i modi principali in cui si manifesta, secondo Morante, non la “crisi” del romanzo – che, come detto, non può entrare in crisi – ma la difficoltà dei poeti-romanzieri di mettere a distanza sufficiente la realtà in crisi, così da poterne restituire un'immagine globale nella sintesi artistica. Ecco dunque che l'opera d'arte, anziché riflettere *sulla* crisi, può trasformarsi in un suo riflesso, acquisendo i tratti patologici del tempo che, invece, dovrebbe essere in grado di analizzare (anche, forse, per contribuire a curarli). I tratti patologici dell'arte moderna sono definiti da Elsa Morante in un passaggio molto efficace, che la avvicina ad un contesto della riflessione novecentesca molto ricco e capace di generare un dibattito cui la redazione di «Nuovi Argomenti» avrebbe dedicato molta attenzione.¹⁴ Vale la pena richiamarli per esteso:

La psicologia moderna ha insegnato che spesso l'angoscia, nella sua estremità, cerca una medicina e un riposo nella riduzione spettrale del mondo, e nel ritorno al disordine dell'informe e del prenatale. Anche nei miti, le lotte coi draghi infernali, le discese sotterranee, e le traversate dell'irrealtà notturna rispecchierebbero questa esperienza psicologica comune. Ma anche nei miti, appunto, si legge che il protagonista solare (ossia la immaginazione ragionante, consapevole del destino) risale sempre dalla prova della notte, portando la liberazione alla città devastata. A lui si richiede di affrontare l'angoscia non per ubbidire alla morte, o per dare spettacolo di se stesso; ma per una assoluta conoscenza.¹⁵

Al romanziero, come all'eroe dei miti, si richiede dunque di discendere alle sorgenti sotterranee della crisi, agli inferi dell' “informe e del prenatale”, ma non per restare presso di essi, bensì per risalire alla superficie e alla luce del sole. Non è scontato, però, che il movimento sia completo e che al momento della catabasi segua automaticamente anche quello dell'anabasi: il ritorno dal mondo dell'informe a quello della forma richiede uno sforzo etico che non sempre, specialmente in tempi di crisi come il nostro, l'artista è stato in grado di sopportare. Anche per questo, sembra dirci Morante, l'arte del Novecento è stata caratterizzata da fortissime tensioni verso l'astrazione, la dissoluzione delle forme, lo sperimentalismo scatenato, fino agli approdi estremi dell'*art pour l'art*, del prodotto artistico che, nato dalla ricerca spasmodica della purezza, ha finito per trasformarsi in oggetto enigmatico, incapace di comunicare e di riannodare il filo fra il mondo interiore dell'artista e quello della società del suo tempo. Il perché poi dell'esistenza di una forza che con ostinazione trascina verso il basso l'artista e gli impedisce di risalire alla superficie – una forza misteriosa, ma evidentemente irresistibile – non è chiarito da Elsa Morante nel suo articolo sul *Romanzo*, ma diventerà l'oggetto e il tema centrale delle sue conferenze di sei anni dopo, dedicate a *Pro o contro la bomba atomica*.

¹² Ivi, p. 64.

¹³ Ivi, p. 64.

¹⁴ Significativo che «Nuovi Argomenti» abbia pubblicato uno degli ultimi lavori di Ernesto de Martino dedicato al tema delle apocalissi culturali e psicopatologiche. Cfr. de Martino 2019.

¹⁵ Morante 1959, p. 66.

2. Il sistema della disintegrazione, ovvero: a cosa serve l'arte oggi?

Avvicinandoci alla trattazione di *Pro o contro la bomba atomica*, può essere utile tentare una contestualizzazione storica dei motivi che ne hanno accompagnato la genesi. All'inizio degli anni '60 del Novecento, in piena Guerra Fredda, il livello di tensione fra le due potenze egemoni, USA e URSS, raggiunge livelli tali da far temere per l'imminente scoppio della Terza Guerra Mondiale. Una guerra che si sarebbe combattuta prevedibilmente con armi nucleari, conducendo l'umanità all'estinzione. Il *casus belli* (un *casus belli*, fortunatamente, solo ipotetico) fu rappresentato dalla nota vicenda della crisi dei missili di Cuba (1962), quando gli americani vennero a conoscenza del fatto che i sovietici, alleati naturali della Cuba di Fidel Castro, avevano installato sull'isola postazioni di lancio che consentivano di tenere sotto il raggio di tiro delle bombe a testata nucleare una porzione molto vasta dell'intero territorio statunitense. La vicenda fu risolta per vie diplomatiche, ma la percezione dell'imminente pericolo di un conflitto nucleare ebbe un impatto molto forte sull'opinione pubblica di tutto il mondo. E, naturalmente, anche sul mondo dell'arte e della cultura. Nel volgere di poco tempo, nel 1964, nelle sale cinematografiche esce una delle più celebri pellicole di Stanley Kubrick, *Il dottor Stranamore. Ovvero: come imparai a non preoccuparmi e ad amare la bomba*, e nello stesso anno – in Italia e per giunta su «Nuovi Argomenti», la rivista fondata e diretta all'epoca da Alberto Moravia, marito della Morante – l'antropologo Ernesto de Martino pubblicava l'articolo *Apocalissi culturali e apocalissi psicopatologiche*,¹⁶ una sorta di manifesto programmatico di quello che sarebbe dovuto diventare il suo ultimo e incompiuto percorso di ricerca intitolato *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali* (poi uscito postumo nel 1977). E d'altra parte l'angosciosa condizione generata dalla percezione del pericolo atomico costituisce una cifra della cultura del tempo: basti qui considerare che il filosofo tedesco Karl Jaspers nel 1960, dunque prima della crisi dei missili di Cuba, aveva pubblicato un lungo saggio intitolato *La bomba atomica e il destino dell'uomo*. In apertura del suo *Pro o contro la bomba atomica*, Elsa Morante scriverà che:

La nostra bomba è il fiore, ossia la espressione naturale della nostra società contemporanea, così come i dialoghi di Platone lo sono della città greca; il Colosseo, dei Romani imperiali; le Madonne di Raffaello, dell'Umanesimo italiano; le gondole, della nobiltà veneziana; la tarantella, di certe popolazioni rustiche meridionali; e i campi di sterminio, della cultura piccolo-borghese burocratica già infetta da una rabbia di suicidio atomico [...]. Concludendo, in poche, e oramai, del resto, abusate parole: si direbbe che l'umanità contemporanea prova la occulta tentazione di disintegrarsi.¹⁷

Dunque una società divorata da quello che Freud, autore tutt'altro che ignoto a Elsa Morante,¹⁸ avrebbe definito come «istinto di morte», ovvero come tentazione della vita organica e cosciente a ritornare alla condizione precedente la sua nascita e il suo sviluppo, ad annullarsi nella condizione della pace prenatale, o nella nostalgia del ventre materno: si saranno riconosciute, qui, le profonde affinità con i motivi poco prima richiamati del pericolo, per l'arte e per l'artista, di sottrarsi alla condizione angosciosa del tempo presente e di cedere alla tentazione di ritornare al «disordine dell'informe e del prenatale».¹⁹ Sarebbero stati questi, d'altra parte, i motivi che avrebbero condotto Elsa Morante, nel volgere di meno di dieci anni, alla stesura del grande romanzo della maturità, *La Storia*. Nella vicenda di Ida Ramundo e del figlio Useppe, che si svolge sullo sfondo dell'Italia fascista ormai prossima alla disfatta, risuonano i motivi dell'orrore totalitario, della barbarie delle leggi razziali e della guerra, che rappresentano la metafora delle distorsioni della società governata in maniera autoritaria, nella quale sopruso, distruzione e autodistruzione diventano le regole del gioco. Ecco dunque una traccia per tentare di definire lo spazio dell'arte e la funzione dell'artista, quella di «impedire la disintegrazione della coscienza umana, nel suo quotidiano, e logorante, e alienante, uso col mondo; di restituirle di continuo, nella confusione irreali, e frammentaria, e usata, dei rapporti esterni, l'integrità del reale, o in una parola, la realtà»,²⁰ perché vi è sempre nell'uomo – e, quindi, nell'arte – la tentazione di interrompere i rapporti con la realtà, specialmente quando essa lascia sgomenti e angosciati, e di evadere dalla

¹⁶ Sulle letture demartiniane ed etnoantropologiche di Elsa Morante cfr. Borghesi 2022, pp. 135-148.

¹⁷ Morante 1965, p. 99.

¹⁸ Cfr. Tricomi 2019, pp. 149-166; Ricci 1979, pp. 126-168.

¹⁹ Morante 1959, p. 64. Il passaggio sulla funzione del romanziere-poeta, così simile agli eroi dei miti solari, è esplicitamente richiamato in Morante 1965, p. 107. Un approfondimento dei motivi della "barbarie" e dell'"imbarbarimento" nell'opera morantiana si trova in Fusillo 1994, pp. 97-129.

²⁰ Morante 1965, p. 102.

responsabilità di opporsi al «sistema della disintegrazione».²¹ La bomba atomica dimostra che dentro la realtà lavora il pericolo della sua negazione e forse non si sbaglia a sottolineare che, per Elsa Morante, la tentazione dell'irrealtà e dell'autodistruzione non è un carattere della sola cultura piccolo-borghese dominante, a differenza di quanto sostenuto da uno dei suoi più affezionati e celebri lettori, György Lukács, che soltanto pochi anni dopo, nel 1968, affiderà ad una lettera a lei indirizzata una considerazione che deve essere ripresa, per via delle affinità con il tema della nostra trattazione: «La più grande preoccupazione della mia vita è che tutta l'attuale civilizzazione lavora alla distruzione di ciò che è effettivamente umano per l'uomo».²² L'impressione è che il timore di Lukács di fronte alle derive della civilizzazione borghese, per Elsa Morante sia invece timore verso le pulsioni autodistruttive dell'intera civiltà umana, che appare sempre più come una delicatissima costruzione in procinto di essere inghiottita dalla *ingens sylva* della barbarie. Facciamo sempre esperienza del pericolo dell'irrealtà, anche in quelle circostanze apparentemente più banali e private, quelle della nostra vita individuale, o dei nostri piccoli traumi quotidiani: «nessuna persona viva resta esclusa – dice Morante – dall'esperienza del sesso, dell'angoscia, della contraddizione e della deformazione. E le alternative del destino sono la miseria o la colpa, la diserzione o l'offesa».²³ Diserzione e offesa, in questo senso, sono i peccati capitali dell'arte che rifiuta di confrontarsi e di immergersi nell'irrealtà, ovvero che si ritiene "pura", superiore alla realtà:

La purezza dell'arte non consiste nello scansare quei moti della natura che la legge sociale, per il suo torbido processo, censura come perversi o immondi; ma nel riaccoglierli spontaneamente alla dimensione reale, dove si riconoscono naturali, e quindi innocenti. La qualità dell'arte è liberatoria, e quindi, nei suoi effetti, sempre rivoluzionaria.²⁴

L'arte, dunque, come «discesa nell'irrealtà»,²⁵ per dare spessore e consistenza alla realtà nel momento in cui essa corre il pericolo di essere cancellata (in senso figurato, cioè dalla coscienza; o in senso concreto, in conseguenza della guerra nucleare). E ancora come ricerca di un orizzonte "umano" grazie al quale difendersi dal pericolo dell'irreale. È possibile dare una definizione dell'irreale riprendendo la lucida analisi di Chiara Fenoglio, che riconosce come per Morante l'irreale non sia nient'altro che la «nuda realtà storica»,²⁶ che solo attraverso il romanzo, la scrittura, o l'opera d'arte, può essere sublimata. L'arte è l'opposto dell'irrealtà non perché sia "altro" (o fuga) dalla storia, ma perché è immersione nei fondali torbidi delle sue contraddizioni; è *verità* rispetto alla storia che, invece, è *solo* realtà passeggera e fragile.

Ipotesi di organizzazione dell'UdA

L'UdA dedicata all'opera saggistica di Elsa Morante si rivolge a studenti delle classi V delle scuole secondarie di secondo grado, presumibilmente dei licei classico, scientifico e delle scienze umane, o comunque di percorsi di istruzione secondaria all'interno dei quali sia attivo un percorso di insegnamento della filosofia. Un'UdA di approfondimento dedicata all'opera saggistica di Elsa Morante può essere efficacemente progettata con il coinvolgimento degli insegnanti di filosofia, storia e letteratura, purché siano state acquisite alcune conoscenze propedeutiche in ciascuno dei tre ambiti, rispettivamente: l'opera e il pensiero di Freud, la Seconda Guerra Mondiale e l'immediato Secondo Dopoguerra, l'opera di Elsa Morante. L'opera saggistica di Elsa Morante può così diventare strumento per l'approfondimento e la più ampia conoscenza di un particolare frangente della storia culturale italiana, fornendo allo stesso tempo gli strumenti per riflettere dettagliatamente su problemi di carattere più generale, relativi al posto occupato dagli intellettuali e dagli artisti nella vita civile, o al significato dell'arte. Obiettivo specifico dell'UdA è la comprensione del pensiero di Elsa Morante con particolare riferimento alle prospettive sul ruolo dell'arte e sull'analisi delle tensioni politiche del secondo Novecento, oltre a quello di promuovere il ragionamento sulle implicazioni etiche dello sviluppo e

²¹ Ivi, p. 103.

²² Lettera di György Lukács a Elsa Morante del 23/07/1969 [<https://filosofiaimovimento.it/carteggio-lukacs-morante/>]; sull'argomento si vedano anche Rosa 2013, cit., p. 94 e Simonini 2022, pp. 312-313.

²³ Morante 1965, pp. 107-108.

²⁴ Ivi, p. 108.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Fenoglio 2018, p. 84.

utilizzo dell'energia atomica, interrogarsi sulle possibili distorsioni del progresso tecnologico, o promuovendo il dibattito sul ruolo etico-politico dell'arte e sul ruolo sociale dell'artista. È inoltre possibile sviluppare le competenze di analisi critica del problema dell'arte nella produzione saggistica di Elsa Morante e incrementare quelle di ricorso a modalità espressive diverse (saggio, articolo di giornale), migliorando la capacità di lettura delle tensioni culturali del presente attraverso la comparazione con il passato.

I contenuti dell'UdA dovrebbero comprendere una parte di approfondimento e contestualizzazione storica dell'opera letteraria di Elsa Morante, con particolare riferimento ai temi trattati nella sua saggistica. Questi aspetti possono essere efficacemente trattati in correlazione all'analisi dei motivi caratteristici della moderna sensibilità della cultura contemporanea, sulla quale agiscono i fenomeni dello sviluppo tecnologico, della nascita della società di massa e dei consumi. In questo quadro deve essere proposto anche un approfondimento sulle risonanze che questi aspetti hanno prodotto sulla sensibilità di artisti e scrittori (negli ambiti della cinematografia, dell'arte figurativa, del testo letterario). Un ulteriore momento di approfondimento storico deve essere dedicato alla trattazione di alcuni temi cruciali per la comprensione dell'opera saggistica di Elsa Morante, collegati alle tensioni che si innescano fra le potenze nucleari negli anni della Guerra Fredda (Crisi missilistica di Cuba; incursione dell'esercito americano nella "Baia dei Porci").

L'approfondimento intorno ai temi qui sommariamente riportati può essere svolto in classe proponendo la lettura guidata dell'opera saggistica di Elsa Morante (con particolare riferimento ai testi *Sul romanzo* e *Pro o contro la bomba atomica*). Le letture dovrebbero essere accompagnate dalla somministrazione di schede di sintesi opportunamente predisposte dal docente. All'attività di riflessione sul testo può essere unita la somministrazione di altri materiali, che attraverso linguaggi differenti hanno provato ad affrontare temi analoghi (ad es.: la visione di film come *Il dottor Stranamore* di S. Kubrick); ulteriori riferimenti non testuali, che potrebbero andare a costituire una sorta di archivio digitale a disposizione della classe, sono quelli offerti dalle arti figurative: anche in questo ambito della produzione culturale, infatti, si è registrata un'altissima attenzione per i temi della apocalisse e della distruzione del mondo. La scelta dei materiali è essenziale per la resa della cornice storico-culturale all'interno della quale i saggi di Elsa Morante devono essere collocati.

I temi qui sommariamente riportati possono essere trattati in totale nel corso di 12 ore, distribuite in un periodo di 4/5 settimane. Si possono dunque prevedere 6-7 ore di lezione frontale, ciascuna delle quali seguita da un'attività di *debate* (per un totale di 2 ore). Al termine del blocco di 10 ore è opportuno programmare delle attività di debriefing (1-2 ore) e restituzione per la valutazione delle conoscenze acquisite da parte dei discenti.

Al termine delle attività formative gli studenti devono essere in grado di redigere un articolo di giornale. L'evento dal quale l'articolo si sviluppa è la notizia della conferenza torinese di Elsa Morante del 1965, il cui testo sarebbe poi stato pubblicato autonomamente col titolo di *Pro o contro la bomba atomica*. Il testo deve quindi contenere, oltre ai riferimenti al fatto di cronaca vero e proprio, anche una riflessione generale sul contesto storico e sui motivi che hanno ispirato il discorso di Elsa Morante, evidentemente collegati con gli eventi del tempo. Per la realizzazione dell'articolo è auspicabile la trasformazione della classe in una redazione giornalistica. Per una più efficace distribuzione del lavoro, tuttavia, è opportuno suddividere gli studenti in gruppi di 4/5 unità, ciascuno impegnato autonomamente nella attività di raccolta dei materiali, di stesura del testo e di correzione/revisione. Ogni gruppo dispone di un'ora di tempo per la preparazione di un breve testo di giornale (4000 battute al massimo) in cui riporta le notizie salienti della situazione politica e riflessione sul tema del pericolo nucleare. L'ultima parte dell'attività dovrebbe essere dedicata alla lettura dei testi prodotti e ad un resoconto conclusivo (30 minuti). Si è scelto di ricorrere all'attività qui riportata perché permette di valutare in modo chiaro il livello di acquisizione delle conoscenze teoriche trasmesse nel corso degli incontri preparatori e, allo stesso tempo, di rinforzare alcune competenze chiave quali le capacità di lavoro in team; la capacità di sintesi e di riscrittura di argomenti ampi e complessi; la capacità di riutilizzo di conoscenze al fine di produrre un testo non necessariamente legato ad un settore disciplinare determinato, per altro facendo leva sulle abilità creative e di rielaborazione di linguaggi differenziati.

Bibliografia

- BORGHESI 2019: Angela Borghesi, *L'Anno della Storia 1974-1975. Il dibattito politico e culturale sul romanzo di Elsa Morante. Storia e antologia della critica*, Quodlibet, Macerata 2019.
- BORGHESI 2022: Angela Borghesi, *Tra maghi e sciamani: le letture etnoantropologiche di Elsa Morante*, in Paolo De-sogus, Riccardo Gasperina Geroni e Gian Luca Picconi (a cura di), *De Martino e la letteratura. Fonti, confronti e prospettive*, Carocci, Roma 2022, pp. 135-148.
- DE MARTINO 2019: Ernesto de Martino, *Apocalissi culturali e apocalissi psicopatologiche*, in «Nuovi Argomenti», n. 69-71, 1964, pp. 105-41; ora in appendice a Id., *La fine del mondo. Contributo allo studio delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 2019.
- FENOGLIO 2018: Chiara Fenoglio, «Feroce solo della sua bellezza»: *Elsa Morante saggista in Pro o contro la bomba atomica*, in Sara Calderoni (a cura di), *Elsa Morante e il romanzo, Atti del Convegno Elsa Morante a trent'anni dalla scomparsa* Milano 3 febbraio 2015, Marco Saya Edizioni, Milano 2018, pp. 73-86.
- FOLLI 2018: Angela Folli, *Morante Moravia. Storia di un amore*, Neri Pozza, Vicenza 2018.
- FUSILLO 1994: Massimo Fusillo, «Credo nelle chiacchiere dei barbari». *Il tema della barbarie in Elsa Morante e in Pier Paolo Pasolini*, in Concetta D'Angeli e Giacomo Magrini (a cura di), *Vent'anni dopo "La Storia". Omaggio a Elsa Morante*, Atti del Convegno svoltosi a Pisa il 24-25 gennaio 1994, in «Studi novecenteschi», XXI, 47-48, pp. 97-129.
- MORANTE 1959: Elsa Morante, *Sul romanzo*, in Ead., *Pro o contro la bomba atomica e altri scritti*, a cura di Cesare Garboli, Adelphi, Milano 1987, pp. 42-73.
- MORANTE 1965: Elsa Morante, *Pro o contro la bomba atomica*, in Ead., *Pro o contro la bomba atomica e altri scritti*, Adelphi, Milano 1987, pp. 95-117.
- PORCIANI 2024, Elena Porciani, *Elsa Morante, la vita nella scrittura*, Carocci, Roma 2024.
- RICCI 1979: Gabriella Ricci, *Tra Eros e Thanatos: storia di un mito mancato. Analisi tematico-narrativa de L'isola di Arturo*, in «Strumenti critici», XIV, 38, 1979, pp. 126-168.
- ROSA 2013: Giovanna Rosa, *Elsa Morante*, Il Mulino, Bologna 2013.
- SIMONINI 2022: Jessy Simonini, *Elsa Morante et la critique marxiste. éléments pour une histoire littéraire (1948-1974)*, in André Peyronie, Dominique Peyrache-Leborgne (a cura di), *à la recherche d'Elsa Morante*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2022, pp. 301-327.
- TRICOMI 2019: Antonio Tricomi, *Orfani di legge: Elsa Morante e la psicanalisi*, in Giancarlo Alfano, Stefano Carrai (a cura di), *Letteratura e psicoanalisi in Italia*, Carocci, Roma 2019, pp. 149-166.

Il “cammino della Verità”: il paradosso del caos informativo contemporaneo

Chiara A. Pozzessere

Abstract

The article revisits Parmenides’ distinction between *aletheia* and *doxa*, interpreting it as a dynamic process of rational verification rather than a static opposition. This conceptual framework is applied to the contemporary digital infodemic, in which the *epistemia* generated by Large Language Models —the illusion of knowledge produced by linguistic plausibility without epistemic verification—mirrors Parmenides’ deceptive *doxa*. Philosophy’s “path of truth” remains an indispensable critical tool for the formation of digitally competent and responsible citizens.

Keywords

Aletheia, doxa, epistemia, infodemic, critical thinking.

Introduzione

La filosofia di Parmenide rappresenta un punto di svolta nella storia del pensiero occidentale, sia per l’originalità della sua riflessione sull’essere sia per la radicalità del suo metodo argomentativo. In contesti didattici, affrontare il pensiero parmenideo significa introdurre gli studenti al rapporto tra linguaggio, pensiero e realtà, problematizzandolo e mostrando come le questioni fondamentali della filosofia non riguardino solo concetti astratti, ma coinvolgano direttamente la capacità di ragionamento e la costruzione di un pensiero critico. La distinzione tra via della verità (*aletheia*) e via dell’opinione (*doxa*) costituisce infatti uno dei primi tentativi sistematici di problematizzare il sapere fondato dalla semplice apparenza, introducendo criteri che risultano ancora oggi centrali nella didattica della filosofia. Il valore formativo di una rilettura di Parmenide anche nel confronto con l’attualità risiede nella capacità di operare una riflessione sui limiti del linguaggio e del pensiero, favorendo lo sviluppo di competenze logiche fondamentali quali la coerenza argomentativa, il rigore concettuale e la capacità di distinguere tra ciò che è conoscenza e ciò che è frutto di manipolazione e fonte di errore. Tale impostazione educa a una postura cognitiva che privilegia la riflessione critica rispetto alla mera evidenza sensibile e al senso comune, assumendo ancor più oggi un valore strategico nella formazione dei cittadini digitali. L’attualità del pensiero di Parmenide emerge infatti con particolare forza in riferimento al contesto del mondo digitale e dell’intelligenza artificiale. Le dinamiche informative contemporanee — caratterizzate da sovrabbondanza di contenuti, velocità di diffusione e centralità della comunicazione — pongono nuovamente il problema della distinzione tra verità e apparenza.

Proposta di un percorso didattico: una via nella via

Un possibile percorso didattico rivolto a studenti della scuola secondaria di secondo grado può essere costruito mettendo in relazione il pensiero di Parmenide con le dinamiche dell’attualità digitale, attraverso un’articolazione progressiva che unisca contenuti teorici, riflessione critica e applicazione concreta. Il punto di partenza è l’introduzione del nucleo centrale della filosofia parmenidea: la distinzione tra *aletheia* (verità) e *doxa* (opinione). In una prima fase, l’insegnante guida gli studenti nella lettura e comprensione dei

frammenti del poema, con l'obiettivo sono solo di una ricostruzione storico-filosofica ma formativa: gli studenti vengono accompagnati a comprendere che non tutto ciò che appare o si dice può essere considerato vero, ma va sottoposto a verifica, introducendo così una prima consapevolezza critica. Qualora la classe consenta un ulteriore approfondimento, si potrebbero incoraggiare: il confronto tra diverse letture critiche, la discussione sulle interpretazioni modali o filologiche, l'analisi dei problemi di traduzione e delle implicazioni logiche del discorso parmenideo. Si cercherà disviluppare negli studenti la capacità di lettura critica, il confronto tra interpretazioni e la costruzione autonoma di argomentazioni rigorose. Oppure il percorso può essere ulteriormente problematizzato attraverso il confronto con Platone, in particolare con il dialogo *Sofista*, analizzandone il testo. Il tema del *parricidio* mostra il carattere dinamico del sapere filosofico: gli studenti possono essere guidati a comprendere perché Platone ritenga necessario forzare la tesi parmenidea, introducendo una forma di non-essere come differenza. Il passaggio successivo consiste nel trasferire questa struttura concettuale nell'attualità digitale. L'insegnante propone agli studenti esempi concreti: notizie online, contenuti social, immagini e testi generati da sistemi di intelligenza artificiale. Si chiede loro di analizzarli distinguendo tra ciò che appare plausibile e ciò che è verificato. In questa fase emerge con chiarezza l'analogia: la *doxa* parmenidea può essere accostata alla circolazione di contenuti digitali che risultano convincenti per forma e linguaggio ma non necessariamente veri. A livello argomentativo, il/la docente può introdurre il concetto contemporaneo di *illusione di conoscenza (epistemia)*, mostrando come nel mondo digitale la coerenza linguistica e la fluidità espressiva possano essere scambiate per verità. Un'attività laboratoriale da svolgere in gruppo, che possa concretamente coinvolgere gli studenti e le studentesse, si concentra sulla formulazione di un glossario condiviso dei principali termini digitali oppure un decalogo per un utilizzo consapevole e critico dell'intelligenza artificiale, consentendo di tradurre un concetto filosofico astratto in competenza operativa, come l'accertamento di presenza o assenza di fonti verificabili, la formulazione di giudizi, l'esplicitazione dei criteri di verità/falsità, le abitudini cognitive implicite.

Tracce teorico critiche

È ampiamente riconosciuto il ruolo di eccezionale rilievo assunto da Parmenide nel panorama dei pensatori presocratici, come dimostrano le numerose attenzioni che gli riservano Platone—nei dialoghi *Sofista*, *Parmenide* e *Politico*—e Aristotele—nelle opere *Metafisica*, *Fisica* e *De generatione et corruptione*.¹ Entrambi, pur da prospettive differenti, riconoscono in Parmenide un punto di riferimento imprescindibile: Platone, definendolo maestro «venerando e insieme terribile»,² gli dedica un intero dialogo e, nel *Sofista*, compie il celebre parricidio.³ La scuola eleatica eserciterà un'influenza profonda sulle correnti filosofiche successive, contribuendo alla nascita dell'ontologia e lasciando tracce rilevanti anche nel pensiero moderno e contemporaneo: da Baruch Spinoza, che riprende l'idea dell'unità e dell'immutabilità della sostanza, a Georg Wilhelm Friedrich Hegel, che vede in Parmenide il momento astratto dell'essere puro; fino a Martin Heidegger, che lo considera il primo pensatore ad aver colto la questione fondamentale dell'essere, inaugurando la metafisica occidentale, e a Karl Popper i cui studi hanno contribuito a ricostruire la figura di un "Parmenide scienziato"⁴ inaugurando un nuovo interessante filone esegetico. I filosofi fisici e presocratici, Parmenide incluso, furono filosofi, come sostiene Livio Rossetti parlando di filosofia virtuale,⁵ in maniera del tutto inconsapevole e involontaria, in quanto non seppero di essere filosofi. Egli aggiunge che la ragion d'essere del

¹ Testo greco stabilito da Harold H. Joachim nell'edizione inglese del 1922.

² «δεινός καὶ σεμνός», resa nelle traduzioni italiane proprio come «terribile e venerando» (o «venerando e terribile»), si trova nel dialogo platonico *Sofista* (Platone, *Sofista*, 241d).

³ L'espressione compare esplicitamente nel dialogo *Sofista* (Platone, *Sofista*, 241d), lo Straniero di Elea afferma: «Di non ritenere che io sia diventato una specie di parricida». [traduzione in Platone 2001, p. 286]. E poco oltre chiarisce la portata del gesto: «Per difenderci, per noi sarà necessario sottoporre a prova il discorso del nostro padre Parmenide, e forzare il non-ente, sotto un certo rispetto, ad essere, e l'ente, a sua volta, sotto un certo rispetto, a non essere». Con tale operazione teorica Platone, pur riconoscendo l'autorità di Parmenide, ne supera il divieto assoluto di pensare o dire il non-essere, introducendo una nozione relazionale che rende possibile il linguaggio, la falsità e, più in generale, la filosofia stessa. Nel prosieguo del dialogo (254d–257b), infatti il non-essere è definito come συμμετοχή nel genere del diverso, e quindi come relazione e non come negazione assoluta.

⁴ Si fa riferimento agli studi di Giovanni Cerri. Cfr. Cerri 2018 e la sessione dei convegni di studio di Eleatica, i cui atti sono stati pubblicati in Rossetti-Marcacci 2008.

⁵ Cfr. Rossetti 2017.

φιλοσοφείν non è «una generica meraviglia o curiosità», ma una specifica ed «evidente complessità dei nostri ricorrenti tentativi di orizzontarci e inquadrare correttamente esperienze, emozioni e discorsi»,⁶ le idee che servono per orientarci, per porci le domande giuste. Questo restituisce il senso dell'indagine, della ricerca che è prima di tutto storicamente e geograficamente determinata, nel senso che nasce in riferimento a specifiche domande di senso che appartengono al soggetto in quel determinato momento storico e culturale. Scriverà Hegel nella Prefazione ai *Lineamenti di filosofia del diritto (Grundlinien der Philosophie des Rechts)*, pubblicati nel 1821, che «la filosofia è il proprio tempo appreso con il pensiero». I Fisici prima di Parmenide avevano cercato esaminando la Natura, *physis*, di trovare l'elemento artefice della realtà posta loro innanzi. A questo interrogativo aveva in precedenza risposto il mito tessendo e tramandando racconti sulla genealogia dell'universo, sulle forze che animano la natura e sulle divinità come ponte tra la nostra umanità e ciò che non riusciamo a spiegarci. Intendo utilizzare gli indizi che Parmenide ci lascia quale griglia di comprensione, istruzioni da applicare criticamente, su un presente che agiamo, ma sul quale, per la velocità e le caratteristiche di aderenza e consumo, spesso non riusciamo a riflettere e che cogliamo di conseguenza frammentato, polarizzato, dicotomico. Secondo quanto ci attestano i suoi successori, tra di loro Simplicio in *De coelo* e Sesto Empirico, *Contro i matematici*, VII, 111, Parmenide sarebbe autore di un'unica opera, un poema in esametri, a cui la tradizione posteriore attribuisce il titolo Περὶ Φύσεως, molti commentatori ritengono essere un titolo indicativo per classificare una certa tipologia di scritti a tema simile, del quale restano solo circa centocinquantaquattro versi raggruppati in diciannove frammenti. Le restanti notizie disponibili su Parmenide si fondano su un insieme di testimonianze che gli studiosi Hermann Diels (cinquantaquattro in ordine tematico)⁷ e Alan H. Coxon (duecentoventuno secondo un criterio cronologico),⁸ ricostruiscono, evidenziando quindi una difficoltà, comune a molti filosofi presocratici e antichi in genere: il pensiero parmenideo non può essere dedotto direttamente dalla sua opera, ma colto attraverso l'opera di mediazione critica e interpretazione, che spesso ne ha diretto anche le sorti di trasmissione, generando un ampio e sempre acceso dibattito. Il poema, per quanto a noi disponibile, è articolato nella ricostruzione più accreditata operata da Diels in un proemio e due sezioni richiamate a livello programmatico anche nei versi finali del medesimo. «Bisogna che tu tutto apprenda: e il solido cuore della Verità ben rotonda e le opinioni dei mortali, nelle quali non c'è una vera certezza».⁹ La Dea si rivolge direttamente al *giovane*¹⁰ interlocutore indicando quindi l'opportunità, considerata l'occasione della rivelazione piena e totale che si accinge a tramettere, di apprendere la verità-realtà,¹¹ nel senso etimologico di non occultamento, che rende saldi nella conoscenza e le opinioni¹² dei mortali, «che nulla sanno» (fr. 6.4), in riferimento alle quali non c'è prova-fiducia di verità. La distinzione tra le due parti non è solo contenutistica ma anche metodologica:¹³ essa corrisponde infatti a due vie di ricerca, espresse nel fr. 2: una che afferma l'essere e conduce alla verità, e un'altra impraticabile che riguarda il non essere, in quanto «impensabile e inesprimibile» (fr. 8.18). Da tale affermazione più volte ribadita in altri successivi frammenti a noi pervenuti (fr. 6 e 7) «ma tu da questa via di ricerca allontana il pensiero, né l'abitudine, nata da numerose esperienze, su questa via ti forzi»¹⁴ è derivata una squalificazione del sapere naturalistico, riguardante il mondo fisico, che ha influenzato profondamente la tradizione interpretativa, portando a privilegiare la sezione della verità, ritenuta più affidabile e quindi meglio conservata, mentre quella della *doxa* è stata trasmessa soprattutto in forma indiretta e riassuntiva. Il focus del mio intervento si iscrive in un

⁶ Rossetti 2017, cit., p. 307.

⁷ Si fa riferimento ai novanta capitoli originariamente curati da H. Diels e W. Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, ed. in 3 volumi, Weidmann, Berlino, 1958, con la traduzione italiana parallela curata da Gabriele Giannantoni, (Giannantoni 1983). On line disponibile a http://ancientsource.daphnet.iliesi.cnr.it/box_view_url_shortener?u=i3 (ultima consultazione 18 marzo 2026).

⁸ La raccolta di testimonianze include le discussioni filosofiche su Parmenide riportate da Platone, Aristotele e i neoplatonici, in parte omesse da Diels, si cfr. Coxon 1986.

⁹ Parmenide 2003, p. 89.

¹⁰ Il termine *kouros* indicherebbe sia il divario di natura divina/umana degli interlocutori, ma anche il legame di relazione che si va instaurando e il privilegio che ne consegue.

¹¹ Sull'accostamento verità-realtà (sensibile) in relazione ai pensatori presocratici vedere nota 65 p. 96-97 in Parmenide 2015.

¹² Con il termine *doxa* si sottolinea qui la non passività del soggetto conoscente, in quanto l'opinione implica giudizio e accettazione.

¹³ Si tiene presente la lezione di Giovanni Casertano (Casertano 1978), in cui sostiene che il poema presenti innanzitutto un metodo: la distinzione tra vie non è una separazione ontologica tra due realtà, ma un criterio per orientare la ricerca, distinguendo tra un uso corretto e uno scorretto delle facoltà conoscitive. In questo senso, l'errore non deriva dai sensi in quanto tali, ma dal loro impiego non guidato.

¹⁴ Parmenide 2015, cit. p. 97.

filone esegetico di recupero di quelle *doxai* che anche se «dotate di quoziente epistemico basso [...] includerebbero tutto il sapere naturalistico»,¹⁵ scegliendo di indicare il termine “cammino” e non solo via, ὁδός, in quanto conserva in sé in modo più intuitivo – ricordiamo che l’esercizio filosofico è anche nelle parole – la radice risalente al verbo *hodeō*, che significa andare o condurre, suggerendo movimento o viaggio. C’è una via per la verità e della verità e questa via è percorribile. Questa etimologia evidenzia come il concetto di percorso non sia solo quindi uno spazio geografico, ma una progressione verso una destinazione. Una via appunto di ricerca intorno a qualcosa che non è manifesto o accessibile fin dall’inizio, ma che è. Qual è questo cammino della Verità, come si può percorrerlo?

Il cammino della Verità

È Parmenide stesso a compiere questo viaggio, tornando a raccontarlo, metafora del percorso di maturazione della conoscenza filosofica. Nel proemio si narra infatti attraverso l’uso del mito, che il filosofo è portato dalle cavalle guidate dalle fanciulle Figlie del Sole al cospetto della Dea, dai molti nomi tra cui *Dike*, giustizia, e *Ananke*, necessità, che a lui rivela la via della verità, a cui dunque anche l’uomo può accedere se tiene presente alcuni *segni indicatori*:¹⁶ l’Essere è eterno, ingenerato, intero, immobile, senza fine, uno, continuo (fr. 8. versi iniziali) e che questa verità può essere colta solo attraverso una ragione autonoma e scevra da ogni condizionamento della sensibilità e dell’opinione. Tralascio per questioni di tempo l’interessante confronto intorno all’utilizzo del mito e del *logos*, come discorso razionale, che pervade l’opera parmenidea accennando solo che l’invito a considerare l’unità dell’Essere da parte dell’eleate si esplica anche in questa commistione e molteplicità di registri. «Mito e *logos* sono due momenti e due aspetti di un medesimo discorso che mira alla Verità».¹⁷ Il cammino della verità, che qui intendo come filosofia, sovverte completamente, da parte di Parmenide, quella sorta di ricostruzione poi successiva che vede questa disciplina come sviluppo di progressiva cancellazione, come negazione o assorbimento del mito nel *logos*. Come è stato solo in precedenza accennato, il dibattito critico sviluppatosi intorno ai pochi frammenti conservati del poema parmenideo è vasto e articolato, in quanto essi sono una «fonte copiosa di problemi filosofici e filologici»,¹⁸ come scrive Massimo Pulpito. Uno su tutti riguarda la questione del rapporto tra le due parti del poema, quella secondo verità (*aletheia*) e quella secondo opinione (*doxa*), e ad una interpretazione squalificante e riduttiva di quest’ultima sezione dello scritto parmenideo in cui non sembra esserci distinzione tra le opinioni effimere dei mortali e il sapere naturalistico che la stessa Dea introduce dalla fine del frammento 8 del poema fino al diciannovesimo, per i quarantanove versi a noi restanti. «Questo ordinamento del mondo, veritiero in tutto, compiutamente ti espongo, così che nessuna convinzione dei mortali potrà fuorviarti».¹⁹ Fermo restando quanto la stessa Dea dichiara sulla natura *ingannevole* o *seducente*,²⁰ delle sue parole in riferimento alla *doxa*, come si giustifica non solo tale presenza nel poema, ma il valore di questo sapere sul mondo fisico che include spiegazioni sul cielo, la terra e gli organismi viventi?²¹ Il termine *apatelôn* spinge a chiederci dunque se ingannevole sia qui da intendersi ciò che può ingannare o ciò su cui ci si può ingannare, cogliendo quindi una valenza non negativa in assoluto, ma relativa alla relazione di apertura alla verità e all’errore, propria anche di ogni seduzione, in riferimento al suo oggetto che è l’apparire e che gli uomini intendono erroneamente commisto di essere e non essere. Ben chiarisce Luigi Ruggiu a tale proposito: «la Dea, di questo contenuto (*doxa*) aperto alla duplice possibilità, dice il suo modo di essere vero sulla base della verità dell’Essere. È a partire dalla verità dell’Essere che si può porre la verità della *doxa*».²² La critica degli ultimi anni tende ad una riabilitazione della fisica parmenidea riaffermando il valore apodittico del sapere intorno alla

¹⁵ Rossetti 2018, p. 145.

¹⁶ Questi segnali permettono al discepolo di comprovare che si sta percorrendo la via giusta, valendo come guida filosofica per mantenere la direzione.

¹⁷ Parmenide 2003, cit., p.13.

¹⁸ Pulpito 2015, p. 285.

¹⁹ Parmenide 2003, cit., p. 111.

²⁰ Ivi, p. 109, si legga per completezza la nota 38.

²¹ Nel tentativo di giustificare la presenza della *doxa*, la tradizione ha elaborato diverse interpretazioni che qui sarebbe impossibile riportare in modo esaustivo (una disamina riassuntiva in Zeller-Mondolfo 1967)

²² Parmenide 2003, cit., p. 68.

natura, che porta lo studioso Nestor-Luis Cordero a prospettare persino un ripensamento della successione canonica dei frammenti ritenendola una ricostruzione moderna²³ di un testo perduto, basata su citazioni frammentarie tramandate da autori antichi. La dicotomia tra intelligibile e sensibile, infatti, «*ne se trouve dans aucune citation authentique de l'Éléate*»²⁴ e si tratterebbe a suo dire di schemi interpretativi successivi, influenzati in particolare dalla filosofia kantiana e da una tradizione che risale ad Aristotele e ai doxografi. Verità e Doxa sono dunque due temi trattati all'interno del poema, il cui sviluppo non è lineare ma intrecciato, e non costituiscono due sezioni separate dello scritto, da cui si esclude e si critica anche la presenza di una "terza via". Tale interpretazione si presta secondo Livio Rossetti ad importanti obiezioni e soprattutto al rilievo che la distinzione tra opinioni errate, umbratili, e il sapere Περὶ Φύσεως «non si risolve con la mera ri-numerazione di alcuni frammenti»²⁵ lasciando irrisolte una serie di perplessità sul testo parmenideo che Cordero ha però il merito di sollevare. Permane dunque la difficoltà di integrare coerentemente le due parti del poema, il cui rapporto appare problematico e ha condizionato l'intera storia degli studi su Parmenide, ma proprio in questa continua vivacità di dibattito credo risieda l'attualità dello scritto parmenideo: la rivelazione divina non può terminare con questa dicotomia irriducibile, altrimenti saremmo condannati ad un'inconoscibilità e incapacità di accogliere la stessa verità che la Dea annuncia, di cui Parmenide è testimone. Con il verso finale del fr. 1, ancor oggi di dibattuta interpretazione attraverso la discussione analitica dei singoli elementi, viene introdotta una ulteriore articolazione del discorso²⁶ che fa riferimento ad un terzo livello e che trova in Massimo Pulpito un fine commentatore. Secondo lo studioso bisogna riconoscere che *ta dokounta* (intesi gli oggetti delle opinioni) «non si identificano né risolvono nelle *doxai*»²⁷ (opinioni ingannevoli). Per esempio, da una opinione falsa non si può dedurre la non esistenza dell'oggetto dell'opinione. Gli enti (gli essenti) quindi condividono almeno un aspetto accumulante, il fondo unitario,²⁸ quel *eon*, che non va inteso come indipendente dalle cose.²⁹ Come riportato nel fr 9 Luce e Notte sono opposte ma collocate nel medesimo piano dell'esistenza in quanto «con nessuna delle due c'è il nulla».³⁰ La differenza qualitativa non incide sul loro significato d'essere. L'*eon* parmenideo non va inteso come un Uno monolitico³¹ ma come un Intero (*ou-lon*, fr. 8.38), che garantisce l'esistenza della realtà, e quindi la sua pensabilità, non escludendo né annullando il molteplice, ma inglobando tutto ciò che esiste. Nella descrizione-interpretazione del mondo dell'esperienza c'è l'errore dei mortali che «stabilirono di dar nome a due forme l'unità delle quali per loro non è necessaria: in questo essi si sono ingannati»³² (fr 8.54). La confusione tra il tutto e le parti, secondo Pulpito, genera errore, perché assumere elementi particolari come principi dell'essere rende l'esistente instabile; al contrario, *ta dokounta* non eliminano la distinzione tra verità e opinioni, ma permettono di verificarle alla luce della prima, producendo *episteme*. Ritornando al tema centrale della mia riflessione, dunque, il cammino della Verità è un procedere della ragione attraverso la molteplicità delle apparenze, affinché ci sia conoscenza e scienza, per giungere alla Verità da cui essa stessa è partita verificando (facendo vero) il manifestarsi doxastico. Se facciamo nostre le suggestioni etimologiche rilevate da Luigi Ruggiu e Giovanni Reale³³ sui termini *doxa*, *dokounta*, *dokismos*, scopriamo che essi risalgono alla radice *deK e al verbo *dokeo* e ruotano attorno al significato essenziale di «conformarsi a ciò che si considera come una norma», richiedendo quindi deliberazione e scelta, si pensi al significato del termine *dokimasia* che vuol dire prova, esame. La *doxa* si configura come il risultato di un atto di scelta legato al soggetto: se il giudizio è infondato, si riduce a mera apparenza, a opinione effimera e falsa; se è conforme al vero, esprime correttamente l'apparire delle cose, ed è quindi scienza. Qui, dunque, il senso della ricerca e del cammino.

²³ La disposizione attuale, articolata in diciannove frammenti, deriva da una scelta interpretativa, che risale in modo decisivo al lavoro di Fülleborn alla fine del XVIII secolo, il quale organizzò il testo secondo una distinzione tra due tipi di conoscenza, razionale e sensibile. Cfr. Cordero 2023.

²⁴ Cordero 2023, *op. cit.*, p. 95.

²⁵ Rossetti 2018, *op. cit.*, p. 151.

²⁶ Cfr. Pulpito 2008.

²⁷ Ivi, p. 115.

²⁸ Ivi, p. 116.

²⁹ Nel fr. 8.53 Parmenide scrive *dia pantos panta*, cioè tutti nel tutto.

³⁰ Parmenide 2003, *cit.*, p. 111, si veda nota 41 in cui si accenna alla difficoltà di traduzione e interpretativa.

³¹ Ivi, p. 13.

³² Ivi, p. 109.

³³ Ivi, p. 66.

L'attualità del pensare criticamente

Se lo studio della storia della filosofia fatto a scuola non diviene possibilità di esercizio critico, definendo il lessico necessario che ci può permettere di decodificare la realtà, allora non saremmo in grado di mettere in discussione e verificare le opinioni comuni, cioè la *doxa* vigente. Se invece la filosofia diviene occasione per esercitarsi sul cammino della verità, attraverso l'assunzione di differenti e migliori criteri di ricerca ci consentirà di metterci in cammino, finalmente capaci di orientarci nel nostro presente, e potremo incidere davvero sulla realtà che ci circonda. Questo nostro tempo è caratterizzato in modo prepotente e prorompente dalla rivoluzione digitale, contribuendo a plasmare un ambiente sociale e politico che ci preferisce spettatori e consumatori piuttosto che agenti liberi. La distinzione fondamentale di Parmenide tra le due vie di ricerca, verità immutabile ed opinione mutabile, trova un'importante e attuale eco nella comprensione e gestione dell'infodemia.³⁴ In un'epoca di confusione informativa collettiva, in cui notizie vere e false si propagano rapidamente attraverso i *social media* o vengono create attraverso l'uso dell'intelligenza artificiale,³⁵ l'appello parmenideo a diffidare delle mere opinioni e ad avvalersi della ragione, come bussola e metodo conoscitivo, diventa cruciale e fondamentale. Molti studiosi, tra cui Maurizio Ferraris³⁶ e Paolo Savarese, hanno definito la nostra come l'era della Post-Verità, che l'*Oxford Dictionaries* nel 2016 descrive quale la perdita di rilevanza della verità fattuale a discapito della sua rappresentazione mediatica. L'espressione coniata in ambito anglosassone e statunitense già negli anni '90 del secolo scorso, fa riferimento a quei contesti e a quelle situazioni «in cui i fatti oggettivi sono meno influenti nel plasmare l'opinione pubblica rispetto agli appelli all'emozione e alla convinzione personale».³⁷ Il discorso oggi è ancora più complesso: se fino al decennio scorso ci si interessava della produzione intenzionale di notizie false, la disinformazione,³⁸ ora si parla del fenomeno complessivo dell'informazione ingannevole e sovraccarica, su come circola e viene percepita. Ci si riferisce alla misinformazione legata alla diffusione e alimentazione inconsapevole di false notizie. Il paradosso dell'era digitale risiede nel fatto che, pur aumentando la connessione tra le persone e la circolazione delle informazioni, al tempo stesso si determina un sovraccarico informativo³⁹ e una maggiore passività epistemica.⁴⁰ Si parla di infodemia, come di una diffusione eccessiva e incontrollata di informazioni, spesso anche false o fuorvianti, che rende difficile orientarsi, e infobulimia,⁴¹ il consumo compulsivo di informazioni da parte dell'individuo, senza riuscire a elaborarle. Solo più rumore, più disorientamento. L'obiettivo dichiarato è l'efficienza cognitiva, ma l'effetto prodotto è il suo esaurimento. Inoltre, il fenomeno dell'infodemia nel contesto digitale è strettamente legato ai modelli di business delle piattaforme social, che monetizzano le interazioni degli utenti traducendoli in ricavi pubblicitari.⁴² Questo modello incentiva la produzione e la diffusione di contenuti sensazionalistici o polarizzanti affinché generino più visualizzazioni. Ma cosa spinge a credere alla veridicità di una notizia o informazione senza preliminarmente verificarla? Si può qui solo accennare per questioni di tempo al processo di polarizzazione⁴³ alimentata da meccanismi psicologici che entrano in gioco in queste dinamiche, scorciatoie mentali per elaborare le informazioni, chiamati *bias* cognitivi⁴⁴ e tra questi i *bias* di conferma, che consistono nel cercare informazioni a sostegno delle proprie idee e ignorare o svalutare quelle contrarie. Si tratta di distorsioni sistematiche del pensiero, spesso basati su pregiudizi,

³⁴ Descritta dall'OMS, https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1 (ultima consultazione 18 marzo 2026).

³⁵ I *deepfake* riguardano una tecnologia di produzione dei contenuti. Sono definiti come media sintetici o manipolati — immagini, video o audio — creati tramite tecniche di intelligenza artificiale per apparire autentici. Cfr. Altuncu, Franqueira, Shujun Li 2024.

³⁶ Cfr. M. Ferraris 2017.

³⁷ Cfr. l'articolo del 15 Novembre 2016 sul The Guardian: <https://www.theguardian.com/books/2016/nov/15/post-truth-named-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries> (ultima consultazione 18 marzo 2026).

³⁸ Per approfondire: Del Vicario, Bessi, Zollo, Petroni, Scala, Caldarelli, Stanley, Quattrocioni 2016.

³⁹ Cfr. Senft, Greenfield 2023.

⁴⁰ Si rimanda al concetto di *epistemia* analizzato successivamente.

⁴¹ Neologismo registrato dalla Treccani nel 2025, definito sovraccarico cognitivo. Il politologo Bertram Myron Gross nel 1964 aveva già intuito il problema, parlando di *information overload*: si riceve troppa informazione in un tempo troppo breve, con l'effetto di non riuscire più a pensare in modo chiaro.

⁴² Cfr. Quattrocioni, Vicini 2023.

⁴³ La polarizzazione è il risultato di un consumo selettivo dell'informazione: le persone tendono a cercare e condividere solo contenuti che confermano le proprie idee, formando comunità chiuse in cui le opinioni vengono continuamente rafforzate e diventano più estreme, aumentando così la divisione tra gruppi.

⁴⁴ Cfr. Tversky, Kahneman 1974. Questo articolo è il primo a proporre una classificazione strutturata dei *bias*, organizzandoli non come elenco casuale, ma in base alle euristiche cognitive che li generano.

emozioni e schemi mentali preesistenti, che talvolta portano a deformazione percettiva, giudizio impreciso, interpretazione illogica e irrazionalità. Quando un'informazione minaccia il nostro sistema di credenze, non reagiamo accogliendo il nuovo dato, ma difendendo il vecchio. La polarizzazione alimenta il fenomeno delle *echo chambers*⁴⁵ e delle *filter bubbles*⁴⁶ e da esse è amplificata in un vero e proprio circolo. È questo il tempo della radicalizzazione della *doxa* fallace di Parmenide. Oggi con l'uso di sistemi di IA generativa fondati sui *LLMs*, *Large Language Models* – modelli specializzati nel campionamento e nella generazione di testo – si assiste ad un fenomeno che è stato recentemente evidenziato e analizzato dal gruppo di ricerca formato da Walter Quattrociocchi, Edoardo Loru, Jacopo Nudo e Niccolò Di Marco, definito come *epistemia*, ovvero «*the illusion of knowledge that emerges when surface plausibility replaces verification*». ⁴⁷ Si tratta di uno slittamento epistemico, in cui il giudizio non è più il risultato di criteri normativi e verificativi, ma frutto di un'approssimazione statistica su *token* linguistici che il modello compie dando all'utente «una risposta fluida e apparentemente autorevole [...] pronta al consumo immediato»,⁴⁸ che non necessariamente ne garantisce la correttezza ma solo la coerenza. Questa costante apparenza di verità, anche nell'errore e nell'approssimazione, è una simulazione, dai risvolti deresponsabilizzanti se accettata acriticamente. Questo «sentire di sapere», opposto al motto di tradizione socratica, corrisponde, sul piano parmenideo, alla dimensione della *doxa* ingannevole: una credenza che si impone per forza di apparenza, non per necessità logica, né rigore di verità. Continuando a parafrasare lo studio sull'*epistemia*, si evidenzia che mentre nella cognizione umana il giudizio è parte di un ciclo che include verifica, confronto e revisione, nei sistemi generativi non esiste un "livello interno" in cui le affermazioni possano essere verificate: il modello seleziona output più o meno probabili, non veri o falsi. L'utilizzo di questi modelli integrati ormai in diversi ambiti, tra cui supporto alla scrittura, analisi di informazioni e assistenza nei processi decisionali ha bisogno di essere supportato da una *governance*⁴⁹ sulla modalità con cui gli output generativi vengono integrati nei processi decisionali e l'adozione di meccanismi di supervisione umana. Per ciò che concerne gli utenti si avanza la proposta di una *alfabetizzazione epistemica* come competenza necessaria per operare in contesti in cui il giudizio è distribuito tra esseri umani e sistemi generativi. L'intelligenza artificiale non è solo uno strumento cognitivo, ma un acceleratore di dipendenza informativa e come ogni altra tecnologia non è neutra né neutrale, ma risponde a specifiche ideologie costruttive. Riconoscere la responsabilità umana connessa non solo all'utilizzo, ma anche alla progettazione e gestione di queste innovazioni è l'unica via praticabile e necessaria. La vera scarsità oggi non è quella dei dati ma dell'attenzione.

Conclusioni

La filosofia come "cammino della Verità" ci restituisce il tempo necessario per pensare e le strategie per verificare (rendere vero) il nostro esserci nel Mondo. La scuola ha un grande ruolo e quindi una grande responsabilità nel diffondere educazione e prevenzione in materia di disinformazione, oltre che di fornire alle nuove generazioni strumenti concreti per affrontare con consapevolezza i rischi ad essa associati. I tentativi fino ad ora proposti per contrastare tali fenomeni si sono spesso concentrati sullo smentire notizie ritenute false, ma bisogna recuperare ed educare all'uso della ragione e del pensiero critico, fondamentale per discernere e distinguere la verità dalle menzogne. La filosofia di Parmenide, lungi dall'essere un reperto silente del pensiero antico, si rivela uno strumento prezioso per leggere le complessità del mondo contemporaneo. La sua enfasi sulla distinzione tra verità immutabile ed opinione mutabile offre una bussola filosofica per

⁴⁵ Le *echo chambers* sono casse di risonanza negli ambienti online, in cui gli individui sono esposti prevalentemente a opinioni e informazioni che confermano le proprie convinzioni, escludendo o marginalizzando le posizioni divergenti, con un effetto di rafforzamento e radicalizzazione delle credenze. Cfr. Quattrociocchi, Vicini 2023, *op. cit.*

⁴⁶ Le *filter bubbles* indicano il fenomeno per cui gli algoritmi delle piattaforme digitali selezionano e personalizzano i contenuti mostrati agli utenti in base dei loro comportamenti e preferenze precedenti. Cfr. Pariser 2011.

⁴⁷ Cfr. Loru, Nudo, Di Marco, Santirocchi, Atzeni, Cinelli, Cestari, Rossi-Arnaud, Quattrociocchi 2025. In Quattrociocchi, Vicini, Perc 2025, p. 8: «Definiamo Epistemia come la condizione strutturale in cui la plausibilità linguistica sostituisce la valutazione epistemica. Essa designa un regime in cui i sistemi producono risposte sintatticamente ben formulate, semanticamente fluide e retoricamente convincenti, senza concretizzare i processi attraverso i quali le credenze vengono normalmente formate, testate e riviste. L'utente sperimenta il possesso di una risposta senza aver attraversato il lavoro cognitivo del giudizio». [trad. mia]

⁴⁸ Ivi, p. 2. [trad. mia]

⁴⁹Loru, Nudo, Di Marco, Santirocchi, Atzeni, Cinelli, Cestari, Rossi-Arnaud, Quattrociocchi 2025, *op. cit.*, p. 10.

orientarci in un'epoca dove la tecnologia digitale ha reso più sfuggente che mai il confine tra realtà e apparenza. Il suo pensiero ci ricorda che, nonostante la molteplicità delle opinioni e la mutevolezza delle percezioni amplificate dai media digitali, esiste una verità fondamentale che dobbiamo cercare di raggiungere attraverso il ragionamento logico e la riflessione critica. Come sottolinea Joseph Weizenbaum considerato uno dei pionieri dell'intelligenza artificiale, in una riflessione critica del 1976 che riportiamo sintetizzata: «non temiamo che le macchine possano pensare come gli esseri umani, ma che gli esseri umani possano pensare come le macchine».

Bibliografia

- ALTUNCU, FRANQUEIRA, SHUJUN LI 2024: Enes Altuncu, Virginia N. L. Franqueira, Shujun Li, *Deepfake: definitions, performance metrics and standards, datasets, and a meta-review*, in «Frontiers Big Data», 04 September 2024, Volume 7, pp. 1-23
- CASERTANO 1978: Giovanni Casertano, *Parmenide: il metodo, la scienza, l'esperienza*, Guida Editori, Napoli 1978.
- CERRI 2018: Giovanni Cerri et al., *Dall'universo-blocco all'atomo nella scuola di Elea: Parmenide, Zenone, Leucippo*, Eleatica 6, Massimo Pulpito e Sofia Ranzato (a cura di) Academia Verlag 2018.
- CORDERO 2010: Néstor-Luis Cordero, *The "Doxa of Parmenides" Dismantled*, in «Ancient Philosophy», Volume 30, Numero 2, 2010, pp. 231-246.
- CORDERO 2023: Néstor-Luis Cordero, *Où commence la «Voie de la Vérité» et où finit la «Voie de la Doxa» chez Parménide?*, in *Peitho/ Examina antiqua* 1 (14) / 2023 pp. 91-102.
- COXON 1986: Allan H. Coxon, *The Fragments of Parmenides*, Van Gorcum, Assen/Maastricht 1986.
- DEL VICARIO, BESSI, ZOLLO, PETRONI, SCALA, CALDARELLI, STANLEY, QUATTROCIOCCHI 2016: M. Del Vicario, A. Bessi, F. Zollo, F. Petroni, A. Scala, G. Caldarelli, H. E. Stanley, e W. Quattrociochi, *The spreading of misinformation online*. Proceedings of the national academy of Sciences 113, no. 3 (2016) pp. 554-559.
- FERRARIS 2017: Maurizio Ferraris, *Postverità e altri enigmi*, Il Mulino, Bologna 2017.
- GIANNANTONI 1983: Gabriele Giannantoni, *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, Laterza, Roma-Bari 1983.
- LORU, NUDO, DI MARCO, SANTIROCCHI, ATZENI, CINELLI, CESTARI, ROSSI-ARNAUD, QUATTROCIOCCHI 2025: Edoardo Loru, Jacopo Nudo, Niccolò Di Marco, Alessandro Santirocchi, Roberto Atzeni, Matteo Cinelli, Vincenzo Cestari, Clelia Rossi-Arnaud e Walter Quattrociochi, *The simulation of judgment in LLMs*, PNAS 2025 Vol. 122 No. 42, pp. 2-11.
- PARISER 2011: Eli Pariser, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin Press, Londra 2011.
- PARMENIDE 2003: Parmenide, *Poema sulla natura*, Giovanni Reale (trad. it), Bompiani, Il Pensiero Occidentale, Milano 2003.
- PARMENIDE 2015: Parmenide, *Sulla natura*, Dario Zucchello (a cura di), Limina Mentis, Villasanta (MB) 2015.
- PLATONE 2000: Platone, *Tutte le opere*, Giovanni Reale (a cura di), Bompiani, Il Pensiero Occidentale, Milano 2000.
- PULPITO 2008: Massimo Pulpito, *Ta dokounta: oggetti reali di opinioni false*, in «N.-L. Cordero et al., Parmenide scienziato?», Eleatica 1, L. Rossetti & F. Marcacci (eds.), Academia Verlag, Sankt Augustin 2008, pp. 113-121.
- PULPITO 2015: Massimo Pulpito, *Il crocevia ontologico e i due volti della Doxa. Un'apologia della terza via in Parmenide*, in *Peitho* 6 (1) 2015, pp. 285-294.
- PULPITO 2020: Massimo Pulpito, *Transizioni prospettiche nel poema didascalico di Parmenide*, in «P.O.I. – Rivista di indagine filosofica e di nuove pratiche della conoscenza» – N. 6-7, I-II/2020, pp. 61- 82.
- PULPITO 2025: Massimo Pulpito, *Beyond the Doxa: The Third Part of the Goddess' Speech in Parmenides' Poem*, in A. G. Long e B. M. Sattler, *Parmenides: New Perspectives*, Oxford University Press, 2025, pp. 150-173.
- QUATTROCIOCCHI, VICINI 2023: Walter Quattrociochi e Antonella Vicini, *Polarizzazioni: Informazioni, opinioni e altri demoni nell'infosfera*. FrancoAngeli, Milano 2023.
- QUATTROCIOCCHI, VICINI, PERC 2025: Walter Quattrociochi, Valerio Capraro e Matjaž Perc, *Epistemological Fault Lines Between Human and Artificial Intelligence*, 22 dic 2025, in [arXiv:2512.19466](https://arxiv.org/abs/2512.19466), pp. 1-16.
- ROSSETTI 2017: Livio Rossetti, *La filosofia virtuale di Parmenide, Zenone e Melisso uno sguardo alle prossime lezioni eleatiche*, in «Rivista Archai», n°21 settembre-dicembre 2017, pp. 297-333.
- ROSSETTI 2018: Livio Rossetti, *Mondo vero e mondo falso in Parmenide*, in «ὁδοὶ νοῦσαι Ways to Think. Essays in Honour of Néstor-Luis Cordero», Diogene Multimendia, Bologna 2018, pp. 143-153.
- ROSSETTI, MARCACCI 2008: NESTOR-LUIS CORDERO et al. *Eleatica 2006: Parmenide scienziato?*, Livio Rossetti e Flavia Marcacci (a cura di), Sankt Augustin, Academia Verlag, 2008.
- SENFT, GREENFIELD 2023: Theresa M. Senft, Sharon Greenfield, *People's Experience of Information Overload and Its Impact on Infodemic Harms*. In: Purnat, T.D., Nguyen, T., Briand, S. (eds) «Managing Infodemics in the 21st Century», Springer, 2023, pp. 27–40.

- TVERSKY, KAHNEMAN 1974: Amos Tversky e Daniel Kahneman, *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases* (1974), in *Science*, Vol. 185, n. 4157, pp. 1124–1131.
- ZELLER, MONDOLFO 1961: Eduard Zeller -Rodolfo Mondolfo, *La Filosofia Dei Greci Nel Suo Sviluppo Storico*, Parte I, I Presocratici Volume III, a cura di Giovanni Reale, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- ZOLLO, BESSI, DEL VICARIO, SCALA, CALDARELLI, SHEKHTMAN, HAVLIN, QUATTROCIOCCHI 2017: Michela Del Vicario, Gianna Vivaldo, Alessandro Bessi, Fabiana Zollo, Antonio Scala, Guido Caldarelli, e Walter Quattrococchi *Debunking in a world of tribes*, in «*PloS one* 12», no. 7, 2017.
- ZUCHELLO 2009: Dario Zucchello, *Recenti orientamenti interpretativi intorno al poema sulla natura di Parmenide*, in «*Giornale di Metafisica*» 31 (1), 2009, pp. 171-184.

Storia e destino, passato e colpa: un percorso tra filosofia e letteratura

Massimo Bontempi

Abstract

In this article, three important novels of the 20th century – George Orwell's *1984*, Vasily Grossman's *Life and Fate*, and Mikhail Bulgakov's *The Master and Margarita* – are analyzed through Walter Benjamin's philosophical categories to understand how the dialogue between literature and philosophy can illuminate the relationship between history, destiny, guilt and debt in order to free the past from conformity and the future from the present.

Keywords

Past, guilt, debt, destiny, history.

Introduzione

Ho cercato di analizzare tre romanzi che ho fortemente amato attraverso il filtro delle categorie filosofiche di Walter Benjamin e soprattutto con quelle di passato, destino e colpa. I tre romanzi sono *1984* di George Orwell, *Vita e Destino* di Vasilij Grossmann e *Il Maestro e Margherita* di Michail Bulgakov. L'aspetto che mi ha più fortemente colpito di Benjamin è il valore assegnato al passato. Ho sempre vissuto con una certa insofferenza il valore estremo dato comunemente al futuro, da amici, conoscenti, organizzazioni lavorative e, in ultima analisi, dalla società tutta e ovviamente il corrispondente concetto che il passato sia ormai superato. In ambito lavorativo questo aspetto arriva ad essere codificato in una precisa massima etico-pragmatica: "tutto quello che hai fatto in passato non conta, ogni volta devi raggiungere i nuovi obiettivi e sempre devi guardare al futuro, al domani, a quanto si deve fare piuttosto che a quello che si è fatto; il passato non dà garanzie". Al contrario, credo che nel passato ci sia il seme del riscatto di una storia che si mostra fatta solo di macerie. Per questo mi sono sentito così a mio agio con Benjamin nel valore del passato e nel tentativo di fermare questa perniciosa insensata corsa verso il futuro dove non c'è progresso umano ma solo innovazione tecnica. Questi tre romanzi, che ho amato al punto da rileggerli più volte, credo rappresentino un possibile modo di interrogare la storia non come semplice successione di eventi, ma come problema filosofico e politico. In loro, è narrata l'esperienza della vita di fronte al totalitarismo e attraverso di essi ritengo si possano filtrare concetti quali storia, necessità, colpa, redenzione, destino. In questo contesto, *1984*, *Vita e Destino* e *Il Maestro e Margherita* sono tre risposte letterarie diverse ma intimamente connesse ad una stessa costellazione di problemi: la trasformazione della storia in destino, il ruolo del passato e la presenza di una colpa che va oltre la responsabilità individuale. Walter Benjamin ritiene che vada spezzata la visione della storia come un continuum progressivo dove la colpa non è una questione di responsabilità personale né il destino è semplicemente fatalità. Benjamin vede nel passato l'opportunità di spezzare la narrazione della violenza dei vincitori: pur essendo la catastrofe dei vinti, la storia possiede qualcosa di non concluso, di non portato a compimento che prelude l'avvento del Messia, un Messia intramondano, immanente che può redimere gli sconfitti di ogni tempo. Dunque, proverò a leggere alla luce di queste categorie i romanzi di Orwell, Grossman e Bulgakov per riflettere sulla storia dall'interno della forma letteraria.

In Orwell, il totalitarismo si manifesta come amministrazione integrale del passato che viene costantemente riscritto in funzione del presente. Il risultato è la produzione sistematica di una colpa politica che rende impossibile ogni rottura del presente: se il passato cambia continuamente come è possibile redimerlo? Infatti, Benjamin ci dice che se il nemico fascista vincerà non lascerà in pace nemmeno i morti e i morti continueranno per sempre a morire e il fascismo non smetterà mai di vincere. In Grossman, la storia conserva ancora un carattere aperto di redenzione possibile ma solo come possibile soluzione personale lasciandoci l'angoscia se davvero noi siamo così diversi dai nostri nemici. Benjamin identifica il nemico nel fascismo, esso è un nemico chiaramente identificabile: noi siamo profondamente diversi. In *Vita e Destino*, si lascia aperta la terribile porta della considerazione che poi noi non siamo così diversi da quel nemico: come è possibile redimere il passato e il presente in queste condizioni? In Bulgakov, infine, la linearità storica viene spezzata dall'irruzione di una dimensione esterna alla storia e che non è la redenzione attesa: non c'è l'avvento del Messia ma del diavolo in persona: un diavolo affascinante e capriccioso. In tutti e tre i casi, come è possibile sottrarci ad un destino che ci condanna?

Non posso negare di aver scelto una prospettiva esplicitamente benjaminiana perché stregato dal filosofo tedesco; pertanto, provo a verificare se la riflessione di Benjamin fornisca un lessico capace di mettere in relazione queste opere. Verificare se destino, passato e colpa consentono di leggere i tre romanzi come elementi in cui la letteratura diventa luogo di analisi della storia.

1984

Nel mondo di *1984* il totalitarismo non è semplicemente una forma estrema di dominio politico, ma è un dispositivo che riorganizza continuamente e radicalmente la narrazione storica. Nella descrizione di Orwell lo stato non è solo onnipotente ma è un'organizzazione dove la storia viene trasformata in destino, il passato viene cambiato e plasmato a conformità con il presente a livello semplicemente amministrativo, la colpa è una condizione strutturale dell'esistenza e il destino incatena il futuro. Davvero sembra che Orwell e Benjamin risuonino assieme. C'è una scena di un brindisi in *1984* dove O'Brien non si è ancora manifestato come il torturatore di Winston e appare come complice della loro sgangherata congiura contro il Partito. In quel brindisi, O'Brien suggerisce di brindare al futuro e alla sconfitta del Partito, ma Winston lo corregge e lo invita a brindare al passato; in effetti O'Brien ammette "il passato è più importante". Anche Benjamin concorderebbe (e anche io) che il passato sia più importante, perché nel passato si trova la scintilla che *può liberare il futuro dal presente*. *1984* può essere letto alla luce della riflessione benjaminiana sia criticando l'immagine del destino come categoria mitica sia considerando la concezione della colpa come qualcosa che precede e supera la responsabilità morale individuale: si è colpevoli per il fatto di esistere, si è colpevoli per la propria mera vita. La storia, in *1984*, è allo stesso tempo aperta, dato che viene continuamente riscritta in funzione della comodità del potere, e chiusa dato che è un orizzonte del tutto inaccessibile dagli esseri umani. In questo senso, il totalitarismo orwelliano realizza ciò che Benjamin individua come il carattere mitico del destino: una rete di necessità che crea la colpa e imprigiona gli individui prima ancora che possano agire, rendendo la libertà non tanto proibita quanto inconcepibile. Infatti, nella Neolingua la stessa parola libertà possiede nel suo campo semantico solo il significato di "essere liberi dalle pulci" avendo emendato qualunque richiamo allo spirito. Questa è la dimensione di *1984*, lo spirito è totalmente eliminato, la vita degli umani è solo mera vita e pertanto una vita priva di senso. L'oblio non è solo della storia, ma della vita umana che pertanto non è più umana.

Il Partito non si limita a imporre delle regole, ma produce una forma di temporalità in cui ogni evento è da lui deciso. La guerra permanente, le alleanze mutevoli, le campagne di odio non sono strumenti contingenti di governo, ma elementi di una struttura temporale che strappa il senso dalla realtà. Benjamin ci dice che il destino mitico è una forma dell'eterno ritorno di Nietzsche e in *1984* questa ripetizione è sistematica: la storia non procede, ma si avvita su sé stessa. Lo stato di emergenza è perenne esattamente come pensato da Benjamin nella dittatura perfetta. La sconfitta di Winston non è il fallimento di una rivolta, ma è il fallimento stesso dell'idea di rivolta perché è già sempre prevista in anticipo dal Partito: questa rivolta non sospende il tempo ma è già attesa da quel tempo vuoto e omogeneo pensato da Benjamin e rappresentato da Orwell. La manipolazione sistematica del passato che viene perpetrata nel Ministero della Verità riscrive la

storia e funziona meglio dell'oblio che la cancella. Perché se non si ha più coscienza di cosa sia vero e falso allora ogni cosa, anche la più turpe è accettabile. Ogni frammento temporale che potrebbe interrompere il continuum storico, *che potrebbe essere la piccola porta attraverso cui far passare il Messia*, viene sistematicamente reso inaccessibile. Benjamin ci dice che il passato autentico non è semplicemente ciò che è accaduto ma è ciò che può essere redento dal e nel presente: Orwell cancella sistematicamente questa possibilità. Se l'Angelo della Storia delle Tesi può piangere sgomento assistendo alle macerie del tempo umano senza poterle ricomporre, comunque nel solo fatto di poterle vedere ha una speranza di redenzione. Le riscritture di Orwell producono un mondo senza rovine visibili che appare già emendato, purificato, e dunque senza tracce da redimere, senza alcun possibile riscatto dei vinti. Infatti, Winston sarà ucciso solo quando sarà a sua volta emendato dal germe della rivolta, solo quando avrà imparato ad amare il Grande Fratello.

C'è un passo terribile di 1984, dove O'Brien afferma che se l'inquisizione cattolica bruciava gli eretici mentre ancora gridavano la loro eresia e se i sovietici fucilavano i dissidenti quando pubblicamente avevano abiurato ma nel privato del loro cervello celavano ancora la dissidenza, invece nel mondo di Orwell la pallottola che uccide Winston viene sparata solo quando in lui ogni colpa contro il partito è stata, da lui stesso, emendata ed ha sinceramente imparato ad amare il Partito e il Grande Fratello. In questo mondo, il tempo storico diviene un eterno presente che coincide con la volontà del potere.

Ma anche la colpa lega Orwell e Benjamin. In 1984 la colpa non deriva mai da un'azione definita, ma è una condizione permanente che accompagna l'esistenza dei soggetti dato che esiste un solo crimine possibile: il pensiero. I parametri contingenti della colpa cambiano sempre, per cui l'aver fatto qualcosa che in passato era coerente agli ordini del partito domani certamente non lo sarà più e comunque sarai colpevole. E Winston sa di avere su di sé questa colpa. È proprio la colpa mitica di Benjamin, la colpa per il mero esistere. È impossibile scappare da un diritto che ti condanna alla colpa prima ancora che alla punizione. L'immagine che O'Brien dà del futuro è quella di "uno stivale che schiaccia un volto umano, per sempre" e questa punizione non è legata ad una colpa specifica ma solo al fatto di esistere: anche il terrore è davvero mitico nel senso di Benjamin cioè ti segue per tutta la vita. Nel *Processo* di Kafka, K. si affanna a cercare di capire di cosa sia accusato, invece Winston sa bene di essere colpevole da sempre, di avere una colpa originaria che rende superflua la distinzione tra colpa con innocenza e colpa senza innocenza, c'è solo la colpa mitica. La violenza del Partito in 1984 contestualmente conserva e pone il diritto, non c'è alcuna distinzione perché le leggi sono fatte e rifatte senza logica se non ossequiando il potere, anzi la legge non è mai chiaramente enunciata, il diritto non è mai definito eppure è chiarissimo e onnipotente. L'uomo vive in uno stato di colpa permanente perché l'ordine giuridico coincide con l'ordine del mondo.

Vita e Destino

In *Vita e Destino*, il destino storico si presenta in modo profondamente diverso rispetto a come descritto in 1984. Grossman descrive un mondo attraversato da una tensione costante tra il peso schiacciante della storia e la fragile struttura degli esseri umani. Benjamin cerca nella storia quella discontinuità che la salvi, ma Grossmann ci pone l'enigma se la storia davvero presenti quelle discontinuità che la salvano. La rivoluzione bolscevica era vista dai comunisti come l'evento messianico per eccellenza. Eppure, *Vita e Destino* inscena un dialogo surreale, nel campo di concentramento, tra un detenuto comunista sovietico e il comandante nazista tedesco. Quest'ultimo lascia passare un messaggio inquietante "noi nazisti e voi comunisti non siamo poi così diversi". Nel militante comunista, l'angoscia che nasce a quel pensiero mina la sua sicurezza che era la corazza con la quale riusciva a gestire l'orrore del Lager. Forse anche la rivoluzione di ottobre è stato solo un altro modo del vuoto continuum temporale di riproporre il diritto come privilegio dei potenti? Sono solo cambiati i potenti senza davvero interrompere la Storia? La riflessione benjaminiana sulla necessità d'interrompere la storia come continuum violento della violenza e del sopruso dei vincitori appare nella descrizione di Grossmann della guerra totale, dello stalinismo, del nazismo che la storia descrive come una inevitabile necessità. Una storia che si pretende razionale e progressiva. La storia, così come viene raccontata dagli apparati ideologici, sembra seguire una direzione obbligata, in cui ogni sacrificio è giustificato in nome di un futuro promesso. Come Benjamin rende ridicola la ricostruzione, che accomuna capitalisti e marxisti, di una storia fatta di progresso che invece è solo storia di sopraffazione, allo stesso modo, Grossman smaschera

questa narrazione come una forma di destino immanente che non libera, ma schiaccia, e che trasforma la necessità storica di un lontano futuro radioso in un principio di colpa generalizzata. Il destino di Grossmann si presenta come legge materialista della storia, come necessità scientificamente fondata e per questo sottratta a ogni giudizio etico. I personaggi di Grossman sono assoggettati costantemente a decisioni prese da un ordine superiore, impersonale, che si manifesta sotto forma di Stato, di Partito, di ideologia. Tuttavia, a differenza dell'universo di 1984, questo ordine non riesce mai a chiudersi completamente. Esistono delle crepe, zone in cui la libertà non appare come una categoria astratta, ma concreta ed esistente seppure di una fragilità insopportabile. In questo, vedo una lotta tra il tempo omogeneo e vuoto del progresso e la possibilità sempre minacciata, fragile, quasi impossibile di un'interruzione che non si lascia integrare nel continuum storico. Pur nella tristezza di questo destino, scorgo un bagliore di speranza che non c'è in 1984.

Il passato, nel romanzo di Grossman, non è manipolato in modo sistematico come in Orwell, ma resta un'eredità non redenta. Le purghe staliniane, le delazioni, le violenze compiute in nome di un ideale collettivo non sono cancellate, ma nemmeno redente. In Benjamin, il passato non redento pesa sul presente come una colpa irrisolta e occultiamo questo peso trasformando la violenza in necessità o coprendolo dall'oblio. In *Vita e destino*, i personaggi non si sottraggono ad una memoria che non trova né giustificazione né riscatto: il passato diviene una trappola che impedisce di pensare al futuro come a qualcosa di diverso.

La colpa viene prodotta dagli apparati ideologici e burocratici: la macchina statale con complicità minime, forse involontarie, senza che nessuno sia pienamente colpevole attribuisce le colpe. Come in Benjamin, è una colpa che non nasce dalla trasgressione di una norma morale, ma dall'appartenenza stessa a un sistema che si fonda sulla violenza e sull'esclusione. I funzionari, gli scienziati, i soldati, gli intellettuali che popolano il romanzo non sono mostri, ma individui ordinari che partecipano, ciascuno a modo proprio, alla riproduzione di un ordine disumano. La loro colpa non consiste tanto nelle singole azioni quanto nell'accettazione, spesso rassegnata, della necessità di agire in un certo modo: viviamo in un mondo davvero dentro un continuum, sembra davvero di vedere la nostra vita quotidiana e forse per questo amiamo così tanto questo romanzo. Né c'è la speranza del progresso: la vittoria militare, il trionfo di un sistema politico sull'altro, non coincidono mai con una redenzione della storia. La libertà che affiora nel romanzo non assume la forma di un progetto alternativo, ma quella di gesti minimi, di atti di umanità che non pretendono di cambiare il corso della storia. Un'incrinatura che non può essere una vera interruzione messianica: il passato resta in gran parte non redento. Sembra incredibile ma il pessimista Benjamin, con la sua forza messianica che può scatenarsi in un qualunque momento, appare come una lettura più ottimista rispetto al mondo di Grossmann e ancora di più rispetto a quello di Orwell.

Il Maestro e Margherita

In *Il Maestro e Margherita* di Michail Bulgakov, quello che emerge prepotentemente è l'ingresso di una prospettiva che rompe con ogni concezione immanentistica della storia. Se nei mondi di Orwell e Grossman, il destino assume la forma di una necessità storica che grava sugli individui dall'interno del tempo, nel romanzo di Bulgakov, il destino o meglio il tempo viene continuamente destabilizzato dall'irruzione di una dimensione che eccede l'ordine storico stesso. Nel romanziere russo, c'è un'ironia profonda nella pretesa capacità umana di costruire la Storia, l'umanità è soggetta agli scherzi non di un destino impersonale ma che prende le sembianze del vero protagonista del romanzo: il diavolo in persona. Come gli dei dell'Olimpo (collegamento al Mito), il diavolo, con la sua stramba corte, si diverte un mondo a sovvertire il normale scorrere del tempo con atti di crudeltà (ma anche con un inatteso atto di bontà) assolutamente arbitrari ed imprevedibili. Potremmo dire che Bulgakov rompe decisamente con Benjamin ma allo stesso tempo rompe con quella che pretenziosamente crediamo essere la realtà. Anzi, volendo seguire il linguaggio benjaminiano, dentro *Il Maestro e Margherita* l'interruzione messianica del continuum storico è fatta costantemente, mostrando come il destino non coincida necessariamente con la necessità e come la colpa non possa essere ridotta a una funzione dell'ordine giuridico o politico. Qua, persino il destino non è una forza impersonale e cieca, ma al contrario è personalissima e del tutto arbitraria e per questo può sospendere, deviare o rovesciare la Storia. La presenza del diavolo a Mosca non serve a porre un nuovo ordine, tanto meno a porre un nuovo diritto se non quello della pura arbitrarità illustrandoci che l'ordine semplicemente non c'è. Benjamin distingue tra

il destino mitico, che lega gli uomini a una rete di colpa e necessità, e l'orizzonte messianico, che spezza questo legame senza fondare un nuovo diritto. Woland (la personificazione del diavolo) non ristabilisce la legge ma semplicemente smaschera l'arbitrarietà delle pretese morali (e quindi giuridiche) della società sovietica. In questo senso, il destino non è ciò che deve accadere, ma ciò che può essere improvvisamente interrotto arbitrariamente. Abbiamo una sorta di Messia benjaminiano rovesciato e in effetti il diavolo è chiamato anche l'Anticristo. I personaggi non sono vittime di una necessità storica ma messi di fronte all'insensatezza del mondo in cui vivono.

In Bulgakov, il passato non è né manipolato né traumaticamente rimosso, ma è presente una sorta di contro-Jetztzeit che, invece del Messia, scatena l'anti-Messia ma solo per continuare a perpetrare un nuovo e diverso continuum di tempo vuoto. A contrappunto della storia principale, c'è la narrazione della Gerusalemme di Pilato e questa non è un semplice controcanto narrativo, ma l'irruzione di un tempo altro all'interno del presente. Per Benjamin, il passato autentico non è mai definitivamente passato e attende il momento, il Jetztzeit, in cui può essere riscattato. In Bulgakov, il passato ritorna come giudizio. La storia di Pilato non spiega il presente, ma lo mette in crisi, mostrando che la colpa fondamentale non è un errore contingente, ma coincide proprio con l'incapacità di interrompere l'ordine del mondo anche quando la Verità si manifesta. Il Messia è davanti al mondo, ma non viene riconosciuto. Pilato ha di fronte a sé la Verità incarnata ma decide di non cogliere il Jetztzeit. Pilato non è colpevole perché ha violato una legge, né perché ha agito per cattiveria, ma perché ha scelto la sicurezza dell'ordine contro la Verità che gli si offriva. Questa colpa non può essere espiata attraverso una punizione, perché non riguarda un atto isolato ma un'intera postura nei confronti del mondo: la punizione è già nel nostro modo di vivere. Il rapporto tra giustizia e redenzione costituisce il nodo teologico-politico centrale del romanzo. La giustizia che attraversa *Il Maestro e Margherita* non assegna colpe e punizioni in base a una norma, ma mostra l'intrinseca falsità dell'ordine del mondo. Benjamin distingue la violenza mitica, che fonda e conserva il diritto, dalla violenza divina, che lo annienta senza fondarne uno nuovo. Le azioni di Woland possono essere lette in questa chiave: esse non instaurano una nuova legge, ma dissolvono la pretesa di legittimità della legge esistente: sono una forma distorta di violenza divina, una violenza anti-divina. La cosa più meravigliosa del romanzo è che la redenzione non è il risultato di un processo ma è un dono inatteso che interrompe la continuità del tempo. Margherita redime e riscatta il Maestro e sé stessa perché con il suo sacrificio redime e riscatta una donna sconosciuta. Neppure il diavolo riesce ad essere insensibile a questa scelta rivoluzionaria e reagisce con un insensato atto di bontà: quella di dire basta non mi interessa più vivere in un mondo fatto così. Insensato come insensata è la frase cardine del romanzo "i manoscritti non bruciano". La scelta di Margherita è una scelta che legherebbe alle scelte dirimenti di coloro che scelgono gli ordini monastici indicati da Benjamin: come non pensare al messaggio rivoluzionario di Francesco nell'istante in cui ha avuto il suo Jetztzeit personale cioè quando ha compreso Gesù! E che atto potente spogliarsi fisicamente degli abiti come a dire "non voglio tenere più nulla di questo modo di vivere, neppure gli abiti".

La vera colpa di Pilato e di tutti noi non è la trasgressione di una norma, ma l'adattarsi al mondo così com'è, la colpa è la rinuncia a ogni possibilità di interruzione. Il Maestro e Margherita offre certamente consolazione nella vicenda commovente di Margherita, ma non c'è speranza storica, solo uno spazio personale dove la redenzione non coincide con la sottrazione al destino e la giustizia non è l'applicazione di una legge ma l'interruzione dell'ordine che rende la colpa necessaria.

I tre romanzi in costellazione

Se ora mettiamo in costellazione *1984*, *Vita e Destino* e *Il Maestro e Margherita*, pur nella profonda diversità di stile, struttura e orizzonte simbolico, credo che possano essere letti come variazioni su un medesimo problema storico-filosofico: la trasformazione della storia in destino e la conseguente riconfigurazione del passato e della colpa. È in questo spazio che le categorie benjaminiane mostrano la loro forza interpretativa. In Orwell, Grossman e Bulgakov la storia non è mai un semplice sfondo, ma il vero oggetto del contenere: ciò che viene messo in questione non è solo un regime o un'epoca, ma la possibilità stessa di pensare la storia come spazio di libertà e di redenzione.

In *1984*, il destino storico appare come una totalità chiusa e perfetta. Il potere coincide con la storia, e la storia coincide con il potere. Non esiste altro, nessuna eccedenza che possa sottrarsi alla presa del Partito. Il passato è reso conforme al presente: la colpa diventa la forma attraverso cui il soggetto interiorizza questa necessità. Invece, in *Vita e Destino*, il destino storico non è mai del tutto compiuto: si impone con una violenza enorme, ma non riesce a eliminare completamente la pluralità delle vite e dei tempi. La storia è continuamente incrinata dall'emergere di gesti umani che escono dalla logica vuota del progresso. In *Il Maestro e Margherita*, la storia viene sminuita da una dimensione trascendente che la eccede: il destino non coincide più con la necessità storica ma con il capriccio, la colpa viene sottratta all'ordine giuridico ed iscritta in una prospettiva metafisica arbitraria. Queste tre posizioni delineano una traiettoria che va dalla chiusura totale del tempo storico (*1984*) alla sua radicale derisione e messa a soqquadro (*il Maestro e Margherita*), passando per una zona intermedia di tensione dolorosa (*Vita e Destino*).

Anche il passato costituisce un altro punto decisivo di convergenza e divergenza tra i tre autori. Benjamin ci parla della tempesta dell'oblio che cancella il passato nel tentativo di rendere impossibile il *Jetztzeit*. E congruentemente, in *1984*, il passato è sistematicamente annientato, cancellato e riscritto perché possibile fonte di eterodossia politica. Il potere sa che senza un passato non può esserci alcuna alternativa al presente, e per questo lo riduce a pura materia amministrativa. *1984* può essere letto come la messa in scena narrativa del processo di oblio portato al suo estremo. In *Vita e Destino*, il passato non è cancellato, ma incombe come un peso insopportabile. Esso non viene redento, ma nemmeno può essere dimenticato. Le vittime delle purghe, dei campi, delle deportazioni restano presenti come fantasmi che attraversano il presente, impedendo alla storia di redimersi. Qua il passato coincide con le rovine di Benjamin che resistono ad ogni tentativo di ricostruzione. In *Il Maestro e Margherita*, il passato ritorna invece come evento, come irruzione che spezza il tempo lineare. La Gerusalemme di Pilato illumina il presente da una prospettiva altra, pur se come potenzialità non colta. Benjamin parla del passato che "balena" in un istante di pericolo: Bulgakov sembra dare forma narrativa a questa intuizione, mostrando come il passato possa diventare giudizio e non semplice oggetto di memoria. Ma si ferma qua, il passato resta una occasione persa.

La colpa rappresenta forse la categoria in cui la consonanza tra i tre romanzi appare più profonda. In nessuno di essi la colpa coincide con una responsabilità individuale chiaramente definita. In *1984*, la colpa è prodotta politicamente come condizione universale: il soggetto è colpevole in quanto esiste, in quanto mera vita perché la colpa è il meccanismo attraverso cui il potere assicura la propria continuità. In *Vita e destino*, la colpa è diffusa e impersonale: nasce dalla partecipazione, spesso involontaria, a un ordine che rende la violenza necessaria. Sia Orwell che Grossman mostrano come anche le vittime possano sentirsi colpevoli, non c'è mai una vera possibilità di espiatione. In *Il Maestro e Margherita*, la colpa assume una dimensione metafisica: essa non riguarda la violazione di una norma, ma l'adattamento all'ordine del mondo, la rinuncia a interromperlo quando se ne presenta l'occasione (Pilato). Benjamin distingue la colpa mitica, che lega gli uomini al destino, dalla possibilità di una liberazione che non passa attraverso il diritto. I tre romanzi possono essere letti come esplorazioni di diverse modalità di questa colpa mitica e dei diversi tentativi, più o meno riusciti, di sottrarsi. Questa diversa articolazione della colpa dipende dalle differenti concezioni di giustizia e redenzione. In *1984*, la giustizia semplicemente è stata cancellata: non esiste alcun criterio per poter giudicare l'ordine esistente. In *Vita e Destino*, la giustizia è continuamente invocata, ma non trova mai una forma per esistere nella Storia. Esistono isolati gesti di bontà e di solidarietà che non possono redimere il mondo, al massimo possono sanare singole ingiustizie. In *Il Maestro e Margherita*, infine, la giustizia non sana le ingiustizie e si limita a smascherarle a meno dell'atto di impreveduta bontà e pertanto insensato ed arbitrario di Woland, atto di bontà compresente ad atti crudeli altrettanto insensati fatti di puro capriccioso divertimento. Così, la redenzione esiste ma non è il risultato di un processo è solo un dono, amministrato dal diavolo, che sottrae i personaggi dalla colpa. Benjamin sostiene che la redenzione non può essere il prodotto del progresso, ma solo l'effetto di una rottura. Bulgakov sembra prendere questa tesi alla lettera sino all'estremo facendo arrivare la redenzione dall'esterno del percorso immanente alla storia solo per puro caso.

Ciò che accomuna profondamente questi tre romanzi è dunque la consapevolezza che la storia non è mai stato il luogo della realizzazione della libertà, ma il campo in cui si manifesta una violenza strutturale che finiamo per accettare se non come necessaria almeno come inevitabile. Invece no! Esiste sempre una possibilità. Vedo questi tre romanzi come lo spazio di un possibile pensiero critico. Essi non offrono soluzioni

politiche o programmi di azione, ma lasciano aperta quella forma di pensiero che è la stessa di Benjamin: il compito del pensiero critico, del pensiero filosofico è quello di “strappare” il passato al conformismo e di liberare il futuro dal presente. Il nemico assoluto è sempre il conformismo e l’opinione. Questi tre romanzi smascherano la storia dalla sua auto-rappresentazione come necessità, rendendo visibile la colpa che l’attra-versa e la violenza che la sostiene. Anche quando non offrono una via di uscita, essi impediscono che questo vuoto trascorrere del tempo possa essere accettato come inevitabile. In questo credo che le categorie filosofiche di Benjamin siano una fonte enorme di ricchezza interpretativa.

Un possibile percorso di lettura e approfondimento per l’ultimo anno della scuola

I tre romanzi di cui si parla in questo articolo sono romanzi bellissimi e complessi. Quale potrebbe essere un possibile percorso di lettura da proporre per i ragazzi dell’ultimo anno della scuola superiore? Credo che si debba dare la precedenza al piacere della letteratura e poi passare all’analisi filosofica di Benjamin e soprattutto non necessariamente si devono leggere tutti e tre i romanzi per svolgerne poi la critica filosofica. In ogni caso, ritengo che il punto iniziale di un percorso che tocchi questi tre romanzi consista ne *Il Maestro e Margherita*. Certamente è il romanzo che più facilmente può accendere l’interesse nei ragazzi dato che narra una meravigliosa storia sull’amore e sulla potenza dell’amore. Questo argomento può rappresentare un buon interesse ed anche le avvincenti e mirabolanti avventure di Woland e della sua strana banda che seminano il panico a Mosca possono creare curiosità. *1984* potrebbe anche essere visto come una struggente storia d’amore ma credo che sia più interessante svilupparlo assieme allo studio della storia dei totalitarismi del XX secolo. Analoga considerazione vale per *Vita e Destino*, ma data la mole dell’opera e la sua complessità ritengo meriti di essere una delle letture estive che si fanno prima dell’inizio dell’ultimo anno. Una volta conosciuti i romanzi, tutti o solo alcuni, si può provare a collocare la critica filosofica a partire dallo studio di Walter Benjamin soprattutto delle opere di *La vita degli studenti*, *Tesi sul concetto di Storia*, *Destino e Carattere* e *Capitalismo come religione*. Benjamin è uno di quegli autori che può certamente far scoccare la scintilla in un ragazzo amante dello studio della filosofia.

Riferimenti bibliografici

- BENJAMIN 1915: Walter Benjamin, *La vita degli studenti* da *Opere Complete di Walter Benjamin* a cura di Rolf Riedemann e Herman Schweppenhauser, edizione italiana a cura di Enrico Ganni, volume I, Einaudi, Torino, 2008, pp. 251-261.
- BENJAMIN 1919: Walter Benjamin, *Destino e Carattere* da *Opere Complete di Walter Benjamin* a cura di Rolf Riedemann e Herman Schweppenhauser, edizione italiana a cura di Enrico Ganni, volume I, Einaudi, Torino, 2008, pp. 453-458.
- BENJAMIN 1921: Walter Benjamin, *Capitalismo come religione* a cura di Carlo Salzani, il Melangolo, Genova, 2013, pp. 39-54.
- BENJAMIN 1939: Walter Benjamin, *La vita degli studenti* da *Opere Complete di Walter Benjamin* a cura di Rolf Riedemann e Herman Schweppenhauser, edizione italiana a cura di Enrico Ganni, volume VII, Einaudi, Torino, 2008, pp. 483-574.
- BULGAKOV 1928-1940 (ma uscito postumo nel 1967): Michail Bulgakov, *Il Maestro e Margherita*, Feltrinelli, Milano, 2014.
- GROSSMAN 1959 (ma uscito postumo nel 1980): Vasilij Semënovič Grossman, *Vita e Destino*, Adelphi, Milano, 2022.
- ORWELL 1984: George Orwell, *1984*, Mondadori, Milano, 2015.

Il cinema di Park Chan-Wook: anatomia del turbocapitalismo

Cristina Boracchi

Abstract

L'approccio storico-filosofico al capitalismo contemporaneo vede nel cinema coreano un solido punto di partenza teorico: non solo pone al centro la questione della sua evoluzione in 'turbocapitalismo' come teorizzato dal filosofo Diego Fusaro, ma anche descrive la deriva reificante del soggetto umano all'interno della catena produttiva in un contesto post-marxiano di evoluzione tecnologica. Tale approccio in Chan-Wook permette una riflessione didattica sul tema del capitalismo da Marx alle recenti espressioni neoliberiste globali.

The historical-philosophical approach to contemporary capitalism sees Korean cinema as a solid theoretical starting point: not only does it focus on the question of its evolution into 'turbocapitalism' as theorized by philosopher Diego Fusaro, but it also describes the reifying drift of the human subject within the production chain in a post-Marxian context of technological evolution. This approach in Chan-Wook allows for a didactic reflection on the theme of capitalism from Marx to recent global neoliberal expressions.

Keyword

Capitalism, *Ubercapitalism*, reifying drift, social gap, technology.

Quando lo storico Adolphe Thiers, che presiedeva la Comune di Parigi, attestò il fatto che Pierre Gaspard Chaumette nel corso di un discorso alla città il 14 ottobre 1793 aveva detto: «*Rousseau était peuple aussi, et il disait: Quand le peuple n'aura plus rien à manger, il mangera le riche*»,¹ nessuno poteva immaginare che il cinema – e in particolare la famosa omonima serie Netflix² – se ne sarebbe fatto carico in una narrazione a

¹ Thiers 2011, p. 134. Chaumette Pierre-Gaspard fu un rivoluzionario francese, nato a Nevers nel 1763. Navigò in qualità di mozzo per parecchi anni, e a 19 anni tornò a Nevers. Studiò saltuariamente la fisica, la botanica, l'anatomia e per qualche tempo fu anche chirurgo dei padri della carità di Nevers. Nel settembre del 1790 giunse a Parigi. Grazie alla sua partecipazione attiva agli avvenimenti del 10 agosto 1792, diventò membro del Consiglio generale, poi presidente della Comune (ottobre 1792). Il 5 dicembre successivo fu nominato procuratore della Comune: e in tale occasione volle sostituire al proprio nome quello di Anassagora. Già al club dei cordiglieri egli aveva attaccato i capi della rivoluzione borghese e aristocratica: Mirabeau, La Fayette, Bailly. Al momento della fuga del re, aveva sostenuto l'incompatibilità della sovranità del popolo con quella regia. Questa stessa concezione dell'ideale repubblicano l'indusse a combattere, nel 1791-1792, qualsiasi progetto d'offensiva. Tuttavia, quando si trattò della difesa nazionale, fu il più ardente nell'esortare i Parigini ad arruolarsi. Chaumette è però conosciuto soprattutto per il suo impetuoso anticlericalismo; fece proibire ai ministri di tutti i culti di esercitare le loro funzioni fuori delle chiese; più tardi, fece decretare che tutte le chiese di Parigi venissero chiuse, e si distinse come promotore del culto della Ragione, di cui presentò la "dea" alla Convenzione. Malgrado i suoi sforzi per rafforzare la Comune, aggiungendo a quest'assemblea due membri di ciascuno dei 48 comitati rivoluzionari di Parigi, non poté resistere contro Robespierre; tradotto davanti al tribunale rivoluzionario, fu ghigliottinato il 24 germinale, anno II (13 aprile 1794).

² *Eat the Rich: la saga GameStop* del 2022 costituisce una miniserie del genere docufilm che narra di un gruppo di investitori non professionisti escogita un piano audace per arricchirsi velocemente, sconvolgendo il mercato azionario. Il tema è riuscire ad abbattere Wall Street per ristabilire equilibri sociali. La docuserie Netflix firmata da Theo Love scava a fondo - o almeno ci prova - nell'universo di questo universo aziendale, tentando di risalire alle motivazioni che hanno permesso a *GameStop*, soprattutto in tempi di pandemia, di sopravvivere all'onda d'urto che ha visto sbarrare la porta di entrata di innumerevoli imprese. Un salvavita momentaneo, dato da una crescita finanziaria nata in seno al mondo di Reddit, e che ha visto nascere, crescere e appassire conti, fortune e investimenti

dir poco di trasposizione letterale della frase attribuita a Rousseau in risposta all'esternazione di Maria Antonietta di fronte alla richiesta di pane delle masse francesi prima dello scoppio rivoluzionario. Divenuto *Eat the rich* (mangia i ricchi) un celebre slogan politico e culturale, spesso usato come grido di battaglia anticapitalista contro l'estrema disuguaglianza economica e le élite finanziarie, il motto è oggi sinonimo dell'alternativa democratica alla ricchezza concentrata nelle mani di pochi che il turbocapitalismo veicola con sé.

La filmografia degli ultimi decenni ha messo a tema la questione del mercato e del lavoro, sia recuperando la critica marxiana al capitalismo della seconda rivoluzione industriale, sia attingendo alle recenti evoluzioni di un capitalismo divenuto 'ruggente', assumendo il nome di turbocapitalismo.³ È pertanto necessario affondare lo sguardo teorico e didattico sulle differenze fra il capitalismo classico e quello coevo focalizzando per gli studenti su alcuni concetti chiave.

Infatti, se il capitalismo classico criticato da Marx era un sistema economico basato sulla contestata proprietà privata,⁴ sul libero mercato e sulla produzione di beni il cui valore di scambio supera il valore d'uso nell'ambito di ritmi di produzione legati alla economia reale,⁵ il turbocapitalismo, nell'accezione diffusa da Diego Fusaro,⁶ rappresenta invece la forma estrema e globalizzata di capitalismo finanziario. Esso comporta una forma di cannibalismo, anzi di reificazione del soggetto produttore poiché genera un individuo mobile, senza radicamento (casa, famiglia, cultura), funzionale a un mercato del lavoro flessibile e precario: l'invasività delle tecnologie e di quella informatica in particolare nella catena produttiva conduce inoltre ad una nuova forma di alienazione, esasperando la perdita di riconoscibilità della propria azione produttiva. L'*Homo sapiens*, poi *technologicus*, si trasforma in una nuova forma di umanità, quella dell'*Homo indebitatus*, asservito ad un contesto dunque caratterizzato da deregolamentazione selvaggia, rapidità estrema delle transazioni finanziarie e soprattutto da parassitismo sul lavoro reale,⁷ nel contesto indicato dell'avanzamento tecnologico nella filiera di produzione.

Il turbocapitalismo colpisce quindi l'economia reale, gioca con la finanza speculativa e massimizza i profitti a breve termine, senza più regole: la deregulation finisce così per colpire non solo il ceto operaio – il proletariato di contro al capitalista – ma anche il ceto medio che si impoverisce costantemente, non risparmia e non investe, e rischia, in una costante precarietà, di non sostenere la quotidianità e di non potere

tutti legati a un solo nome: *GameStop*. L'*avanzata del capitalismo* esclude il raggiungimento di assenza di precarietà e la stabilizzazione è sempre e solo momentanea. Cfr.: https://movieplayer.it/articoli/eat-the-rich-la-saga-gamestop-recensione_27829/. Lo stesso tema si ritrova in composizioni musicali quali: Aerosmith - *Eat The Rich* (Official Music Video in <https://www.youtube.com/watch?v=o-0IAhnoDIU>) e Motörhead - *Eat The Rich* (Official Video in <https://www.youtube.com/watch?v=Wh3t49NsWBA>).

³ Fra le pellicole idonee a trattare il tema, oltre a quella oggetto del presente saggio, si consigliano: i documentari *Capitalism: A Love Story* (Michael Moore, 2009), che analizza la crisi americana e i costi sociali causati dalle multinazionali; *La corporazione*, (*The Corporation*) che riflette sull'evoluzione e l'impatto delle grandi società moderne, oltre a La dottrina dello shock, che recupera la visione no logo di Naomi Klein sull'utilizzo politico delle crisi economiche. A tale scopo, cfr.: Klein, 2001, pp. 415-424. A livello prettamente filmico, se ci concentriamo solo sul capitalismo finanziario in atto, allora si consiglia *La grande scommessa* (*The Big Short*, 2015), in tema di crisi finanziaria del 2008 e avidità del sistema bancario, *Wall Street* (1987) emblematico dell'avidità speculativa (*Greed is good*), *Margin Call* (2011) su una banca d'investimento all'inizio della crisi finanziaria o *I soldi degli altri* (1991), sulle acquisizioni aziendali spietate. Anche *The wolf of Wall street* (2013) rappresenta la spietatezza di un sistema economico che tuttavia riproduce se stesso anche quando supera i limiti della legalità.

⁴ Marx-Engels, in Perlini 1974, p. 337.

⁵ Cfr. anche le definizioni presenti in Karl Marx, ovvero Nutzwert (valore d'uso): «L'utilità di una cosa ne fa un valore d'uso. Ma questa utilità non aleggia in aria. È condizionata dalle proprietà del corpo della merce, e non esiste senza di esso.» (*Il Capitale*, Libro I, Cap. 1) e Tauschwert: «Come valore d'uso, la merce è anzitutto di qualità differente; come valore di scambio, può essere soltanto di quantità differente, e quindi non contiene alcun atomo di valore d'uso.» (*Il Capitale*, Libro I, Cap.1) in Marx-Engels 1969, pp. 87-93

⁶ Cfr. Diego Fusaro, Il sistema turbocapitalistico ha trasformato l'esistenza in lotta per la sopravvivenza, in <https://www.la7.it/laria-che-tira/video/diego-fusaro-il-sistema-turbocapitalistico-ha-trasformato-l'esistenza-in-lotta-per-la-sopravvivenza-17-07-2018-246>. Fusaro ha scelto negli ultimi anni di esprimere il proprio pensiero quasi esclusivamente attraverso blog, video su youtube, interviste televisive. Il suo saggio specifico sul tema rimane Diego Fusaro, *Minima mercatalia. Filosofo e capitalismo*, Bompiani, Milano 2012. La sua posizione sottolinea proprio l'acme dell'alienazione dell'uomo rispetto alle proprie potenzialità onto-produttive poiché quello che Fusaro indica come l'attuale monoteismo del mercato, asservito al profitto, genera l'idea di un illimitato di accumulazione del profitto stesso di contro alla valorizzazione dell'umano e del suo fare.

⁷ Il capitale non si basa più sul lavoro, ma lo parassita, favorendo il capitale finanziario su quello produttivo.

progettare un futuro. Mentre il capitalismo classico mira alla creazione di ricchezza attraverso il mercato,⁸ il turbocapitalismo mira invece a una accumulazione frenetica e slegata dalla produzione materiale: in questo processo, che si fonde con l'avanzamento della tecnologia in ambito produttivo, il lavoratore rischia persino di perdere lo status di *salaryman*, essendo non solo licenziato ma sostituito dalle macchine.

Come afferma Giorgio Ruffolo, politico, economista, giornalista e saggista italiano, l'organizzazione fordista del lavoro assicurava, pur se al costo di una alienazione disumanizzante, un alto grado di sicurezza del posto di lavoro e facilitava la contrattazione collettiva, rafforzando i sindacati. È proprio questo il paradigma sociale che oggi la rivoluzione informatica, sostituendo al modello della standardizzazione quello della differenziazione, ha mandato in pezzi. La vecchia alienazione si è dissolta in un'alienazione di grado superiore.⁹

La riduzione della società a mercato ha dunque comportato uno sconvolgimento sociale su scala globale, riproponendo una polarizzazione delle classi sociali di cui già l'economia classica parlava¹⁰ ma che qui si ripropone a scapito della classe media.

Interessante a questo proposito il contributo di Bernie Sanders,¹¹ che può essere facilmente mediato alle classi oggetto della unità di apprendimento: egli si pone la questione della pauperizzazione di massa in fase acuta a livello globale e ritiene che questo fenomeno sia radicato in un sistema economico-politico che rappresenta lo status quo apparentemente immutabile. Il cosiddetto turbocapitalismo, infatti, a suo avviso è spinto da una voracità senza limiti e determina un livello di disuguaglianza senza precedenti: sfrenato ed efferato, (*Ubercapitalism*)¹² oltre a causare danni irreparabili a livello eco-sistemico, mina la democrazia stessa, come a suo avviso sta accadendo negli Stati Uniti. Si tratta di una ingiustizia economica che porta ad una vera e propria guerra di classe contro i lavoratori e fra i lavoratori per la propria sopravvivenza. Unica soluzione sta nella rivoluzione politica dalla parte dei lavoratori e della classe media che, impoverita dalla crisi, si dovrebbe focalizzare sui diritti economici come diritti umani per una dignità esistenziale di tutti e di ciascuno: Sanders non percepisce questo come un ideale utopico ma anzi come la vera realizzazione della democrazia.

Se gli economisti classici, da Smith a Marx, sino a Keynes, consideravano l'incremento della ricchezza come uno strumento, non come una finalità, ora essa è al primo posto. Il loro sogno era quello di un progresso tecnico che avrebbe liberato tempo della vita: così non è stato se non in termini di sostituzione delle macchine agli uomini. John Maynard Keynes, in modo ottimistico, credeva che il progresso tecnico avrebbe permesso a tutti di procurarsi i beni necessari alla sopravvivenza e al comfort con due o tre ore di lavoro al giorno, dedicando il resto al riposo e a cose più serie, come l'amore e la cultura. Così non è stato: senza

⁸ Nel capitalismo, il denaro viene investito per produrre/comprare merci allo scopo di ottenere più denaro (Plusvalore), non per soddisfare un bisogno. Differenza D-M-D (Capitalismo) vs M-D-M (Sussistenza): Cfr. Karl Marx, *Il Capitale. Critica dell'economia politica*, Libro Primo, Capitolo IV, 1867 pp. 218-23.

⁹ Giorgio Ruffolo, *I paradossi della crescita nell'era del turbocapitalismo*, in <https://www.socialismoitaliano1892.it/2024/04/16/i-paradossi-della-crescita-nellera-del-turbocapitalismo/> (16 aprile 2024).

¹⁰ Marx-Engels, *Il Manifesto del Partito Comunista*, pp.329-331.

¹¹ Bernie Sanders è un politico statunitense, senatore per lo Stato del Vermont dal 2007 ed in precedenza membro della Camera dei rappresentanti per lo stesso Stato dal 1991 al 2007. Formalmente indipendente, è inserito nel Partito Democratico al Senato e rappresenta la corrente progressista del Partito Democratico, dandosi la qualifica di socialista democratico. Ha vissuto gli anni Cinquanta, la persecuzione anticomunista e antisocialista del maccartismo, ma è stato l'unico membro del Congresso a dirsi «socialista» e non genericamente progressista. Due volte candidato alla Casa Bianca, unico a rifiutare i finanziamenti dei grandi donatori, delle lobby e di Wall Street, gode della stima di tutti gli operatori economici, compresi coloro che non ne condividono le opinioni, compreso l'establishment dem che spesso lo ha sconfessato. Esempio il suo saggio, di recente pubblicazione: Sanders 2024.

¹² <https://triennalebrugge.be/en/installations/uber-capitalism>. Interessante sapere che anche l'arte contemporanea si esprime sul tema, così da permettere un percorso multidisciplinare in ambito didattico. Oltre alla famosa installazione di Cattelan di fronte alla Borsa di Milano, alla Biennale di Bruges del 2015 è apparsa una installazione di cioccolato di Rainer Ganahl - nato nel 1961 a Bludenz, Austria, vive a New York. Ha partecipato alle Biennali di Venezia, Istanbul, Gwangju, Mosca, Siviglia e Bucarest, tra le altre. Rainer Ganahl ha anche pubblicato due libri, *DADALENIN* (Taube, Berlino 2013) ed *El Mundo* (Mousse, Milano 2014) - che riporta la scritta *UBER Capitalism*: le parole ruotano su una scultura essa stessa di cioccolato, memore dell'attività coloniale e dell'attuale condizione del lavoro minorile e delle condizioni di lavoro pericolose. Il cioccolato in quanto materiale deperibile rappresenta inoltre la ambivalenza del nuovo capitalismo il cui impatto non è del tutto prevedibile.

cadere nello sterile luddismo, lo scenario è quello di una lotta per la sopravvivenza e di una ricerca di una stabilità lavorativa.

È proprio questo il tema che il regista coreano Park Chan-wook tratta in modo diretto e anche didascalico nella sua ultima pellicola, *No other choice*, ideale per un approccio didattico e multidisciplinare alla questione, pensando ad un ultimo anno di scuola superiore di secondo grado. In effetti la pellicola ha una premessa importante in una precedente, ovvero *Parasite* di Bong Joon-ho,¹³ film che certamente è noto a una popolazione studentesca attenta, essendo peraltro stata pellicola molto premiata e allo stesso tempo disponibile sulle piattaforme on line. Chan Wook ha invece presentato il suo film al Festival di Venezia del 2025, ribadendo il suo ruolo di antesignano della Nouvelle Vague coreana, con la sua svolta pop e nel contempo raffinata, la cosiddetta *Hallyu*:¹⁴ la line di fondo consiste nel narrare i conflitti interiori e quelli sociali riuscendo ad intrattenere un ampio target di pubblico.¹⁵ Cantore della sparizione del ceto medio, che svanisce affondando nella povertà, il regista racconta sul piano coreano e globale l'accesso alla precarietà dei lavoratori salariati: nel caso specifico, si tratta di un licenziamento senza giusta causa che vede un capofamiglia con vent'anni di onorato servizio lottare per il mantenimento della famiglia e dello stile di vita appena al di sopra della dignità per il quale ha dedicato ogni suo sforzo. Il rischio della povertà e della perdita della casa, peraltro, connesse alla perdita del posto di lavoro, rappresenta nel film la crisi di identità del salariato, oltre al venir meno dell'identità legata ai valori del confucianesimo, ovvero l'appartenenza alla comunità, la dimensione armonica del vissuto interiore e con la natura, la quale, nel corso del film, assume infatti manifestazioni sempre più disfunzionali alla convivenza umana.¹⁶

La violenza che il padre di famiglia mette in atto, consistente nell'eliminazione dei contendenti all'unico posto lavorativo residuo dopo la meccanizzazione informatizzata della produzione di carta nella sua azienda, è violenza agita al fine lottare per la sopravvivenza sua e della sua famiglia. Per tale motivo essa viene enfatizzata nella narrazione in modo parossistico, folle, accelerato e spietato così da rendere il clima del capitalismo ruggente con il quale il lavoratore deve confrontarsi: emergono le questioni storico-sociali del contesto produttivo neocapitalista coreano, dove è in atto un'estrema polarizzazione di classe, ma emerge anche un senso di revanchismo nei confronti di un sistema globale che precarizza o stabilizza temporaneamente, come si evince dal finale,¹⁷ le vite dei salariati. Non si tratta dunque di una violenza connotata come vendetta, ovvero come strumento, benché distorto, di riparazione di un torto,¹⁸ bensì di una violenza ossessiva per il mantenimento in vita proprio e della propria famiglia: una vera lotta dove solo il più forte e spietato può vincere. Anche in questo caso la metafora con la spietatezza indifferente all'umano del mercato degli affari sia al proprio interno sia verso l'esterno è del tutto evidente.¹⁹ Il protagonista ha dunque a che fare con una forma di capitalismo fuori controllo, quello della delocalizzazione selvaggia, della tecnologia che reifica la sfera personale e riduce le persone a mera merce.

¹³ Presentato alla 72ª edizione del Festival di Cannes, ha vinto la Palma d'oro, diventando il primo film sudcoreano ad aggiudicarsi tale riconoscimento. È stato anche il primo film sudcoreano a venire candidato ai premi Oscar, vincendone quattro, tra cui quello per il miglior film mai assegnato fino a quel momento a un lungometraggio non anglofono: solo due famiglie, due case, e la brutale dissezione di una disuguaglianza di classe nella società coreana immagine di quella globale.

Cfr. Sinossi e recensione di T. Tocci in <https://www.mymovies.it/film/2019/parasite/>. Chan-Wook se tenere la narrazione nei canoni del genere pur intrecciando i registri comici e drammatici, particolarmente adatti alla fruizione di uno spettatore in età adolescenziale e che giustificano la scelta didattica di lavorare sulla diegesi propri di questa pellicola.

¹⁴ Termine coniato in Cina nel 1999 per definire il successo dei prodotti coreani esportati, il termine *Hallyu* (한류), tradotto come "Onda Coreana" o "Korean Wave", indica la diffusione internazionale della cultura pop sudcoreana dagli anni '90, includendo *K-pop*, *K-drama*, cinema, cibo, moda e lingua. Il termine definisce il successo globale di tali prodotti, supportato dal governo per l'immagine del paese.

¹⁵ Non è casuale, infatti, che il popolare *Squid Game* appartenga proprio alla poetica *Hallyu*.

¹⁶ Ad esempio, le serpi invadono lo spazio della vita umana, le api si avventano sui proprietari, gli alberi perdono foglie e bellezza, la serra dove crescono piante e fiori diviene un mattatoio.

¹⁷ La chiusa del film inquadra e definisce infatti la solitudine dell'unico lavoratore rimasto nella cartiera, che esulta per la vittoria sui concorrenti al posto di lavoro, ma questo consiste nel monitorare il collaudo delle macchine informatizzate, collaudo che prima o poi finirà come il lavoro ad esso connesso.

¹⁸ Su questa linea il regista si è espresso con la trilogia *Mr. Vendetta* (2002), *Old Boy* (2003) e *Lady vendetta* (2005).

¹⁹ Emblematica la sequenza nel corso della quale il protagonista cerca di parlare con il nuovo proprietario della cartiera, che vuole ottimizzare i profitti cancellando i lavoratori, senza riuscire neppure ad accedere al suo ascolto.

Il film in realtà attinge alla letteratura di Donald Edwin Edmund Westlake, scrittore statunitense, che nel '63 con lo pseudonimo di Richard Stark dà inizio a una lunga serie nella tradizione del romanzo forte e violento: il suo *The ax. Cacciatore di teste* fu anche lo sfondo e l'ispirazione del regista Costa Gavras nel 2005.²⁰ Gavras aveva diretto infatti la prima versione cinematografica, *Cacciatore di teste*, ambientato in Francia ma con un taglio interpretativo tipico della sua visione socio-politico-economica incentrata sugli abusi del potere: la realtà dei tagli al personale conseguenti le crisi recessive americane a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta veniva trattata proprio nell'ambito più articolato del turbo capitalismo di fine e inizio millennio. In quel contesto, un manager del settore cartario rimasto senza lavoro decideva di eliminare gli altri contendenti al suo posto mentre nel film di Chan-Wook è un lavoratore a procedere alla eliminazione di coloro che reputa nemici: in una frase del film di Chan-Wook questi afferma infatti che i manager sono suoi nemici ma non sono loro il problema perché la lotta si è spostata sulla competizione per un solo posto vacante di lavoro da operaio. L'ambientazione coreana della vicenda è in tal senso particolarmente felice perché rispecchia, sul piano geopolitico e culturale, l'attuale condizione della Corea del Sud, dove un forte classismo e una acuta sperequazione di classe sta sfaldando l'assetto sociale: anche questo elemento permette sul piano didattico un affondo su aspetti storico-culturali di un paese che vive anche la rottura insanabile fra il Nord comunista e il Sud americanizzato.²¹

La narrazione di *No other choice* procede linearmente, sino ad un brusco strappo diegetico rappresentato dal licenziamento improvviso: da quel punto il ritmo accelera, rasentando il grottesco di un uomo che, solo, si affanna per tutelare non tanto il futuro quanto il suo presente. Da *salaryman* a *samurai*, uccide paradossalmente per ridare umanità al contesto lavorativo invaso da macchine e AI, e non a caso il regista imprime nei personaggi stili comportamentali ossessivi, quasi autistici: essi divengono maschere, personaggi di una comica noir, clown tristi alla Buster Keaton o come Charlie Chaplin in *Tempi moderni*.

In effetti, il regista insiste molto sul tema dell'alienazione come sopra indicato: alienato dal lavoro, alienato dal prodotto raffinato della carta artigianale di cui va fiero, prodotto che viene sostituito da carta dozzinale e seriale, il protagonista si esprime in dialoghi essenziali, è ipercinetico proprio come l'eroe di un film muto, e la sua vita diventa uno spettacolo, una messinscena teatrale, una performance o un vero e proprio *staging*, per esorcizzare la morte arrecata e nascondersela anche a se stesso pur nella consapevolezza che *mors tua, labor mihi*.

Qui si apre però ancora una possibile analisi di tipo teorico-cinematografico, che potrebbe aiutare i giovani studenti ad entrare in una logica meta-narrativa rispetto alla fruizione delle immagini filmiche. La vicenda, infatti, ha come sfondo una cartiera, con i suoi rulli che immediatamente evocano i rulli, le bobine cinematografiche oggi sostituite dagli apparati di visualizzazione elettronici: la vicenda narrata allora allude alla perdita dell'aura tanto sottolineata da Walter Benjamin nel suo saggio su *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Infatti, la serialità della produzione artistica – la carta raffinata come il cinema, in questo caso – produce la perdita dell'aura dell'opera, aliena ulteriormente l'autore-artigiano dal suo fare - la carta - e incide sullo statuto dell'immagine – cinematografica, in questo caso – stessa.

La parabola del regista si chiude quindi sull' amara constatazione della disumanizzazione del lavoro come cifra dei presenti rapporti di produzione, e se la disperazione sembra vinta in realtà essa è solo sospesa, poiché il potere economico, finanziario e tecnologico, è sempre un passo avanti.

²⁰ Di Giorgio 2025, pp.63-64.

²¹ Da più fonti giornalistiche – <https://www.asianews.it/notizie-it/Seoul:-privilegi-e-politiche-governative-bloccano-la-mobilit%C3%A0-sociale-64348.html> in primis - risulta che nella Corea del Sud la mobilità sociale è considerata quasi un'eco lontana, sostituita da un ordine sociale bloccato e una forte ereditarietà del privilegio, spesso legata al potere dei grandi conglomerati aziendali (*chaebol*). Il tasso di povertà tra la popolazione anziana (66-75 anni) è estremamente elevato, raggiungendo il 45,6% secondo i dati OCSE, evidenziando le lacune nel sistema di welfare, specialmente per le donne. Queste ultime affrontano notevoli disparità, nonostante l'elevata aspettativa di vita (prevista oltre i 90 anni nel 2030).

Si assiste a un aumento di problemi legati alla salute mentale e a un fenomeno di isolamento sociale, specialmente nelle aree metropolitane. La "generazione MZ" (*millennials* e *gen Z*) mostra una forte propensione al lusso, riflettendo a volte un tentativo di compensare le disuguaglianze o l'incertezza economica. Queste dinamiche, che includono disuguaglianze economiche spesso citate come detto sopra in riferimento a narrazioni culturali come *Squid Game*, evidenziano le profonde spaccature in una democrazia considerata lacerata.

Bibliografia

- DI GIORGIO 2025: Davide Di Giorgio, *Guerra di classe Da Westlake a Costa-Gavras al maestro coreano*, in «Cineforum», n° 20 N.S., Dicembre 2025, Bergamo 2025.
- FUSARO 2012: Diego Fusaro, *Minima mercatalia. Filosofia e capitalismo*, Bompiani, Milano 2012.
- KLEIN 2001: Naomi Klein, *No logo*, Baldini e Castoldi, Milano 2001.
- MARX-ENGELS 1969, Marx-Engels, *Opere scelte*, II edizione, Editori Riuniti, Roma 1969.
- MARX 1867: Karl Marx, *Il Capitale. Critica dell'economia politica*, Libro Primo, Capitolo IV, 1867.
- PERLINI 1974: Tito Perlini, *Marx, La vita il pensiero e i testi esemplari*, Accademia, Milano 1974.
- SANDERS 2024: Bernie Sanders, *Sfidare il capitalismo*, Fazi, Roma 2024.
- THIERS 2011: Adolph Thiers, *The History of the French Revolution* (Cambridge Library Collection – European History) Shoeberl ed., Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- WESTLAKE 2008: Donald Edwin Edmund Westlake (Richard Stark), *The ax. Cacciatore di teste*, Alacrán Editore, Milano 2008.

Sitografia

- [https://www.treccani.it/enciclopedia/pierre-gaspard-chaumette_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/pierre-gaspard-chaumette_(Enciclopedia-Italiana)/)
- <https://www.youtube.com/watch?v=Wh3t49NsWBA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=o-0IAhnoDIU>
- https://movieplayer.it/articoli/eat-the-rich-la-saga-gamestop-recensione_27829/
- <https://www.socialismoitaliano1892.it/2024/04/16/i-paradossi-della-crescita-nellera-del-turbocapitalismo/>
- <https://triennalebrugge.be/en/installations/uber-capitalism>
- <https://www.mymovies.it/film/2019/parasite/>
- <https://www.asianews.it/notizie-it/Seoul:-privilegi-e-politiche-governative-bloccano-la-mobilit%C3%A0-sociale-64348.html>

Arianna Fermani, Lucia Palpacelli, Mino Ianne, Navigazioni filosofiche tra le parole greche di Cura – Incuria, Postfazione di Anna Sturino, editrice *petite plaisance*, Pistoia 2026, pp. 213.

Navigazioni filosofiche tra le parole greche di Cura - Incuria è il quinto volume di un interessante progetto che propone di “viaggiare” lungo “rotte” tracciate partendo da termini del greco antico e invita, così, i lettori a riflettere, riscoprendo la ricchezza delle parole. Mentre la svalutazione delle parole, scrive Arianna Fermani, si accompagna all’indifferenza verso la verità, lavorare sulle parole – che racchiudono in sé pensiero, storia, immaginazione – può offrire un nuovo sguardo su se stessi e sul presente e nuove prospettive, tanto che «senza passare attraverso una profonda “ecologia” del linguaggio, non potrà mai esserci nessuna vera trasformazione del mondo in cui viviamo» (p. 16).

Nei contributi che compongono il volume dedicato ai due opposti *Cura - Incuria* il tema è trattato in diverse possibili declinazioni – cura del corpo e dell’anima, cura di sé e degli altri e, sul versante opposto, trascuratezza e indifferenza – e da varie angolature, attraversando i confini tra filosofia e medicina, secondo l’impostazione del *Multifocal Approach*, elaborato da Maurizio Migliori e dalla “scuola di Macerata”.

Il primo contributo è di Arianna Fermani che conduce *Alla riscoperta delle parole greche della cura e dell’incuria*. La molteplicità di termini considerati attesta l’importanza, nel mondo greco, del tema della cura, riferita, in particolare, agli ambiti della salute, della guarigione, della medicina: un’importanza confermata dalla pluralità di divinità legate – spesso in modo ambivalente – a tali ambiti. Attraverso la trattazione della cura come ἐπιμέλεια (*epiméleia*) il lettore è invitato a riflettere sulla capacità di rendere armonica l’esistenza; il termine θεραπεία (*therapéia*) invita a ricordare il rispetto dovuto a chi è oggetto di cura; il prendersi a cuore e il preoccuparsi, significati da μελέτη (*meléte*), offrono l’occasione per

sottolineare l’importanza, in particolare in ambito medico, di cogliere il momento giusto, il καιρός (*kairós*), per favorire la guarigione; il termine φαρμακεία (*pharmakéia*) riflette l’ambiguità del termine “farmaco” nel suo duplice significato di rimedio e di veleno; κῆδος (*kédos*) ricorda la fatica e l’affanno insiti nel prendersi cura; φροντίς (*phrontís*) e πρόνοια (*prónoia*) evidenziano l’intreccio tra la cura e il pensiero, in termini sia di vigilanza sia di previdenza. Tramite la presentazione delle parole dell’incuria l’autrice suggerisce al lettore ulteriori spunti di riflessione. La trattazione delle nozioni di indifferenza, espressa dal termine ἀμέλεια (*améleia*), e di trascuratezza, espressa da ἀκηδία (*akedía*), invita a riconoscere l’importanza dell’impegno a pensare bene per vivere bene, come elemento della cura di sé, e l’importanza dell’attenzione verso gli altri, come elemento della cura delle relazioni; infine, la parola ῥαθυμία (*rathymía*), nel significato di indolenza, sollecita a non sprecare il proprio tempo nell’inoperosità. L’autrice conclude questo percorso con opportune riflessioni sulla cura nell’uso delle parole, in un mondo della comunicazione dominato da linguaggi aggressivi, sia perché le parole possono non solo lenire le sofferenze o prevenirle, ma anche ferire, sia perché la cura delle parole è una condizione per il dialogo.

L’intersezione tra medicina e filosofia è già esplicita nel titolo del contributo di Lucia Palpacelli, *Le parole della medicina: la cura come bisogno di guarigione*. La trattazione muove dal nesso tra la cura e la condizione antropologica – che unisce fragilità e apertura alle relazioni, rendendo gli esseri umani, da un lato, bisognosi degli altri, dall’altro, vulnerabili rispetto alle loro azioni – e prosegue ricordando lo stretto intreccio che la civiltà greca pone tra corpo e anima, tra salute e bellezza sia fisica sia interiore. Queste considerazioni costituiscono lo sfondo per una mappatura delle parole mediche della cura, riconducibili al termine chiave θεραπεία (*therapéia*), che unisce in sé la cura delle ferite del corpo e dell’anima e la dimensione del servizio e dell’attenzione necessari per promuovere la guarigione. L’indagine sull’arte medica – alla

quale l'autrice giunge tramite l'analisi della nozione di τέχνη (*téchne*), come sapere specialistico, e della famiglia di parole associata a ἰατρός (*iatrós*), il medico – permette di sottolineare la consapevolezza, da parte degli autori greci, della necessità sia dell'unione di conoscenza ed esperienza per curare efficacemente il corpo, sia della capacità del medico di applicare la propria arte all'individuo particolare bisognoso di cure. Da questa riflessione sull'arte medica si approda alle parole della cura nel *Corpus Hippocraticum* – dal quale emerge la visione della salute come armonia da conservare o da ripristinare – e si arriva alla caratterizzazione della figura del medico. Dai due verbi greci τέμνειν (*témnein*), tagliare, e καίειν (*káiein*), cauterizzare, emerge il punto di vista dei pazienti, che considerano il medico come colui che impone una sofferenza, pur in vista del bene, mentre, dal punto di vista tecnico, il medico appare come il pilota di una nave, che, nella tempesta della malattia, grazie all'azione di cura, riconduce il malato in porto, cioè a ritrovare la salute.

Il percorso proposto da Mino Ianne – ne *La cura come esercizio filosofico* – porta a riconoscere l'attualità dell'insegnamento degli antichi sapienti greci e della medicina greca, che considerano la salute come un equilibrio di opposti e la malattia come la perdita di tale equilibrio, insieme fisico e psichico, intellettuale e morale. Tale esito è raggiunto partendo dalla concezione della filosofia come arte di vivere, come pratica che coinvolge l'intera esistenza, per poi tornare alle parole dell'ambito della medicina, non solo ippocratica, ma anche italica, in particolare crotoniate e pitagorica. In questo contesto è fondamentale la parola δίαίτα (*díaita*), che indica non solo il regime alimentare, ma uno stile di vita equilibrato, vantaggioso per la salute e utile per gli atleti in allenamento. Pertanto, sottolinea l'autore, un'educazione che forma a esercitare facilmente un regime alimentare frugale – idea collegata al termine εὐκολία (*eukolía*), che indica la facilità nel compiere un'azione – contribuisce alla salute, ὑγίεια (*hygíeia*), della mente e del corpo: una consapevolezza già presente, prima della fondazione della medicina ippocratica, nell'antico

pitagorismo, che concepisce la cura del corpo e dell'anima come una questione sapienziale. L'autore tratteggia l'evoluzione delle prescrizioni dietetiche dei pitagorici e approfondisce il rapporto da loro posto tra medicina e musica: la musica, grazie all'ordine e alla misura che la caratterizzano, ha l'effetto catartico di ripristinare lo stato di calma e di equilibrio interiore, ma guarisce anche le malattie del corpo, convinzione che spiega l'importanza dell'educazione musicale nella formazione dei pitagorici, nel più ampio quadro dell'attenzione alla cura come armonia totale del corpo e dello spirito.

Chiude il volume la postfazione di Anna Sturino, *La cura come esperienza educativa. L'esempio del Liceo "G. Moscati" di Grottaglie*, di cui è Dirigente scolastica. L'autrice individua nella cura un caposaldo dell'azione didattica, ricordando che il latino *cūra* affonda le sue radici nell'indoeuropeo *keu*, comprensivo delle azioni dell'osservare e del notare, azioni che nell'attività scolastica si traducono nell'attenzione verso i giovani e i loro bisogni formativi e nella disponibilità ad affrontarli con loro. Nel Liceo diretto dall'autrice questa convinzione si è tradotta in un percorso decennale di riflessione sulle sfaccettature del concetto di cura, percorso che ha portato alla nascita del *Festival della Filosofia "FilosofiAmo"*, durante il quale gli studenti sono impegnati in una vera e propria *agorà* nella piazza centrale di Grottaglie: un'esperienza che contribuisce non solo alla loro formazione filosofica, ma anche alla loro educazione civica ed etica, affinché riconoscano e vivano la cura come modo di essere, di stare al mondo. È, inoltre, significativo delle attuali esigenze educative che dall'esperienza del Liceo "G. Moscati" sia nata anche la rete di scuole *Koinonia*, che con il patrocinio della Società Filosofica Italiana, ha dato vita al *Festival "Peripatos"*, volto a promuovere i valori del bene comune.

Sulla scorta di quest'ultimo contributo – che definisce la cura come «una sorta di rivoluzione culturale» (p. 200) in una società dominata dalla liquidità delle relazioni – si rileva l'effettiva rilevanza educativa di un

lavoro di riflessione sulla coppia concettuale *Cura - Incuria* con gli studenti, per stimolarli a un'assunzione di responsabilità nei confronti del proprio stile di vita. E si sottolinea l'interesse del volume per l'approccio e per i temi trattati – qui solo sinteticamente presentati – anche come occasione di formazione per i docenti, che possono trovarvi spunti per attività didattiche ispirate ai percorsi di studio tracciati dalle parole analizzate nel libro, “navigazioni” sempre arricchite da numerosi passi delle fonti citate.

Anna Bianchi

Paola Anna Maria Müller, *Visioni sinfoniche. Ildegarda di Bingen fra suoni e parole*, Carocci, Roma 2025, pp. 231.

È un'esperienza luminosa e armoniosa, insieme intellettuale e sensoriale, metafisico-teologica e naturalistico-antropologica, quella che ci propone Paola Müller nel suo bel volume: attraverso la figura di Ildegarda di Bingen (1098-1179), mistica, visionaria e compositrice del XII secolo, si è proiettati in un contesto altro, laddove parole, suoni e immagini riescono a comunicare una visione profondamente unitaria della conoscenza, che coniuga intelletto, corpo e spirito.

Il percorso si snoda in cinque densi capitoli: si parte da una prima contestualizzazione dell'opera di Ildegarda nel *claustrum* monastico, quale luogo protetto che talvolta ha consentito una prima emancipazione femminile. Con l'emergere di voci capaci di superarne le mura, il monachesimo femminile tedesco tra l'XI e il XII secolo, quale fenomeno peculiare ed autonomo, ha offerto alle donne delle opportunità di espressione e di realizzazione impensabili ai tempi.

Nata nell'Assia renana a Bermersheim, nei pressi di Magonza, di famiglia nobile e cagionevole di salute, Ildegarda a otto anni, come da consuetudine, viene destinata alla vita religiosa. Ripercorrendo i momenti salienti della biografia personale e spirituale di Ildegarda attraverso le "visioni" che ha già da bambina: «mentre vedevo queste cose nell'anima» (p. 21), l'autrice si sofferma sulle tappe che la vedono a capo della comunità in cui è inserita, mentre nel contempo aumenta sempre più il suo prestigio e la sua autorevolezza.

Momento decisivo di questo *itinerarium mentis in Deum* è quando Ildegarda inizia a mettere per iscritto le sue visioni, spronata e incoraggiata da Bernardo di Chiaravalle. E a parlare in pubblico (p. 23). Si profila così un'attiva e fattiva operosità della monaca sia attraverso le sue opere sia per il tramite dell'instancabile attività di apostolato e di fondazione di nuovi monasteri. La peculiarità e anche eccezionalità di tale tragitto è

che avviene non attraverso il tradizionale processo scolastico di apprendimento dei grammatici e dei filosofi, destinato agli uomini, ma per un'illuminazione interiore, grazie a «un linguaggio fortemente visivo e colorato» (p. 27).

Si tratta di uno sguardo femminile sulla realtà, nella consapevolezza che «la persona umana, l'*homo* "raggiunge la sua pienezza" solo nella relazione» (p. 30) tra un uomo e una donna. L'innovativa concezione della donna, da parte della badessa, le consente di trasformare la debolezza, la fragilità femminile in un punto di forza, data la dipendenza di ogni essere umano dalla madre, e da Eva, progenitrice di tutte le madri (p. 35). Anche la stessa corporeità, considerata con un'accezione negativa dalla letteratura tradizionale, diventa in Ildegarda, continua Müller, un momento per prender cura di sé, per ricordare all'essere umano che non è autosufficiente, né causa di sé stesso.

Attraverso richiami a passi tratti dai rari drammi liturgici medievali composti da figure femminili quale l'*Ordo virtutum*, l'autrice evidenzia quanto anche la stessa verginità claustrale consente alle monache, in quanto *Sponsae Christi*, di acquisire una dignità, un'autonomia e una libertà impensabili per una moglie all'epoca.

Per la profonda rivalutazione della corporeità umana, per l'intreccio armonioso della sua visione metafisico-teologica con quella scientifico-naturalistica, lo sguardo femminile della monaca perviene ad una esaltazione del ruolo della donna nel piano divino della creazione: Ildegarda, conclude l'autrice tale prima sezione introduttiva, è pertanto una figura attuale, in grado di rivolgersi alle generazioni di ogni tempo.

Le visioni spirituali di Ildegarda, tema del secondo capitolo, consentono di mostrare come anche esse, e non solo la contemplazione intellettuale, possano rivelare verità divine (p. 46). Le sue tre opere profetiche, un trittico, una *confessio* paradossale (p. 47), costituiscono un complesso edificio di corrispondenza tra microcosmo e macrocosmo, in un dialogo proficuo tra esperienza terrena e mistero del creato. E la linguistica

computazionale odierna, applicata ai testi digitalizzati del trittico di cui sopra, può aiutare lo studioso a meglio comprendere gli svolgimenti dello stile del linguaggio di Ildegarda, mostrando come esso nel corso della trilogia diventi sempre più astratto e complesso (p. 54).

Ma è nel passaggio dalla visione alla scrittura che si palesa l'originalità di tale stile e di tale comprensione del divino: la forma espositiva, lontana da quella dei filosofi e da quella erudita delle scuole, pare dinamica e vivace, dallo stile "un po' selvaggio" (p. 57), «una lingua d'effusione» (p. 59). La voce della monaca, nel verbalizzare l'ineffabile, è *proferens*, profetica nel senso più puro, mai passiva: essa coopera in un discorso coerente per riformare il mondo delle creature, secondo l'ordine divino, così che l'esperienza visionaria diviene ponte tra il mondo terreno e le realtà celesti.

Per chi scrive, uno degli aspetti più interessanti di tale disamina è la sottolineatura della particolarità della *cognitio obumbrata*: l'uomo riconosce che la sua percezione di qualcosa della realtà divina è sempre mediata, incompleta, è la luce riflessa che riesce a filtrare dalle nubi della sua realtà terrena. Il tema conoscitivo dell'ombra, qui ripreso nel legame anche con la tradizione biblica, risulta estremamente evocativo e meritevole di attenzione.

Il linguaggio visionario, come in una sequenza cinematografica immersiva, assume tratti sinestetici: colori, forma, luce e ombra, profumi vanno a costituire una percezione multisensoriale, in una dialettica complessa tra visibilità e dicibilità, tra testo e immagine. Sebbene qualche studiosa, la Caviness, abbia individuato delle similarità e corrispondenze tra alcune scelte stilistiche di Ildegarda e delle manifestazioni neurofisiologiche quali l'aura emicranica, Müller ribadisce con Caviness di non ridurre l'opera intellettuale della mistica a un mero epifenomeno di matrice neurologica.

Il terzo capitolo è interamente dedicato al tema ricco, complesso e problematico del passaggio dal suono alla parola. Attraverso un linguaggio originale che attinge sia dalla

tradizione biblica e monastica quanto dall'ambito medico-scientifico, Ildegarda vede la voce (*Esodo*, 20:18): le sue visioni coinvolgono vista e udito generando e creando immagini audio-visive.

Grazie a una fine esegesi su alcune radici ebraiche di termini biblici, Müller rimarca, pertanto, quanto nella mentalità ebraica è labile la distinzione tra la sfera logico-linguistica e quella ontologica. Le parole possiedono una forza performativa e creativa, capace di plasmare la realtà. In una prospettiva che evoca tali radici bibliche e nella ripresa di rilevanti riferimenti al modello agostiniano, per la monaca è la parola pronunciata, *vox*, suono, che si fa *verbum*: ma come?

Ildegarda risponde enfatizzando la relazione tra *verbum* e *rationalitas*, perché il *verbum* manifestandosi *sonans* emerge dalla razionalità, come il fiore dalle radici, perché Dio è razionalità.

Attraverso la discesa poi del Verbo nella carne, è possibile una *narratio*, ovvero una traduzione del mistero divino all'intelletto umano, in verbo umano e in termini comprensibili. E l'incarnazione diventa punto di convergenza tra l'ineffabile e il narrabile, il trascendente e l'immanente, fondamento ontologico e gnoseologico che permette all'essere umano, seppur sempre in forma limitata, di accedere alla conoscenza del divino (p. 95).

Se l'uomo è unità di corpo e anima, e chiamato da Dio coopera al progetto divino, dopo Adamo e la sua disubbidienza quella perfetta sintonia con il divino si è rotta: è lo stato di *infirmitas* così definito da Ildegarda, perché quella eccellenza olistica tra corporeale e spirituale si è infranta per sempre. Vista e udito di Adamo, anche la voce sono mutati.

Per recuperare l'armonia perduta e la voce perduta, musica e canto per la mistica sono strumenti di lode e hanno un ruolo pedagogico. Se la parola in quanto segno tangibile indica la dimensione corporea, la sinfonia manifesta lo spirito. Si tratta di una teologia simbolica «in cui parola e musica cooperano nella comunicazione del mistero

trinitario, intrecciando rivelazione sensibile e verità trascendente” (p. 111).

La partizione del capitolo, dedicata alle figure angeliche da un lato, all’antico serpente dall’altro, risultano molto suggestive e originali, seguendo la descrizione dell’autrice.

Gli ultimi due capitoli del volume si concentrano sulle visioni sinfoniche in relazione all’armonia, alla sinfonia e al sentire musicale della compositrice renana.

Se l’armonia è la restaurazione della relazione tra uomo e Dio e la piena esperienza della redenzione, la sinfonia corrisponde all’attuale esistenza umana, con le sue consonanze e dissonanze, con i suoni a un tempo armoniosi e dissonanti (p. 131). In una cornice caratterizzata da tratti agostiniani e boeziani, per Ildegarda la musica ha valenza sia celeste sia terrestre: con le lodi, la musica terrena si innalza alla lode celeste secondo una concezione di perfetta armonia tra microcosmo e macrocosmo. Al centro di tutto c’è l’uomo, inscritto nell’universo in un ordine cosmico, che è sinfonia musicale. Parola, musica e visione insieme traducono l’invisibile nel visibile.

Questa sinfonia teofanica o teofania sinfonica fa sì che la musica *humana* diventi uno strumento divino per risvegliare la *memoria Dei*. Müller richiama così Agostino che, nel *De musica*, considera la stessa come mezzo in grado di riconoscere all’anima il suo stato di decadenza e di promuovere il suo ritorno a Dio.

L’autrice tiene a ribadire la grande considerazione della mistica renana verso l’esperienza musicale, con ripetuti ed evidenti richiami ad Agostino: tale esperienza non è mera reminiscenza nostalgica del paradiso perduto ma mezzo di elevazione spirituale, che consente di riassaporare la felicità primigenia (p. 147).

E seguendo sempre l’Ipponate, la musica coinvolge anche il corpo: tramite elementi esteriori e una complessa simbologia (strumenti musicali quali il salterio, il timpano, la cetra) è possibile per la compositrice comprendere delle verità interiori, con

il fine ultimo della lode a Dio. La monaca propone così una visione integrata dell’essere umano, in cui corpo e spirito si armonizzano in una sinfonia dello spirito.

Il sentire musicale della mistica non è estatico, caratterizzato da stati di coscienza alterati ma sempre profetico, sorvegliato dalla riflessione. La musica è un tramite per l’ineffabile: oltre la parola e il silenzio secondo la regola benedettina, che Ildegarda recepisce in modo equilibrato, c’è il canto di gioia. Se il cambiamento dovuto al peccato con l’intervento diabolico ha introdotto tristezza e malinconia, per la profetessa – che si esprime attraverso immagini naturali e fisiche – occorre recuperare la letizia e la gioia originarie in svariate modalità (preghiera, canto e musica ma anche attività fisica all’aperto, digiuno: p. 176).

Il canto allora, che coinvolge intelletto, affettività e sensi, è canto di lode, l’espressione più alta del rapporto tra il divino e l’umano (p. 182). La vera musica è ponte tra umano e divino, linguaggio dell’inesprimibile, epifania sonora del mistero (p. 186).

In queste dense pagine finali del suo *exagium*, Müller sottolinea e rimarca la valenza metafisica della musica: «non semplice ornamento del sacro, ma sua articolazione più intima e luminosa» (p. 186). E che attua la trasformazione antropologica del credente: non solo egli si ricolloca nell’armonia perduta ma vi coopera attivamente (p. 188).

Si tratta di un linguaggio affettivo, di giubilo che canta con il cuore, oltre le strutture logiche del discorso razionale.

E la compositrice Ildegarda, come un esile suono di tromba, si fa strumento divino, «”ali delle parole dello Spirito Santo”» (p. 194). La musica e la visione si uniscono per rendere visibile la presenza di Dio, consentendo ad Ildegarda di divenire strumento della rivelazione, con la sua musica e le sue visioni (p. 195).

Tanto le antifone mariane della mistica, che nel silenzio abitato del suono plasmano l’anima di amore e di spiritualità (p. 204), quanto il “Cristo musica suprema” del canto

alleluiatico di Ildegarda sono momenti di un cammino spirituale: un movimento teologico in cui chi ascolta, circumfuso di luce, diviene un trasformato. Il canto partecipa del mistero, espressione sonora della luce e della vita che provengono dal Verbo (p. 208). Musica è per Ildegarda, conclude Müller, luogo teofanico, e il canto coinvolge corpo e anima, preghiera esso stesso, teso a unire il finito all'infinito, l'umano al divino (p. 209).

Ecco allora il ruolo salvifico e di redenzione del canto sacro: con questo inno di gloria alla funzione metamorfica della musica, quale forma di conoscenza mai disgiunta dalla percezione e dalla relazione, e sempre tesa verso l'armonia originaria, l'autrice conclude il suo intenso e avvincente percorso, arricchito da una nutrita bibliografia finale.

Rossana Veneziano