



Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 27 – dicembre 2011

REDAZIONE

Direttore responsabile:
Francesca Brezzi

Direttori editoriali:
Mario De Pasquale
Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it
annabian@tin.it

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

bernarditroyer@virgilio.it
tondino_baby@libero.it
fdenat@iol.it
francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)
armando.girotti@unipd.it
philosophe0@tin.it
fabio.minazzi@asi.unile.it
morselli@aliceposta.it
gasppo@tin.it
emidio.spinelli@sfi.it
b.ventura@irre.marche.it

Eventuali contributi devono essere inviati alla direzione della rivista in forma elettronica con un breve abstract in lingua straniera.

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
Convegno nazionale annuale - Società Filosofica Italiana: <i>La filosofia e il suo pubblico nell'Italia di oggi. Scuola, cultura, società civile</i>	<p><i>L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e i rapporti con l'università</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • GASPARE POLIZZI, <u>Due modeste proposte rivolte ai docenti universitari di filosofia</u> • MAURIZIO VILLANI, <u>Alcuni contributi della SFI in sede istituzionale e in ambito didattico per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore</u> <p><i>I 150 anni dell'Unità d'Italia nella scuola. Esperienze a confronto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • BIANCA MARIA VENTURA, <u>Sintesi dei lavori</u> • CLEMENTINA CANTILLO, <u>Considerazioni conclusive</u>
Università e scuola dinanzi all'insegnamento della filosofia	<p>FERRUCCIO DE NATALE, <u>A margine di un pomeriggio di studio: brevi considerazioni sull'insegnamento della filosofia nella scuola e nell'università italiane</u></p> <p>ANNALISA CAPUTO, <u>Il gioco del pensiero un modello ermeneutico di teoria e didattica</u></p> <p>ALBERTO GAIANI, <u>Insegnare filosofia a partire dalle parole</u></p>
Didattica della filosofia	MARIO DE PASQUALE, <u>Filosofare dal basso: l'insegnamento secondario della filosofia in Giuseppe Semerari</u>
Proposte e percorsi didattici per le scuole secondarie superiori	<p>GASPARE POLIZZI, <u>Una filosofia che sa di scienza</u></p> <p>ANNA BIANCHI, <u>Come parlare di Dio? Modelli biblici nei Pensieri di Pascal</u></p>
Spazio giovani	MARCO MALANDRA, <u>Michel Foucault e le immagini</u>
Sfide culturali ed educative	<p>FABIO FINESCHI, <u>A che cosa serve la filosofia</u></p> <p>GIANPAOLO PEGORETTI, <u>La plasticità della mente: discorso epistemologico sul rapporto natura-cultura</u></p>
Recensione	GASPARE POLIZZI (a cura di), <u>La filosofia e i saperi scientifici. Seminario nazionale, Firenze, Liceo Ginnasio Galileo, 26-30 Ottobre 2009 e 13-14 Settembre 2010 (FEDERICA CALDERA)</u>

EDITORIALE

Anna Bianchi

Dal numero 27 di “Comunicazione Filosofica” emergono, in particolare, due linee di riflessione. La prima concerne il rapporto tra l’università e la scuola dinanzi al compito di insegnare filosofia; la seconda concerne il dialogo tra la filosofia e gli altri saperi.

Il tema del rapporto tra l’università e la scuola è affrontato direttamente dal contributo di Ferruccio De Natale – *A margine di un pomeriggio di studio: brevi considerazioni sull’insegnamento della filosofia nella scuola e nell’università italiane* – che, partendo dalla constatazione della separazione tra le due istituzioni, pone il problema dell’identità e del ruolo dell’insegnamento della filosofia in entrambi i livelli del sistema formativo.

Il tema in questione è stato anche scelto dalla Società Filosofica Italiana per una delle due tavole rotonde del Convegno Nazionale Annuale 2011, tenutosi ai primi di novembre a Napoli: al confronto svoltosi in questa tavola rotonda si riferiscono sia l’articolo di Gaspare Polizzi, *Due modeste proposte rivolte ai docenti universitari di filosofia*, che richiama l’attenzione del mondo universitario su esigenze presenti tra i docenti di filosofia nei licei, sia l’articolo di Maurizio Villani, *Alcuni contributi della SFI in sede istituzionale e in ambito didattico per l’insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, sviluppato nella prospettiva dei futuri interventi di formazione dei docenti di filosofia.

Di notevole interesse risultano anche i contributi che completano le prime due sezioni della rivista. Nella sezione dedicata al Convegno Nazionale i contributi di Bianca Maria Ventura e Clementina Cantillo sintetizzano gli esiti della Tavola rotonda *I 150 anni dell’Unità d’Italia nella scuola*, dedicata al confronto tra le esperienze realizzate in alcuni licei campani. La pluralità e la ricchezza delle esperienze ricordate permette di evidenziare il ruolo essenziale svolto dalla filosofia nella formazione su temi quali l’identità, la libertà, la tolleranza, la responsabilità e nella riflessione sul senso stesso della storia.

La sezione successiva è completata dalla proposta dei due modelli didattici citati nell’intervento di Ferruccio De Natale. L’articolo di Annalisa Caputo, *Il gioco del pensiero: un modello ermeneutico di teoria e didattica*, presenta un modello di insegnamento e apprendimento incentrato sul gioco filosofico come sviluppo didattico dell’ermeneutica gadameriana. Alberto Gaiani, in *Insegnare filosofia a partire dalle parole*, prospetta una didattica per concetti, pensata in rapporto sia al carattere proprio della filosofia come sapere concettuale sia alle esigenze formative degli studenti.

Indirettamente il tema del rapporto tra l’università e la scuola, in rapporto al comune dovere di valorizzare la funzione formativa del filosofare, emerge anche dall’articolo di Mario De Pasquale, *Filosofare dal basso: l’insegnamento secondario della filosofia in Giuseppe Semerari*. L’autore infatti – oltre a mostrare la rilevanza della riflessione di Semerari sulle diverse questioni connesse all’insegnamento della disciplina (scopi, modelli, contenuti, ecc.) – sottolinea la volontà di Semerari di trasmettere ai futuri docenti dell’università e della scuola secondaria un’appassionata ispirazione etica, per promuovere l’impegno a praticare la filosofia come esercizio razionale della responsabilità umana.

Il tema del dialogo tra filosofia e altri saperi emerge, in primo luogo, dalle proposte per l’insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore.

Nell’articolo *Come parlare di Dio? Modelli biblici nei Pensieri di Pascal*, Anna Bianchi sottolinea la necessità di riferirsi alla Bibbia – e, quindi, di conoscere l’influsso esercitato dal “grande codice” dell’Occidente sulla riflessione filosofica – per comprendere le scelte retoriche compiute da Pascal nella stesura dei testi destinati al progetto di apologia del cristianesimo.

Gaspare Polizzi, invece, in *Una filosofia che sa di scienza*, suggerisce una riflessione sulla rilevanza formativa dell'interazione tra il sapere filosofico e i saperi scientifici nella pratica dell'insegnamento, esemplificando tale interazione tramite diversi possibili percorsi di studio per il triennio liceale.

Al tema del rapporto tra filosofia, scienze e tecnologie nella scuola e nella società contemporanea è dedicato anche il volume degli atti del Seminario nazionale *La filosofia e i saperi scientifici*, svoltosi a Firenze nel 2010, recensito da Federica Caldera. La recensione evidenzia la ricchezza dei percorsi multidisciplinari proposti come modelli di sperimentazioni volte all'innovazione della didattica della filosofia.

Suggerimenti per la didattica concludono anche l'ampio articolo pubblicato nello "Spazio Giovani", *Michel Foucault e le immagini* di Marco Malandra. L'autore conduce un'analisi approfondita del ruolo delle immagini nella riflessione foucaultiana – soffermandosi sui collegamenti tra tale dimensione della ricerca del filosofo francese e le componenti più generali della sua produzione intellettuale – e arriva a proporre un percorso non «su Foucault e le immagini, bensì con Foucault e le immagini», per condurre gli studenti a effettuare esercizi di critica dell'immagine nella propria attualità.

Altrettanto ampio e interessante è l'articolo *La plasticità della mente: discorso epistemologico sul rapporto natura-cultura* di Gianpaolo Pegoretti. Se – come afferma l'autore – l'elemento innovativo del discorso è nella visione dell'apprendimento come radice della mente e della cultura, il saggio offre al lettore un percorso di notevole ricchezza sul cammino di ricerca compiuto nell'ambito della *Mind Brain and Education* e una riflessione epistemologica sul discorso neuroscientifico volta a evidenziare l'importanza del dialogo tra le discipline impegnate nello studio di mente, cervello ed educazione.

Riporta, infine, il lettore al tema del ruolo della filosofia nella formazione individuale e nella cultura attuale il contributo di Fabio Fineschi, *A che cosa serve la filosofia*, che – partendo da una riflessione sulla produzione e sul consumo di cultura nella nostra società – propone una visione della filosofia come «consapevolezza da acquisire», e non come uno strumento da usare, dato che ogni individuo è mosso da una filosofia interiore, in quanto l'essere umano – alla ricerca di un senso – non può non interrogarsi.

DUE MODESTE PROPOSTE RIVOLTE AI DOCENTI UNIVERSITARI DI FILOSOFIA*

Gaspare Polizzi

Il mio intervento intende toccare due punti, tra i tanti possibili, che – a mio avviso – racchiudono esigenze presenti tra i docenti di filosofia nei Licei e rivolte ai docenti universitari di filosofia.

1. Esigenza di un quadro definito di problemi e pensatori storicamente riconoscibili

La prima esigenza potrebbe sintetizzarsi con i termini ‘sobrietà’ e ‘costanza’.

Mi pare che ormai è divenuta eccessiva e controproducente una presentazione di contenuti filosofici che si affida ad effetti spettacolari e ad intrattenimenti mediatici, nella quale prevalgono la frammentazione dei contenuti e le sollecitazioni continue nelle più diverse direzioni. La formazione liceale non dovrebbe essere un riflesso, peraltro impoverito, della cultura sociale diffusa, ma dovrebbe indicare un percorso autonomo di studi legato anche alle esigenze individuali e collettive degli studenti.

Inoltre, a proposito delle nuove tecnologie, pur essendo ben consapevoli che ormai arrivano al Liceo i “nativi digitali”, che si trovano dinanzi docenti che, nella migliore condizione sono “immigranti digitali”, dovrebbe essere chiaro che è compito dei docenti educare i “nativi digitali” a rendere esplicite e consapevoli le loro competenze e potenzialità, a rendersi conto dei rischi che si celano nell’*infosfera* e a osservare in termini sistematici e critici il loro orizzonte.

In termini di metodo tale esigenza implica la ricerca di un quadro definito di problemi e di pensatori storicamente riconoscibili, insieme la necessità della dimensione storica e l’attenzione ai problemi teoretici. Nel caso, ad esempio, della presentazione della prova ontologica di Anselmo d’Aosta non si potrà trascurare l’attenzione alla sua connotazione storica, al quadro del dibattito nella scolastica medievale, all’impegno di convertire gli ‘infedeli’; ma poiché la rilevanza teoretica della prova ontologica attraversa tutto il pensiero moderno, da Cartesio a Kant, parrebbe ugualmente opportuno che gli studenti interessati all’argomentazione si cimentino con i diversi tentativi di soluzione del problema della dimostrazione dell’esistenza di Dio.

2. Esigenza di un rapporto della filosofia con le altre forme di sapere

La seconda esigenza potrebbe essere espressa dal bisogno non eludibile di una “filosofia di”.

Nella *Premessa* a un libro appena uscito – *L’io dei filosofi e l’io dei narratori* – Stefano Poggi scrive di una «guerra di logoramento» tra l’indagine scientifica e il lavoro filosofico; prospetta una «situazione complessa e grave», nella quale emergono tra i filosofi «il ritardo accumulato da molti addetti ai lavori», «l’incapacità di provvedere a una nuova articolazione della ricerca filosofica distinguendola da pratiche auto celebrative», e rimarca l’importanza di «prendere atto dei mutamenti in corso» per «la revisione dello spazio d’azione che la filosofia, nel tempo, ha potuto ritenere esserle comunque riservato», che si andato più volte allargandosi e restringendosi, nel rapporto a tre – il *ménage à trois*, come scriveva Italo Calvino – fra letteratura, scienza e filosofia¹.

* Queste pagine sono ricavate dal mio intervento alla tavola rotonda *L’insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e i rapporti con l’università*, tenutasi a Napoli presso l’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici il 4 novembre 2011, nel quadro del Convegno Nazionale Annuale 2011 della Società Filosofica Italiana *La filosofia e il suo pubblico nell’Italia di oggi. Scuola, cultura, vita civile* (Napoli, 3-5 novembre 2011), alla quale hanno anche partecipato Giuseppe Giordano, Lidia Palumbo, Carlo Tatasciore, Maurizio Villani, con il coordinamento di Renato Pettoello.

¹ S. Poggi, *L’io dei filosofi e l’io dei narratori. Da Goethe a Proust*, Cortina, Milano 2011, pp. 9-10.

Mi pare si tratti di osservazioni pienamente trasferibili sul versante pedagogico e didattico, nell'esigenza di un rapporto più concreto e meditato con le forme del sapere scientifico e narrativo. Se il filosofo non può essere l'interprete del sapere scientifico o letterario, né può limitarsi a dire in forma meno 'avvincente' ciò che dicono scienziati e artisti, egli pone tuttavia la questione del rapporto fra letteratura, scienza e filosofia e in tal modo assume comunque una posizione, non ontologicamente, ma metodologicamente e pedagogicamente privilegiata.

Richiamo al proposito una riflessione che mi pare ancora attuale, nonostante sia stata accantonata dopo la riforma scolastica di Giovanni Gentile. Secondo il matematico e filosofo Federigo Enriques, promotore all'inizio del Novecento di una riforma radicale del sistema universitario italiano, la filosofia deve avere un ruolo centrale nella nuova università italiana. Enriques guarda criticamente la sua collocazione domandandosi quale posto dovrebbe invece ottenere: «In un tale ordinamento dell'Università [il nuovo ordinamento universitario proposto dallo stesso Enriques] qual posto si è fatto alla Filosofia? Il legislatore, e più ancora la consuetudine, l'ha considerata semplicemente come una disciplina particolare, che debba essere insegnata da due o tre cattedre affini, eppur distinte fra loro, quasi come un complemento all'istruzione storica e letteraria. Ed ecco così distaccata la Filosofia dalle sue principali sorgenti, cioè dalle scienze matematiche e naturali, cui pur si riattaccano i due indirizzi fondamentali della speculazione moderna, procedenti da Cartesio e da Bacone». La soluzione consiste nella creazione di una Facoltà filosofica: «Occorre dunque che si faccia, in un senso ampio della parola, la vera Facoltà filosofica, lasciando fuori soltanto gl'insegnamenti di pratica applicazione (sia p. es. l'istituto delle Cliniche mediche o il Politecnico degl'ingegneri), e congiungendo invece fra loro e alla Filosofia, tutte le discipline teoriche, come ad es. le Matematiche e l'Economia; la Zoologia, l'Anatomia e la Fisiologia; la Geologia e la Geografia, arbitrariamente separate secondo viete ed assurde distinzioni. / Io non so ancora quali modi diversi potrebbero assumere in una tale Facoltà gl'insegnamenti propriamente filosofici; ma una mia idea particolare è di soccorrere all'istruzione scientifica con serie di conferenze, che nel modo più vario e più libero trattino le questioni generali delle scienze matematiche, fisiche, biologiche, economiche ecc., e preparino così ad una più alta comprensione dei problemi della conoscenza. / Che questi formino poi oggetto di speciali insegnamenti filosofici, in rapporto alla Psicologia e alla Storia; che, all'infuori di limiti prefissati, la critica della Scienza e del pensiero in genere si allarghi alla valutazione degli scopi; che insomma la Filosofia mantenga ed estenda nella disposizione delle cattedre il suo proprio dominio, io sono ben lungi dal negarne la convenienza!». Perché ciò sia possibile è però necessaria una riqualificazione degli studi filosofici, che li ponga a conclusione di un curriculum che provenga «dai campi di studio più disparati, dalle scienze matematiche, fisiche o biologiche, giuridiche ed economiche, glottologiche e storiche»: «Questo modo di concepire la Filosofia, come coronamento di tutte le scienze coordinate nella Università degli studi, richiede d'altra parte che i filosofi dell'avvenire sieno meglio preparati a diventare Maestri. E se non può esigersi che una singola mente abbracci tutto il campo, ormai troppo vasto, del sapere, si può auspicare almeno che tutte le forme di coltura, e quindi tutti i modi di porre e di trattare i problemi che vi si collegano sieno adeguatamente rappresentati nella futura società filosofica»; «Affrancati da ogni servitù di programma, gli spiriti speculativi potranno formarsi quivi una base di coltura, solida e larga ad un tempo; vengono essi alla Filosofia dai campi di studio più disparati, dalle scienze matematiche, fisiche o biologiche, giuridiche ed economiche, glottologiche e storiche, o da alcuni di questi rami di studio opportunamente coordinati, ma non salgano di regola ai problemi più generali senza aver dato prova di possedere metodo sicuro in qualche ordine di questioni particolari»². In termini più operativi Enriques elabora un progetto di riforma universitaria che si basa su tre punti, facendo perno sulla centralità della filosofia: «[...] la riforma dell'Università italiana:

- 1) deve corrispondere alle esigenze sintetiche della rinnovata coscienza filosofica e della vita pratica, avverso il particolarismo scientifico-didattico dell'epoca precedente;
- 2) deve ravvivare lo spirito d'iniziativa dei nostri Atenei, promuovendone la libera differenziazione;

² F. Enriques, *L'ordinamento dell'università in rapporto alla filosofia*, in Atti del I Convegno della Società filosofica italiana, Bologna 1907, ora in R. Simili, a cura di, *Federigo Enriques, filosofo e scienziato*, Cappelli, Bologna 1989, pp. 79-83. In un contesto simile Enriques aveva anche espresso il valore della perennità dei problemi filosofici: «Imperocché la Filosofia ha questo carattere particolare, che, all'infuori della difficoltà di eliminare gli errori propriamente detti, permangono in essa e si sovrappongono sotto forme nuove tutte le correnti del passato. Al pari della verità obiettiva della Scienza, sebbene in un senso radicalmente diverso, anche le aspirazioni e le volontà opposte degli uomini si continuano per tal modo in un'esistenza immortale», F. Enriques, *Il rinascimento filosofico nella scienza contemporanea*, in *Questioni filosofiche* (1907), ora in R. Simili, a cura di, *Federigo Enriques, filosofo e scienziato*, cit., p. 89.

3) deve sancire il principio della libertà degli studii ed, emancipando i giovani dal peso di un'erudizione formale, prepararli alle professioni e alla vita con un esercizio più attivo delle loro facoltà»³. Sono proposte che non possono avere corso, per vari motivi qui non analizzabili, nell'odierno quadro formativo. Ma non può non apparire oggi straordinario che un secolo fa si pensasse a un così grande ruolo per la filosofia nel quadro della formazione superiore, e che tale progetto provenisse da un matematico: presumibilmente la filosofia allora valeva più di oggi e insieme si pretendeva molto di più dai filosofi!

L'esigenza di una "filosofia di" consente anche di fornire una risposta congrua a un interrogativo sentito dagli studenti, quello relativo al progresso in filosofia, tornando a restituire valore alla funzione veritativa della filosofia, spesso misconosciuta o dimenticata.

Aggiungo al proposito, per la sua illuminante attualità metodologica, un'osservazione che Émile Boutroux consegnò a un'opera del 1895, *De l'idée de loi naturelle dans la science et la philosophie contemporaines*: «Occorrerà dunque, per studiare l'idea di legge naturale, ricercare il nostro punto di appoggio nelle scienze, pur chiedendo alla filosofia suggerimenti e lumi sul modo di interpretare i principi e i risultati. / Noi considereremo le leggi, tali quali ce le presentano le scienze, ripartite in gruppi distinti. Noi studieremo separatamente ciascuno di questi gruppi, a proposito di ognuno dei quali, ci proporremo i problemi relativi:

1. alla loro natura. In qual senso e fino a qual punto queste leggi sono intelligibili? Esistono forse fra loro semplici differenze di generalità o di complessità, oppure la comparsa di un nuovo gruppo segna realmente l'introduzione di un nuovo principio filosoficamente irriducibile?

2. alla loro obiettività. Queste leggi costituiscono per noi la sostanza delle cose, o regolano soltanto il modo, col quale appariscono i fenomeni? E sono esse vere, in senso assoluto, oppure soltanto in senso relativo? Sono esse elementi costitutivi o soltanto simboli della realtà?

3. al loro significato. Il determinismo esiste realmente nella natura, oppure rappresenta soltanto il modo, col quale noi dobbiamo incatenare le cose, per farne oggetti di pensiero?

Tenteremo così di risolvere, dal punto di vista attuale, l'antico problema che consiste nel sapere se esistono cose che dipendano da noi, se noi siamo *realmente* capaci di agire, o se l'*azione* umana sia soltanto una mera *illusione*»⁴.

Possiamo qui misurare con chiarezza la funzione attribuita da un filosofo, peraltro spiritualista, al sapere scientifico nella direzione della migliore comprensione dei problemi filosofici, come quello relativo ai caratteri della legge naturale e più in generale al realismo (oggi così dibattuto, e sostenuto fermamente da Hilary Putnam) e dall'altro l'evidenza di un'indicazione in merito al progresso nella soluzione delle questioni filosofiche.

³ F. Enriques, *La riforma dell'università italiana*, in «Rivista di Scienza», 1908, ora in R. Simili, a cura di, *Federigo Enriques, filosofo e scienziato*, cit., p. 114. Nella stessa direzione, leggiamo anche un'accorata critica: «[...] e la Filosofia – la sintesi delle attività dello spirito umano – rimane confinata entro i quadri chiusi di un vieto ordinamento scolastico, quasiché essa fosse ancora il commento d'Aristotele, e da tutti i rami dello scibile – in ispecie dalle scienze fisico-matematiche e biologiche – non sorgessero più alte al cielo della speculazione e della critica le fiamme rinnovatrici! / Tutte queste deficienze ed angustie [nell'insegnamento della matematica, della fisica, delle scienze naturali, della geografia, della storia e della filosofia sopra ricordate] si rispecchiano direttamente nell'insegnamento medio, anche a prescindere dal fatto che non si provveda adeguatamente ad una preparazione pedagogica dei futuri docenti», e si conclude con un appello: «[...] e non diciamo della necessità di uno spirito sintetico che animi l'organismo della scuola, dell'ufficio di larga coordinazione che dovrebbe esercitarvi la Filosofia!», id., *L'università italiana. Critica degli ordinamenti in vigore*, in «Rivista di Scienza», 1908, ora in R. Simili, a cura di, *Federigo Enriques, filosofo e scienziato*, cit., p. 94.

⁴ É. Boutroux, *L'idea della legge naturale nella scienza e nella filosofia contemporanea*, ed. it. italiana a cura di E. Carpita, Sansoni, Firenze 1963, p. 79.

ALCUNI CONTRIBUTI DELLA SFI IN SEDE ISTITUZIONALE E IN AMBITO DIDATTICO PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

Maurizio Villani

(Il presente testo riproduce con poche variazioni la comunicazione fatta al Convegno Nazionale Annuale 2011 della Società Filosofica Italiana "La filosofia e il suo pubblico nell'Italia di oggi. Scuola, cultura, vita civile" (Napoli, 3-5 novembre 2011) nel corso della Tavola rotonda *L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e i rapporti con l'università* cui sono intervenuti Giuseppe Giordano, Lidia Palumbo, Renato Pettoello, Gaspare Polizzi, Carlo Tatasciore, Maurizio Villani)

In questa breve comunicazione cercherò di ricordare alcuni degli interventi più significativi che negli ultimi anni la SFI e la Commissione didattica hanno fatto nell'ambito dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore sia nell'interazione con le istituzioni, sia nella preparazione di materiali didattici offerti ai docenti. La disamina di queste attività svolte di recente può offrire indicazioni utili alla programmazione di interventi futuri nell'ambito della formazione dei docenti di filosofia.

A) IL QUADRO ISTITUZIONALE SECONDO IL PROTOCOLLO D'INTESA

Nel prendere in esame l'aspetto dell'interazione con le istituzioni, in particolare con il Ministero dell'Istruzione, occorre far riferimento a quanto stabilito dal Protocollo d'intesa firmato tra il MIUR e la SFI. (e con la dichiarazione da cui risulta che la SFI è Ente qualificato per la disciplina, sia a livello nazionale che locale a tempo indeterminato).

I paragrafi uno e due del Protocollo indicano una serie di obiettivi che la collaborazione tra MIUR e SFI deve perseguire. In sintesi si possono riassumere in sei punti:

1. l'elaborazione dei piani di studio ordinamentali;
2. la selezione dei contenuti disciplinari e l'individuazione dei nuclei fondamentali dell'insegnamento filosofico;
3. la riflessione sugli obiettivi generali del processo formativo e sugli obiettivi specifici disciplinari dell'ambito filosofico;
4. il rinnovamento delle metodologie didattiche;
5. l'attuazione di un programma comune, relativo all'area della formazione iniziale, in ingresso e in servizio da realizzare in presenza o a distanza;
6. l'area di intervento prevede iniziative di formazione sui profili disciplinari volti alla promozione della professionalità docente e alla produzione di materiali informativi/formativi per l'autoaggiornamento del personale docente.

B) PROPOSTA DEL PROFILO E DEI PROGRAMMI PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

Per quanto riguarda i contenuti dei primi quattro punti del Protocollo d'intesa (l'elaborazione dei piani di studio ordinamentali, la selezione dei contenuti disciplinari e l'individuazione dei nuclei fondamentali

dell'insegnamento filosofico), il contributo più significativo che la SFI ha offerto è stato il **PROFILO E PROGRAMMI PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA** elaborato nel 2009 da un Gruppo tecnico diretto dall'Ispettrice Anna Sgherri, allora coordinatrice della Commissione didattica della SFI. Parteciparono alla elaborazione di quel documento anche Bianca Ventura, Anna Bianchi e Maurizio Villani.

Il documento era stato richiesto alla SFI come contributo all'elaborazione del profilo e delle indicazioni per l'insegnamento della Filosofia nella scuola riformata, da inviare al Comitato Tecnico istituito dal MIUR.

Il testo fu sottoposto al parere del Presidente della SFI, prof. Stefano Poggi, che lo approvò, suggerendo minime modifiche.

Il quel Profilo, secondo le indicazioni ministeriali, il Documento della SFI fissava i *risultati di apprendimento*, articolandoli in tre ambiti:

1. *competenze al termine del quinto anno;*
2. *abilità al termine del quinto anno;*
3. *conoscenze (differenziate in rapporto ai diversi licei).*

Il documento fu esaminato e approvato all'unanimità dalla Commissione ministeriale presieduta dall'Isp. Favini, di cui facevano parte anche Anna Sgherri e Carla Guetti.

Quando nella primavera del 2010 fu diffuso il "Profilo unico di Filosofia", dovemmo constatare che il Ministero seguì linee completamente diverse da quelle contenute del documento della SFI.

Il numero 24, del maggio 2010 di COMUNICAZIONE FILISOFICA ha pubblicato **PROFILO E PROGRAMMI PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA** proposti dalla SFI e chiunque può prenderne visione.

Un'ultima osservazione su questo punto: va registrato in ogni caso il fatto che il mantenimento dell'insegnamento della filosofia in tutti gli indirizzi liceali (pur con carichi orari diversi) deve essere considerato un successo dell'azione della SFI, sia perché corrisponde alla tesi sempre sostenuta del carattere formativo di questo insegnamento, sia perché la diffusione delle cattedre in tutti i licei offre comunque sbocchi professionali per i giovani laureati, con ricadute sull'iscrizione e la frequenza dei corsi universitari di filosofia.

C) FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E IN SERVIZIO

Riguardo al tema della formazione iniziale, in ingresso e in servizio da realizzare in presenza o a distanza il Protocollo d'intesa parla di "iniziative di formazione sui profili disciplinari volti alla promozione della professionalità docente e alla produzione di materiali informativi/formativi per l'autoaggiornamento del personale docente".

In questo ambito la SFI ha una lunga tradizione di collaborazione con il Ministero nella organizzazione dei Seminari di aggiornamento. Posso citare la serie dei Corsi tenuti tra gli anni '90 del secolo scorso e il primo decennio di questo, confluiti nella collana di Quaderni della "Città dei filosofi". Esperienza questa che servì anche a mettere a punto un modello di Corso di formazione che ha tuttora conservato la sua piena validità.

In continuità con quelle iniziative, pur nella consapevolezza del mutamento radicale dei contesti istituzionali, va citata l'ultima iniziativa di un Seminario nazionale di formazione in servizio su "La filosofia e i saperi scientifici", organizzato in collaborazione tra MIUR, SFI, e Liceo Galileo di Firenze. Il Seminario si è tenuto in due sessioni nel 2009 e nel 2010 e gli atti sono stati pubblicati quest'anno, a cura di Gaspare Polizzi, per i tipi dell'editore D'Anna.

Vista la situazione finanziaria dello Stato e delle istituzioni scolastiche periferiche è assai difficile pensare alla riproposizione di modelli di formazione in servizio che hanno un costo economico insostenibile.

Credo che l'unica strada percorribile sia quello dell'utilizzo delle tecnologie informatico-comunicative, applicate alla formazione a distanza. In questo settore la SFI ha già un'esperienza, maturata anni fa nella collaborazione con l'INDIRE.

Si tratta di vedere se esiste la volontà di riprendere e sviluppare quei progetti.

D) PREPARAZIONE DI MATERIALE DIDATTICO

Un tipo di intervento collegato al modello di formazione di cui si è detto, ma diversamente strutturato, è quello relativo alla *preparazione di materiale didattico* da offrire ai docenti.

La diversità sta nel fatto che l'obiettivo dei corsi di formazione è di addestrare i docenti a diventare a loro volta ricercatori capaci di progettare percorsi didattici originali. Laddove invece l'offerta di materiali didattici già strutturati sposta l'azione dei docenti dalla fase di progettazione a quella di attuazione del progetto in quel particolare contesto didattico.

Si tratta di un'operazione comunque molto importante perché tocca il nodo centrale della didattica e del *rinovamento delle metodologie dell'insegnamento della filosofia*.

In questo settore sono disponibili molti contributi proposti on-line, sia su *Comunicazione filosofica* sia sul *Bollettino SFI*. Su quest'ultimo, in particolare, vorrei citare il Progetto sul Testo filosofico e il Progetto nazionale Filosofia e saperi scientifici, presentato dalla Commissione didattica della SFI, a cura di Bianca Ventura (nel numero di gennaio/aprile del 2010).

E) POLITICA SCOLASTICA E INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

Concludo questa breve comunicazione con un accenno ad un contributo di natura particolare che la Commissione didattica ha inteso offrire a tutti i docenti, dopo la cosiddetta riforma Gelmini.

Si tratta della *Tesi su politica scolastica e insegnamento della filosofia*, pubblicate sul numero 202 del Bollettino della SFI.

Il documento era stato proposto dalla sezione SFI di Torino-Vercelli, poi è stato integrato ed emendato dalla Commissione didattica nazionale della SFI e pubblicato a cura di Mariangela Ariotti.

Non potendone dare una seppur concisa sintesi, mi limito a sottolinearne il pregio maggiore: la disamina dei problemi dell'insegnamento della filosofia secondo la riforma Gelmini inseriti all'interno del contesto generale del rapporto cultura-educazione e della valorizzazione della scuola.

Nello specifico il documento si sofferma poi nell'esame dell'insegnamento della filosofia nei nuovi Licei (quadri orari e nuove Indicazioni nazionali). Infine accenna alla delicata e controversa questione delle classi di concorso.

Come recita il titolo, la riflessione intende mettere in relazione alcune tesi di politica scolastica (o se si vuol di politica *tout court*) con i problemi dell'insegnamento della filosofia nei licei.

In ultima istanza, per comprendere le difficoltà dell'insegnamento della filosofia, non si può prescindere dall'esame delle contraddizioni che attraversano la politica scolastica di questo momento storico.

Convegno nazionale annuale – Società filosofica italiana
La filosofia e il suo pubblico nell'Italia di oggi. Scuola, cultura, società civile

Tavola rotonda

I 150 ANNI DELL'UNITÀ D'ITALIA NELLA SCUOLA. ESPERIENZE A CONFRONTO

(Sintesi a cura di Bianca Maria Ventura)

La tavola rotonda ha presentato l'esperienza di alcuni licei campani: non si è trattato che di frammenti di quanto la scuola italiana, accogliendo l'invito del Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, ha realizzato in occasione della celebrazione dei 150 anni dell'unità d'Italia. La filosofia, per la trasversalità dei suoi contenuti e metodi ed anche per il suo immenso potenziale formativo, ha avuto un posto centrale in questa occasione. In alcuni casi sono stati approfonditi nuclei tematici di particolare rilevanza, legati all'unità nazionale, ai valori della Costituzione e alla formazione del cittadino, in altri si sono esperite nuove modalità di trasposizione didattica ed anche nuovi rapporti tra scuola ed extrascuola.

La professoressa Elena Magaldi, del Liceo scientifico Da Procida di Salerno ha ricordato che «le celebrazioni del 150° anniversario dell'unità d'Italia sono state un'importante opportunità educativa per le scuole di ogni ordine e grado, un'occasione per riflettere sull'insostituibile ruolo che la scuola ha svolto e continua a svolgere come collante culturale nel nostro paese[...]». Ha narrato, poi, di come il convegno *Dall'unità d'Italia alla repubblica*, sia stata l'iniziativa più importante, anche se non l'unica, svolta dal liceo Da Procida: un ciclo di lezioni magistrali, rivolte agli studenti, è stato l'occasione per ricostruire i contesti storici in cui si sono realizzate l'unificazione nazionale e la fondazione della repubblica e soprattutto è stata l'occasione per approfondire i valori della Costituzione. Il lavoro degli studenti è proseguito, poi, con lo studio dell'800 affrontato in un'ottica di interdisciplinarietà. Gli apprendimenti sono stati poi oggetto di un monitoraggio sistematico che ha messo in luce un buon risultato formativo dell'iniziativa.

Ancora sui temi della Costituzione hanno lavorato le classi del Liceo Scientifico De Carlo di Giuliano in Campania, guidati dalla professoressa Pina Montesarchio, che ha posto l'accento sulla fecondità del dialogo d'aula, come luogo della riflessione filosofica condivisa.

Il professor Enrico Voccia del Liceo Calamandrei di Napoli ha presentato un originale lavoro interamente realizzato dagli studenti e fondato sull'utilizzo del linguaggio audiovisuale: «[...] gli alunni sono partiti da un testo scritto (un passo de *La rivoluzione* di Carlo Pisacane) per rielaborarlo in forma audiovisuale. Nel far ciò, hanno dovuto ripercorrere tutte le fasi della produzione di un audiovisivo: la sceneggiatura, la ricerca del materiale iconografico, dei materiali di scena per rendere il senso dell'epoca, delle soluzioni di ripresa e montaggio migliori».

Il prof. Salvatore Ferrara del Liceo Scientifico Salvatore di Giacomo di San Sebastiano al Vesuvio, ha valorizzato l'educazione e l'espressione delle emozioni costruendo un ideale dialogo transgenerazionale tra l'afasia emotiva del tempo presente (testo stimolo. *L'epoca delle passioni tristi* di Benasayag-Schmit) e la passione e patriottica risorgimentale (testi stimolo di Cattaneo, Mazzini, Pisacane).

Il prof. Nello De Bellis del Liceo Classico De Sanctis di Salerno ha relazionato sul convegno *Risorgimento e identità nazionale oggi*, organizzato dal Liceo De Sanctis con la collaborazione con la sezione salernitana della Società Filosofica italiana, con l'amministrazione provinciale e l'Istituto di studi Filosofici. Alla importante iniziativa – che ha avuto una rilevante ricaduta didattica – hanno partecipato insigni studiosi – Giuseppe Cacciatore, Università di Napoli, Luigi Rossi e Mario Panebianco, Università di Salerno, Massimo Bontempelli e Francesco Labonia – i quali hanno ribadito da una molteplicità di punti di vista come «come l'unità d'Italia, non solo politica e territoriale, ma

soprattutto culturale e civile, sia un valore in sé ed il lascito più importante e prezioso della grande stagione risorgimentale».

Ha concluso la tavola rotonda la professoressa Clementina Cantillo con interessanti considerazioni sul tema della giornata ed in particolare sulle esperienze presentate dalle scuole.

Tavola rotonda

I 150 anni dell'Unità d'Italia nella scuola. Esperienze a confronto

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Clementina Cantillo

Nel proporre, con il Presidente Stefano Poggi e la collega Bianca Maria Ventura, il tema oggetto della tavola rotonda, *I 150 anni dell'unità d'Italia nella scuola: esperienze a confronto*, si era consapevoli del rischio al quale ci si esponeva, vale a dire quello di far prevalere un carattere astrattamente celebrativo dell'evento. Tuttavia, si è deciso di correre il rischio per una serie di motivi essenziali – di cui si dirà in seguito –, e in primo luogo alla luce del momento storico-politico attuale, che richiede con forza di far conoscere, diffondere e veicolare le ragioni profonde della identità del nostro paese. Non casualmente, dunque, si è preferito affrontare il tema del 150esimo nella scuola italiana attraverso l'esplicito richiamo al confronto tra esperienze – anche a costo di dare l'impressione di una apparente eterogeneità nel dibattito –, nel convincimento che il terreno della concreta esperienza fatta da ciascun docente e da ciascuna istituzione scolastica (frutto della libera scelta della prospettiva, degli approcci e delle metodologie adottati) sia anche quello meglio in grado di farne emergere la pluralità e la ricchezza dei piani e degli aspetti, così come delle relative ricadute didattiche. E proprio l'idea di una unità che scaturisce dalla pluralità e dalle differenze senza cancellarne le ragioni e le peculiarità consente di affrontare il comune tema centrale – ovviamente emerso in tutti gli interventi dei partecipanti alla tavola rotonda – dell'identità della nazione Italia e della sua cultura, a proposito del quale è opportuno ricordare le osservazioni di Croce nella sua *Storia d'Europa nel secolo decimonono*, secondo cui le singole "patrie" italiane trovarono nel processo di unificazione una forma di esistenza più solida e duratura, grazie alla quale esse potessero essere "meglio ricordate ed amate". Il riferimento al passo di Croce dà anche l'opportunità di soffermarsi su alcuni aspetti principali che hanno animato il dibattito: in primo luogo, la necessità di far conoscere ai ragazzi (impegnati, con i docenti, nella corsa al completamento dei programmi ministeriali) le principali filosofie del risorgimento e il loro contributo al processo di formazione della nazione, mostrando al tempo stesso le posizioni diversificate, a volte conflittuali, sviluppatesi al loro interno, così come il punto di vista degli "sconfitti" nella dialettica storico-ideale, senza però cedere a tentazioni pericolosamente revisionistiche. In questa direzione si sono, infatti, collocate le iniziative descritte negli interventi di Elena Magaldi, Enrico Voccia, Salvatore Ferrara e Nello De Bellis.

Ancora, nel richiamo alla dimensione dell'amore le parole di Croce permettono di mettere in luce l'importanza essenziale della componente emozionale e passionale nell'attivazione dei processi culturali e in generale storico-trasformativi, una componente che ha in particolare sottolineato Salvatore Ferrara descrivendo la propria esperienza con gli studenti e i presupposti teorici che l'hanno animata. Ma, a proposito del nesso idealità-passionalità, pare opportuno – rivolgendosi direttamente ai ragazzi, spesso abituati a studiare un filosofo come Hegel riducendolo ad un piano di razionalità astratta e logicistica – ricordare le parole delle *Lezioni sulla filosofia della storia*, secondo le quali a disegnare "la trama e il filo del tessuto della storia" sono la razionalità dell'idea e la potenza trainante delle passioni umane: affinché "io traduca in fatti e in realtà qualcosa, essa deve importarmi", suscitare, cioè, la forza di un autentico interesse. Solo, dunque, dove c'è interesse c'è vera azione, e l'interesse matura nei confronti di un progetto in cui ci si riconosca e a cui, primariamente, si riconosca un senso. Con ciò, il discorso rinvia al tema della centralità dell'idea di una cultura italiana, vale a dire ad un sentire e produrre comuni, ad un senso di comunità e di appartenenza (che evidentemente getta luce anche sul passato), a partire dal quale, solo, è possibile comprendere e condividere l'impalcatura istituzionale che lo rende un reale 'essere comune'. Come ha

opportunamente sottolineato Elena Magaldi – e come si evince, sia pure in un’ottica maggiormente orientata verso la ricostruzione storiografica attraverso la lente della letteratura e del racconto di scuola, anche nell’abstract di Annamaria Palmieri (purtroppo assente per concomitanti impegni istituzionali) -, la pubblica istruzione ha avuto un ruolo essenziale nella costruzione dell’identità culturale unitaria dell’Italia, riconoscendo in ciò alla scuola e agli insegnanti un importante ruolo educativo e formativo, di costruzione di un collante culturale, che, in particolare nel momento attuale, sarebbe necessario ribadire e valorizzare con politiche adeguate. D’altra parte, lo stesso principio liberale dell’ “uguaglianza formale” dei cittadini – sancito nei principi fondamentali del dettato costituzionale - si completa con quello della “uguaglianza sostanziale”, che richiede un ruolo attivo da parte dello Stato, e cioè precisamente l’impegno di quest’ultimo a garantire a tutti quei diritti, in primo luogo il diritto allo studio e all’istruzione, che rendono effettivamente possibile la realizzazione di una concreta uguaglianza. Particolarmente significativa appare, allora, l’ iniziativa svolta da Elena Magaldi nella sua scuola, dedicata alla lettura e al commento degli articoli della costituzione.

Nell’analizzare il racconto delle diverse esperienze dei docenti intervenuti, emerge chiaramente la consapevolezza del fatto che il raggiungimento degli obiettivi è strettamente legato ad una forte esigenza di innovazione didattica, che, da un lato, sia in grado di avvalersi del decisivo contributo offerto dai nuovi mezzi tecnologici (senza, tuttavia, per questo rinunciare al rigore del “proprio” della disciplina filosofica e alla sua forma storica), dall’altro si apra alla acquisizione di altri linguaggi, come quello visuale ma non solo, più vicini alla sensibilità e all’interesse dei ragazzi, promuovendo con ciò il momento fondamentale del dialogo e del confronto critico (a proposito di questi ultimi aspetti si rimanda, in particolare, alle esperienze di Enrico Voccia e di Pina Montesarchio). Un ulteriore rilevante aspetto legato alla didattica è quello relativo alla lettura del testo, che, attraverso la guida del docente nella selezione di brani particolarmente significativi così come nell’indispensabile opera di contestualizzazione storico-teorica, consente di avvicinare gli studenti alla parola viva dell’autore, cogliendone al tempo stesso la specificità del linguaggio e del genere di scrittura filosofica. E, a questo riguardo, quale testimonianza dell’impegno in tale direzione, mi pare opportuno ricordare che uno dei progetti elaborati dalla commissione didattica della Società Filosofia Italiana, realizzato con successo in diverse scuole italiane in collaborazione con le istituzioni universitarie, è intitolato proprio “Attualità della tradizione. Lettura del testo filosofico”.

Nel tracciare un bilancio del confronto tra le esperienze descritte, ciò che è emerso è non solo l’inconfutabile importanza della ricostruzione storica dell’evento dell’unità d’Italia in se stesso, ma anche la consapevolezza degli aspetti produttivi e fecondi che, muovendo dalla sua celebrazione, da esso possono scaturire nella delicata opera di formazione culturale e civica delle coscienze affidata alla scuola. Non è difficile, ad esempio, comprendere il ruolo essenziale che la filosofia può e deve svolgere a proposito di un tema cruciale come quello della identità (di una nazione, di un popolo o di una cultura), il cui chiarimento costituisce un presupposto indispensabile per un corretto approccio a tematiche di scottante attualità quali quelle dell’intercultura o del multiculturalismo. O, ancora, per quanto riguarda l’affermazione della dimensione civile nel rapporto tra filosofia e cultura umanistica, centrale per l’acquisizione di concetti come quelli di libertà, tolleranza, responsabilità, per tacere, infine, del ruolo della scienza e della riflessione filosofica su di essa (al rapporto tra filosofia e saperi scientifici è, peraltro, dedicato l’ultimo progetto della commissione didattica della società). Alla luce di tali presupposti, conclusivamente, è possibile osservare come il dibattito intorno al 150esimo abbia costituito anche una occasione per riflettere sul senso stesso della storia, con tutte le sue implicazioni etiche e pratico-politiche, vale a dire sul nesso indissolubile che, nelle inquiete interrogazioni del presente, lega storia e memoria alla dimensione della progettualità e del futuro.

A MARGINE DI UN POMERIGGIO DI STUDIO: BREVI CONSIDERAZIONI SULL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA SCUOLA E NELL'UNIVERSITÀ ITALIANE

Ferruccio De Natale

Martedì 18 ottobre, nell'Ateneo di Bari, si è tenuto un pomeriggio di studio su due modelli di insegnamento della filosofia nella scuola, elaborati e sperimentati a Bari e a Padova: un modello di "didattica ludica", che già si è espresso in due volumi pubblicati tra il 2010 e il 2011 e un modello di "didattica per concetti", che si poggia su una tesi di dottorato di ricerca discussa a Padova, nella Scuola di dottorato di ricerca in filosofia – Indirizzo Filosofia teoretica e pratica (Ciclo XXIII), in corso di stampa.

Non è mia intenzione, qui, entrare nel dettaglio delle due sperimentazioni proposte, né delle relazioni di accompagnamento: quella di Luca Illetterati - prof. ordinario di Filosofia teoretica a Padova - e quella di Annalisa Caputo, prof. aggregato di Linguaggi della filosofia a Bari.

Vorrei, piuttosto, riservare un cenno al pubblico: circa ottanta persone, tra docenti universitari e di Liceo e studenti della laurea triennale e magistrale, che hanno seguito con attenzione e partecipato con interventi seri e a volte appassionati alle tre ore di lavoro. Forse è questo il dato immediato da cui prendere le mosse: tanto interesse rivela non la curiosità di assistere alla manifestazione di grandi personaggi del mondo culturale, alla meditazione su grandi temi, alla interpretazione di indimenticabili pagine di filosofia, ma l'attenzione a questioni specifiche e fondamentali per chi *professionalmente* si occupa di filosofia.

Un pubblico non da conferenza né tanto meno da festival filosofico, ma di "addetti ai lavori", che, a partire dai modelli didattici proposti, si pone domande del tipo: che senso ha insegnare filosofia oggi? Quali sono le competenze, le abilità, gli obiettivi didattici ed educativi che questo insegnamento promuove e *come* si può o *si deve* effettuarlo perché consegua il proprio scopo? E, ancora: chi prepara gli insegnanti a svolgere i propri compiti? Forse un corso di abilitazione trimestrale in forza del quale valorosi docenti della scuola primaria laureati in filosofia hanno ottenuto il "passaggio di ruolo" nei Licei? Oppure una Facoltà universitaria divisa in un triennio che prepara al... nulla e un biennio di laurea magistrale che prepara alla ricerca di eccellenza?

Non si tratta di problemi di carattere "sindacale", come pure qualcuno può superficialmente ritenere, ma della questione dell'identità e, quindi, del ruolo che l'insegnamento della filosofia riveste e intende rivestire nella scuola e nell'università.

Se in questo anno accademico, a Bari, vi sono centotrenta nuovi immatricolati in filosofia (un 10% in più rispetto agli anni precedenti), questo potrà dipendere da molti fattori:

- dalla crisi economica che impedisce a molti di iscriversi in altre sedi;
- dalla consapevolezza della dilagante disoccupazione, prevedibile anche per chi sceglie facoltà più "socialmente" utili, che, quindi, induce ad scelta fatta per agevolare la propria maturazione personale (*Bildung?*) e non per calcolo;
- dal fatto che per le facoltà umanistiche mancano prove di ingresso selettive, sì che, come scrive in questi giorni Claudio Giunta, esse diventano parcheggio di masse destinate a gravi crisi di disorientamento umano e professionale tra i 25 e i 30 anni.

Tornerò su questo ultimo punto, che investe l'organizzazione degli studi universitari, ma per ora occorre subito aggiungere un altro, banale, ovvio, ma determinante fattore: il nostro è il Paese nel quale si traduce il maggior numero di libri di filosofia, ove c'è una editoria ricchissima di ottimi manuali di storia della filosofia, ove numerosissimi sono non solo i festival, ma anche gli interventi di filosofi su quotidiani e persino nei *talk show* televisivi... Non dipenderà, forse, questo dal fatto che l'Italia è anche il Paese occidentale nel quale la filosofia si insegna per il maggior numero di ore nella scuola secondaria?

Discutere sulle ragioni di questo insegnamento e sulle sue modalità significa con palmare evidenza discutere del futuro della filosofia in Italia.

Se guardiamo quanto scrivono le Indicazioni nazionali del 2010 per i docenti di filosofia leggiamo:

“La conoscenza degli autori e dei problemi filosofici dovrà aiutare lo studente a sviluppare la riflessione personale, l’attitudine all’approfondimento e la capacità di giudizio critico; particolare cura dovrà essere dedicata alla discussione razionale, alla capacità di argomentare una tesi, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale, e all’importanza del dialogo interpersonale”.

Bene: per ‘riflettere’, ‘approfondire’, ‘maturare capacità di critica’, ‘discutere razionalmente’, ‘argomentare una tesi’, ‘dialogare con l’altro da sé’ non mi pare sia necessaria la filosofia *più che* la matematica, la lingua straniera, la chimica, l’italiano... che, per di più, forniscono o dovrebbero fornire anche contenuti e abilità specifiche spendibili quotidianamente, “utili” o *indispensabili* nella vita quotidiana.

Perché la filosofia?

Se poi guardiamo agli *Obiettivi specifici di apprendimento* troviamo un elenco di Autori e di indirizzi che appartengono alla storia della filosofia e la ripercorrono dalle origini greche ai nostri giorni.

È la conoscenza storica, parziale, frammentaria, scollegata cronologicamente dalla storia politica e civile (...la storia della filosofia antica mentre *lo stesso professore* spiega il tardo medioevo), che dovrebbe garantire la acquisizione di quelle capacità prima elencate. E questo nel tempo di internet, dello smartphone, dell’Ipad, dell’Ipod...

È davvero impossibile insegnare filosofia se non storicamente?

Si vuole una scuola a misura dei tempi e allora perché non insegnare filosofia analitica, filosofia della scienza, filosofia della politica, filosofia del diritto, bioetica, filosofia dell’arte, logica, retorica, filosofia del linguaggio? Perché insegnare “storia” della filosofia – autori e indirizzi – a chi ha scelto un liceo che dovrebbe orientarlo verso studi scientifici o tecnici o economici o artistici? Forse perché la storia è l’unica forma di conoscenza vera, come diceva qualcuno? O perché nella storia delle idee “si riflette” e si comprende meglio quella che resta la storia “reale”, dei concreti rapporti tra gli uomini?

Certo, ciascuna delle modalità nelle quali la filosofia si è configurata e che ho appena indicato ha una sua *storia*, certo *la dimensione storica è ineludibile*, ma nel contesto dei *problemi*, che si intende far conoscere e approfondire e discutere... agli studenti (e che si potrebbero elencare anno per anno, consentendo ampia e calibrata scelta ai docenti).

Entro ciascun *ambito problematico* esistono anche semplicemente parole, locuzioni verbali, tipi di argomentazione i cui significati si possono ricostruire solo o prevalentemente attraverso la filosofia e la sua storia: e allora perché partire dalla storia e non “dalle cose e dai problemi” nei quali oggi ci troviamo?

Ma, certo, tutto l’impianto della Scuola italiana, almeno per il versante umanistico, è storico: l’Italiano è storia della letteratura italiana (lo studente cessa di apprendere *come* si scrive in italiano verso i 14 anni), la stessa lingua straniera è spesso storia della letteratura e mi fermo qui.

Discutere di didattica della filosofia, quindi, significa discutere di qualcosa di più di metodologie e di strumenti, ma di fini, obiettivi, impianti di pensiero.

E significa discutere di università e di corsi di laurea umanistici e filosofici in particolare.

L’articolo di Claudio Giunta, prima ricordato e apparso sul domenicale del *Sole 24 ore* del 16 marzo (ma ve ne è una versione più ampia sul sito web di Giunta) rivela l’amarezza (ben condivisibile) di un valoroso docente di Letteratura italiana che fa lezione a masse di futuri disoccupati ed è costretto, per la qualità degli studenti, a scontentare i bravi e a fornire una preparazione liceale ai meno dotati: introdurre una selezione all’ingresso delle facoltà umanistiche, ridurre il numero degli studenti e dei docenti, orientare i giovani verso studi scientifico/ tecnici sembrerebbe la soluzione per ovviare a questa *impasse*.

I problemi posti sono davvero tanti: porre un limite di accesso a *quali* facoltà umanistiche? Giunta ne indica due senza nominarle, ma i più di mille immatricolati annuali a giurisprudenza, solo a Bari, dovrebbero restare tali? E le centinaia di immatricolati nella facoltà di Scienze economiche e commerciali?

Non è questa la sede per accennare alla questione del *diritto* ad una formazione universitaria e alla sua estensione (e magari al valore legale del titolo di studio); ma Giunta afferma anche che la cultura umanistica dovrebbe essere sostenuta non con il potenziamento degli studi universitari in facoltà di tipo letterario o filosofico (M. Nussbaum), ma con una sua maggiore diffusione nelle scuole secondarie. Formazione umanistica diffusa nella scuola e utile (e concorrenziale) specialismo tecnico/scientifico nell'università.

Bene, ancora una volta si torna alla scuola secondaria: come dovrebbero i docenti di filosofia (per limitarci ad essi) addossarsi la loro parte di carico nella diffusione e nella difesa della cultura umanistica? E chi e dove li dovrebbe preparare?

La proposta di Giunta rischia di apparire dominata dal sogno di facoltà umanistiche configurate come templi, nei quali una *élite* di autentici e competenti ed eccellenti ricercatori divide il proprio sapere con un ristretto numero di studenti. Ma questi studenti da dove piovrebbero? Dal cielo? Da super licei con altissime rette? Da chi sarebbero stati formati? E che cosa farebbero dopo la laurea? Ricerca?

Il problema è ancora e sempre la *separazione* tra università e scuola.

Il modello gentiliano, verticistico, gerarchico nell'edificio dei livelli di scuola e delle forme del sapere, prevedeva una circolarità *filosoficamente* fondata tra scuola e università: come è arcinoto, forte (assoluta) era la convinzione che il possesso dei contenuti di una disciplina ne assicurasse la capacità di trasmissione.

Quel modello è stato (in quasi ottanta anni di critiche) spezzato, ma porre la questione della didattica della filosofia nella scuola (per non dire nell'università) sembra avere il potere di far risorgere fantasmi ed incubi del passato: perché misura la separatezza tra scuola e università, la difficoltà di (o forse: la chiusura a) una riflessione che tenda a salvare (o forse: a recuperare) la nostra tradizione umanistica e si apra al futuro senza irrigidimenti, senza paure, senza fastidii.

IL GIOCO DEL PENSIERO: UN MODELLO ERMENEUTICO DI TEORIA E DIDATTICA

Annalisa Caputo

Il gioco del pensiero, *Philosophia ludens*, *Un pensiero in gioco*. Volendo adoperare una metafora per provare a presentare il senso di questo ‘modello’ e volendo scegliere una metafora legata al gioco, potremmo usare quella del domino. Una tessera iniziale (Il gioco del pensiero), divisa in due quadrati, riquadri, sezioni, una teorica (un pensiero in gioco) e una pratica (*philosophia ludens*). E, da ogni riquadro, la possibilità di uno sviluppo illimitato di possibilità: perché le tessere qui non sono ‘date’ e definite, ma vanno costruite. E ognuno che voglia pensare e insegnare mettendosi in gioco è costretto a costruirle e ricostruirle, a partire da sé.

In che cosa consiste, allora, la proposta?

1. Un progetto di ricerca e... la storia di un gruppo

Un pensiero in gioco è innanzitutto un progetto di ricerca. Un progetto che parte dall’esperienza e dalle conseguenze che, a Bari, ha lasciato Giuseppe Semerari, professore di Teoretica, sempre attento ai risvolti didattici della teoria; e sempre attento al dialogo Università/Scuola.

Ricordo con piacere i miei anni di Università, gli ultimi di insegnamento del Prof. Semerari; e ricordo che, spesso, durante le sue lezioni e i suoi seminari, venivano invitati suoi ex-studenti, diventati docenti di Scuola Superiore. Il dialogo tra il Maestro e quelli che a loro volta erano diventati insegnanti, arricchiva noi giovani studenti e ci aiutava a pensare al mondo dell’Università e a quello della Scuola non come a due universi paralleli (come accade per lo più oggi), ma come due realtà in osmosi, capaci di fecondarsi a vicenda.

Un pensiero in gioco è nato, così, come un progetto di ricerca sinergico: con la volontà di mettere insieme tutte le forze che – dai due lati del ‘campo’ – avevano voglia (e, speriamo, abbiano voglia ancora, allargando lo spettro di azione, e inserendo anche nuovi giocatori) di ‘sperimentare’ qualcosa di nuovo nel e per l’insegnamento della filosofia.

Nel 2008 ho stilato la prima bozza del progetto *Un pensiero in gioco* e l’ho presentata per il ‘Progetto-Idea: giovani ricercatori’. I finanziamenti ovviamente non sono arrivati (...e perché mai si dovrebbero ‘sprecare’ soldi in Italia per sostenere una ricerca in questo campo?). Ma l’idea non si è fermata, anzi ha acquisito spessore, forma e collocazione grazie al Prof. Ferruccio De Natale, da sempre attento – come il suo Maestro Semerari – al connubio teoria/didattica. È nato così il ‘Progetto d’Ateneo’ (2008-2010) guidato dallo stesso Prof. De Natale, dal titolo appunto *Un pensiero in gioco*, progetto che, oltre noi due, ha visto coinvolte in prima linea le prof. Rosamaria Baldassarra e Annamaria Mercante, che, prima di essere Docenti di Liceo, avevano conseguito il Dott. di ricerca.

L’idea era (ed è) quella di tornare a tenere insieme il mondo della ricerca teorica e quello della sperimentazione pratica, concreta, che non può che svolgersi nella Scuola, se si vuole fare ricerca nell’ambito della didattica.

Come si è sviluppato concretamente il progetto? Con un metodo ermeneutico (dall’esperienza alla teoria e viceversa).

2006-2008: Fase di partenza. Innanzitutto abbiamo raccolto e costruito le prime 'tessere'. Per quanto riguarda la 'ricerca teorica di base' ho iniziato a schedare materiali relativi sia al rapporto filosofia/gioco sia ai modelli di gioco didattico utilizzato nelle altre discipline. Per quanto riguarda l'aspetto empirico, con le colleghe/amiche Mercante e Baldassarra, abbiamo cominciato a mettere insieme e discutere i risultati delle nostre esperienze pregresse. Anche io, come loro, prima di diventare Ricercatrice all'Università, sono stata Docente di Ruolo di filosofia e storia nei Licei: un'esperienza umana e di pensiero arricchente e, che, per tanti versi, mi manca. Nell'Università manca il gruppo-classe, manca il rapporto quotidiano con gli studenti; è difficile... mettersi in gioco con loro. ...E, infatti, tutte le volte che posso, accolgo volentieri l'invito a tornare nelle Classi di Liceo, non come 'Ricercatrice', ma proprio come un'insegnante, accanto ai colleghi insegnanti...

Ma torniamo al progetto. Dicevo: confrontandoci tra noi, ci siamo accorte che ognuna di noi aveva già avuto piccole esperienze di didattica ludica e/o laboratoriale. Siamo sempre nani sulle spalle di giganti. E, in questo caso, i nostri giganti sono stati *Historia ludens* (teoria e pratica di 'storia in gioco', nata sotto la guida di Antonio Brusa, Docente di Didattica della storia nell'Università degli studi di Bari), ma anche il modello del *Laboratorio filosofico* e quello della *Comunità educante* (e qui i nomi da fare sarebbero tanti; ci limitiamo a ricordare F. Manara, M. Trombino, E. Ruffaldi, M. De Pasquale).

Abbiamo dunque messo insieme e confrontato le nostre esperienze. Nel frattempo io ho avuto l'opportunità di guidare il Laboratorio di Didattica della filosofia nella S.S.I.S. di Bari. Si è detto molto male di queste Scuole di specializzazione per l'abilitazione (in parte anche a ragione). Io personalmente, però, ho un bel ricordo di questa esperienza laboratoriale. Quelli che oggi sono per lo più insegnanti si sono realmente messi in gioco. Con loro ho fatto alcune prime sperimentazioni sistematiche del modello 'Philosophia ludens'. Era il primo anno di ricerca/lavoro e, al termine del 2006-2007, è venuto fuori il primo risultato: insieme uno studio teorico e uno strumento pratico, che è stato accolto e proposto proprio da questa rivista "Comunicazione filosofica" (n. 18, giugno 2007): A. Caputo, *Possibili risvolti didattici della teoria gadameriana del gioco e Schede di gioco sulla filosofia antica*.

2008-2011: Il progetto d'Ateneo vero e proprio. Negli anni seguenti, con il patrocinio del Progetto d'Ateneo e con lo strumento già editato in "Comunicazione filosofica", ci siamo tuffate nella sperimentazione. Le due ricercatrici/docenti hanno sperimentato le Schede di gioco sulla filosofia antica nelle loro classi liceali (la prof. Mercante in maniera sistematica: 12 schede; la prof. Baldassarra in maniera più rapsodica: 3 schede di gioco). Io ho sperimentato non solo i giochi di filosofia antica ma anche quelli che avevo già pensato e sperimentato quando insegnavo al Liceo (...e anche a tutti quelli che la mia mente, ormai messa in moto, continuava a 'partorire'), durante il Laboratorio di Didattica della filosofia della S.I.S.S. del 2008-2009. Tornerò su questa sperimentazione quando dirò qualcosa in più sulla 'verifica dei risultati'.

La triplice sperimentazione è stata accompagnata da momenti di discussione seminariale tra noi (docenti proponenti); una discussione in alcuni casi aperta anche ad altri docenti di liceo e studenti universitari. In quegli anni, le prof. Baldassarra e Mercante sono venute anche in Ateneo, durante un Seminario, a far 'giocare' sulle *Meditazioni metafisiche* (con un gioco inventato da loro), non solo me alcuni miei studenti, ma anche dottori di Ricerca, e... anche il prof. De Natale.

E pure da queste sperimentazioni e dalle discussioni seguenti, per prove ed errori, abbiamo imparato. Accanto a questo, da parte del prof. De Natale e mia, continuava lo studio teorico del rapporto gioco/filosofia; e la ricerca sui diversi modelli attuali di didattica della filosofia.

Nel 2009 è iniziata la fase di raccolta dei risultati della prima sperimentazione. In particolare, voglio ricordare qui due testi, frutti della ricerca: uno maggiormente di carattere teorico e uno maggiormente di carattere pratico. Li cito senza pudore, ma anche senza vergogna: perché capita spesso che gli Autori non guadagnino nulla da ciò che scrivono; anzi, ci rimettano. E, da questi testi, abbiamo guadagnato e guadagniamo solo la soddisfazione di aver pensato, sperimentato e offerto dei sussidi a chi vuole provare a mettersi in gioco come noi.

- R. Baldassarra, A. Caputo, F. De Natale, A. Mercante, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo ed., Bari, 2011.
- A. Caputo (con la collaborazione di A. Mercante e R. Baldassarra) *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Meridiana, Molfetta (BA), 2011.

Il secondo presenta, come è chiaro già dal sottotitolo, una serie di attività, che ogni insegnante (senza l'aiuto di esperti esterni) può mettere in gioco in classe: schede di gioco... da Talete alla filosofia del Novecento.

Il primo libro, invece, è una raccolta di saggi. Il primo 'fondativo' su 'Il gioco come simbolo della filosofia' (di F. De Natale); poi alcuni contributi miei sul rapporto tra gioco e didattica della filosofia, e su come utilizzare il gioco didattico in filosofia; infine il resoconto della sperimentazione fatta in classe da Baldassarre e Mercante, un resoconto 'pensato' e arricchito da testi scritti dagli studenti stessi, nonché pagine tratte dai 'Diari di bordo' dei ragazzi/giocatori: Diari in cui loro stessi ci parlano della loro avventura...

Detto tutto questo, credo che inizi ad essere chiaro che cosa sia 'philosophia ludens', che cosa sia 'un pensiero in gioco'.

2. Il gioco del pensare: un modello 'teorico'

Un modello teorico non solo nel senso della didattica 'teorica', non solo nel senso di una cornice 'teorica' per la didattica, ma nel senso di: un modello di teoria, un modello di filosofia. È l'idea che la filosofia sia innanzitutto un mettersi in gioco: un 'filosofare' e non una filastrocca di opinioni, un andare alla radice dell'esistenza, e dunque un coinvolgimento dell'intera persona, in tutti i suoi aspetti (quello logico ma anche quello affettivo, quello linguistico ma anche quello creativo, ecc.). È l'idea che la filosofia sia tale perché mette in gioco continuamente se stessa, i propri modelli, la propria cornice epistemologica e dunque 'anche' la sua trasmissibilità. L'idea che la filosofia sia realmente tale se non si chiude negli spazi dell'astrattismo metafisico o dell'accademismo (cose che, purtroppo, spesso sono sinonimiche), ma se si nutre del 'mondo' e ad esso 'ritorna': essendo nella realtà la sua origine e il suo fine. È infine (ma forse in primo luogo) l'idea che la filosofia sia un essere in gioco, 'così come' l'esistenza è un essere in gioco. E, allora, il modello del 'gioco' è il modello che aiuta, può aiutare, a comprendere non solo il senso della filosofia, ma anche il senso dell'esistenza.

Evidentemente il modello teorico di riferimento è quello dell'ermeneutica gadameriana, cosa che ho già indirettamente indicato citando, prima, il saggio del giugno 2007, apparso su "Comunicazione filosofica", dal titolo, appunto, *Possibili risvolti didattici della teoria gadameriana del gioco*. Ad esso rimando, richiamando qui solo un'annotazione che ci aiuta ad entrare nel senso della proposta non solo teorica, ma, poi, anche didattica.

Gadamer, in *Verità e metodo*, ci ha mostrato che la verità non si connette solo ai modelli classici (e/o scientifici) di 'spiegazione' della realtà. Ma che esistono delle forme extra-metodiche di verità, che, semplificando, possiamo dire siano quelle 'esperienze' che ci insegnano qualcosa su noi stessi, sugli altri, sul mondo. Il gioco è una di queste esperienze. L'arte è un'altra di queste esperienze.

Ceci n'est pas une pipe, di Magritte, è un'esperienza di verità, è una domanda sulla verità, è un mettere in gioco la verità... attraverso non il canale del logos, ma quello della rappresentazione, dell'immagine (congiunta alla parola, una parola che insieme dice e dis-dice). È una via alternativa di 'apertura' della questione filosofica. E in generale può esserlo l'arte nelle sue diverse forme, dalla poesia alla letteratura, dall'architettura alla musica.

Questo non vuol dire che la filosofia non sia legata al lo-



gos, alla riflessione, alla spiegazione comprendente, al concetto. Vuol dire semplicemente che il logos, la riflessione, il concetto non sono tutto. E dal pre-concettuale (o dal sopra-concettuale, o dall'a-concettuale) si può imparare. E forse anche la filosofia può tornare ad imparare da queste altre forme di verità, riscoprendo – per se stessa – forse un altro volto e un'altra meta. Ma tutto questo meriterebbe un'analisi decisamente più ampia e articolata rispetto a quanto si possa fare in queste pagine, dunque mi arresto.

L'obiettivo era solo sottolineare che 'un pensiero in gioco' è innanzitutto 'un pensiero': un modo di intendere il pensare e il filosofare. E da questo modello 'teorico' discende il modello didattico.

3. Il gioco filosofico: un modello didattico

Quelle che Gadamer chiama esperienze extra-metodiche di verità diventano, nel gruppo-classe, strumenti alternativi di didattica, possibilità di arricchimento del cammino formativo. Il gioco e l'arte: vie di esperienza filosofica, anche a scuola; vie di mediazione ermeneutica.

Un gioco filosofico in classe, allora, è innanzitutto un gioco di comprensione/interpretazione. E ha come obiettivo principale quello di 'trasmutarsi nella forma' dell'autore studiato (per adoperare ancora un lessico gadameriano). Studiare Platone, in questo senso, significa trasmutare se stessi nella forma del suo pensiero: partecipare al suo pensiero, tanto da essere capaci di vedere il mondo con i suoi occhi, ritrovare in se stessi le sue possibilità, le sue categorie. E così il mondo non sarà lo stesso dopo aver fatto 'esperienza' con Platone, ma sarà un insieme di ombre e luci, fragilità e idealità, liberazioni e catene. Il gioco filosofico come esperienza di "arricchimento d'essere", come dono di una prospettiva diversa sulla realtà. E, allora, non è la stessa cosa giocare in filosofia e giocare in altre discipline. Perché la filosofia strutturalmente ha la forma del mettersi in gioco, del mettersi nei panni di..., dell'aprire problemi, dello strutturare e destrutturare risposte.

Il gioco filosofico non è uno strumento 'esterno' al contenuto filosofico, ma è uno strumento didattico che lascia emergere ciò che è insito nello stesso statuto epistemologico della disciplina. Sempre che, ovviamente, si accetti l'idea ermeneutica della filosofia stessa.

Che cosa significa tutto questo? Che dobbiamo abbandonare la storia per la teoria? Che dobbiamo smettere di insegnare la storia della filosofia? Niente affatto. Il fascino della posizione ermeneutica è appunto questo: che la storia è la tradizione che noi stessi siamo. Per comprendere noi stessi non dobbiamo rinunciare alla comprensione del passato: anzi, solo comprendendo la nostra posizione storica (comprendendo noi stessi nella storia) possiamo comprendere noi stessi. Chi pensasse di fare filosofia senza la storia della filosofia sarebbe simile a chi pensasse di nascere in un punto zero, e poter continuamente rinascere sempre nuovamente da zero.

Il modello ermeneutico è allora quello che consente di tenere insieme il cosiddetto metodo storico e il cosiddetto metodo zetetico (o teoretico), senza nessun dualismo e senza dover rinunciare all'uno per l'altro.

Ecco perché il nostro strumento-base, il libro *Philosophia ludens*, presenta giochi sulla 'storia della filosofia' e non tanto e non solo di filosofia. Non è un manuale, alternativo ai manuali. Non è un insieme di spiegazioni, alternativo alle spiegazioni. Non è un insieme di schede di verifica, alternativo alle normali verifiche. È uno strumento, che va usato – se si vuole usarlo – insieme e accanto a quelli classici: la spiegazione, l'interrogazione, lo studio dei testi. Non si pone 'contro' il modello classico né tanto meno 'contro' il modello storico, ma offre suggerimenti per viverlo in maniera coinvolgente.

Coinvolgente, come?

4. *Philosophia ludens*: un modello di apprendimento

L'idea di base è dividere i ragazzi della classe in squadre; le squadre giocano gareggiando tra loro: questo consente di unire le dinamiche proprie dello stile collaborativo (dentro la squadra) con le dinamiche proprie della competizione (tra le squadre). Nell'unione tra spirito di collaborazione e spirito di competizione consiste non solo la novità della metodologia d'apprendimento, ma anche la miscela vincente della proposta, come ci dice l'esperienza e come mostrano i risultati delle verifiche del progetto stesso.

Non è nuova l'idea di far lavorare insieme i ragazzi (pensiamo allo stile del 'laboratorio filosofico' e del con-filosofare). Nuova è l'idea della gara, che accresce la tensione e spinge al massimo le possibilità stesse del *cooperative learning*. Molti dei giochi proposti si ispirano ai modelli presentati nel laboratorio filosofico (il rimando è ancora, in particolare a M. Trombino e E. Ruffaldi) o nelle schede per la lettura o per lo studio di testi, che sono presenti ormai in tutti i Manuali. Nuova è l'idea di mettere in gioco questi modelli... pre-esistenti.

Possiamo dire di non aver inventato nessun gioco 'nuovo' in sé, ma di aver attinto alla 'tradizione' (della filosofia, della didattica, della storia del gioco) e ripensato i modelli tradizionali dall'interno. In che senso? Per spiegarci è bene entrare nel merito dei giochi proposti.

5. La 'tradizione' e le tipologie di gioco filosofico

Per un discorso di schematizzazione e semplicità abbiamo ridotto i tanti giochi a 8 tipologie principali.

a) Giocare con i problemi (giochi di *problem-solving*, di curiosità, di ricerca, di *brainstorming*...). Sono dinamiche legate al *decision making*, alla ricerca di soluzioni creative, all'animazione di gruppo, ma come non pensare al fatto che la stessa filosofia è un giocare con i problemi, è un giocare a chiedersi qual è l'*archè*?, che cos'è l'idea?, che cos'è il bene? Ogni domanda 'classica' della filosofia e ogni autore può essere introdotto da un gioco di *problem-solving*: basta recuperare la 'domanda' e chiedere alle squadre... di risolvere il problema, di cercare la risposta. Non sarà quella di Talete o di Platone, sarà quella del gruppo: ma poi il gruppo sarà chiamato a confrontarsi con le risposte dei filosofi... ed entrerà nel loro pensiero con la curiosità di chi vuole cercare una risposta alternativa a quella trovata nella squadra. In questo caso il gioco 'precede' la spiegazione degli Autori.

b) Giocare con le astrazioni (giochi con le mappe concettuali, le procedure logiche, enigmistici, legati alla teoria dei giochi...). Anche in questo caso si tratta di lavori radicati nella tradizione filosofica: basterebbe pensare alla *diairesis* platonica o ai sillogismi aristotelici, o al rapporto tra individuo, genere e specie. Queste 'costruzioni' concettuali sono già in sé ludiche: sarà sufficiente mettere in gara le squadre tra loro... per vedere chi riesce a costruire con maggiore precisione una mappa concettuale o una serie di sillogismi, o... un 'quadrato' sulle teorie degli universali..., ecc.

c) Giocare con il linguaggio. Dai tempi di Parmenide linguaggio e pensiero sono stati messi in correlazione. E, allora, per es., un giocare sulla 'variazione di stile' (trasformare un sistema in aforismi e viceversa; trasformare un concetto in calligramma, o in articolo di giornale, ecc.) è già anche un lavorare con il pensiero. Appartengono a questa tipologia anche i 'giochi con le storie' (aggiungere, sottrarre o sostituire un personaggio all'interno di alcuni testi: per es. nei dialoghi platonici; oppure mescolare storie, dialoghi, situazioni), i giochi di narrazione fantastica (una monade che racconta la propria giornata...; Dio che dimostra la propria esistenza), ecc.

d) Giocare per visualizzare i concetti. Anche questi legati alla didattica laboratoriale (in particolare alle esperienze di M. Trombino e U. Nicola), ma prima ancora all'uso particolare che, all'interno della tradizione filosofica, riveste l'uso delle immagini. Sono giochi con le metafore, o che chiedono ai ragazzi di produrre una creazione artistica sul tema, ecc.

e) Giocare per immedesimarsi negli Autori. Sono un riadattamento alla filosofia dei giochi di ruolo o di simulazione, la cui efficacia nell'apprendimento (da J. L Taylor in poi) è ormai dimostrata. Ma, come già detto con Gadamer, l'idea della trasmutazione in forma, dell'imitazione, della *mimesis* è indubbiamente il nucleo 'filosofico' della metodologia didattica. Sono i giochi più coinvolgenti per i ragazzi. Ogni squadra rappresenta un filosofo e deve difendere la sua posizione contro le altre. Si tratta di giochi di disputa, o di 'tribunale', o di drammatizzazione: liberi o guidati.

f) Giocare per riflettere sul presente. Ma sempre a partire dalla conoscenza dell'Autore e del suo contesto storico: perché il passato parla al presente se è riconosciuto nella sua alterità e non banalmente attualizzato. E qui: giochi di matrice socio-politica, giochi con gli strumenti di comunicazione, ecc.

g) Giocare con i testi. Perché il pensiero della tradizione ci viene consegnato innanzitutto negli scritti dei filosofi e, se vogliamo dialogare con loro, dobbiamo innanzitutto conoscere il loro pensiero. E, allora, ecco giochi per i quali gli studenti devono aver letto in maniera previa, a casa, parti di testi filosofici; o, al contrario, giochi che guidano i ragazzi nell'analisi di testi filosofici.

h) Giocare con i giochi. Con una sorta di ironica meta-teoria, si propone un'applicazione alla filosofia dei modelli classici (e meno classici) di giochi: una caccia al tesoro (...i bigliettini relativi alle prove sono stati nascosti in classe preventivamente dall'insegnante, come in ogni 'classica' caccia, ma gli indizi sono costruiti a partire dalla filosofia dell'Autore di riferimento, per es. Aristotele), il domino (...sulle tessere, invece dei numeri, ci sono i termini, per es., della filosofia ellenistica, che le squadre devono collegare tra loro in maniera corretta), giochi da tavola, giochi con le carte (Carte della memoria, Carte-racconto, Carte-sfida, Carte... con testi di filosofia, che rivisitano i classici giochi francesi: ramino, burraco, ecc.), giochi a quiz, ecc.

6. Frutti e risultati della verifica

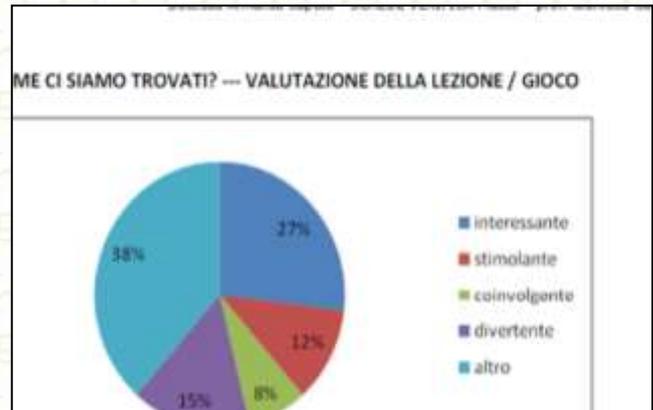
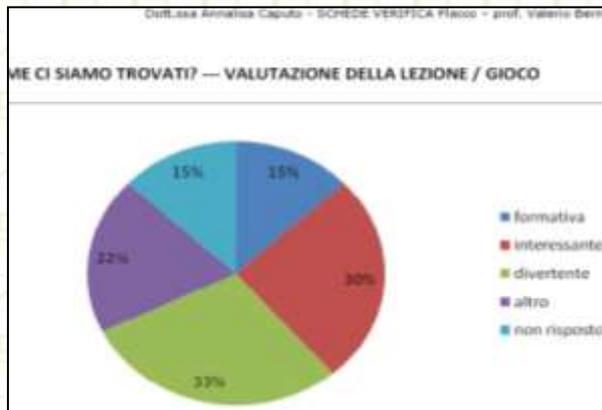
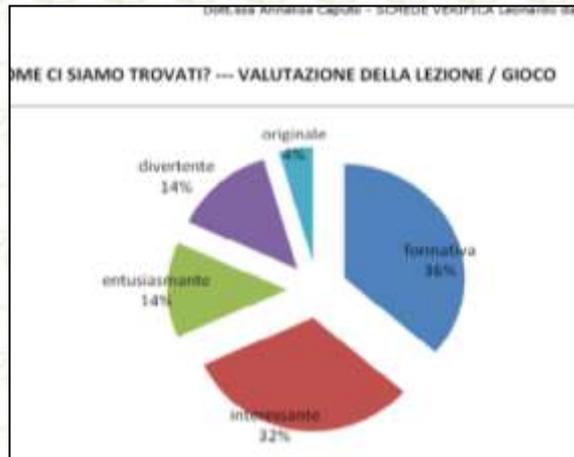
Potremmo continuare, ma i giochi di *Philosophia ludens* sono 240 e non avrebbe senso indicarli tutti. Mi sembra importante solo indicare il senso della loro 'costruzione' e creare un po' di curiosità.

Posso tornare ora al discorso del 'progetto'. Come ogni ricerca che si rispetti, era necessario fare una verifica e valutare i risultati. Quali sono stati i luoghi e le modalità della verifica?

a) Le schede di auto-valutazione. Come potrete leggere nel testo *Un pensiero in gioco*, ai ragazzi sono state somministrate delle schede di verifica, che sono servite a testare, alla fine di ogni gioco, i pregi e i limiti di ogni dinamica. Le riflessioni su questo materiale, fatto dalle docenti Mercante e Baldassarre è parte integrante del libro *Un pensiero in gioco*, che, in quanto testo teorico/sperimentale, è il 'luogo' in cui abbiamo fatto convergere i risultati della verifica stessa.

b) Il confronto tra gli studenti e il gruppo di ricerca. La prima sperimentazione del 2008-2009 si è conclusa con un momento finale in cui i ragazzi/giocatori hanno presentato a tutto il gruppo di ricerca quanto fatto e anche questa presentazione è stato frutto di successiva valutazione.

c) L'esportazione del metodo. Evidentemente un esperimento può dirsi riuscito se è replicabile. Così, mentre iniziavamo ad editare il materiale della prima fase (cioè i due libri più volte citati), abbiamo iniziato proporre il metodo stesso in altre classi, di altri colleghi che, gentilmente, si sono resi disponibili, incuriositi dalla proposta stessa. In maniera sistematica, durante queste sperimentazioni 'esterne' alla fucina originaria, sono state somministrate agli studenti delle schede di verifica. Ho chiesto ad un'agenzia di marketing (Al.vi.consulting) di elaborare questi dati. Vi mostro solo alcune delle tabelle: la prima relativa ad un gioco sull'intelletto kantiano, le altre due relative a giochi sulle idee platoniche. Credo che le risposte dei ragazzi, che per lo più sottolineano che l'esperienza è insieme istruttiva e interessante, ma anche coinvolgente e divertente, parlino da sole.

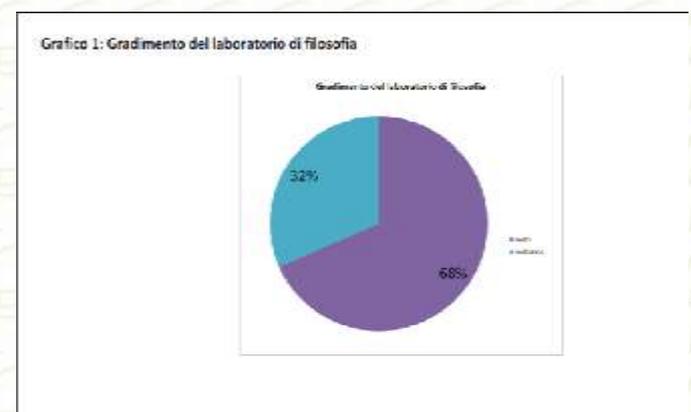


Non voglio concludere senza dire qualcosa sull'esperienza che ho fatto lo scorso anno (2010-2011), tenendo un corso con il metodo 'philosophia-ludens' per un POF, in un liceo classico. Un'esperienza molto arricchente, di 30 ore, con ragazzi di secondo liceo classico, provenienti da diverse classi, che si sono messi in gioco con la filosofia di Martin Heidegger (!!). Il resoconto di questa ulteriore sperimentazione meriterebbe un contributo a sé. Mi limito solo a mostrarvi l'indice di gradimento.

SCHEDA DI AUTOVERIFICA LICEO CLASSICO "CASARDI" - BARLETTA
PHILOSOPHIA LUDENS - PROGETTO 2011 - ANNALISA CAPUTO

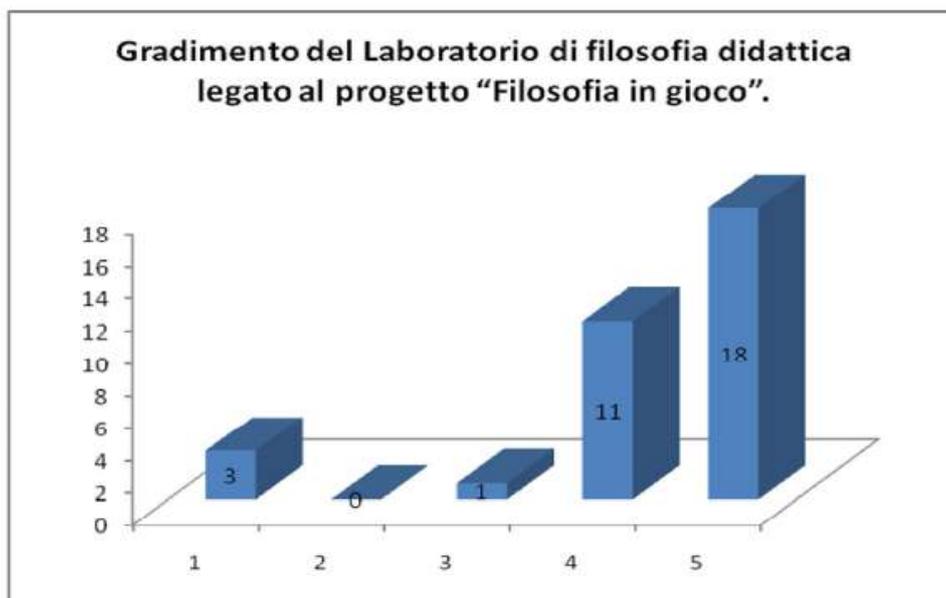
Per la valutazione dell'indice di gradimento del laboratorio PHILOSOPHIA LUDENS tenutosi presso il liceo classico "CASARDI" di Barletta sono state utilizzate domande a risposta chiusa alle quali i partecipanti hanno espresso il proprio grado di soddisfazione attribuendo un punteggio da 1 a 4 così giustificato:

- 1 per niente
- 2 poco
- 3 abbastanza
- 4 molto



Infine, vi mostro alcune dei risultati emersi dall'analisi della verifica fatta dopo il Laboratorio di didattica della S.S.I.S. di cui ho già parlato. Credo che questi dati siano ancora più interessanti, perché sono espressione di laureati in filosofia, che giudicano l'esperienza fatta, alla luce della possibilità di reiterarla nelle loro future classi.

D3) Esprima il suo gradimento sul Laboratorio di filosofia didattica legato al progetto "Filosofia in gioco".
(da 1 a 5)



Dall'esportazione del metodo e dalle esperienze che continuano, è nata la necessità di costruire un sito: www.ilgiocodelpensiero.it, in cui c'è una sezione didattica, che raccoglie i risultati (e anche le foto) delle varie sperimentazioni. Al sito rimandiamo, per una ricca bibliografia sull'argomento, per un approfondimento dei risultati, ma soprattutto per continuare ad intessere la 'rete'.

Le tessere del domino ora ci sono. Chiunque può usarle, se lo desidera; chiunque può provare a costruirne altre. Attendiamo i vostri contributi, le vostre critiche, le vostre proposte, e i risultati delle vostre sperimentazioni.

Buon gioco e buon lavoro!

INSEGNARE LA FILOSOFIA A PARTIRE DALLE PAROLE

Alberto Gaiani

Uno dei problemi fondamentali dell'insegnamento della filosofia a scuola – forse *il* problema fondamentale – riguarda la sua giustificazione. Perché insegnare la filosofia a scuola? Perché *proprio* a scuola? Di solito a questa domanda non viene dedicata una grande attenzione. Si tende a dare per scontato ciò che è nei fatti – la filosofia va insegnata a scuola perché l'ordinamento italiano lo prevede – e si salta subito ad altre questioni: che ruolo ha la filosofia nei piani di studio secondari? Quale filosofia si deve insegnare? Come farlo? La mia convinzione è che ci si debba soffermare sul 'perché'. La chiarificazione del 'perché' è la condizione di possibilità del 'come'. Questo contributo cerca di muoversi in questa direzione. In particolare, la prospettiva che esporrò in queste pagine ha il suo punto focale nell'idea che la filosofia merita di essere insegnata a scuola in virtù del suo aspetto concettuale. Studiare filosofia a scuola è importante per assumere consapevolezza rispetto ad alcuni concetti e per imparare a problematizzarli e a usarli con una proprietà maggiore di quanto siamo soliti fare nell'uso ordinario. Insegnare filosofia, dunque, significa innanzitutto insegnare concetti. La strada da seguire per raggiungere questo obiettivo è costituita da una didattica per parole, attraverso la quale si propone di partire da alcune parole di uso comune per creare dei percorsi di insegnamento della filosofia¹.

Questa l'idea di fondo. Però, per evitare che la proposta che qui verrà presentata sia un'alzata d'ingegno campata per aria, è utile fissare alcuni paletti che delimitano il campo d'azione in cui ci muoviamo. A partire dall'anno scolastico 1945-1946, la filosofia è stata insegnata nella scuola italiana sulla base del programma che nel 1944 era stato redatto dalla Sottocommissione Alleata all'Educazione presieduta da Carleton W. Washburne. In verità, questo documento riprende quasi per intero il programma di De Vecchi del 1936, espungendone i riferimenti diretti al fascismo e procedendo ad alcune integrazioni per aggiornare quel testo². Ma, al di là delle annotazioni storiche, possiamo soffermarci sui tratti sostanziali. Il programma del 1944 stabilisce che la filosofia va insegnata solo nel triennio conclusivo dei licei; il docente di filosofia è titolare anche dell'insegnamento della storia; la filosofia va insegnata secondo una scansione storica poiché «la successione storica è lo stesso sviluppo del pensiero», pertanto nel terzo anno va insegnata la storia della filosofia greca e medievale, nel quarto la storia della filosofia moderna, nel quinto la storia della filosofia contemporanea; il centro organizzatore dell'esposizione della storia della filosofia sono gli autori e, sullo sfondo, la lettura delle opere. Questo modo di insegnare la filosofia ha resistito per settant'anni. Se le cose andranno come sembra mentre scrivo, quando le classi quinte dell'anno scolastico 2013-2014 avranno sostenuto l'Esame di Stato il programma del 1944 si estinguerà: da allora in poi l'insegnamento della filosofia dovrà sottostare alle *Indicazioni nazionali* del 2010.

Infatti, a cominciare dalle classi terze dell'anno scolastico 2012-2013, i docenti di filosofia dovranno regolarsi in modo diverso rispetto a come si è agito negli ultimi settant'anni. Cosa cambia? Non è una rivoluzione totale, ma qualche mutamento importante c'è. Rimane il fatto che l'insegnamento della filosofia è presente soltanto nel triennio conclusivo licei, senza distinzione tra i diversi indirizzi; altrettanto, rimane l'abbinamento di cattedra con la storia. Il modo in cui la filosofia andrà insegnata, però, non consisterà più nell'esposizione di tutta la storia della filosofia. Il documento ministeriale del 2010 sostiene sempre l'importanza e la centralità dell'approccio storico, ma secondo una trattazione 'ammorbidita': bisognerà cercare di far raggiungere agli studenti «una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali» dello sviluppo storico del pensiero filosofico. A questo fine, lo studio della filosofia dovrà procedere attraverso lo studio degli autori e la lettura di opere filosofiche. Ma entrambe queste operazioni andranno condotte alla luce di alcuni problemi fondamentali, che vengono elencati in una lista che comprende l'ontologia, l'etica, la gnoseologia, la politica, l'epistemologia, la religione, l'estetica. Inoltre, lo studio

¹ Ho lavorato su questo tema durante il mio dottorato di ricerca sotto la direzione di Luca Illetterati. Le idee che qui presento nascono da una riflessione condivisa che stiamo portando avanti insieme ormai da qualche anno. Lo ringrazio per aver rivisto questo articolo e aver suggerito alcune correzioni.

² Cfr. V. Scalera, *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

degli autori non dovrà più essere lo studio di *tutti* gli autori: alcuni vengono ritenuti «imprescindibili», altri invece vengono suggeriti o vengono inseriti in percorsi alternativi rispetto ai quali il singolo insegnante è chiamato a effettuare una scelta. Su tutto questo regna un'istanza nuova, assente dal programma del 1944, almeno nei termini in cui viene espressa oggi: l'insegnamento della filosofia ha il proprio fine supremo nel raggiungimento di alcune competenze specifiche. La filosofia infatti permette di sviluppare competenze argomentative, riflessive e civiche. In breve, la filosofia insegna a pensare. Non in modo vago e generico, ma in alcuni modi peculiari e secondo alcuni obiettivi specifici.

Lasciamo da parte un'analisi approfondita dei problemi che l'una e l'altra impostazione comportano. Sia i programmi del 1944 che stanno andando fuori corso sia le *Indicazioni nazionali* 2010 potrebbero essere oggetto di analisi puntigliose e diversi rilievi critici³. L'aspetto che qui è più interessante è questo: l'esistenza di un programma ministeriale che prevede che la filosofia sia insegnata in alcuni indirizzi della scuola secondaria ha spesso fatto credere che la presenza della filosofia a scuola sia una conquista inespugnabile. Ciò non è vero in primo luogo dal punto di vista storico, dato che in diverse fasi della nostra storia nazionale si è messo in questione il ruolo dell'insegnamento della filosofia a scuola. Ma, anche se non ci fossero stati dibattiti e opposizioni anche aspre, anche se fossimo di fronte a un generale consenso sulla necessità di insegnare filosofia a scuola, appare chiaro che rispondere alla domanda 'perché insegnare filosofia a scuola?' con un 'perché lo dice il ministero' non è una strategia formidabile. Il 'perché' di cui abbiamo bisogno è qualcosa di più profondo, ragionato, difendibile. Basterebbe una ventata 'negazionista' tra le mura del ministero dell'istruzione – il che non è poi così inimmaginabile – e l'argomento che si appella allo *status quo* cadrebbe in un soffio.

In realtà, in letteratura c'è chi ha elaborato risposte interessanti a questa domanda. Le ragioni che di solito si portano a sostegno della necessità di insegnare filosofia a scuola sono di tre tipi. La prima afferma che è importante insegnare filosofia perché la scuola deve dare una cultura generale, e senza filosofia non può darsi cultura generale⁴. La seconda asserisce che la filosofia, in forza del suo essere un sapere critico, insegna ad ascoltare e a comprendere le ragioni degli altri⁵; in questo modo lo studio della filosofia si riverbera positivamente sulla capacità degli individui di essere cittadini attivi e responsabili⁶. La terza, facendo riferimento sempre al connotato critico, si fonda sull'idea che la filosofia è la disciplina che più di ogni altra insegna a pensare in modo libero e autonomo⁷. I documenti ministeriali del 1944 e del 2010 combinano in vari modi questi ingredienti: gli aspetti legati alla cultura sembrano essere un'istanza centrale nel programma del 1944, mentre le *Indicazioni nazionali* 2010 tendono ad enfatizzare maggiormente le questioni legate alla comprensione, alle capacità critiche e argomentative, alla capacità di problematizzare. È intuitivo realizzare che in generale è difficile (se non impossibile) imbattersi in versioni 'pure' in cui si propugni l'esclusione esplicita e deliberata di uno o più argomenti a vantaggio di uno solo. Di solito si assiste a una prevalenza di uno sugli altri, ma non si incontrano versioni oltranziste: chi è portato a ritenere che la filosofia debba essere insegnata perché è importante avere una cultura completa è disposto ad ammettere che questo è di tutto rilievo proprio grazie al fatto che lo studio della filosofia porta a riconoscere le ragioni degli altri e a pensare in modo critico e autonomo; allo stesso modo, chi sottolinea l'importanza dell'imparare a pensare non nega il fatto che sia fondamentale studiare filosofia anche per una motivazione culturale in senso ampio.

Come che sia – e qui arrivo al punto – le ragioni che di solito sono state prodotte a sostegno della necessità dell'insegnamento della filosofia a scuola non sono sbagliate. Segnalano esigenze importanti, forse irrinunciabili. Però tutte e tre soffrono di una debolezza: spiegano perché è necessario studiare filosofia facendo appello a vantaggi che la filosofia produce *verso l'esterno* – e fin qui nulla di male, ci mancherebbe –, ma non mettono a tema

³ I programmi del 1944 sono stati discussi a lungo ed è disponibile una letteratura pressoché sconfinata, che però, almeno a partire dalla metà degli anni Ottanta, è notevolmente scesa di tono. Rispetto agli sviluppi più recenti, due contributi critici sulle *Indicazioni nazionali* 2010 per la filosofia sono quelli di A. Girotti, *Riforma Gelmini e insegnamento della filosofia*, Edizioni Sapere, Padova 2010 e di G. Zuanazzi, *Filosofia e Indicazioni nazionali per i licei*, «Nuova secondaria», 29, 1, 2011, pp. 37-39.

⁴ Per esempio E. Berti, *Problemi di didattica della filosofia*, in F. De Natale (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari 2003, pp. 27-35.

⁵ Per esempio G. Piaia, *Il lavoro storico-filosofico. Questioni di metodo ed esiti didattici*, 2. ed., Cleup. Padova 2007.

⁶ Questa è una prerogativa sostenuta con forza dall'UNESCO nel rapporto sull'insegnamento della filosofia nel mondo del 2007 (*La philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: états des lieux et regards pour l'avenir*, UNESCO – Secteur des Sciences sociales et humaines, Paris 2007).

⁷ Questo è un argomento di derivazione kantiana che è stato sostenuto da molti e in molti modi diversi. Un esempio recente può essere osservato in P. Parrini, *L'approccio teorico-problematico nell'insegnamento della filosofia*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Novara 2007, pp. 19-30.

un punto essenziale che è *interno* alla filosofia, e che spiega perché valga la pena insegnare filosofia *a scuola*, e proprio la filosofia.

La filosofia è un sapere concettuale. Sembra una banalità sconcertante – la filosofia si occupa di concetti, e sennò di cosa? – e invece qui si offre un appiglio per illuminare un aspetto fondamentale per l'insegnamento della filosofia a scuola. La filosofia pone sotto esame ciò di cui non si occupano altri ambiti disciplinari. Di solito gli altri saperi (o le altre scienze, purché non si intenda 'scienza' nel senso di *hard science*) assumono un ambito concettuale come territorio entro il quale effettuare le proprie ricerche. Molti dei concetti che costituiscono i discorsi dei diversi saperi sono accolti da quei discorsi come presupposti, non messi in questione⁸. Ora, come ha insegnato Hegel, la filosofia discute i presupposti, non li assume; così facendo li toglie in quanto presupposti⁹. Il *noto* – ciò che siamo portati a dare per scontato – può diventare *conosciuto* a patto che ci impegniamo in un'indagine sui concetti che fondano il nostro senso comune, le pratiche di esperienza ordinaria e gli altri saperi disciplinari. In questa indagine i concetti vengono problematizzati, scandagliati, chiariti.

Fino a qui niente di nuovo, si dirà, e non a torto. Però, se si prova a trasporre questo ragionamento sul piano dell'insegnamento a scuola, ci troviamo di fronte a un elemento interessante: studiare filosofia può avere qualcosa da dire soprattutto in relazione a idee, nozioni, concezioni che siamo portati a dare per assodate, e che invece, una volta indagate alla luce del discorso filosofico, svelano aspetti problematici, implicazioni impensate, presupposti che non avevamo considerato. Partiamo dalle parole che usiamo abitualmente. Nel nostro linguaggio ordinario ricorrono termini come 'vita', 'natura', 'società', 'dovere', 'libertà', 'verità', 'bellezza', 'giustizia' (e l'elenco potrebbe continuare, anche se forse non di molto) che utilizziamo come se non potessero che voler dire ciò che di solito intendiamo con essi. Il pensiero filosofico ci aiuta a mettere in luce significati e problemi che disassano i nostri modi di pensare ordinari. Ciò che si tratta di fare è problematizzare (con la filosofia, e dunque con i suoi testi e con coloro che li hanno scritti) le parole dentro cui si muovono i nostri discorsi e far muovere la parola (il *noto*) in direzione del concetto, ovvero, detto un po' frettolosamente, di far muovere la parola data in direzione di una sua giustificazione, per *conoscerla*.

Partire dalle parole allora può costituire una buona via d'accesso per insegnare filosofia ad adolescenti in formazione. La filosofia che si studia non è più *soltanto* la storia della filosofia, ma è *anche* storia della filosofia: i testi, le opere, i pensieri dei filosofi servono a mettere in tensione le nostre concezioni irriflesse e ad aprirci scenari nuovi¹⁰. Saremmo così di fronte a un modo di insegnare filosofia che disinnesci l'alternativa di si è discusso per lunghi anni: la filosofia va insegnata sulla base del pensiero dei suoi protagonisti illustri oppure la storia della filosofia va accantonata e ci si deve misurare soltanto con i problemi filosofici? La didattica per parole risponde 'in entrambi i modi' e segna una via percorribile a scuola. Non in una scuola immaginaria, ma nella scuola del nostro tempo.

Come metterlo in pratica? Molto in sintesi, si potrebbe procedere come segue. Tenendo presente le indicazioni impartite dagli ordinamenti ministeriali vigenti – quali che siano¹¹ –, l'insegnante aiuta gli studenti a mettere a fuoco un termine problematico. È una parola che siamo soliti usare dando per scontato che i suoi significati siano quelli che si sono calcificati nell'uso ordinario. Per esempio: natura, Dio, ordine, idea, materia, realtà, mente, dovere, libertà, verità. Attraverso la lettura delle opere dei filosofi o di loro parti rilevanti, l'insegnante conduce gli studenti in un percorso di problematizzazione e di scoperta. Lungo questo percorso si può procedere a verifiche intermedie, scritte o orali¹². Il punto rilevante però è che, una volta che il percorso sia concluso, gli studenti sono

⁸ Cfr. I. Berlin, *Il fine della filosofia*, in Id., *Il fine della filosofia*, Edizioni di comunità, Torino 2002, pp. 3-15 e R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011, pp. 32 ss.

⁹ Cfr. L. Illetterati, *La filosofia come esperienza del pensiero e scienza della libertà. Un approccio a Hegel*, Cleup, Padova 2009.

¹⁰ L'idea che la storia è essenziale non tanto per un gusto antiquario quanto piuttosto per problematizzare il presente e dare un apporto ai nostri modi di vivere e di pensare ha un esponente illustre in F. Nietzsche con la sua *Seconda considerazione inattuale*. In maniere diverse, riemerge nelle ricerche di R. Koselleck (*Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986), L. Strauss (*Gerusalemme e Atene. Studi sul pensiero politico dell'Occidente*, Einaudi, Torino 1998) e B. Williams (*Il senso del passato. Scritti di storia della filosofia*, Feltrinelli, Milano 2009).

¹¹ La didattica per parole ha uno dei suoi punti di forza nella versatilità. Può accordarsi con un'impostazione centrata sulla storia oppure con una di taglio più teoretico-problematico. Questo significa che può avere senso nel contesto delimitato dalle *Indicazioni nazionali 2010*, ma nulla osta al fatto che, se un domani cambieranno gli indirizzi impartiti dal ministero, anche in una situazione diversa insegnare filosofia a partire dalle parole potrà costituire un buon criterio di orientamento per la didattica della filosofia a scuola.

¹² Per ciò che concerne la grande varietà possibile di modalità di verifica cfr. tra gli altri Girotti, *Riforma Gelmini e insegnamento della filosofia*, cit.

chiamati a darne conto in un saggio breve¹³ nel quale, sviluppando un'argomentazione intorno a un aspetto problematico che la parola messa a tema comporta, va misurata la distanza che intercorre tra il punto di partenza (quando non si avevano idee chiare o si era in balia di concezioni irriflesse) e il punto di arrivo (quando si è passati attraverso la riflessione filosofica intorno a quella parola, cioè se ne è indagato l'elemento concettuale). In questo modo si rende accessibile una dimensione operativa – e di conseguenza valutativa – che può essere considerata peculiare della filosofia o, se non altro, a cui la filosofia può portare un contributo consistente. Un modo significativo di fare filosofia a scuola può identificarsi con la scrittura argomentativa: essere in grado di enunciare una tesi, esplicitarla, produrre un'argomentazione a suo sostegno, considerarne i punti deboli e difenderla dai possibili controargomenti. Tutti elementi che trovano adeguata realizzazione in un saggio breve filosofico. Tra l'altro, in questo modo diventerebbe disponibile anche un'altra arma per difendere la presenza della filosofia nei piani di studio secondari: attraverso questi percorsi la filosofia non ha un valore puramente culturale o racchiuso in confini disciplinari più o meno angusti, ma è utile anche in direzione dell'acquisizione di competenze di carattere più generale (problematizzare, concettualizzare, argomentare, valutare argomentazioni in contrasto tra loro).

Insomma, i risultati che si possono ottenere attraverso la didattica per parole sono diversi. Si supera la dicotomia tra metodo storico e metodo teoretico-problematico, poiché vengono coniugate le istanze più importanti dell'uno e dell'altro. Viene messa a fuoco la rilevanza dell'aspetto logico-argomentativo, indicando una prospettiva chiara su quelle che possono essere considerate le competenze specifiche della filosofia: non si tratta più di un generico 'imparare a pensare bene'; l' 'imparare a pensare' assume una connotazione chiara, valutabile, identificata da attività peculiari. Infine, si va verso una maggiore autonomia degli insegnanti nella programmazione, nello svolgimento e nella verifica dei risultati, rendendo disponibile un ampio repertorio di strumenti da utilizzare in classe. Rimane molto lavoro da fare, sia per discutere le basi teoriche su cui si fonda questa proposta, sia per descrivere ed esaminare le possibilità di messa in opera. Ci lavorerò, ma intanto è importante che la proposta sia stata presentata almeno nei suoi elementi fondamentali.

¹³ Sulla scrittura di saggi brevi filosofici si potrebbe prendere ad esempio quanto di solito si realizza nei corsi *undergraduate* delle università statunitensi o le indicazioni degli insegnanti francesi ai loro allievi per la redazione dell'*exposé* di filosofia nella *classe terminale*. Per alcuni suggerimenti pratici sui criteri da adottare per la stesura di un saggio filosofico a misura di studente di scuola secondaria si può trarre ispirazione dal cap. 10 di M. Santambrogio, *Manuale di scrittura (non creativa)*, Laterza, Roma-Bari 2008.

FILOSOFARE DAL BASSO: L'INSEGNAMENTO SECONDARIO DELLA FILOSOFIA IN GIUSEPPE SEMERARI

Mario De Pasquale

Premessa

Questo scritto riproduce schematicamente la relazione introduttiva tenuta ad un convegno seminario organizzato a Bari qualche tempo fa per ricordare l'insegnamento del prof. G. Semerari, che nell'Università di Bari ha formato tanti docenti dell'università e della scuola secondaria. Il testo si propone soltanto di ricostruire con organicità il pensiero di G. Semerari riguardo alla questione dell'insegnamento della filosofia attraverso l'esame dei suoi testi ad essa specificamente dedicati. Un esame approfondito del ruolo che G. Semerari ha avuto nello sviluppo del dibattito sull'insegnamento della filosofia in Italia richiederebbe un'attenzione più ampia e un lavoro più complesso di quanto si possa fare in questo contesto. Tuttavia anche la semplice ricostruzione mi sembra sia utile a porre in evidenza, di per sé, la centralità e la grande rilevanza dei suoi contributi.

1. Il senso del filosofare e la sua destinazione sociale (*a chi insegnare la filosofia?*)

Credo che sia opportuno partire dalla concezione che Semerari aveva del senso dell'insegnamento e dell'apprendimento della filosofia nel nostro tempo, perché si può subito guadagnare la stretta connessione tra la concezione teoretica del senso del filosofare e la profonda tensione etica che ispira la sua idea sulla destinazione umana esistenziale e sociale della pratica filosofica. Una medesima concezione del filosofare, su piani diversi e con finalità differenti, promuove e orienta la ricerca creativa militante della comunità dei filosofi accademici e l'insegnamento secondario della filosofia. Il filosofare si può e si deve insegnare e apprendere perché risponde a bisogni esistenziali, sociali, cognitivi ed etici, che sorgono dal mondo della vita del tempo in cui ci si trova a vivere.

Semerari non ha dubbi sul fatto che l'insegnamento filosofico **debba essere destinato a tutti gli studenti** della Scuola Secondaria, sia a quelli che frequentano indirizzi umanistici sia a quelli che frequentano indirizzi tecnico-professionali. Egli affermava in modo netto questa idea anche quando essa non era molto condivisa e come al solito motivava la sua posizione tanto in termini teoretici quanto in termini nobilmente etici.

1.1 Una filosofia per tutti

Nel bel saggio *La filosofia e il suo insegnamento* Semerari riprende la tesi di Grisoni secondo cui dopo Socrate si era verificato un processo di specializzazione, di sedentarizzazione della filosofia, per cui l'attività filosofica era divenuta una *pratica esclusiva* di una comunità di specialisti, originariamente destinata, invece, a *chiunque*, praticabile *ovunque*. Semerari si chiede: "qual è, insomma il senso didattico del chiunque e del dovunque"?

Intendendola fuori di ogni compromissione metafisica, l'universalità filosofica significa, sul piano didattico - istituzionale, che l'insegnamento della filosofia non può essere ristretto solo ad alcuni tipi di scuole con esclusione di tutti gli altri. [...] Confesso di non essere mai riuscito, per quanto l'abbia più volte tentato, di spiegarmi le ragioni di questa, che, in fondo, è una ghettizzazione dell'insegnamento filosofico. [...] **L'interdire agli studenti delle scuole tecniche l'insegnamento della filosofia, si risolve, in verità, più che in una sottovalutazione dell'insegnamento filosofico, in una forma di disprezzo oggettivo degli studenti delle scuole tecniche.** Tanto più se teniamo conto della liberalizzazione degli accessi universitari (Sem. 1991, pp. 595-96).

Semerari sostiene la tesi che la filosofia debba essere *per tutti* in nome di un eguale diritto, che tutti i cittadini possiedono, alla conoscenza intesa come risorsa per l'esistenza, partendo dal presupposto che le radici dell'attività filosofica siano non soltanto culturali, ma, sulla scia di Dewey, pre-culturali, quasi biologiche. In questa prospettiva, a maggior ragione, occorre riscoprire la valenza formativa ed emancipatrice della filosofia nell'età contemporanea, rapidamente coinvolta in grandi trasformazioni, in un più generale processo epocale di democratizzazione della cultura. Secondo Semerari la democratizzazione della cultura consente **la rivolta degli iloti**, la ri-

volta dei soggetti subalterni alla conquista della libera autodeterminazione, del protagonismo sociale nella costruzione del futuro.

Fine della filosofia? La società, il mondo, il costume sono, oggi, in evoluzione profonda. A offrire lo stimolo non è soltanto l'universale scientificizzazione e tecnologizzazione ma, con pari forze, quel fenomeno epocale, che potrebbe essere detto **la rivolta degli iloti** e che consiste nella ribellione di tutto ciò che finora è stato ritenuto naturalmente e irreversibilmente subalterno a qualcosa d'altro, ritenuto altrettanto naturalmente e irreversibilmente superiore. [...] È insomma, il fenomeno epocale, che lo psicologo e sociologo Mitscherlich ha felicemente descritto come movimento verso una società senza padre, come lotta contro lo "pseudo razionalismo", che vede il senso stesso della vita e della storia e il rafforzamento di una posizione di dominio, qualunque esso sia. [...] In questo immane ed eccitante rovesciamento – a livello planetario – di cose, rapporti, valori, desideri, prospettive, significati, della stessa idea e rappresentazione dell'uomo e delle sue relazioni possibili con gli altri e con il mondo, per la filosofia si profilano non le dimissioni bensì l'apertura di orizzonti di ulteriore problematicità con il connesso obbligo, per essa, di disporsi a trasformazioni, anche radicali, di principi, categorie e metodi, sì da **non abdicare al proprio compito essenziale di osservare, leggere e interpretare l'essere dell'uomo nel mondo, ora che il mondo sta mutando velocemente** (Sem,lez. 1991,p.12).

Semerari richiama le affermazioni kantiane a proposito del **bisogno naturale di filosofia** da parte dell'uomo, come espressione della sua piena umanità, possibilità che diventa eticamente un dovere di interrogarsi sulla propria esistenza. Solo a questo è subordinata una qualunque esperienza scolastica di filosofia, che evidentemente non potrebbe pretendere di valere di per sé.

Kant affermò che il bisogno della metafisica, cioè della filosofia, è naturale nell'uomo. Intendeva dire che la filosofia è la forma in cui più espressivamente si manifesta l'uomo nella sua umanità. [...] L'uomo, venendo al mondo, porta con sé la possibilità, che diventa per lui un dovere, di interrogarsi su se stesso e sul significato della propria esistenza ivi. [...] Condizione essenziale per entrare nel mondo della filosofia non è tanto una certa preparazione scolastica già acquisita quanto, soprattutto, *la volontà di interrogazione e auto-interrogazione* radicali. (Sem Lez.1991, p. 20).

Il bisogno di filosofia è del tutto semplice e niente affatto specialistico, anche se occorre attrezzarsi con lo studio e l'impegno per soddisfarlo adeguatamente. Ancora una volta esso è qualcosa di **radicato nel mondo della vita, del precategoriale** ed è in quella sede che, husserlianamente, occorre rintracciare l'origine e l'autentico senso di un'attività di ricerca razionale formalizzata.

Il bisogno di filosofia è semplice, poco specialistico – pur se il rispondervi esige l'abbandono di qualsiasi genericità o diletterismo, [...] il bisogno di filosofia è esistenziale, quindi qualcosa di precategoriale, in cui però, ogni filosofia [...] ha la sua fondazione e il suo unico senso (Sem.1991, p. 20).

1.2 Il filosofare come forza rischiaratrice

Questa posizione mi sembra una coerente evoluzione di una radicata convinzione di Semerari a proposito del senso e del carattere del filosofare contemporaneo, espressa chiaramente anni prima. A Semerari ha sempre interessato il filosofare come atteggiamento esistenziale, come scelta di vita, come *forza rischiaratrice e orientatrice* interna alla concreta e storicamente configurazione dell'esistenza e della coesistenza umana, strumento di emancipazione, mezzo di razionalizzazione del mondo della vita attraverso la costruzione intersoggettiva di senso e di valore, razionalmente fondata sul confronto e sul dialogo. L'impegno verso l'auto responsabilizzazione umana non può ritenersi soltanto affidata ai filosofi ricercatori, ma fondata su un più generale processo di maturazione e di emancipazione dell'intera umanità contemporanea, come processo collettivo di costruzione di nuova civiltà. Dove, se non nelle università e nelle scuole si formano milioni di uomini e di cittadini, che sono da intendere come i protagonisti di possibili futuri cambiamenti generalizzati di civiltà?

Il coraggio della verità. È in grazia di questo coraggio che la filosofia può raggiungere lo scopo "di penetrare al di sotto della chiarezza apparente del discorso comune" (Witehead), scoprendo nella ovvietà gli enigmi che attendono di essere risolti. [...] Richiamando **il nesso tra filosofia e discorso comune**, dicendo che la filosofia si impegna nella chiarificazione di ciò che, a tutta prima, sembra ovvio e incontestabile, non pretendo di suggerire alcune definizioni aprioristiche del filosofare. Mi limito a mettere in luce un lato della funzione, cui la filosofia generalmente attende nell'ambito della vita e della cultura. In realtà oggi – e sia questo un assunto come un primo elementare indice caratterologico del filosofare contemporaneo – non importa tanto determinare in anticipo e genericamente che cosa sia la filosofia quanto stabilire il nostro rapporto con essa, cioè stabilire principalmente che cosa ne va di noi e della no-

stra relazione con noi stessi, con gli altri e col mondo, quando scegliamo per noi quel comportamento che diciamo filosofare (Sem 1983, pp. 21-22).

In questo senso Semerari valorizza il peculiare atteggiamento fenomenologico della “prassi della porta aperta”, basata sulla convinzione che i nostri sforzi di concettualizzazione e di comprensione scientifica della realtà producono effetti che sono pur sempre una riduzione sia di quello che effettivamente viviamo nel mondo pre-categoriale del “mondo della vita” sia di quello che le cose in se stesse sono.

L’atteggiamento fenomenologico della filosofia odierna risiede in una sorta di **‘prassi della porta aperta’**, motivata dalla coscienza che ciò che noi riusciamo a concettualizzare e a predicare scientificamente è sempre qualcosa di meno di ciò che effettivamente viviamo pre-riflessivamente e pre-categorialmente, giusta la rilevante osservazione di Husserl che le cose da noi viste e percepite sono sempre più di quanto di esse realmente vediamo e percepiamo. Prima del concetto e come residuo a un tempo, c’è il mondo della vita, c’è l’esistenza, c’è la funzione vitale, c’è il bisogno, c’è la volontà d’essere, c’è la *dòxa*. Per il filosofo contemporaneo, la verità è fenomenologica, perché non ripudia tutte queste cose ma ne fa, al contrario, il fondamento di senso della epistème, la sua “ultima originarietà” (Sem. 1983, p. 28-29).

1.3. La democratizzazione dell’insegnamento della filosofia

La maturazione del nuovo suscita la crisi del già esistente: la crescita del corpo rende inadeguato il vestito che si porta, la richiesta d’istruzione di più larghi ceti sociali fa saltare le tradizionali strutture scolastiche, una nuova moda rende desueto un precedente costume. Insomma, se il decadere del vecchio pone la domanda del nuovo, il nuovo accelera la degenerazione e la fine del vecchio (Sem. 1983, p. 13).

La democratizzazione della cultura e quindi dell’insegnamento della filosofia mette in discussione vecchie strutture scolastiche e vecchi modelli di filosofare. I vecchi modelli del filosofare sono quelli che, con Husserl, Semerari definisce espressione di un *filosofare dall’alto*, caratterizzato da indifferenza per le ragioni esistenziali e culturali dei concreti uomini storici del tempo e della comunità in cui si vive, da cui hanno origine le intenzionalità delle produzioni scientifiche e culturali. Il mascheramento del concreto radicamento del filosofare nel mondo della vita rende la filosofia un’astratta disciplina a se stante, lontana e ideologicamente equivoca, al servizio dello *statu quo*, strumento di dominio piuttosto che di emancipazione.

Tali modelli sono qualificati da ciò che, con Husserl, potremmo chiamare il **“filosofare dall’alto”**. Husserl ha spiegato che il “filosofare dall’alto” è, in realtà, un non filosofare dal momento che prescinde dal fatto che tutto ciò che è ed è *dato* a qualcuno “deve poter avere per lui senso e valore, deve essere da lui consaputo nella forma di una propria operazione intenzionale, corrispondente alla particolarità di questo esistente, procedendo da una propria donazione di senso”. In altre parole, si filosofa dall’alto (quale ne sia, poi, la versione o veste “culturale”), quando vengono ommessi le ragioni esistenziali e gli intrecci culturali degli uomini empiricamente (storicamente) considerati, ove hanno matrice (la ‘intenzionalità’ di Husserl) le produzioni scientifiche e le formazioni politico-sociali che, pertanto, sono autonomizzate e rese indipendenti, quali entità per sé stanti, ‘sostanziali’ e ‘assolute’, per se stesse significative (Sem. 1983, pp. 19-20).

È fondamentale in un contesto didattico formativo che l’apprendimento del filosofare abbia per l’allievo un senso e un valore personali, promuova un’operazione intenzionale, tendente a procedere ad una propria donazione di senso. Mi sembra evidente che per Semerari non si possa imparare a filosofare senza fare un’esperienza personale di ricerca filosofica, cioè del domandare radicale, del pensare e del ragionare autonomo su questioni filosofiche, del discutere e del confrontare, del comprendere e del valutare, della costruzione di una posizione personale, seppure provvisoria e parziale.

2. A che scopo insegnare filosofia?

L’obiettivo dell’insegnamento secondario **non può essere la formazione di filosofi né di storici della filosofia** in senso strettamente tecnico-specialistico (Sem. 1991, p. 601). Semerari opta chiaramente per un insegnamento che promuova apprendimento non di nozioni storiche, di mera cultura filosofica di natura storica, ma di una capacità di filosofare, di un *pensare in proprio, autonomo e competente*, che si rivolge verso i problemi dell’esistenza individuale e della coesistenza umana, cerca di definirli, di discuterli e risolverli. Fare filosofia consente al soggetto che apprende l’*auto orientamento* individuale, il personale *rassicuramento* di fronte alla situazione di dolorosa e problematica contingenza che caratterizza la vita umana, della responsabilità etica e sociale dell’uomo e del citta-

dino nei confronti del destino collettivo dell'umanità. Questi principi generali, oggi largamente condivisi in didattica della filosofia, non erano prevalenti nel periodo in cui Semerari ne discuteva, soprattutto nel mondo accademico.

Semerari è tornato spesso sulle famose pagine kantiane, riaffermando il principio che non si può insegnare e imparare la filosofia ma a filosofare, inteso come capacità di pensare in autonomia su questioni filosofiche. Le filosofie sono da considerare come i risultati di ricerche filosofiche da cui apprendere forme e contenuti per filosofare in proprio, attraverso il confronto e l'attività del ragionamento autonomo sui **problemi che nascono dalle cose stesse e non dalla storia della filosofia**.

Semerari non opera una traduzione pedissequa delle tesi kantiane in ambito pedagogico e didattico, come spesso è stato fatto in questi decenni da autori anche importanti. Ciò che in didattica della filosofia può essere mutuato da Kant è il senso generale del discorso filosofico, pienamente illuministico, inteso come espressione della dignità razionale dell'uomo e delle caratteristiche universali della ragione, dell'orizzonte cognitivo ed etico del suo utilizzo. Non è legittimo invece operare specifiche e tecniche deduzioni di carattere didattico. Gli interventi di Kant su questi temi, come sottolinea opportunamente Semerari, non hanno motivazioni genuinamente pedagogiche e/o didattiche. Il problema principale di Kant era quello di determinare **le condizioni di possibilità dell'essere filosofi**. È tutto da discutere se Kant ritenesse che degli adolescenti potessero aspirare a fare esperienze di ricerca filosofica in autonomia. Non potremmo avere dubbi se le indicazioni kantiane fossero riferite all'attività dei filosofi professionisti del tempo, soprattutto ai maestri, capaci di pensiero non solo autonomo ma creativo ed originale; al contrario qualche dubbio potremmo coltivarlo che potesse pensare di estendere quelle indicazioni a soggetti non professionisti. Con certezza Kant riconoscerebbe agli adolescenti soltanto la necessità che facciano un addestramento quasi tecnico al ragionare, non altro.

I principi generali kantiani cui rimanere fedeli anche oggi in didattica della filosofia sono quello riguardante l'impossibilità di insegnare la filosofia, e quindi la possibilità-necessità di insegnare a filosofare, e quello che definisce la destinazione finale non **scolastica (finalizzata alla organizzazione disciplinare del sapere e alla sua trasmissione) ma cosmica** del filosofare (in quanto tematizza la relazione di ogni conoscenza dell'umana ragione alla ricerca di risposte alle domande: cosa posso conoscere, come devo agire, cosa posso sperare, cioè cosa è l'uomo?).

Com'è possibile la filosofia? [...] Carattere culminante del filosofare contemporaneo è ch'esso sposta il centro di gravitazione dell'interesse filosofico dal problema del conoscere al problema della razionalizzazione dei fini e dei valori, individuali e collettivi, della umanità. Diversamente detto, il problema del filosofare contemporaneo è la definizione della relazione delle conoscenze scientifiche coi fini che la umanità può razionalmente proporsi (Sem. 1983, p. 39).

In questa prospettiva lo scritto di Kant cui far riferimento è quello della *Logica* del 1800.

Non si può essere filosofi, se non si è in grado di filosofare, [...] dall'accumularsi di conoscenze storiche non nasce meccanicamente la filosofia [...] ciò che conta è il filosofare e filosofare vuol dire pensare in proprio [...] che nasce dall'uso autonomo della ragione [...] in filosofia non ci sono maestri né autori classici dal momento che l'unica pietra di paragone valida è la ragione umana, comune a tutti e a tutti ugualmente prossima.

3. Quale filosofia insegnare? Modello parmenideo e modello protagoreo

Riassumo per punti il pensiero di Semerari a proposito degli scopi del filosofare. Noi possiamo poi dedurre principi e indirizzi a proposito dell'insegnamento e dell'apprendimento del filosofare in una classe di Liceo con una pluralità di prospettive.

Se la finalizzazione del filosofare non è scolastica ma cosmica, quale caratterizzazione deve avere la pratica filosofica? A questo proposito è pertinente far cenno alla classificazione semerariana delle filosofie come appartenenti a due modelli generali del far filosofia, quello a) **parmenideo** e quello b) **protagoreo**. Il significato teorico di un modello di far filosofia dipende dalla risposta che il filosofo dà al problema dell'uomo.

a) Modello Parmenideo del far filosofia

In questo modello Semerari classifica quelle filosofie che presentano l'uomo

come il fruitore di una modalità d'essere, nella cui determinazione non ha avuto parte alcuna, né come individuo né come specie. Il suo essere gli è consegnato ed egli deve disporre al meglio delle sue possibilità. L'uomo si trova

collocato in un ordine necessario, al cui interno occupa un posto già deciso da sempre e che la filosofia e la scienza hanno il compito di rivelergli (Sem. 1991, Lez. p. 63).

Quando la filosofia propone una visione dell'uomo come dipendente in ultima istanza da qualcosa di non umano, su cui non può esercitare alcun controllo, appartiene al modello parmenideo. In questo caso l'uomo è dominato da un Essere che lo domina, cui non rimane che abbandonarsi o affidarsi (Sem. 1991, p. 65-66.).

Semerari interpreta le filosofie di questo tipo come espressione di una volontà di occultamento della dimensione autenticamente contingente di esistenza dell'uomo, quella in cui egli è chiamato a lottare, a valutare, a scegliere, ad assumersi responsabilità dolorose, e il perseguimento invece di una strategia tendente a ripristinare uno stato pre-natale, in cui manca la scelta personale perché ci si affida ad un essere che lo fa per noi e da cui dipendiamo (Sem. 1991, Lez. p. 67).

b) Modello protagoreo del far filosofia

In questo modello Semerari classifica tutte le filosofie che considerano l'uomo misura di tutte le cose, e che a partire dalla consapevolezza della situazione di incertezza e di contingenza si decide "a prendere in mano la propria esistenza, ad assumerne il controllo e governarla con i mezzi che ha a disposizione e con quelli che può inventare e produrre"; "cerca di costruire un'esistenza significativa solo con le proprie arti o tecniche, il cui insieme costituisce quella che si chiama civiltà". Il modello protagoreo di filosofia si fonda sulla consapevole accettazione della storicità e contingenza come luogo privilegiato entro cui operare la ricerca e dimensione entro cui cercare processi di convalida alle teorie filosofiche, sempre problematiche, aperte, criticabili, discutibili.

Tanto il modello parmenideo si presenta come espressione multiforme di strategie di *occultamento della contingenza esistenziale*, (Sem. 1991, Lez. p. 67), quanto il modello protagoreo invece coincide col riconoscimento della contingenza. La categoria fondamentale del modello parmenideo è *la necessità*, del modello protagoreo il *possibile*.

Una filosofia del possibile è una filosofia della progettualità umana, pensata, però, in termini non di onnipotenza e di infallibilità bensì di reale e meramente formale e fittizia problematicità: ciò significa che l'uomo si definisce attraverso le esperienze che fa, le scelte che compie, le relazioni in cui, volta a volta, viene a coinvolgersi e significa che i progetti umani vanno sempre difesi contro il rischio della sconfitta e del fallimento. Il concetto dell'uomo, pensato, secondo il modello protagoreo, può essere reso con le parole che Rorty impiega per denotare l'individuo *ironico* come colui che guarda a viso aperto la contingenza delle sue credenze e dei suoi desideri più fondamentali, uno che è storicista e nominalista quanto basta per avere abbandonato l'idea che tali credenze e desideri rimandino a qualcosa che sfugge al tempo e al caso (Sem. 1991, Lez. p. 68).

Il filosofo che fa riferimento ad un modello di filosofia del genere è un soggetto radicato nel mondo della vita, che utilizza il ragionamento per rischiarare sé, il mondo e gli altri. La contingenza è un orizzonte limite e una risorsa come possibilità di ricerca sempre aperta e problematica. Infatti Sem. si spinge sino a teorizzare una dimensione pienamente dialogica, relazionale, dinamicamente intersoggettiva della verità filosofica. Una verità che non presume onnipotenza ed eternità, ma che si rivela come costruzione permanente di senso e di valore, *dòxa* che aspira al consenso sovraindividuale attraverso il dialogo, il confronto, la discussione critica. Se il modello parmenideo di filosofia tende ad *occultare* strutturalmente l'uomo a se stesso, il modello protagoreo invece lo *disoccul-ta* a se stesso. Non si tratta di reprimere e negare le *dòxai*, ma di sottoporle a confronto produttivo di critica e di nuova conoscenza, ad un processo di costruzione interrelazionale di pensiero, socialmente e culturalmente situato. La verità non si contrappone alle *dòxai* ma si propone come criterio della loro armonizzazione possibile, che balena nel connettersi delle *dòxai*, nel loro intrecciarsi creativo in modi sempre differenti, in cui il limite dell'orizzonte del loro evolversi è il consenso degli interlocutori.

Per il filosofare contemporaneo, la verità non nasconde l'uomo ma lo disoccul-ta a se stesso, non sopprime le *dòxai* ma le organizza progressivamente nell'orizzonte problematico della coesistenza o socialità umana, secondo la prospettiva della maggiore coordinazione e armonizzazione possibile. La verità rappresenta il punto-limite della coerenza delle *dòxai*, della loro interrelazione conservativa. Ciascuna *dòxa* è quantità di verità, che per le *dòxai* è possibilità di qualificazione interrelazionale, sì che la verità non sussiste altrove che nell'infinito connettersi, in agganci sempre più solidali e comprensivi, delle *dòxai* quantità.. [...] È questa la essenza 'socratica' o 'dialogica' della verità, che – com'è detto nel Gorgia platonico – ha il suo termine nel mio e nel tuo consenso, ed è questo il passaggio dalla verità come sostanza alla verità come criterio. Tale concetto della verità conferisce al filosofare contemporaneo un carat-

tere eminentemente dialogico, per il quale noi muoviamo verso una nuova prassi del problema filosofico secondo l'impulso che emerge dalla liquidazione dei pregiudizi sottostanti alle due grandi tradizioni del pensiero occidentale: il razionalismo e l'empirismo (Sem. 1983, p. 25).

[...] *Nel primo caso, non corrispondendovi alcuna dōxa, (la verità) non potrebbe essere rappresentata, nel secondo caso si confonderebbe con la dōxa e non esisterebbe più come verità (Ivi, p. 26).*

In Semerari la verità si pone come prodotto di un sistema dinamico ed aperto di interrelazioni, come sistemazione organica dei contenuti della coscienza in costante e attivo dialogo con gli altri interlocutori, corresponsabili del nostro stare al mondo, con cui instauriamo uno scambio di pensieri, attraverso cui arricchiamo, in termini relazionali, la nostra comprensione di noi stessi e del mondo. Noi non pensiamo la verità ma secondo verità quando ci relazioniamo con gli altri e con loro affrontiamo il compito senza fine di rischiarare la nostra esistenza, facendo incrociare in modo organico e unitario i dati dell'esperienza con la interrelazione complessa e dialogante delle dōxai. È un'evidente impostazione *relazionale*, problematica, aperta, discorsiva, della ricerca della verità, in cui vi è una felice sintesi di fenomenologia, pragmatismo, etica del discorso, consapevolezza della natura linguistico-culturale, finita e contingente, della verità filosofica e del processo della sua ricerca, ispirazione etica alla emancipazione sociale. E per questo secondo Sem. "alla verità non si va mai da soli" e la verità in fondo "criterio di relazione e socialità, socialità e relazione essa stessa, tra me e me stesso, tra me e gli altri, tra me e il mondo". L'unica condizione è che le dōxai si dispongano in una relazione che permetta la comunicazione, la compartecipazione e fruizione universali (Sem. 1983, p. 27).

Escluso che sia un dato o un prodotto e considerato, perciò, che né può fare a meno della dōxa né può identificarsi con essa, la verità si profila come *direzione o legge di risoluzione di ogni proposizione particolare e dogmatica in un sistema aperto e progressivamente coerente d'interrelazioni o di serie d'interrelazioni*, ecc. Così inquadrata la verità si definisce come possibilità di sistemazione organica dei contenuti della coscienza. Essa non è termine di pensiero, noi non pensiamo la verità, perché piuttosto, pensiamo o possiamo pensare secondo verità, quando riusciamo a rendere reciprocamente afferenti i nostri pensieri e quelli altrui, onde intendiamo e siamo intesi, comprendiamo il mondo e il mondo non è più un assurdo per noi. (Ivi, *Dentro la storiografia*, p. 26).

In questo senso parliamo oggi della intersoggettività o socialità come 'luogo' o 'spazio' di costituzione della verità. [...] Sebbene [...] possiamo sperare di arrivare a una interpretazione critica e non antinomica della ragione e della esperienza, tale che la esperienza sia l'orizzonte comune di tutte le ricerche della verità e la ragione la legge relazionale secondo cui la verità si costituisce in atto. [...] In breve, la costituzione della verità implica l'incrociarsi e il saldarsi, al limite, della sintesi obiettiva dei dati dell'esperienza con la interrelazione soggettiva delle dōxai. Perciò alla verità non si va mai da soli (Ivi, p. 27).

Semerari individua come esempio di filosofia protagorea quella di Wittgenstein delle *Ricerche filosofiche*, in cui è possibile dare vita ad una pluralità dei linguaggi, riconoscendo all'uomo la libertà di inventare molteplici "giochi linguistici", a patto che si indichino con chiarezza le regole in base alle quali vengono elaborati e usati. Wittgenstein fornisce un contributo notevole alla prospettiva protagorea proprio perché per lui "il linguaggio è cosa umanamente producibile e prodotta, e umanamente correggibile e corretta" (Sem. 1991, Lez. p. 65). La filosofia deve svegliarci dall'incantesimo che il linguaggio, adoperato senza controllo, produce sulla nostra mente, ma anche rilevare i "bernoccoli che l'intelletto si è fatto cozzando contro i limiti del linguaggio". La filosofia costituisce una terapia sul piano degli usi linguistici.

4. Le finalità dell'insegnamento della filosofia

4.1. Imparare a pensare in proprio

Il pensare in proprio, critico, aperto, problematizzante, contro ogni dogmatismo, è uno degli scopi essenziali dell'insegnamento filosofico (Sem. 1991, Ins., pp. 602-3). È da sottolineare un aspetto che mi sembra molto forte in Semerari., ovvero la destinazione esistenziale (solo mediatamente psicologica) ed etica insieme del *filosofare in proprio*, come strumento di razionalizzazione e di civiltà, come esercizio alto della responsabilità umana (su cui tornerò tra poco). Egli intende affermare con forza il radicamento del filosofare *nel mondo della vita*, in quanto esso nasce dalle cose stesse e ritorna nel mondo della vita come risorsa razionale atta a rischiararne e ad ampliarne la sua ricchezza. Il filosofare è finalizzato al rischiaramento e al rassicuramento esistenziale, alla lotta per la autonoma responsabilità umana nel definire i fini cui subordinare i mezzi.

Questa concezione viene mantenuta e rafforzata anche nel momento in cui Semerari si interroga sul modo in cui occorra insegnare la filosofia nella scuola secondaria, discutendo il concetto di mediazione didattica proposto da Rhobeck (Rhobeck, 1986), studioso tedesco di didattica della filosofia di Berlino che Semerari ha chiamato presso l'Università di Bari più volte. Commentando il concetto di mediazione nell'insegnamento della filosofia, Semerari sottolinea la natura strutturalmente "ambivalente" della filosofia, che assomma dentro di sé l'identità di *disciplina formalizzata e istituzionalizzata*, che organizza un sapere al fine di tramandarla nella tradizione e di insegnarla nelle università e nelle scuole, e l'identità di *pratica di ricerca*, che ha radici nel bisogno semplicemente umano di "desiderare di sapere" per orientarsi, per rassicurarsi, per esercizio di responsabilità. Semerari vede l'insegnamento scolastico come un'opportunità istituzionalizzata in cui il bisogno naturalmente umano della ricerca di senso, di valore e di verità da parte delle nuove generazioni possa essere soddisfatto attraverso l'uso del sapere organizzato messo a disposizione dalla disciplina del curriculum scolastico. L'esperienza scolastica è intesa come maturazione e sviluppo di esigenze, istanze e capacità naturali dell'uomo che desidera sapere per comprendere, valutare e orientare responsabilmente il suo essere al mondo, rischiare i vari aspetti dell'esistenza e della coesistenza umana per poter esercitare "responsabilmente" in questo mondo il proprio ruolo di uomini e di cittadini.

Mediazione-Vermittlung (Rhobeck): risolvere didatticamente l'ambivalenza della filosofia, che, da una parte, attraverso la sua storia, si è costituita in *disciplina istituzionalizzata* con una organizzazione specialistica, ma, dall'altra, pretende di non essere tale disciplina istituzionalizzata, dal momento che trae la sua origine "da un universale bisogno di orientamento" (Sem. 1991, Ins., p. 604).

Per questa ragione, nel riflettere ulteriormente sulle modalità attraverso cui esercitare la mediazione didattica Semerari ritiene importante l'obiettivo di legare il mondo della filosofia con il mondo della vita degli studenti sin dalle fasi iniziali dell'approccio dell'insegnamento. L'insegnamento non è una semplice trasmissione di un sapere concluso, sistematicamente e dogmaticamente definito, quanto piuttosto la promozione di un'esperienza guidata e protetta di apprendimento a *filosofare in proprio*, quindi vera *esperienza di ricerca* attraverso l'incontro con i filosofi a partire dai problemi che nascono "dalle cose stesse" e che sono percepiti *naturalmente* dagli allievi, considerati come "uomini in formazione". Semerari, riprendendo considerazioni ed argomentazioni elaborate da F. Bianco sul *metodo zetetico* in didattica della filosofia, sostiene l'opportunità di "aprire" le lezioni con una fase propedeutica, socraticamente gestita, in cui sia reso possibile agli allievi di "interrogarsi nella quotidianità dell'esistenza e nella storicità delle forme di organizzazione del mondo della vita" (Sem. 1991, Ins., p. 604). Non è casuale che poche righe più in avanti Semerari citi le pagine della *VII Lettera* in cui Platone ricorda che la scintilla della filosofia non nasce se prima non si sia vissuti e lungamente discusso insieme (*Ivi*). È evidente che esista una differenza tra il livello della ricerca originale del filosofare e quello di un semplice confilosofare all'interno di un'esperienza di filosofia in una classe di adolescenti. Come è naturale che non occorra essere un Mozart per fare esperienza di musica eseguendo una composizione di Mozart. Tuttavia l'esperienza del filosofare attraverso la valorizzazione delle esperienze di ricerca già fatte dai filosofi non esclude una autentica ricerca personale, un interrogarsi, un comprendere, valutare, scegliere attraverso il ragionamento.

4.2 Imparare il radicalismo del filosofare

A volte Semerari è tentato, citando Dewey, di radicalizzare il discorso sul senso del filosofare, giungendo a considerare la natura quasi "biologica" della destinazione del filosofare, sottolineando come "qualunque studio della filosofia (Dewey, *Metodo empirico in filosofia, Esperienza e natura*) **non sarà mai uno studio della filosofia, ma uno studio, per mezzo della filosofia, dell'esperienza vitale**" (Sem. 1991, Ins. 602-3).

Nel passo che possiamo leggere di seguito Semerari è di una chiarezza disarmante nel definire il proprio pensiero sull'insegnamento della filosofia. È evidente il trasparire della grande tensione etica che in lui affianca il compito teoretico del filosofo, la volontà di non rinunciare mai alla valenza formatrice ed emancipatrice-civilizzatrice del filosofare e della filosofia, anche attraverso il suo insegnamento nelle scuole secondarie. Lo scritto che citiamo era consapevolmente destinato non solo a colleghi e a discepoli dell'università, ma anche a docenti della secondaria, che sapeva impegnati alla frontiera, al confine tra filosofia e società civile, tra vecchie e nuove generazioni, tra presente e futuro.

Il fine dello studio della filosofia non è la filosofia stessa, bensì *l'intelligenza del mondo della vita, laddove emergono i bisogni fondamentali, le interrogazioni, le insicurezze esistenziali, cui la civiltà deve rispondere con le sue forme e i suoi contenuti.*

Fine dello studio della filosofia nelle scuole non è la filosofia stessa, bensì l'intelligenza che del mondo della vita possiamo conseguire attraverso una riflessione filosoficamente moralizzata. [...] Il mondo della vita è l'insieme delle relazioni problematiche e transazionali che legano ogni uomo agli altri **uomini e alla natura. È su questo tessuto di relazioni** che si costituisce quella che è abitualmente chiamata Civiltà come totalità storica delle risposte date alle domande e alle sfide insorgenti dal dibattito sempre ingaggiato e sempre aperto all'uomo con gli altri e con la natura. La riflessione filosofica, nel suo proprio e con l'uso delle tecniche più differenziate, ci porta a non accontentarci di constatare, descrivere e raccontare le forme e i contenuti della Civiltà: ci induce a risalire da quelle forme a da quei contenuti alle ragioni o, più esattamente, ai bisogni, alle interrogazioni e alle insicurezze esistenziali (conoscitive e pratiche) a cui la Civiltà risponde con le sue forme e i suoi contenuti. Il che, per riprendere ancora una volta la notazione deweyana sul metodo empirico, è il rinviare i prodotti rifiniti alle loro origini nell'esperienza primaria, in tutta la sua eterogeneità e pienezza, in modo tale da identificare i bisogni e i problemi da cui sorgono e che sono chiamati a soddisfare e a risolvere [...] detto in altri termini, il comportamento propriamente filosofico sta nel *radicalismo*: intendendo il radicalismo nello stesso senso in cui, per un verso, il giovane Marx diceva che essere radicale è andare alle radici delle cose e che, per l'uomo, la radice è l'uomo stesso e, per l'altro, Merleau-Ponty spiegava essere il filosofare, nel suo nucleo essenziale, non l'entrare in una sfera di conoscenze separate bensì *il penetrare fino in fondo negli stessi fenomeni che sono oggetto delle scienze positive* (Sem. 1991, Ins. p. 603).

Era evidente nell'insegnamento di Semerari la volontà di trasmettere nei futuri docenti un'appassionata ispirazione etica, di promuovere in loro l'assunzione dell'impegno, come filosofi e come docenti di filosofia, a intendere il filosofare come esercizio razionale della responsabilità umana. L'insegnamento della filosofia, secondo Semerari, può aiutare gli uomini a "rimanere desti, coscienti, autonomi e autoresponsabili" in un mondo in cui è forte la tendenza all'omologazione.

Resterà comunque in loro una sedimentazione filosofica come capacità e tendenze acquisite a disporsi nel mondo della vita con atteggiamenti di autonomo giudizio e a rendersi conto, al limite del possibile, della propria condizione e della condizione del mondo a cui appartengono. Insomma, lo studio della filosofia nelle scuole, per la sua parte, contribuisce a far sì che nel mondo, qualunque cosa si faccia, si stia desti, coscienti, autonomi e autoresponsabili e non passivi, inerti, assopiti, indifferenti e disponibili soltanto come una qualsiasi merce (Sem. 1991, Ins. p. 604).

4.3 Il nuovo compito della filosofia contro l'annuncio della sua fine. Filosofia come organo di collegamento e critica dei pregiudizi

Semerari interpretava l'annuncio della "fine della filosofia" come espressione dell'incapacità dei filosofi di rispondere a nuove domande attraverso contenuti nuovi e forme nuove del filosofare. L'annuncio della fine, profetizzata da Heidegger come riduzione del pensiero a cibernetica, è l'annuncio anche di un "nuovo inizio", nella misura in cui muore una filosofia o un filosofare non più capaci di interpretare il presente, di tenere unito il filo del passato e del futuro, di proporre nuovo senso e nuovo valore. Secondo Semerari alla filosofia oggi si richiede **la comprensione delle modificazioni di senso che il dominio della scienza e della tecnica hanno imposto al mondo** (p. 98). Per promuovere un mutamento del filosofare all'altezza del tempo Semerari invita ad ascoltare l'invito di tre grandi filosofi del '900, Heidegger, Husserl e Dewey.

Husserl ci invita alla presa di coscienza radicale esigita dalla situazione attuale *delle scienze europee*, a superare l'infantilismo filosofico e l'ingenuità delle scienze positive lasciate a se stesse [...] verso un movimento in cui l'umanità si fa più autentica, assumendosi la "radicale responsabilità di sé" e non scindendo "l'autoresponsabilità scientifica dalla responsabilità totale che investe la vita umana in generale" (p. 99). Heidegger ci indica la strada di una nuova logica filosofica fondata sulla interpretazione dell'ente autenticamente storico nella sua storicità.

Per Semerari è Dewey che costituisce un grande punto di riferimento per il rinnovamento della filosofia, per renderla all'altezza dei bisogni del nostro tempo. Dewey, secondo Semerari, propone un'idea di filosofare che risponde al *bisogno di un mezzo generalizzato di comunicazione e di reciproca critica tra differenti regioni di esperienza e di sapere*, (di contro alla iperspecializzazione delle discipline), che, quindi, sia capace di dislocarsi dinamicamente da una regione separata dell'esperienza ad un'altra. Secondo Dewey la filosofia **svolge il compito di generale di collegamento, rendendo reciprocamente intelligibili voci** che parlano **linguaggi specializzati, estendendo e insieme rettificando i significati** di cui esse sono dotate. Altresì la filosofia si pone come mezzo di **sistemat-**

ca **“critica dei pregiudizi”**. In *Lezioni preliminari* Semerari amplia l’idea della filosofia come “ufficiale di collegamento” arricchendola di nuovi, anche se impercettibili, significati. La filosofia si pone problematicamente alla frontiera, al limite tra i vari linguaggi disciplinari, con l’intento di armonizzare le forme di sapere, recuperando, husserlianamente, “le esigenze fondamentali dell’esistenza e della coesistenza umana, per cui gli uomini procedono alla costituzione dei vari linguaggi e alla moltiplicazione delle specializzazioni”.

Di volta in volta, nella nostra esistenza, ci troviamo di fronte a più vie tra le quali scegliere e, secondo le scelte che operiamo, si delinea il nostro assetto personale. Il mondo, la storia, l’umanità sono movimenti in corso. Ebbene, noi **chiediamo alla filosofia di rendere consapevole se stessa e le altre forme di sapere della situazione diversa in cui il filosofo, lo scienziato e tutti gli uomini si muovono oggi, le chiediamo, cioè, di acquisire la coscienza della natura processuale e problematica dell’essere al mondo** (Sem. 1991, Lez. p. 18). Ed è alla filosofia, divenuta così consapevole, che assegniamo il compito di operare **quel processo di mediazione**, sempre su base sperimentale, sempre con andamento tendenziale o, come preferiamo dire, **al limite, dei vari linguaggi**: le chiediamo, cioè, di assumere l’armonizzazione delle forme di sapere come idea regolativa (consapevolezza **della problematicità processuale dell’esistenza, nonché della filosofia stessa**: perciò usiamo il termine **filosofare** e non filosofia) (Sem. 1991, Lez. p. 17).

Su questa base appare in tutta la sua ampiezza la incongruità degli studi universitari di filosofia che vengono per lo più concentrati nelle facoltà di Lettere, quando invece dovrebbero essere collocati anche nelle facoltà dove possono incontrare tutti gli ambiti di ricerca fondamentali e dialogare con essi (*Ivi*, p. 19). I problemi sono multidimensionali e sono necessarie plurali prospettive di indagine per porre adeguatamente le domande radicali tipiche del filosofare.

È evidente la ricaduta didattica di una tale concezione dell’attività filosofica, sia nell’università sia nella scuola secondaria. Non è più possibile per i docenti di filosofia della scuola secondaria mantenere una rigida barriera tra le varie discipline per discutere i problemi filosofici o di rilevanza filosofica dell’età contemporanea, non solo per quanto attiene alla specificità dei contenuti di ogni disciplina (fisica, scienze della terra, chimica, italiano, storia, arte, matematica, astronomia, psicologia, ecc.), al peculiare contributo che essi possono portare alla definizione delle questioni da discutere filosoficamente. Soprattutto il dialogo tra le discipline è necessario anche per le specifiche forme di indagine e di interpretazione che le costituiscono, per i linguaggi, per i generi espositivi, narrativi ed espressivi che le caratterizzano. Non soltanto il processo di ricerca filosofica è da intendere come un processo unitario ed organico, in cui in ogni momento della stessa può essere funzionale a rendere possibile anche un’unica parziale attività peculiare del filosofare (sottoporre a domanda radicale qualcosa che è ritenuto vero, porre domande su qualcosa di ignoto, il problematizzare il già dato, la individuazione di concetti e il rapporto dei concetti con la referenza relativa nella realtà, la discussione argomentata, la ricerca di soluzioni, il processo di validazione delle soluzioni, ecc.). I differenti linguaggi implicano modi differenti di approccio ai problemi, l’assunzione di differenti atteggiamenti e stati d’animo, modi diversi di usare il pensiero e la comunicazione, di fare ricerca di verità e di senso, di proporre valori, di progettare qualcosa di semplicemente possibile e di meglio. I filosofi devono abituarsi ad abbandonare la certezza di possedere una sola strada per la ricerca, un solo modello di razionalità, un solo modo di pensare e di giungere al concetto, di immaginare creativamente il nuovo, di validare le tesi migliori, di sostenere e di difendere le tesi, i filosofi spesso sono rimasti prigionieri di un ordine del discorso irrigidito nella gabbia di concetti, spogliati del retroterra della referenza che nel mondo della vita ha fatto nascere, resi fantasmi astratti e lontani dalla eco della tormento e dal pathos che fa nascere e nutre il cammino di ricerca. La catena delle inferenze e degli argomenti spesso si irrigidisce sino a tal punto da impoverire la ricerca stessa e da renderla esangue, chiusa alla pluralità dei confronti e delle associazioni. Il concettualizzare e l’argomentare sono nati come strumenti potenti di riduzione della complessità dell’esperienza umana di ricerca (di pensiero, di narrazione, di ricerca, di immaginazione, di rassicurazione, di verifica e di controllo, di esposizione alla critica e alla discussione); spesso sono diventati elementi esclusivi e autoreferenziali, indisponibili al confronto con altri territori del pensiero e del sentimento. Il concetto, grande strumento di comprensione e di controllo della realtà, se è reso separato dalla complessa referenzialità del mondo della vita, in filosofia diventa un mezzo di difesa, strumento di razionalizzazione autorassicurante, di impoverimento dell’esperienza.

Semerari ha favorito nei suoi allievi l’apertura e il confronto con gli altri linguaggi e con gli altri ambiti del sapere, del pensare e del comunicare.

4.4. Il filosofare e la critica dei pregiudizi

Secondo Semerari la filosofia problematizza ciò di cui le altre discipline si servono strumentalmente:

Lo scienziato specialista si rapporta ai suoi oggetti in modo puramente *conoscitivo*, mentre colui che svolge attività filosofica assume **un atteggiamento critico-conoscitivo**. Il proprio della filosofia è la **sua tendenza radicale**, ad andare alle radici delle cose (Sem. 1991, Lez. p. 48). [...] “a mettere in questione e a comprendere idee assolutamente comuni che tutti noi impieghiamo ogni giorno senza pensarci sopra” (Nagel).

Il pensare filosofico è un pensare senza presupposti (Simmel) e rimuove ogni pregiudizio che non sia in grado di giustificare se stesso (*Ivi*, Lez. p. 49).

La stessa storia della filosofia come accumulo di precedenti filosofici secondo Semerari può essere intesa come il primo grande pregiudizio

la questione dei pregiudizi, in definitiva, non è che il problema del rapporto in cui il presente, nella sua attualità, viene a trovarsi con il passato (*Ivi*, p. 52).

Uno degli scopi fondamentali della filosofia secondo Semerari è quello di cercare di guadagnare quei livelli dai quali sia possibile vedere il mondo, noi stessi, gli altri, le nostre relazioni, il nostro passato, con il massimo grado di chiarezza possibile. Non si può coltivare l'illusione che il filosofare liberi definitivamente dal pregiudizio, che è, invece, costitutivo del nostro essere al mondo, nella contingenza e nella storicità.

Husserl considera l'assenza di pregiudizi un principio regolatore dell'attività filosofica, il che vuol dire che non dobbiamo coltivare l'illusione, diciamo pure il *pregiudizio* degli illuministi, di rimuovere una volta per sempre tutti i pregiudizi. La loro rimozione procede di pari passo con la ricerca filosofica, ne condivide le sorti (*Ivi*, p. 55).

Come giudizio formulato prima il pregiudizio è costitutivo dell'uomo vivo, storico. La filosofia contemporanea sviluppa la consapevolezza della finitudine, della contingenza, della storicità della dimensioni della sua esistenza e delle sue produzioni. Solo all'interno dell'orizzonte dell'essere finito degli uomini si pone il problema della ragione e del filosofare come attività razionale (*Ivi*, p. 57).

4.5 La filosofia come recupero della responsabilità umana nei confronti della scienza tecnica obiettivata

Semerari ritiene assolutamente centrale nella filosofia contemporanea e nell'orizzonte della sua responsabilità storica, riprendendo uno dei temi centrali della riflessione husserliana, che “la presa di coscienza radicale esigita dalla situazione attuale delle scienze europee, superare l'infantilismo filosofico e l'ingenuità delle scienze positive lasciate a se stesse [...] verso un movimento in cui l'umanità si fa più autentica, assumendosi la “radicale responsabilità di sé” e non scindendo “l'autoresponsabilità scientifica dalla responsabilità totale che investe la vita umana in generale”.

5. Che cosa insegnare?

5.1 Filosofia e storia della filosofia

I principi che ispirano l'attività di filosofo ricercatore di Semerari ispirano anche la sua attività di insegnante della filosofia. Su basi pragmatistiche, fenomenologiche e marxiste, Semerari opera una netta distinzione tra la funzione delle scienze e della filosofia. Le une consentono di conoscere dati osservabili e sperimentabili, i criteri sulla base dei quali compiere le operazioni esistenziali; l'altra consente di ricercare i principi e i fondamenti che legittimano e orientano le nostre pratiche esistenziali.

Kant: *cognitio ex datis e cognitio ex principiis*, ovvero la conoscenza fondata su dati (le scienze positive) e la conoscenza teoretica: le scienze teoriche sono scienze dei principi e non degli oggetti osservabili e sperimentabili. Sono le scienze che studiano i criteri sulla base dei quali compiamo le nostre operazioni esistenziali, quale che sia il loro carattere: conoscitivo, morale, religioso, politico, ecc. (Sem. *Dentro la storiografia*, p. 21). Con il lavoro teoretico si procede alla scoperta, all'analisi e alla chiarificazione dei principi, diciamo pure dei fondamenti che legittimano le pratiche della nostra esistenza. [...] La filosofia di o la filosofia con aggettivo, indica la pratica esistenziale che la filosofia analizza e studia (Sem. 1983, p. 22).

L'attività filosofica è una pratica di ricerca che dà fondamento a tutte le altre *pratiche esistenziali* in tutti i contesti del mondo della vita. La riflessione, l'analisi e il ragionamento filosofici in qualche modo costruiscono la cornice di senso e di valore, entro cui vanno a collocarsi di volta in volta le pratiche esistenziali di individui e di comunità storicamente definite. La filosofia nutre una pretesa di verità, storicamente, intersoggettivamente e dinamicamente definita. Semerari, pur nella convinzione che lo sviluppo tecnico scientifico ampli la capacità di potere, strumentale, di dominio e di controllo nella società industriale a capitalismo maturo, specie nella sua evoluzione cibernetica, non si lascia mai incantare dalle sirene della critica assoluta e indistinta, heideggeriana e francofortese, alla scienza-tecnica. Alla filosofia rimane il compito di armonizzare i molteplici linguaggi delle scienze e di orientarli verso i fini che la comunità umana ha responsabilmente scelto per soddisfare le esigenze fondamentali dell'esistenza e della coesistenza, nella consapevolezza della natura processuale e problematica del nostro essere al mondo e della stessa attività filosofica (Sem. 1991, Lez. p. 18 ssgg).

Se il fine dell'insegnamento della filosofia è imparare a filosofare attraverso la filosofia già prodotta, è evidente che la storia della filosofia nell'ambito dell'insegnamento secondario ha valore in relazione alla promozione di capacità e competenze del filosofare. Competenze e capacità non si possono imparare in termini meramente procedurali e formali: contenuti e modi di fare filosofia non possono essere insegnati e appresi astruendo dalle concrete esperienze di filosofia che i filosofi hanno elaborato nella tradizione.

I concetti, i modelli di razionalità, i metodi del filosofare sono inseparabili dalle filosofie e dalle tradizioni di pensiero entro cui si sono sviluppate, dai presupposti teorici che li hanno ispirate; sono storicamente e culturalmente caratterizzate. I problemi della filosofia sono nati dalle cose stesse e sono stati definiti, formulati e discussi attraverso vocabolari, metodi e modi di ragionare che fanno riferimento alle concezioni filosofiche di coloro che li hanno prodotti, alla tradizione dai filosofi eventualmente condivisa o criticata. Quindi, si può imparare a filosofare partendo dalle cose stesse e dai problemi reali, ma i contenuti e i modi di filosofare non si possono insegnare dall'esterno di un'esperienza di ricerca filosofica che si alimenti anche di ricerche già fatte e affidate alla tradizione.

La storia della filosofia nell'insegnamento non trasmette una verità sistematica accumulata dal passato della disciplina né verità definitive, ma esperienze di ricerca già fatte, che alimentano la ricerca vivente del filosofo e dell'allievo, mettendo a disposizione concetti, mezzi e metodi, linguaggi strutturati, che si riferiscono al contesto della filosofia da cui provengono, a sua volta legata in qualche modo da "un'aria di famiglia" alle tradizioni disciplinari entro cui si sviluppa la ricerca e la comunicazione dei filosofi. La storia della filosofia non sostituisce la necessaria esperienza di ricerca filosofica in classe. Proprio perché non si insegnano nozioni storiche, mera cultura storica, ma contenuti e modi per fare filosofia in proprio, la storia della filosofia, deve essere conosciuta dagli allievi soprattutto attraverso i testi, opportunamente contestualizzati, non nella loro interezza enciclopedica ma attraverso scelte curriculari che siano rappresentativi dei nuclei fondamentali della tradizione, della molteplicità e della diversità delle opzioni filosofiche e dei modi di fare filosofia.

5.2 Il primato dell'attività teoretica sulla storiografia

Per le ragioni sopra indicate per Semerari è legittima una precedenza logica degli aspetti teoretici rispetto a quelli storiografici riferiti alle filosofie prodotte. Semerari cita in *Lezioni preliminari* un brano tratto dai *Prolegomeni* di Kant del 1782:

Vi sono degli eruditi la cui unica filosofia è la storia della filosofia, quella antica come quella moderna. I miei *Prolegomeni* non sono scritti per costoro. [...] Attendono essi che abbia compiuto l'opera che si sforza di attingere alle fonti stesse della ragione, allora potranno dare al mondo, a loro volta, notizia dell'accaduto.

Il commento di Semerari, denso e polemico è il seguente:

Kant, in fondo, voleva dire che i filosofi, i teoretici, sono i datori di lavoro nei confronti degli storici, che, in caso di azzeramento del lavoro filosofico sarebbero, prima o poi, condannati alla cassa integrazione. Gli storici aspettano che qualcosa succeda per poterlo, successivamente, andare a raccontare (Sem. 1991, Lez. p. 23).

Lo storico ha la tendenza a schiacciare sul passato la vita della filosofia; sembra loro che tutto sia stato già detto, a volta dissolvendo la storia della filosofia in una generica storia della cultura o storia della scienza, se non proprio storia della storiografia filosofica, e la novità non viene colta nella sua profonda originalità. Ciò che invece contraddistingue la ricerca teorica è la creatività, ma soprattutto la sua intrinseca, connaturata, tendenza a "fare

filosofia" individuando problemi nuovi, facendosi domande, cercando risposte nuove a vecchi problemi. "Il lavoro teoretico è un prendere partito nei riguardi della situazione presente e delle possibilità offerte dal contesto presente nella prospettiva dell'avvenire. Se il filosofo non prende partito nei riguardi del presente e del futuro non può guardare con intelligenza al passato, non può a rigore fare professione di filosofia, ma rimane sul piano della conoscenza storica, che Kant classificava sotto il segno della facoltà *imitativa* e non di quella *produttiva* di qualcosa di nuovo" (*Ibidem*).

Semerari ci ricorda che la storia si fa *con i testi* ma si fa anche *con la testa*, nel senso che occorre avere un'idea di filosofia, un progetto teorico che ci permette di descrivere i problemi filosofici (*Ivi*, p. 25). I problemi assumono una configurazione peculiare all'interno del vocabolario e delle teorie che nei specifici momenti storici il filosofo ha a disposizione e la coscienza storica ci spinge a considerare la distanza e l'alterità dell'autore e del testo. Quindi non vi può essere nessun dubbio che il problema filosofico è intessuto di storia, tuttavia l'attività della comprensione e dell'interpretazione non può disancorarsi dal peculiare contesto del nostro essere al mondo nella storicità contemporanea. Non solo nel senso che noi siamo intessuti in qualche modo della tradizione filosofica che giunge sino a noi e che fa parte di noi stessi e del nostro linguaggio, ma anche nel senso più forte che la domanda radicale che ci spinge alla comprensione del passato nasce dalle cose stesse e si serve del linguaggio della tradizione.

Citando Husserl autore della *Filosofia come scienza rigorosa*, Semerari ci ricorda che la filosofia non nasce dalle filosofie del passato, ma dalle cose stesse, dalle situazioni problematiche che costituiscono il tessuto della nostra condizione esistenziale. Le filosofie del passato ci ispirano, ci consentono di appropriarci di determinate categorie, di disporre di un linguaggio specifico che viene dalla tradizione, che il filosofo poi innova (*Ivi*, p. 26).

Decostruire la tradizione significa non assumerla passivamente, non subirla, riconoscerla in modo attivo, critico, passandola al setaccio del proprio punto di vista e della prospettiva che si assume. Non si può procedere alla costruzione di una nuova esperienza filosofica se non ci si è confrontati con ciò che si è ricevuto in eredità (*Ibidem*).

La ricerca storiografica, quindi, in questa prospettiva diventa strumento di chiarificazione della situazione esistenziale problematica in cui veniamo a trovarci. È da evitare il rischio di un'immersione nel passato come fuga dall'angoscia che si prova di fronte alla durezza del presente, dalla responsabilità della partecipazione alla costruzione del futuro (*Ivi*, p. 27). L'atteggiamento eticamente e scientificamente più condivisibile è un altro:

Questo naturalmente non accade se affrontiamo con coraggio la nostra esistenza. La ricerca storiografica diventa uno strumento prezioso per chi, come il filosofo teoretico, prende di petto le situazioni problematiche dell'essere al mondo e tenta di chiarirle (*Ivi*, p. 28).

Soltanto all'interno dei confini così tracciati, possiamo accettare il fatto che la comprensione del passato costituisca una strategia di rassicuramento.

Occorre selezionare *nell'oggetto-passato* da conoscere e indagare le filosofie che possono ancora rispondere al bisogno di rischiaramento e di orientamento responsabile nel presente. Sulla strada indicata da Nietzsche, è necessario andare oltre la storia *monumentale e antiquaria*, verso la storia *critica*, ed essere pronti non solo a *ricordare* ma anche a *dimenticare* il passato per costruire creativamente il futuro, seduti sull'abisso del nulla. In questa prospettiva, secondo Semerari, non tutta la filosofia del passato è *contemporanea*. Contemporanea è la filosofia che ci aiuta a distinguere l'essenza problematica del nostro tempo, a individuare la continuità problematica tra passato, presente e futuro. E, ancora una volta, è l'impegno eminentemente teoretico che ci consente di valorizzare il passato ai fini del presente-futuro.

La contemporaneità risulta dalla fusione del criterio cronologico col criterio problematico, onde nella massa degli accadimenti, degli orientamenti, delle prese di posizione ecc., che cronologicamente affluiscono nel quadro del nostro tempo, noi selezioniamo quegli accadimenti, quegli orientamenti, quelle prese di posizione, ecc. che esprimono o non esprimono la essenza problematica del nostro tempo. [...] Chiamo propriamente contemporaneo quell'evento che si costituisce come centralizzazione o concentrazione presente di passato e futuro, tale che per esso passato e futuro possono trovare la loro continuità e unità problematiche (*Ivi*, p. 30).

L'approccio verso il passato, tipico del filosofo che conversa con filosofi morti mosso dalla speranza di considerarli come contemporanei, che Rorty definisce una "ricostruzione razionale", deve evitare il rischio di "contemporaneizzare eccessivamente i filosofi" del passato sottraendoli al loro tempo. La "ricostruzione razionale", che tende alla comprensione del passato in funzione della comprensione del presente, all'attribuzione di senso e di valore al presente, alla costruzione responsabile del futuro, implica l'accettazione di una pluralità di approcci teorici e, quindi, una pluralità di interpretazioni degli autori e delle loro filosofie. La ricerca storiografica "scientifica-

mente rigorosa” presume di comprendere l’autore e il testo nel rispetto assoluto del pensiero e del linguaggio, del suo orizzonte storico; aspira a far dire all’autore solo ciò che egli stesso sarebbe disposto ad accettare, a giungere a individuare un unico significato del suo pensiero. Per Semerari non occorre costruire barriere tra l’uno e l’altro approccio, ambedue sono necessarie l’una all’altra, l’uso teorico del passato non viola l’esigenza del rigore e della ricerca della verità storica (*Ibidem*).

5.3 Tre modi di progettare e di realizzare la storia della filosofia senza negare la filosofia

Le riflessioni semerariane sul rapporto filosofia-storia della filosofia hanno indubbiamente una valenza teoretica e non hanno una valenza specificamente didattica. Tuttavia ci sentiamo autorizzati ad inferire ricadute didattiche delle sue convinzioni teoriche, contestualizzandole nell’insieme della sua concezione dell’insegnamento. Dalla concezione semerariana del rapporto filosofia-storia della filosofia noi deduciamo un modello di costruzione di curriculum di filosofia e di esercizio didattico del fare esperienze di filosofia in classe, attraverso la costruzione di un equilibrato rapporto tra presente e passato della storia della filosofia. Nelle ultime pagine del saggio introduttivo del volume *Lezioni preliminari*, scritto per esigenze propedeutiche, nel contesto dell’insegnamento della filosofia, Semerari sintetizza tre possibili approcci al passato:

- a) quello che si rivolge al passato in funzione di un problema teoretico;
- b) quello che si rivolge al passato ponendo attenzione alle forme logico-linguistiche, alle procedure argomentative che caratterizzano le varie posizioni filosofiche;
- c) quello che pone attenzione particolare alle occasioni storiche da cui un impulso filosofico è stato stimolato (*Ivi*, p. 32).

a) Nel primo caso il filosofo è implicato in un processo di ricerca filosofica in cui intende cercare risposte su aspetti importanti dell’essere al mondo. In questa prospettiva il passato è una fonte di pensiero vivo, di modelli di comprensione e di azione, di contenuti cui ispirarsi per costruire una propria concezione del mondo, da modificare, da elaborare, da distorcere e cambiare, per evitare errori già commessi nel passato. Si instaura un dialogo tra vivi e morti, tra presente e passato, in cui, a partire dai propri pensieri si interroga il filosofo passato attraverso i suoi scritti, in cui vi sono le tracce dell’esperienza di ricerca filosofica già fatta. Il lettore, *confilosofando* con gli autori del passato, ripete in modo autonomo e radicale l’esperienza della domanda, della problematizzazione, della ricerca razionale di soluzioni, della loro convalida. È evidente che l’autore propone un mondo di senso e di valore, propone criteri di verità, metodi di ricerca e modelli di razionalità, che il lettore-interprete sottopone a valutazione e fa proprio nella misura in cui lo ritiene utile per costruire una personale visione del mondo e personali posizioni ragionate sulle questioni.

Il mondo della filosofia è una repubblica in cui vige parità di diritti e in cui vale la pena correre qualche rischio quando si vuole esercitare la tensione filosofica autentica verso un problema in cui la propria esistenza personale direttamente impegnata (*Ivi*, p. 33).

Anche se la finalità dell’insegnamento della filosofia a scuola è di natura formativa, rimane valido il principio che quando il soggetto che apprende si fa coinvolgere in un’esperienza personale di ricerca, autentica e motivata, vige parità di diritti nei confronti degli autori del passato. Ciascun discente esercita responsabilmente, nei limiti in cui questo gli può essere possibile, la libertà di scelta tra le varie opzioni possibili e di costruzione autonoma della concezione del mondo.

b) Nel secondo caso l’attenzione rivolta verso il passato è motivata dall’intenzione di valorizzare le componenti metodologiche, linguistiche, logico-argomentative, delle filosofie del passato al fine di acquisire concetti, peculiari metodi di indagine e processi di convalida, ovvero abilità e competenze del fare filosofia, da utilizzare per fare filosofia in proprio. Dai testi del passato si apprendono le filosofie e nello stesso tempo peculiari modi di costruire la conoscenza filosofica. È un assunto condiviso della ricerca in didattica della filosofia che l’apprendimento debba configurarsi come un’esperienza di filosofia in cui i testi filosofici costituiscono fonte di contenuti e modi di fare filosofia (*Ivi*, pp. 34-35).

c) Nel terzo caso l’interesse è rivolto alla dimensione storica entro cui ha preso forma una filosofia o una tradizione.

Per Semerari quindi sono impossibili tanto una storia della filosofia che non sia sorretta da una certa idea della filosofia quanto una filosofia che, di principio, non tenga conto della storia della filosofia (Sem. 1995). Semerari ritiene che l'approccio verso il passato della storia della filosofia sia una forma di comprensione che non si rivolge solo ai risultati di una ricerca filosofica, in cui sarebbe difficile individuare le domande da cui la stessa ricerca ha avuto origine, ma, piuttosto, "al movimento spirituale, al processo di creazione". Questa è una forma di comprensione che, finora, ha posseduto solo il filosofo di professione di fronte al pensiero di altri filosofi (*Ivi*, p.33). L'interpretazione del passato è, invece, sempre funzionale all'interpretazione della "situazione esistenziale dell'uomo nella sua contingenza e nella complessità temporale e problematica delle sue relazioni strutturali, [...] ai fini della migliore intelligibilità e comprensione della vissuta situazione esistenziale sulla quale è stata accesa l'interrogazione filosofica" (*Ivi*, p. 7).

Semerari pensava che nell'insegnamento secondario dovesse esservi un approccio alla storia della filosofia non pedissequamente dossografico, storicistico-enciclopedico, caratterizzato da interesse per i meri risultati della ricerca filosofica, ma un approccio tendente alla promozione negli allievi di un filosofare dal vivo, a cui i testi, le filosofie del passato, dovessero offrire plurali opzioni di senso e di valore, differenti modi di costruire conoscenza filosofica, esempi e casi criticamente ripensati. In questa prospettiva, si comprende il suo insistere sulla necessità di non ridurre l'insegnamento filosofico alla esposizione-riproposizione del manuale scolastico, di andare alle radici stesse del problema filosofico, nella situazione esistenziale di ciascuno, di valorizzare i testi dei filosofi come fonte principale da cui attingere contenuti e modi per costruire autonomamente una conoscenza filosofica. Semerari pensava che dal colloquio con i filosofi derivasse non solo la comprensione del passato, ma un confronto con i mondi di senso offerti dai filosofi, mezzi e contenuti per la loro valutazione critica. La storia della filosofia nelle scuole secondarie si studia per imparare a fare filosofia attraverso il confronto con le filosofie dei filosofi.

6. Come insegnare ? Promuovere nei giovani allievi un *filosofare dal basso*

Nella lettura dei contemporanei, di volta in volta, possono, anzi devono, essere inseriti richiami e rimandi a posizioni anteriori, nella misura in cui la ricostruzione archeologica e genealogica di una certa questione può illuminarne meglio la portata e il significato. [...] Così il metodo storico ha la funzione di rispondere al bisogno di chiarificazione e orientamento nel mondo vissuto (Sem. 1991, Ins. p. 605).

Nei suoi scritti Semerari indica alcuni principi di fondo ispiratori di una didattica centrata sull'insegnamento-apprendimento del filosofare a partire dalle cose stesse, dal mondo della vita e dalla tradizione, che ci mette a disposizione un mondo di contenuti e di metodi per filosofare in proprio. I punti salienti mi sembrano i seguenti.

6.1 A proposito del Curricolo di filosofia

Esso va costruito a partire dalle interrogazioni sulla quotidianità del mondo della vita (*Ivi*, p.606).

Gli autori e i testi vanno letti intorno a partire dalla posizione di questioni, di problemi, di temi, definiti a partire dalla "incidenza più o meno forte, diretta o indiretta, che hanno nella costituzione, definizione e caratterizzazione del mondo contemporaneo nella sua realtà, nelle sue contraddizioni e nelle sue possibilità: a esempio la scienza, la politica, la tecnica, ecc." (*Ibidem*). L'organizzazione del sapere in un curricolo di filosofia deve ispirarsi ad un criterio tematico-problematico, collegato all'attualità. Gli autori e i testi sono scelti sulla base della capacità loro riconosciuta di aiutare i giovani a rispondere alle domande del presente, a chiarificare gli aspetti problematici dell'esistenza e della coesistenza umana. Il viaggio nel passato è giustificato dalla necessità di procurarsi nella tradizione gli strumenti concettuali, metodologici e lessicali, per ricostruire al meglio la questione che si affronta, per comprenderla nella sua complessità e per acquisire gli elementi necessari per valutare la diversità delle opzioni possibili nella soluzione dei problemi. La storia della filosofia ci garantisce il rigore della comprensione e la libertà della valutazione, quindi la responsabilità della scelta come uomini e come cittadini. Il viaggio a ritroso nella storia è funzionale al filosofare nel presente.

All'interno di tali campi, si scelgono i testi il cui assortimento può, con la maggiore estensione possibile, far rendere conto della complessità del problema e della diversità e, eventualmente, dell'alternatività delle soluzioni teoriche, diverse o alternative, a cui corrispondono diversità o alternatività di modi di esistenza (*Ibidem*).

Naturalmente questa impostazione dell'insegnamento secondario pone, da un punto di vista metodologico didattico, dei problemi che, tuttavia, non sono irrisolvibili. Uno dei problemi può essere costituito dal rapporto tra l'autonoma scelta del curriculum da parte del docente e le prescrizioni per l'insegnamento definite in ambito nazionale. È la comunità nazionale che stabilisce le finalità formative da assegnare all'insegnamento della disciplina, le indicazioni per il curriculum, gli obiettivi generali di apprendimento, tenendo conto della sua identità storico-epistemologica e dei bisogni formativi dei giovani. Chi e in quale modo valuta l'incidenza delle scelte curriculari rispetto alle esigenze di orientamento e di comprensione dei giovani nel mondo contemporaneo? Qual è la parte che spetta alla comunità nazionale e quale quella che spetta ai docenti delle scuole? Come è possibile conciliare il rispetto delle finalità nazionali e l'autonoma costruzione del curriculum di filosofia?

Esistono vari modelli in Europa a questo proposito. Esaminiamo qualche possibilità. **1)** Il curriculum si limita a definire le finalità dell'insegnamento della filosofia lasciando alla libera programmazione dei docenti e degli istituti la scelta di contenuti e modalità. **2)** Il curriculum stabilisce insieme alle finalità anche quelli che vengono ritenuti dei *nuclei fondamentali* della disciplina che presumibilmente uno studente debba acquisire dopo un corso di filosofia per poter filosofare in proprio. I *nuclei fondamentali* possono essere definiti in termini sia di *contenuti* sia di *abilità, di competenze e di capacità* peculiari del filosofare, naturalmente descritte in relazione alle tradizioni della filosofia e non in astratto. Il curriculum o definisce i criteri per la selezione dei contenuti (per es.: la definizione di aree problematiche da frequentare, di snodi storici da conoscere obbligatoriamente, rappresentativi dell'identità storico-epistemologica della disciplina, della pluralità e della diversità delle posizioni, dei modi e dei metodi del filosofare, ecc.) o propone un ventaglio di contenuti, *obbligatori, opzionali*, tra cui è possibile scegliere, costruendo percorsi tematici, *liberi* in relazione ai bisogni specifici della classe ecc. . In più il curriculum stabilisce criteri generali didattici per conseguire le finalità all'interno dei nuclei fondanti.

6.2 La filosofia e gli altri saperi

Semerari ha sempre sostenuto che la filosofia, pur mantenendo la sua specificità, ancorché storicamente cangiante, non può non promuovere un profondo rapporto dialogante con gli altri ambiti del sapere, salvo il suo istemilimento. I problemi filosofici sono complessi e spesso hanno bisogno di una molteplicità di linguaggi e di prospettive per la loro definizione e discussione. La filosofia ha perduto gradualmente nella modernità le province del suo impero e oggi ha bisogno di ridefinire i suoi campi di indagine in continuo dialogo alla frontiera con gli altri campi del sapere e con le altre discipline. La descrizione del *come* qualcosa avvenga arricchisce le possibilità della filosofia di indagare in profondità sul *perché*, sul *senso*, sul *valore* che quel qualcosa assume per l'esistenza e la coesistenza umana, sui criteri di verità del discorso con cui parlarne, sugli elementi che *fanno problema*. La chiusura della filosofia nei confronti degli orizzonti del sapere, del campo umanistico e del campo scientifico, significherebbe la perdita di contatto con la dimensione reale dei problemi. Come rendere didatticamente possibile la risposta a queste profonde esigenze è un problema ancora molto aperto nelle nostre scuole.

6.3 A proposito delle metodologie

6.3.1 Il rapporto con il mondo della vita e con il senso comune

Come è ovvio, dagli scritti di Semerari non possiamo pretendere indicazioni specifiche, ma chiari indirizzi per la scelta di metodologie e tecniche didattiche. In tutti i suoi scritti sull'argomento egli ha sottolineato la necessità di collegare l'esperienza del filosofare al mondo della vita, ai suoi ambiti precategoriali e plurali, ai suoi linguaggi e ai suoi bisogni. Nell'insegnamento secondario la mediazione tra mondo della filosofia conosciuta attraverso i testi e mondo della vita conosciuta ed espressa attraverso la molteplicità dei suoi linguaggi è fondamentale. Per ancorare l'esperienza del domandare filosofico alla dimensione esistenziale, il confronto con il senso comune degli studenti, che è una sorta di comunità di sapere spontaneo condiviso, non solo è inevitabile ma è necessario. Nel senso comune sono presenti le rappresentazioni e le idee con cui i giovani spontaneamente descrivono sé, il mondo e gli altri. Far scaturire l'esperienza della filosofia dalle cose stesse significa a scuola far emergere la reale visione delle cose che i giovani hanno, significa avere quindi la possibilità di problematizzarla, di sottoporla a interrogazione, a indagine, a ricerca razionale. Ogni sezione di attività didattica significativa dovrebbe avere una sua "apertura" iniziale con la identificazione dello "stato delle cose" a proposito di una questione o di un problema, con l'emergenza dei dubbi e dei desideri di conoscere, con la autentica problematizzazione di una questione, at-

traverso una pluralità di prospettive di lettura. Vi possono essere differenti metodi e tecniche per promuovere la problematizzazione del senso comune; in ogni caso, Semerari ci ricorda che nessuna esperienza di filosofia è possibile se non nasce dal coinvolgimento della concreta esistenza della persona.

6.3.2 In classe una vera esperienza di ricerca filosofica dialogica e coinvolgente

Dall'insieme dei testi di Semerari si evince una chiara e profonda convinzione: che non si impara la filosofia come mero racconto del risultato della ricerca dei filosofi della tradizione, ma si impara a *filosofare* attraverso un'esperienza reale di ricerca a partire dalle cose stesse e dal confronto con le ricche fonti che la tradizione ci mette a disposizione. Le filosofie del passato ci aiutano a problematizzare il senso comune, ci offrono mondi di senso, vocabolari e concetti per comprendere e pensare in proprio, alla ricerca della possibile soluzione dei problemi esistenziali; ma l'obiettivo è fare una viva esperienza di ricerca a partire dalle situazioni della vita reale e dalle esperienze fatte dai filosofi del passato, di cui l'insegnante si fa guida, promovendo una dimensione dialogica e coinvolgente del filosofare.

Il **manuale** in questo contesto non sostituisce affatto l'esperienza di ricerca ma è uno degli strumenti al servizio della chiarificazione teoretica e storica dei problemi filosofici (Sem. 1991, Ins. p. 593); il manuale si rivela come uno strumento che offre un utile repertorio di informazioni storiche, che sono di supporto o propedeutiche ad un'esperienza autentica di ricerca, la cui centralità è attribuita al rapporto con i testi filosofici, in cui vive la filosofia del passato. Solo nel rapporto con i testi i morti parlano con i vivi, le esperienze di ricerca già fatte alimentano la ricerca vivente che si scrive nell'anima, come diceva Platone.

6.3.3 Il filosofare dal basso

Semerari ha espresso più volte il favore per un **modello dialogico di insegnamento**, in cui costruire insieme in classe un percorso di ricerca, guidato dal filosofo e dal docente, coinvolgente, ravvivato dall'autenticità e dalla radicalità delle domande. L'insegnamento deve essere animato dal desiderio di chiarificazione della situazione esistenziale, personale e collettiva, dal desiderio di cercare una personale concezione del mondo, un patrimonio di senso e di valori, che orienti l'esercizio responsabile del ruolo individuale nella comunità umana. Semerari prende partito per una "didattica attiva", centrata su vere esperienze di comprensione e di ricerca filosofica, capaci di emancipare i giovani dalla passività, dalla standardizzazione, dall'inautenticità, dalla ripetizione, di offrire occasioni per una formazione alla autoresponsabilità umana, razionale, critica, aperta, dialogante, razionalmente rigorosa, all'esercizio responsabile della cittadinanza.

La profonda ispirazione etica e civile della concezione semerariana dell'insegnamento della filosofia si esprime nel suo radicale rifiuto di ogni *filosofare dall'alto* e nella sua battaglia per un rilancio di un **filosofare dal basso**, come strumento di formazione alla responsabilità umana e di emancipazione civile delle nuove generazioni nell'epoca della democratizzazione della cultura e della scolarizzazione di massa. Non ha senso proporre o, peggio, imporre, dall'alto ai giovani contenuti filosofici, se si prescinde dalla preoccupazione che ciò abbia un senso e un valore per loro. Ha senso per un giovane lo studio della filosofia se gli è proposto come esperienza personale di ricerca e di donazione di senso, che nasce da una personale intenzionalità.

Husserl ha spiegato che il "filosofare dall'alto" è, in realtà, un non filosofare dal momento che prescinde dal fatto che tutto ciò che è ed è *dato* a qualcuno "deve poter avere per lui senso e valore, deve essere da lui consaputo nella forma di una propria operazione intenzionale, corrispondente alla particolarità di questo esistente, procedendo da una propria donazione di senso". In altre parole, si filosofa dall'alto (quale ne sia, poi, la versione o veste "culturale"), quando vengono omissi le ragioni esistenziali e gli intrecci culturali degli uomini empiricamente (storicamente) considerati, ove hanno matrice (la "intenzionalità" di Husserl) le produzioni scientifiche e le formazioni politico-sociali che, pertanto, sono autonomizzate e rese indipendenti, quali entità per sé stanti, 'sostanziali' e 'assolute', per se stesse significative (Sem. 1983, pp. 18-20).

Giuseppe Semerari ha ritenuto sempre centrale la riflessione sull'insegnamento della filosofia perché ha sempre creduto nel "filosofare dal basso", come mezzo personale di rischiaramento, di orientamento etico, di responsabilizzazione civile, *a disposizione di tutti* nell'epoca della scolarizzazione di massa. Si occupava dell'insegnamento della filosofia perché si preoccupava del futuro della filosofia e della sua funzione culturale e civile nella costruzione della società democratica. In periodi in cui nelle università pochissimi accademici pensava-

no seriamente alle questioni della destinazione delle discipline nelle scuole secondarie, lanciava il suo sguardo lontano. Le cose che scriveva nei suoi testi erano convalidate dalla concreta testimonianza nella sua quotidiana attività di docente e di leader culturale. Nei suoi corsi universitari la destinazione della filosofia e la questione del suo insegnamento erano elementi costantemente presenti; il rapporto con il mondo della scuola era costante, vivace, dialogante, rispettoso e fecondo. La decisione di aprire una sezione della rivista "Paradigmi" dedicata alle questioni dell'insegnamento della filosofia costituì elemento di rilancio del dibattito nel nostro paese. I suoi allievi (in particolare il prof. F. De Natale) hanno conservato e ravvivato la tradizione della facoltà barese di filosofia di promuovere ricerca teorica ed empirica sull'insegnamento della filosofia. Tradizione che continua a vivere tutt'ora (anche attraverso l'allieva del prof. De Natale, la prof.ssa A. Caputo), mentre langue nella gran parte delle università italiana. Intorno ai docenti universitari che hanno continuato la tradizione semerariana si sono mossi nei decenni passati e si muovono tutt'ora tanti docenti della scuola Secondaria, che hanno offerto e offrono un notevole contributo alla ricerca e alla sperimentazione di nuove vie per il futuro della filosofia presso le nuove generazioni.

BIBLIOGRAFIA

- G. Semerari, *La Filosofia e il suo insegnamento* in "Paradigmi", IX, 1991, 27, pp. 591-606
- G. Semerari (a cura), *Dentro la storiografia filosofica. Questioni di teoria e di didattica*, Dedalo, Bari 1983
- G. Semerari *Lezioni preliminari*, Guerini e associati, Milano 1991
- G. Semerari, *Pensieri e narrazioni*, Dedalo, Bari, 1995
- J. Rohbeck, *Il problema della mediazione nell'insegnamento della filosofia*, in "Paradigmi", 1986, n. 11, pp. 403-425
- Id., *Imparare a filosofare. La metodica dell'insegnamento della filosofia*, in "Paradigmi", 1990, n. 23, pp. 33-45

UNA FILOSOFIA CHE SA DI SCIENZA¹

Gaspere Polizzi

In questo mio intervento vorrei vagliare le condizioni di possibilità per tornare nell'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore a una forma di cultura classicamente connessa al sapere scientifico, nonostante le ricorrenti difficoltà che tale rapporto presenta nella tradizione filosofica italiana. La connessione può toccare tutti gli ambiti della filosofia: gnoseologia ed epistemologia, etica e politica, estetica, linguaggio.

Mi soffermo innanzitutto sul terreno procedurale, toccando quattro aspetti canonici per l'insegnamento della filosofia: finalità, metodo, strumenti e contenuti. Per l'ultimo aspetto proporrò qualche esempio di merito.

1. Per quanto riguarda le finalità dell'insegnamento può risultare agevole e facilmente condivisibile riconoscere che un insegnamento che faccia convergere la filosofia con le scienze matematiche e naturali consentirà di conseguire almeno tre solidi vantaggi: una rigorizzazione del linguaggio e delle forme dell'insegnamento filosofico; l'individuazione dei rapporti esistenti fra la tradizione filosofica e i problemi filosofici attuali posti dalla scienza; il potenziamento delle motivazioni nell'insegnamento delle discipline scientifiche.

2. Sul piano del metodo riterrei ancora centrale un approccio storico-problematico, aderente ai testi filosofici. Un'impostazione storica nell'insegnamento della filosofia rappresenta in ogni caso, come ha scritto di recente Stefano Poggi in *La filosofia e i saperi scientifici. Per un insegnamento storico*², «la più sicura garanzia contro la trasformazione dell'insegnamento della filosofia in una sorta di catechismo più o meno laico». Unire la storia della filosofia e la storia della scienza rafforza tale garanzia perché «La tradizione storica della filosofia si intreccia ad ogni momento con la vicenda della nascita e dello sviluppo delle scienze, e non solo delle scienze a partire dalla "rivoluzione scientifica" dell'età moderna». Solo in tal modo si evita la presunzione di un illusorio primato della filosofia e insieme la cancellazione dell'essenziale dimensione storica della scienza: «All'insegnamento della filosofia che a noi, nei licei e nelle università, è affidato spetta il compito di frenare ogni presunzione della filosofia di essere "il pensiero", ogni rivendicazione del primato di una attività che, comunque, non sembra avere tratto molti vantaggi da quella che la storia della scienza indica come "professionalizzazione". L'aiuto della conoscenza della storia della filosofia - e della scienza - è al riguardo fondamentale. L'auspicio - sia consentito il formularlo - è però che anche la scienza, la comunità degli scienziati, i singoli ricercatori e indagatori della natura - e quindi anche dell'uomo - vogliano maturare la consapevolezza di avere anch'essi una loro storia, una storia per la quale valgono - come sempre - le parole di Cervantes, parole che già erano state di Cicerone e di Tucidide».

È certo - e va compreso nella pratica dell'insegnamento - che il filosofo non può limitarsi a chiosare ciò che asseriscono gli scienziati, né a dirlo altrimenti: può collaborare con gli scienziati in un lavoro di reciproca ispirazione. Rimane tuttavia fermo che la posizione del filosofo risulta privilegiata, per il valore regolativo delle sue tesi circa la relazione tra scienza e filosofia, che non può non essere concepita come una questione che trascende la pratica scientifica e che si presenta come genuinamente filosofica.

Per riprendere un'espressione di Gilles Deleuze e Félix Guattari, guardare ai «piani di immanenza» che hanno consentito la formazione dei concetti filosofici, significa ricostruire l'orizzonte problematico nel quale scienze, filosofia e cultura di una data epoca hanno interagito per delimitare problemi e concetti. La dinamica del piano di immanenza è il risultato di un movimento costruttivo tramite il quale i filosofi si rivolgono ai non filosofi e la sua esistenza svolge nella filosofia la funzione di una pre-condizione interna. I piani di immanenza rendono conto del-

¹ Il presente intervento riprende quanto discusso dal sottoscritto nella tavola rotonda su *Nuove forme di cultura e nuovi specialismi nella formazione degli insegnanti di filosofia*, tenutasi nel quadro della giornata di studio e di dibattito sul tema *La filosofia nella scuola italiana* organizzata il 25 gennaio 2011 a Milano a cura dello IULM e della Società Filosofica Italiana.

² Cfr. S. Poggi, *La filosofia e i saperi scientifici. Per un insegnamento storico*, in G. Polizzi, a cura di, *La filosofia e i saperi scientifici*. Seminario Nazionale a cura del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, del Liceo Ginnasio Statale "Galileo" e della Società Filosofica Italiana, Firenze, 26-30 ottobre 2009 e 13-14 settembre 2010, D'Anna, Messina-Firenze 2011, pp. 14-16.

la pregnanza del tempo stratigrafico della filosofia, intessuto di sovrapposizioni e coesistenze tra cammini e movimenti, e lontano da ogni sedimentazione fissa della storia. La storia della filosofia non può pretendere di mantenere in una prospettiva fissa i diversi piani di immanenza, che si intrecciano, si inglobano, si incollano. Il *punctum* del divenire filosofico sta in questa visione territoriale del tempo della filosofia, in cui il prima e il dopo si sovrappongono “in un ordine stratigrafico”³.

3. Poche parole, in aggiunta, per quanto riguarda gli strumenti, perché qui l'intelligenza e l'operatività degli insegnanti non hanno bisogno di particolare addestramento. Oltre agli strumenti tradizionali della didattica filosofica, che pongono al centro i testi filosofici, in tutte le forme possibili, meglio se tratti da edizioni integrali e critiche, e sufficientemente lunghi da permettere di seguire le argomentazioni in essi contenute, appare sempre più rilevante sul piano didattico l'uso di materiali informatici, possibilmente interattivi, visto che ci troviamo ormai dinanzi i cosiddetti “nativi digitali”, e non è da trascurare la visione di film, video, fumetti che avvicinano alle scienze e alla filosofia, consentendo di sviluppare interazioni complesse tra problemi e testi in un'elaborazione cognitiva a rete.

4. Vorrei ora soffermarmi in modo più articolato sui contenuti, perché una esemplificazione per i tre anni di un corso di filosofia può rendere concretamente il senso dell'effettiva praticabilità e della funzionalità propriamente filosofica di percorsi didattici che intreccino la storia della scienza con quella della filosofia nel corso liceale.

Per il primo anno, tralasciando i nessi più ovvi (il rapporto tra filosofia e scienza in Aristotele e nella cultura ellenistica) e quelli meno praticabili, come la riflessione sulle matematiche nel pensiero neoplatonico e in particolare in Proclo, vorrei proporre tre esemplificazioni.

4.1.a. Il primo esempio riguarda Anassimandro di Mileto, tradizionalmente studiato come il teorico dell'*apeiron* (e su questo aspetto sarebbe forse il momento di prendere nella giusta considerazione anche le ricerche di Giovanni Semerano, che leggono la parola, nel contesto delle lingue del Vicino Oriente, in rapporto a una radice che richiama una forma materiale, legata alla polvere, secondo una concezione di “appartenenza alla terra”⁴). Sarebbe opportuno riscoprire il ruolo di Anassimandro come cosmologo: il *sophos* di Mileto ha ridisegnato profondamente la mappa del cosmo concependo, senza alcun sostegno concettuale e osservativo, una Terra che ‘vola’ in uno spazio aperto. Carlo Rovelli, fisico e matematico, famoso per la sua teoria della gravitazione quantistica a *loop* (ciclo), teoria cosmologica alternativa a quella delle stringhe, ha scritto un bel libro su Anassimandro di Mileto⁵, che ritrova nel filosofo presocratico le origini dello spirito scientifico, a partire dalla sua concezione della terra sospesa in cielo, in contrasto con le tradizioni religiose delle civiltà egiziana, cinese, Maya, dell'antica India e dell'Africa nera, degli Ebrei della Bibbia, degli Indiani del nord America, degli antichi imperi di Babilonia e di tutte le altre culture di cui abbiamo traccia: «La terra inoltre sarebbe in sospensione non trattenuta da nulla, ma restandovi per via della pari distanza a cui sono tutte le cose. La sua forma sarebbe poi tonda, ricurva, a un dipresso come colonna di pietra: delle due superfici piane una è quella su cui insistiamo noi, l'altra invece è quella che si trova opposta ad essa» (DK 12 A 11)⁶. Rovelli osserva come soltanto tra i Greci emerge la visione contro-intuitiva della Terra che galleggia nello spazio e come Anassimandro abbia ridisegnato profondamente la mappa del cosmo, ‘vedendo’ una Terra «in sospensione non trattenuta da nulla». Si tratta della prima grande rivoluzione concettuale nella visione del cosmo, senza la quale non ci sarebbe stata quella di Copernico, Galileo e Newton. Anassimandro non aveva grandi strumenti per realizzarla: si appoggiava sulle speculazioni del solo Talete. Eppure, dubitando di sé e dei propri maestri, compì quella che Karl Popper ha definito «una delle idee più audaci, delle più rivoluzionarie e delle più portentose dell'intera storia del pensiero umano»⁷. Con Anassimandro ha preso avvio quel metodo scientifico che fin dalle origini, e in molti casi successivi, ha fatto tutt'uno con il *logos* filosofico. «Egli [Anassimandro] – afferma ancora Rovelli – apre la strada alla fisica, alla geografia, allo studio dei fenomeni meteorologici e alla biologia. Al di là di questi contributi, egli apre il processo di *ripensamento dell'immagine del mon-*

³ Cfr. G. Deleuze - F. Guattari, *Che cos'è la filosofia?* (1991), ed. it. a cura di C. Arcuri, trad. it. di A. De Lorenzis, Einaudi, Torino 1996, pp. 25-49.

⁴ Cfr. G. Semerano, *L'infinito: un equivoco millenario. Le antiche civiltà del Vicino Oriente e le origini del pensiero greco*, B. Mondadori, Milano 2001.

⁵ Cfr. C. Rovelli, *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Mondadori, Milano 2011 (1^a ed. francese Dunod 2009).

⁶ Cfr. *I Presocratici. Testimonianze e frammenti da Talete a Empedocle*, a cura di A. Lami, BUR, Milano 1991, p. 133

⁷ Cfr. K.R. Popper, *Il mondo di Parmenide: alla scoperta della filosofia presocratica* (1998), ed. it. a cura di F. Minazzi, Piemme, Casale Monferrato 1998.

do: il percorso di ricerca della conoscenza basato sulla ribellione contro certezze che appaiono ovvie. In questo, egli rappresenta una delle principali radici del pensiero scientifico».

4.1.b. Il secondo esempio ci porta nel cuore stesso della filosofia platonica, in quel famoso passo del *Menone* che conduce alla anamnesi dello schiavo di Menone dinanzi al problema della definizione del quadrato doppio di un quadrato dato. Grazie all'interpretazione dello storico e filosofo della matematica Imre Toth⁸ sappiamo ora che il dialogo proposto in *Menone* 82 B-86 C non ha molto a che fare con un presupposto "metodo socratico" nell'insegnamento della geometria. In realtà, la drammaturgia del dialogo del *Menone* è la testimonianza del dramma reale dell'Irrazionale, dello sconvolgente evento drammatico che ha significato la penetrazione dell'*alogon* all'interno dell'universo del *logos* assoluto. Platone ha messo in scena, nel *Menone*, quel fenomeno spirituale molto peculiare che chiama *anamnesi*: un vero dramma vissuto dallo spirito, il cui ruolo principale è stato attribuito al giovane schiavo di Menone. Nella sua analisi della penetrazione dell'irrazionale nell'universo matematico tramite le formule del dialogo fra Socrate e lo schiavo di Menone Toth sottolinea l'introduzione del termine *pelike*, usato da Socrate – «Sù via, allora prova a dirmi quanto sia lungo [*pelike*] ciascun lato. Se in questo il lato [il lato del quadrato doppio] è di due piedi, quanto sarà il lato di quello doppio?»⁹. Si tratta, secondo Toth, di «un presagio che annuncia l'evento drammatico dell'irrazionale, in procinto di preparare la sua entrata in scena» Nel quadro di tale analisi Toth rintraccia le sfumature ordinarie del termine *alogon*, che assume un senso emotivo e soggettivo, e rimarca lo stupore che coglie il lettore (anche antico) nel ritrovare queste parole insolite all'interno del linguaggio matematico. L'assenza della parola 'numero' «proclama la *negazione* della definizione pitagorica di *logos* e la nascita di un *Logos*, dunque di un linguaggio del tutto nuovo e diverso dalla lingua classica dei Pitagorici». Toth osserva come nel *Menone* il geometra tradizionalista che conosce Pitagora ignori la pratica degli algoritmi, mentre lo scienziato di oggi dimentica la metrica pitagorica. Per duplicare la superficie del quadrato dato bisogna prolungare i due lati del primo quadrato, costruire la squadra (problema dello gnomone), ma anche la tavola pitagorica dei quadrati perfetti seguendo la serie dei numeri interi. Lo schiavo si inganna perché segue il bordo del quadrato o dello schema numerico. Lo schiavo recita la sua tavola pitagorica, dietro la geometria ricorda l'aritmetica pitagorica.

4.1.c. Infine vorrei richiamare un terzo esempio relativo al pensiero epicureo, nella sua raffigurazione lucreziana. Nel *De rerum natura* troviamo il *clinamen*, termine e concetto particolarmente denso, nel suo intreccio di sapere filosofico e scientifico. Anche in questo caso dobbiamo a un originale interprete della cultura scientifica greca, Michel Serres¹⁰, l'indicazione nuova sul rapporto tra il concetto di *clinamen* e il sapere fisico del tempo. Serres dimostra in modo circostanziato come Archimede, nella sua meccanica dei fluidi, renda esattamente conto del testo di Lucrezio. Il *clinamen* di Lucrezio è concetto della dinamica dei fluidi e richiama le nozioni di scarto dall'equilibrio, di asimmetria; per capire Lucrezio bisogna conoscere la dinamica dei fluidi, comprendere la teoria della percolazione, che spiega come un filo d'acqua passi attraverso un canale di filtraggio. Se risulta poco comprensibile intendere l'inclinazione degli atomi in Lucrezio alla stregua di pietre che cadono, diviene invece plausibile vederla come la dinamica di particelle in un vortice fluido.

4.2. Per il secondo anno di corso sarebbero così tanti gli *exempla* di un rapporto filosofico produttivo tra sapere scientifico e filosofico che si dovrebbe ripercorrere l'intero corso della scienza e della filosofia moderne, a partire da Copernico, Galileo e Cartesio, per arrivare, attraverso Spinoza, Leibniz, Locke, Hume fino a Kant, Schelling e Schopenhauer. Vorrei soffermarmi soltanto su un filosofo che tradizionalmente viene studiato sul piano politico, Thomas Hobbes. Le ricerche più recenti, svolte soprattutto da Gianni Paganini¹¹, hanno mostrato quanto siano diffusi e importanti nell'intera opera di Hobbes i problemi fisici, astronomici e matematici sollevati dalla rivoluzione galileiana. Le ricerche hobbesiane di "filosofia prima", che partono dall'assunto che esistono soltanto i corpi materiali e il movimento, sono basate sulle nuove nozioni di luogo, tempo e moto tipiche della fisica galileiana e opposte alle corrispondenti nozioni aristoteliche. E Hobbes non si esime dalla trattazione di questioni scientifiche classiche per l'epoca, come la precessione degli equinozi o le cause dell'inclinazione dell'asse della Terra, il magnetismo e la calamita, l'origine della coda delle comete, la teoria delle maree (criticando peraltro la teoria, rivelatasi errata, di Galileo).

⁸ Cfr. I. Toth, *Lo schiavo di Menone. Il lato del quadrato doppio, la sua misura non-misurabile, la sua ragione irrazionale. Commentario a Platone, «Menone» 82 B, 86 C*, a cura di E. Cattanei, presentazione di G. Reale, Vita e Pensiero, Milano 1998.

⁹ Platone, *Menone*, 82 D, E, in Platone, *Opere Complete*, vol. V, tr. it. di F. Adorno, Laterza, Bari 1980, pp. 279-280.

¹⁰ Cfr. M. Serres, *Lucrezio e l'origine della fisica* (1977), tr. it. di P. Cruciani e A. Jeronimidis, Sellerio, Palermo 1980.

¹¹ Cfr. Th. Hobbes, *Moto, luogo e tempo*, a cura di G. Paganini, Utet, Torino 2010.

4.3. Anche per il terzo e ultimo anno, che nella nuova riforma curriculare viene visto come anno di approfondimento e di consolidamento, sono numerose le ipotesi di percorsi che intreccino scienza e filosofia a partire dai problemi cruciali del Novecento filosofico, non affrontabili senza l'apporto dell'epistemologia e della storia della scienza. Inoltre, a mio avviso, una discussione su aspetti e problemi dell'epistemologia del Novecento potrebbe contribuire a rendere possibile una risposta congrua all'interrogativo, così sentito dagli studenti, se si dia progresso in filosofia. Come ha scritto Hilary Putnam, «Il progresso in filosofia non consiste nel 'risolvere' le questioni una volta per tutte cosa che peraltro non accade in nessun serio ambito di ricerca»; «Non dovremmo lamentarci del fatto che le domande della filosofia non trovino risposte definitive, e che forse non le troveranno mai, perché questa è una cosa bellissima»¹². Senza voler qui affrontare la questione (sarebbe necessario un articolo a se stante), si potrebbe convenire che si dà un progresso in filosofia proprio sul piano del perfezionamento dei problemi in rapporto allo sviluppo delle scienze, mentre non può dirsi che ci sia progresso sul piano della qualità dei problemi, che – l'abbiamo visto con Anassimandro – tornano sempre simili nei millenni. Un approccio filosofico ai problemi scientifici attuali appare avvincente in campi come la cosmologia, la biologia evolutivista e genetica, le neuroscienze¹³. Vorrei soltanto fermarmi sul terreno delle neuroscienze, che configura questioni ormai trattate quasi quotidianamente anche dai giornali, assumendo le forme di una vera e propria moda divulgativa, ma ponendo al suo interno profondi quesiti filosofici.

Facile trarre, ad esempio, conseguenze epistemologiche e filosofiche dalla svolta profonda che le neuroscienze hanno prodotto nella storia delle scienze biologiche, anche in relazione a interrogativi filosofici 'classici', come quelli relativi al rapporto mente-corpo, alla coscienza e alla libertà umana (il cosiddetto "libero arbitrio"). Il filosofo della mente Daniel Dennet notava che una delle principali sfide per la scienza della coscienza consiste nello spiegare in che modo stati mentali sub-personali diano vita all'apparenza di un soggetto, a un io che abita nel mondo¹⁴. Più di recente il filosofo tedesco Thomas Metzinger, ritenuto il più famoso rappresentante europeo della filosofia della mente, ha sostenuto icasticamente: «Non esiste una cosa simile a quello che comunemente chiamiamo sé. Al contrario di ciò che la maggior parte delle persone crede, nessuno è mai *stato* o ha mai *avuto* un sé»¹⁵. Ce n'è a sufficienza per sollevare accesi dibattiti filosofici sulla coscienza.

Vorrei però soffermarmi qui soltanto su un aspetto più limitato, relativo alla scoperta dei "neuroni specchio", per indicare brevemente come essa possa contribuire all'esercizio di una didattica filosofica rinnovata a partire da temi tradizionali di storia della filosofia. Il volume di Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*¹⁶ permette di seguire con grande efficacia l'intreccio tra il discorso filosofico sull'empatia, sulle emozioni, sull'esperienza estetica e quello scientifico sulle attivazioni e le risposte somato-topiche organizzate in determinate aree della corteccia cerebrale. Come ricorda Sinigaglia si tratta di «Cercare di misurarsi filosoficamente con i problemi che la neurofisiologia solleva, non avendo timore di calarsi entro la stessa ricerca sperimentale». Ricordo che i neuroni specchio ("Mirror Neurons") sono una specifica classe di neuroni scoperti prima nelle scimmie e poi negli uomini, grazie alla risonanza magnetica e ad altri esperimenti di "brain imaging". Si è constatato che i medesimi neuroni attivati dall'esecutore durante l'azione, vengono attivati anche nell'osservatore della medesima azione. Questa classe di neuroni, oltre a essere localizzata in aree motorie e premotorie, si trova nell'uomo anche nell'area di Broca e nella corteccia parietale inferiore. Ciò consente di sostenere che le funzioni motorie sono già di per sé costitutive di significati e che non c'è un'area mentale privilegiata per la produzione di significato. Alcuni scienziati considerano la scoperta dei neuroni specchio una delle più importanti degli ultimi dieci anni nell'ambito delle neuroscienze. Come scrivono Rizzolatti e Sinigaglia, «Ma all'inizio degli anni Novanta, durante registrazioni compiute in situazioni sperimentali in cui la scimmia non era condizionata a compiti fissi, bensì poteva agire liberamente, si è visto che i canonici non erano il solo tipo di neuroni ad avere proprietà visuo-motorie. Con grande sorpresa ci si è accorti, infatti, che, soprattutto nella convessità corticale di F5, vi erano neuroni che rispondevano sia quando la scimmia effettuava una determinata azione (per esempio, afferrava del cibo) sia quando osservava un altro individuo (la sperimentatore) compiere un'azione simile. A tali neuroni è stato dato poi il nome di neuroni specchio (mirror neurons)». Forse l'aspetto filosoficamente più intrigante della scoperta consiste nel ritrovamento di connessioni non superficiali con alcune

¹² H. Putnam, *Fatti e valori della conoscenza*, «Il Sole – 24ore», domenica 9 gennaio 2011.

¹³ Rinvio al citato G. Polizzi, a cura di, *La filosofia e i saperi scientifici*.

¹⁴ Cfr. tra gli altri D.R. Hofstadter – D.C. Dennet, *L'io della mente. Fantasie e riflessioni sul sé e sull'anima*, tr. it. di G. Longo, Adelphi, Milano 1985.

¹⁵ Cfr. T. Metzinger, *Il tunnel dell'io. Scienza della mente e mito del soggetto*, tr. it di M. Baccarini, Cortina, Milano 2010.

¹⁶ Cfr. G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006.

indagini filosofiche compiute nel secolo scorso, soprattutto, ma non soltanto, in ambito fenomenologico. I nomi di filosofi del rilievo di William James, Wilhelm Wundt, Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty e Paul Ricoeur si accostano a quelli di epistemologi come Ernst Mach, Jules-Henri Poincaré e Jean Piaget per descrivere una costellazione di problemi che è emersa tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo nella cultura filosofica e che trova una grande affinità con le questioni poste, in termini certamente più 'sperimentali' e scientifici, dalle attuali ricerche sui neuroni specchio.

Le esemplificazioni si potrebbero moltiplicare *ad libitum*, ma il quadro fornito mi pare sufficiente per indicare la vitalità e il rilievo tutto filosofico di una fruttuosa interazione tra sapere filosofico e sapere scientifico nella pratica dell'insegnamento liceale della filosofia.

COME PARLARE DI DIO? MODELLI BIBLICI NEI PENSIERI DI PASCAL¹

Anna Bianchi

PREMESSA

Lo studio dell'incidenza della Bibbia sull'opera di Blaise Pascal dischiude un ambito di indagine vasto, articolato in una pluralità di livelli di ricerca. Delimitando quest'ambito, si intende evidenziare la necessità di riferirsi alla Sacra Scrittura per comprendere le scelte retoriche compiute da Pascal nella stesura dei testi destinati al suo progetto di apologia della religione cristiana. L'introduzione al tema è seguita dalla proposta di indicazioni per progettare un percorso didattico, elaborato in prospettiva filosofica, ma aperto al raccordo con altre discipline.

1. «DIEU PARLE BIEN DE DIEU»

Pascal e la Bibbia

Nella notte tra il 23 e il 24 novembre 1654, Pascal visse un'esperienza religiosa decisiva per il corso della sua vita. Consegnò una traccia di quest'esperienza a un breve scritto, generalmente ricordato come *Memoriale*.² Questo testo – così importante per il suo autore da essere conservato cucito negli abiti – è un mosaico di versetti biblici: la Sacra Scrittura appare come la fonte e il linguaggio dell'esperienza vissuta.

Gli scritti successivi al 1654 testimoniano la crescente rilevanza assunta, nella ricerca del filosofo francese, dalle riflessioni sulla dottrina e sulla vita cristiana, riflessioni condotte con una costante attenzione alla Bibbia, come confermano numerosi frammenti composti per l'apologia del cristianesimo. Per la comprensione dei *Pensieri*³ – e, più in generale, dell'opera pascaliana – risulta, quindi, essenziale interrogarsi sia sull'influenza esercitata dalla Sacra Scrittura sull'elaborazione delle idee e dello stile dell'autore, sia sulla visione pascaliana della Bibbia, della sua autorità e del suo ruolo nell'azione divina, sia sulle convinzioni maturate dal filosofo francese riguardo all'interpretazione dei testi sacri; come appare essenziale contestualizzare le risposte a tali interrogativi nel quadro degli studi biblici della metà del XVII secolo.⁴

¹ La Bibbia ha esercitato un immenso influsso sulla civiltà occidentale: letteratura e drammaturgia, arte e musica, filosofia e diritto, politica ed economia, costumi e tradizioni rivelano la storia degli effetti della Bibbia. Muovendo da tale dato, il Protocollo di Intesa sottoscritto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dall'Associazione laica di cultura biblica *Bibbia*, nel 2010, ha sottolineato l'importanza di approfondire – nel quadro del dialogo tra diverse culture e religioni – la conoscenza dell'eredità culturale e religiosa trasmessa dalla Bibbia al mondo occidentale e ha prospettato la realizzazione di attività didattiche che offrano «chiavi di lettura e interpretazione interdisciplinare della Bibbia in riferimento agli ambiti storico, artistico, filosofico, etico, giuridico e letterario». L'articolo *Come parlare di Dio? Modelli biblici nei Pensieri di Pascal* prova a realizzare tale indicazione di lavoro in ambito filosofico.

² Blaise Pascal, *Pensées. Texte établi par Philippe Sellier d'après la copie de référence de Gilberte Pascal*, Librairie Générale Française, Paris 2000, fr. 742. Per la traduzione italiana: Blaise Pascal, *Pensieri, opuscoli, lettere*, trad. it. di Adriano Bausola e Remo Tapella, Rusconi, Milano 1984, pp. 301-303; in questa traduzione, che riprende l'edizione delle opere pascaliane di Jacques Chevalier (Blaise Pascal, *Oeuvres complètes*, Gallimard, Paris 1954), il *Memoriale* non è inserito nei *Pensieri*.

³ I *Pensieri* nacquero dalla pubblicazione dei frammenti scritti da Pascal in vista di una apologia del cristianesimo. La prima edizione, avvenuta nel 1670, fu infatti pubblicata con il titolo: *Pensieri del Signor Pascal sulla religione e su alcuni altri argomenti*.

⁴ Per approfondire i temi indicati: Jean Lhermet, *Pascal et la Bible*, Vrin, Parigi (s.d.), 1931; Philippe Sellier, *Pascal et la liturgie*, Parigi, Puf, 1966; André Gounelle, *La Bible selon Pascal*, in "Revue d'Histoire et de Philosophie Religieuses", 1969, n.2, pp. 113-134; n.3, pp. 229-256 (poi: Presses Universitaires de France, Parigi 1970); Philippe Sellier, *La Bible de Pascal*, in: *Bible de tous les temps*, diretta da Charles Kannengiesser, Beauchesne, Paris 1989, vol. VI, pp. 703-719; William Shea, *Pascal and the Bible*, in Maurizio Mamiani (a cura di), *Scienza e Sacra Scrittura nel XVII secolo*, Vivarium, Napoli 2001, pp. 175-195; Henning Graf Reventlow, *La Francia e l'Olanda dal secolo XVII al secolo XVIII*, in: Idem, *Storia dell'interpretazione biblica*, Piemonte, Casale Monferrato 2004, vol. 4, pp. 101-133. Sull'elaborazione stilistica e dottrinale di uno specifico tema nel passaggio dalla Bibbia ai *Pensieri*: Luciano Stecca, *I fiumi di Babilonia. Elaborazione di un tema biblico nelle "Pen-*

Una nuova apologetica

Tra le diverse possibili direzioni di indagine che emergono e si intrecciano quando si mette a tema la questione del rapporto tra Pascal e la Bibbia, sembra interessante approfondire – alla luce degli studi di Philippe Sellier⁵ – la relazione tra le scelte di scrittura adottate dal filosofo francese nei *Pensieri* e i modelli offertigli dai testi sacri.⁶

Per cogliere pienamente l'interesse di tale prospettiva, è opportuno ricordare la specificità del progetto apologetico pascaliano. Mentre l'apologetica antica e medievale si era impegnata nella dimostrazione della verità cristiana contro gentili, giudei e musulmani e nella dimostrazione della verità cattolica contro gli eretici, la nascente Età moderna imponeva a Pascal la ricerca di un nuovo metodo apologetico. La cultura rinascimentale, le controversie tra i protestanti e i cattolici, i progressi della rivoluzione scientifica stavano ampliando il fronte dell'incredulità: gli "altri" con i quali occorreva confrontarsi erano interni al mondo cristiano. Ed ecco, allora, l'interrogativo che Pascal non poteva non porsi: come parlare della verità cristiana agli atei e agli scettici? Come parlare di Dio a uomini che «disprezzano la religione; la odiano, e hanno paura che sia vera»⁷?

La Sacra Scrittura come modello

La risposta di Pascal a tali quesiti non venne esclusivamente dal suo talento di scrittore, creatore di proprie «regole d'eloquenza del tutto particolari»⁸, e neppure dalla conoscenza delle pratiche retoriche di Epitteto, Marziale, sant'Agostino, Montaigne, Charron o altri. Venne invece – secondo Philippe Sellier – dall'assunzione della Bibbia come modello per l'apologia: «Un artigiano che parla di ricchezze, un procuratore che parla della guerra, della sovranità, eccetera; ma il ricco parla bene delle ricchezze, il re parla con freddezza di un gran dono che ha fatto, e Dio parla bene di Dio» (fr. 334-799-743). Pascal concepiva la Sacra Scrittura come un'opera unitaria e, estendendo il principio dell'ispirazione divina anche alle forme retoriche dei testi biblici, scelse di conformarsi non solo ai contenuti, ma anche alla forma della Bibbia. «L'apologista cristiano non può che imitare Dio per parlare di Dio» – nota Philippe Sellier⁹ – e ispirarsi ad altri autori solo «nella misura in cui la loro pratica corrisponde alla retorica dello Spirito Santo nei libri sacri».¹⁰

Salomone e Giobbe

Una prima conferma della tesi proposta – riferibile, secondo Sellier, al momento retorico dell'*inventio*¹¹ – si trova considerando il metodo apologetico pascaliano. Pascal procede analizzando le lacerazioni interne all'esistenza umana – come gli inganni reciproci tra i sensi e la ragione, i conflitti generati dalle passioni, il contrasto tra l'aspirazione alla felicità e la fugacità dei beni finiti – e giunge così a mostrare all'uomo la sua condizione contraddittoria, risvegliando in lui l'aspirazione verso l'infinito e conducendolo ad aprirsi alla verità del cristianesimo. Tale strategia si può ritrovare in due modelli biblici indicati da Pascal: Salomone e Giobbe. «Salomone e

sées di Pascal, in "Rivista di storia e letteratura religiosa", XIX, 2, 1983, pp. 454-463 (poi: Luciano Stecca, *Tradizione e innovazione. Studi sulla cultura francese e italiana tra Cinque e Seicento*, Clup, Padova 1996, pp. 227-255).

⁵ Philippe Sellier, *Rhétorique et Apologie: «Dieu parle bien de Dieu»*, in: *Méthodes chez Pascal. Actes du colloque tenu a Clermont-Ferrand, 10-13 juin 1976*, Puf, Parigi 1979, pp. 373-381; Philippe Sellier, *La Bible de Pascal*, in: *Bible de tous le temps*, cit.; Philippe Sellier ha curato l'edizione dei *Pensieri* ordinati in base alla Seconda Copia del manoscritto originale: Blaise Pascal, *Pensées*. Nouvelle édition établie pour la première fois d'après la copie de référence de Gilberte Pascal, par Philippe Sellier, Mercure de France, Paris 1976.

⁶ Pascal lavorava su almeno tre edizioni della Bibbia: la Vulgata; la traduzione francese dei teologi di Lovanio (1578) e la Bibbia poliglotta detta di Vatable (1586), in quanto fornita – come la precedente – di note dell'ebraista Vatable. Occorre, però, ricordare che Pascal ebbe la possibilità di accedere ad altre edizioni della Sacra Scrittura in possesso dei teologi di Port-Royal.

⁷ Blaise Pascal, *Pensieri*, fr. 46-187-1. Si indicano i frammenti dei *Pensieri* secondo le numerazioni delle edizioni: Sellier (Parigi, Bordas, 1991), Brunschvicg (Hachette, Paris 1897-1904); Chevalier (Gallimard, Parigi 1954). Per la traduzione italiana si cita: Blaise Pascal, *Pensieri*, Testo francese a fronte, trad. it. di Adriano Bausola e Remo Tapella, Rusconi, Milano 1993.

⁸ La vita di Pascal scritta da Mme Périer, sua sorella, moglie di M. Périer, consigliere della Corte dei Tributi di Clermont, in: Blaise Pascal, *Pensieri*, opuscoli, lettere, cit., p. 113.

⁹ Philippe Sellier, *Rhétorique et Apologie: «Dieu parle bien de Dieu»*, cit., p. 375.

¹⁰ Philippe Sellier, *La Bible de Pascal*, cit., p. 710.

¹¹ Si presentano – in funzione del seguente percorso didattico – solo alcuni degli esempi portati da Sellier a sostegno della propria tesi. Sellier classifica tali esempi ricorrendo alle nozioni retoriche di: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, per indicare la ricerca delle idee, l'ordine e la disposizione, l'esposizione dei *Pensieri*.

Giobbe hanno conosciuto meglio di tutti e meglio parlato della miseria dell'uomo: l'uno il più felice, l'altro il più infelice; l'uno conoscendo per esperienza la vanità dei piaceri, l'altro la realtà dei mali» (fr. 22-174-169). La «vanità dei piaceri» – e, più in generale, la vanità di tutte le esperienze umane – è il tema centrale del *Qoèlet*, libro attribuito a Salomone. Come nell'apologia pascaliana, però, la tematizzazione della vanità delle cose umane nel *Qoèlet* non è fine a se stessa, ma è funzionale alla riflessione sul senso della vita. Il libro di *Giobbe*, prospettando differenti risposte dinanzi all'interrogativo sulla «realtà dei mali» patiti dal giusto, conduce a riconoscere lo scarto tra la trascendenza dei disegni divini e le pretese conoscitive umane. Uno scarto chiaramente affermato nei *Pensieri* ed espresso, per esempio, dagli imperativi «Umiliatevi, ragione impotente. [...] Ascoltate Dio» (fr. 164-434-438), posti a conclusione dell'analisi delle differenti risposte di scettici e dogmatici sulla possibilità di conoscere la verità e, quindi, di comprendere la natura dell'uomo.

Il monologo della Sapienza

Altrettanto significativo dell'influenza dei modelli biblici sulla scrittura dei *Pensieri* è il monologo della Sapienza divina, proposto nel frammento 182-430-483. Nell'edizione curata da Philippe Sellier, ordinata in base alla Seconda Copia del manoscritto originale dei *Pensieri*,¹² questo frammento costituisce uno snodo fondamentale: è il punto di passaggio dalla conoscenza dell'uomo alla conoscenza di Dio. Pascal – dopo aver affermato che la vera religione, per condurre alla felicità, deve chiarire la condizione contraddittoria dell'uomo – dà la parola alla Sapienza divina, riprendendo così, tramite la figura retorica della prosopopea, il modello offertogli, in particolare, dai *Proverbi*.¹³ Il monologo della Sapienza tratteggia una visione complessiva del progetto pascaliano: infatti, nella successione dei pensieri secondo l'ordine della Seconda Copia, il frammento assume sia la funzione di richiamare gli esiti della precedente indagine – volta a mostrare la paradossalità della situazione umana e l'incapacità dei filosofi di comprenderla – sia la funzione di fornire anticipazioni sugli sviluppi del percorso apologetico, con un'importante precisazione sull'uso e i limiti della ragione nell'ambito della fede. Afferma, infatti, la Sapienza divina: «Io non pretendo che sottomettiate a me la vostra credenza senza ragione»; ma precisa subito: «Non pretendo di darvi ragione di ogni cosa».

Infine, la sintetica conclusione del frammento – «Vi è abbastanza luce per quelli che non desiderano che di vedere e abbastanza oscurità per quelli che hanno una disposizione opposta» – suggerisce l'attenzione di Pascal anche per la forma dei proverbi: una forma di scrittura accolta dalla retorica divina e, quindi, raccomandabile all'apologista.

Diversità e ordine

Gli ultimi esempi qui proposti dei riflessi del modello della Bibbia sui *Pensieri* si riferiscono alle forme letterarie adottate per la stesura dei frammenti e all'ordine previsto per l'opera. Per quanto concerne il primo aspetto, occorre ricordare che – secondo Pascal – l'«unico oggetto della Scrittura è la carità» e che, in particolare, l'Antico Testamento si esprime in modo prevalentemente figurato perché «Dio varia così l'unico precetto della carità per soddisfare la nostra curiosità, che cerca la diversità» (fr. 301-670-583). Ora, se la Bibbia ricorre a diversi generi letterari, e non si propone come un trattato, anche l'apologista deve variare le forme di scrittura e – come afferma Philippe Sellier – può rifarsi «al poema, al proverbio, alla parabola ... conformemente alla pratica divina».¹⁴ Nei *Pensieri*, infatti, i frammenti si diversificano, come confermano anche due esempi famosi, da richiamare come sviluppo della citazione di Sellier: il frammento dedicato alla scommessa sull'esistenza di Dio composto nella forma del dialogo (fr. 680-233-451) e il frammento 168-139-205 sul divertimento impostato come riflessione personale dell'autore.

Anche per quanto concerne l'ordine dell'opera l'apologista deve ispirarsi alla Scrittura. E a chi obietta: «la Scrittura non ha ordine» Pascal risponde: «Gesù Cristo, san Paolo hanno l'ordine della carità, non dell'intelletto: infatti, volevano infiammare, non istruire. [...] Tale ordine consiste principalmente nella digressione, su ogni punto

¹² Blaise Pascal, *Pensées*. Nouvelle édition établie pour la première fois d'après la copie de référence de Gilberte Pascal, par Philippe Sellier, cit. Per il problema del testo e dell'ordine dei frammenti dell'Apologia si veda: Alberto Peratoner, Pascal, Carocci, Roma 2011, pp. 167-181.

¹³ Vd. *Proverbi* 1-9 e, in particolare, 1, 20-33 e 8, 1-36, ma anche *Siracide* 24, 1-21.

¹⁴ Philippe Sellier, *La Bible de Pascal*, cit., p. 711.

che abbia rapporto con il fine, verso quest'ultimo, per mostrarlo sempre» (fr. 329-283-72). In linea con quest'ordine, infatti, i frammenti dell'*Apologia* non erano destinati a confluire in sistema dimostrativo unitario, ma a essere proposti al lettore come un insieme di rilevi autonomi, diretti a condurre alla verità del cristianesimo.¹⁵

La rivendicazione pascaliana: «Non si dica che io non abbia detto nulla di nuovo: la disposizione della materia è nuova» (fr. 575-22-65), secondo Philippe Sellier, si riferisce proprio a tali scelte espositive.

2. PER LA PROGETTAZIONE DIDATTICA¹⁶

Note introduttive

- Nella programmazione dell'insegnamento di Filosofia la presentazione del pensiero di Pascal può essere impostata adottando due diverse modalità di lavoro. La prima modalità consiste nella costruzione di un itinerario di studio specificamente dedicato al filosofo francese. Scegliendo questa impostazione, il docente può assumere il pensiero di Pascal come "punto di intersezione" delle linee di sviluppo della riflessione filosofica su specifiche questioni, come – per esempio – la definizione del sistema dei saperi o il rapporto tra la ragione e la fede. La seconda modalità consiste nel riservare uno spazio alla riflessione di Pascal come "voce in dialogo" con altri pensatori, all'interno di percorsi tematici progettati per presentare la filosofia moderna. Si pensi, per esempio, a un percorso dedicato al dibattito sul metodo e sul valore di verità del sapere scientifico o dedicato al problema delle possibilità e dei limiti conoscitivi della ragione. Ovviamente, la scelta di uno o dell'altro approccio è legata alla scelta delle competenze da sviluppare negli alunni e si riflette sui tempi di lavoro, sulle attività svolte in classe, sulle verifiche assegnate agli studenti, sui possibili collegamenti con altre discipline. Le indicazioni qui proposte – incentrate esclusivamente sul pensiero pascaliano – sono adattabili a entrambe le modalità di lavoro.
- I suggerimenti offerti in questo paragrafo forniscono solo spunti per la progettazione di un percorso didattico che approfondisca la trattazione della riflessione filosofica di Pascal mostrando l'importanza del riferimento alla Bibbia per la comprensione del suo pensiero tramite un confronto tra la «retorica dello Spirito Santo» e la composizione dei *Pensieri*. In un percorso così orientato l'incontro degli studenti del quarto anno di liceo con Pascal non è volto solo a condurre gli alunni a comprendere e spiegare i problemi e l'impostazione della ricerca filosofica dell'autore, ma anche a ricostruire la specifica forma assunta dall'interrogativo sul rapporto tra la verità della conoscenza umana e la verità della Sacra Scrittura nella riflessione pascaliana e a percepire la complessità dell'influenza esercitata dalla Bibbia sul pensiero seicentesco. Inoltre, poiché l'impostazione didattica suggerita prevede – come momento imprescindibile – la lettura di brani tratti dagli scritti di Pascal, il percorso proposto intende contribuire anche a formare negli studenti le capacità di analisi e confronto di passi di testi filosofici di diversa tipologia. La scelta di lavorare sui testi condiziona i tempi di svolgimento del percorso, che possono oscillare tra le tre e le cinque ore di attività in classe, in rapporto al numero di brani che il docente decide di affrontare con gli studenti.

Contenuti

- La contestualizzazione del pensiero di Blaise Pascal nell'orizzonte culturale della Francia del Seicento – ove si intersecano i dibattiti legati alla rivoluzione scientifica, alla diffusione della filosofia cartesiana, alle vicende religiose dell'epoca – e lo studio della biografia dell'autore permettono di tematizzare la riflessione pascaliana sul rapporto tra autorità e ricerca razionale e sulla distinzione delle discipline in differenti ordini. Tale distinzione con-

¹⁵ Questa impostazione dell'opera sarebbe stata in armonia con lo spirito della retorica pascaliana che – sostiene Alberto Peratoner – ha le sue prime regole nell'identificazione con il punto di vista dell'interlocutore e nello sforzo di intercettare quanto l'interlocutore è in grado di ritrovare in se stesso. Tale attenzione alle prospettive altrui rivela uno stile di carità nell'elaborazione delle argomentazioni: cfr. Alberto Peratoner, *op. cit.*, pp.159-163.

¹⁶ A supporto della realizzazione delle attività previste dal Protocollo di Intesa tra il MIUR e *Bibbia* è disponibile il sito "Bibbia e scuola" (www.bes.biblia.org). Questo articolo è pubblicato anche su tale sito con l'aggiunta – come materiali per l'attività didattica – di brani utili per studiare i riferimenti alla Sacra Scrittura nel pensiero pascaliano.

sente di presentare agli alunni le critiche rivolte da Pascal all'inversione nei procedimenti di ricerca tra fisica e teologia: da un lato, il pensatore francese contesta il freno posto alla ricerca scientifica da un rigido ricorso al principio di autorità nell'ambito di «ciò che cade sotto i sensi o sotto il ragionamento»; dall'altro, denuncia la scarsa considerazione per la Sacra Scrittura e i Padri nella riflessione teologica, ambito dove il rispetto per l'autorità dovrebbe essere massimo perché l'autorità è «inseparabile dalla verità».¹⁷ La distinzione tra i due ordini di discipline offre lo spunto per introdurre gli studenti alla visione pascaliana delle possibilità conoscitive umane e per illustrare la differenza tra cuore e ragione e tra spirito di finezza e spirito di geometria.¹⁸

- Quest'apertura a forme diverse di conoscenza, analizzate senza esclusioni unilaterali, attesta l'apprezzamento pascaliano per le possibilità conoscitive umane: un apprezzamento che, però, nei *Pensieri* è unito alla sottolineatura dell'impotenza della sola ragione nella ricerca della verità sull'uomo stesso e su Dio. Tale impotenza è confermata – secondo Pascal – dagli esiti inconcludenti dei tentativi realizzati dai filosofi per stabilire norme di comportamento universalmente valide in ambito morale e giuridico,¹⁹ per definire la natura umana,²⁰ per orientare l'uomo verso Dio tramite prove razionali della sua esistenza.²¹ La constatazione di questi fallimenti è il punto di partenza per presentare agli studenti il progetto apologetico pascaliano: Pascal – tramite l'analisi delle scissioni interne all'uomo²² e lo smascheramento del divertimento come tentativo di fuga da se stessi²³ – giunge a delineare la condizione umana come paradossale. Infatti, non solo l'uomo soffre per le lacerazioni interiori, ma in lui emerge anche la compresenza di elementi contraddittori, riconducibili all'alternativa fondamentale tra la grandezza e la miseria della sua natura.²⁴ Questo esito permette di mostrare agli alunni un passaggio decisivo nell'apologia pascaliana: se l'uomo, grazie alle proprie capacità conoscitive, può cogliere il carattere enigmatico della propria natura, è sempre la ragione che riconosce la propria inadeguatezza dinanzi tale enigma e che sollecita a procedere oltre per trovare le risposte: sollecita a rivolgersi alla rivelazione cristiana.

- Il superamento della ragione e l'apertura alla verità del cristianesimo²⁵ consentono di approfondire il rapporto tra Pascal e la Bibbia. L'analisi del frammento 36-548-729 permette di sottolineare, nell'approccio pascaliano ai testi sacri, il prevalere dell'interesse ermeneutico rispetto all'esegesi, interesse evidenziato da una lettura cristologica e mistica della Scrittura. Tale lettura è legata alla visione pascaliana di Dio: il Dio di Pascal non è il Dio dei filosofi, ma un Dio che si rivela al cuore e insieme si nasconde, come testimonia il suo incarnarsi in Gesù Cristo. Proprio muovendo da tale visione del divino e dall'intenzione apologetica all'origine dei *Pensieri*, si può affrontare con gli studenti l'interrogativo: come parlare di Dio? La fede nei testi sacri come rivelazione divina conduce Pascal ad assumere le forme di scrittura della Bibbia come punto di riferimento per la propria opera. La tesi «Dio parla bene di Dio» può, allora, costituire il punto di partenza per approfondire l'influenza esercitata dal modello letterario offerto dalla Sacra Scrittura sulle scelte retoriche compiute da Pascal nella stesura dei *Pensieri*, tema che può essere svolto – a diversi livelli di approfondimento – muovendo dall'analisi di passi del frammento dedicato al monologo della Sapienza.²⁶

¹⁷ Blaise Pascal, *Prefazione al Trattato sul vuoto*, in: Idem, *Pensieri, opuscoli, lettere*, cit., p. 270. Per la trattazione di questo tema in classe si consiglia la lettura e l'analisi di passi selezionati nelle prime pagine della *Prefazione al Trattato sul vuoto* (*Ibidem*, pp. 269-272): vd. i materiali pubblicati nel sito "Bibbia e scuola".

¹⁸ Si suggerisce una selezione di testi per approfondire i temi indicati: Blaise Pascal, *Pensieri*: ragione e cuore: fr. 142-282-479, fr. 329-283-72, fr. 680-277-477, fr. 680-278-481; spirito di geometria e spirito di finezza: fr. 670-1-21, fr. 622-3-23.

¹⁹ Si suggerisce una selezione di testi per approfondire il tema indicato: Blaise Pascal, *Pensieri*, fr. 94-294-230, fr. 530-312-236, fr. 135-298.285, fr. 111-73-189.

²⁰ Si suggerisce la lettura di: Blaise Pascal, *Colloquio con M. de Saci*, in: Blaise Pascal, *Pensieri, opuscoli, lettere*, cit., pp. 311-330.

²¹ Per la trattazione di questo tema in classe si consiglia la lettura e l'analisi dei seguenti frammenti: Blaise Pascal, *Pensieri*, fr. 644-242-366; fr. 702-243-6: vd. i materiali pubblicati nel sito "Bibbia e scuola".

²² Si suggerisce una selezione di testi per approfondire i temi indicati: Blaise Pascal, *Pensieri*, sensi e ragione: fr. 78-83-92, ragione e passioni: fr. 514-412-316, ragione e volontà: fr. 458-99-472, immaginazione: fr. 78-82-104.

²³ Si suggerisce una selezione di testi per approfondire il tema indicato: Blaise Pascal, *Pensieri*, fr. 168-139-205, fr. 166-168-213, fr. 33-171-217.

²⁴ Si suggerisce una selezione di testi per approfondire i temi indicati: Blaise Pascal, *Pensieri*, infinito/nulla: fr. 230-72-84, duplicità rende l'uomo incomprensibile: fr. 164-434-438, fr. 522-417-315, miseria e grandezza: fr. 149-409-268, fr. 148-398-269, fr. 19-427-275, coscienza della propria miseria: fr. 232-347-264, fr. 146-397-255.

²⁵ Per la trattazione di questo tema in classe si consiglia la lettura e l'analisi dei seguenti frammenti: Blaise Pascal, *Pensieri*, fr. 220-267-466; fr. 36-548-729: vd. i materiali pubblicati nel sito "Bibbia e scuola".

²⁶ Blaise Pascal, *Pensieri*, fr. 182-430-483: vd. i materiali pubblicati nel sito "Bibbia e scuola".

Collegamenti con altre discipline

Lo studio della riflessione filosofica di Pascal consente una pluralità di collegamenti con argomenti affrontati da altre discipline, collegamenti tra i quali il docente deve operare una selezione in rapporto all'impostazione complessiva del percorso. Pertanto, in questa sede si suggeriscono solo – come esempi – alcuni possibili temi di raccordo in linea con la specificità del percorso proposto.

A) Tema di raccordo da svolgere con la collaborazione dei docenti dell'area scientifica: *Rapporti tra la nascita della scienza moderna e lo sviluppo del pensiero religioso nell'Età moderna*.

Lo spunto per avviare la trattazione può essere offerto dalla seguente tesi di Maurizio Mamiani: «La rivoluzione scientifica è [...] un fenomeno storico complesso che fu reso possibile anche da un mutamento radicale della concezione di Dio e dei suoi rapporti con il mondo, rivelazione compresa. La storia della scienza non può dar conto della filosofia nuova senza affrontare esplicitamente la storia delle idee religiose, perché furono queste idee, che oggi riteniamo non scientifiche, a costituire e legittimare quello che verrà poi chiamato il “paradigma” della nuova scienza».²⁷

B) Tema di raccordo da svolgere con la collaborazione del docente di Letteratura francese: *Analisi e discussione della tesi sostenuta da Lucien Goldmann nel saggio: “Pascal e Racine. Studio sulla visione tragica nei Pensieri di Pascal e nel teatro di Racine”*.

Entro un quadro interpretativo di ispirazione marxista, Lucien Goldmann considera filosofia di Pascal e il teatro di Racine come espressioni della visione tragica insita nel pensiero giansenista, sviluppatosi in risposta all'affermazione del razionalismo moderno: nella visione tragica l'uomo è solo tra «il mondo cieco e Dio celato e muto»²⁸. Il pensiero tragico proprio del giansenismo, secondo Goldmann, ha le sue radici nelle trasformazioni della società francese del XVII secolo, trasformazioni connesse all'affermazione della monarchia assoluta e alla decadenza di una classe come la *noblesse de robe*.

C) Tema di raccordo da svolgere con la collaborazione del docente di Insegnamento della Religione Cattolica: *L'immagine della Sapienza nei libri biblici*.

La tesi relativa alla relazione tra le forme retoriche della Bibbia e le scelte di scrittura compiute da Pascal nella stesura dei testi per l'apologia della religione cristiana può essere messa alla prova e approfondita attraverso la lettura e l'analisi, in particolare, dei primi nove capitoli del libro dei *Proverbi* (soprattutto: 1, 20-33 e 8, 1-36) e dei primi ventuno versetti del capitolo 24 del libro del *Siracide*.

²⁷ Maurizio Mamiani, *Prefazione*, in: Idem (a cura di), *Scienza e Sacra Scrittura nel XVII secolo*, Vivarium, Napoli 2001, pp. XV-XVI.

²⁸ Lucien Goldmann, *Pascal e Racine. Studio sulla visione tragica nei Pensieri di Pascal e nel teatro di Racine*, Milano, Lerici, 1961, p. 102.

MICHEL FOUCAULT E LE IMMAGINI

Marco Malandra

Indice

- 1 Avvertenza
- 2 Michel Foucault e le immagini: una firma nascosta
- 3 Il contesto genealogico e la questione del potere
- 4 Paul Rebeyrolle: il potere panoptico e la forza di fuggire
- 5 Gérard Fromanger: la frenesia dell'immagine
- 6 Scheda didattica
- 7 Bibliografia

1. Avvertenza

Michel Foucault è uno dei filosofi del Novecento che maggiormente ha influenzato il pensiero contemporaneo, tanto da essere divenuto oggetto di studio nei più diversi ambiti culturali: da quello storico e sociologico a quello della critica artistica e letteraria, senza dimenticare i suoi fondamentali apporti riguardo la psicologia, le scienze umane e, soprattutto, la filosofia politica. È in quest'ultima branca, difatti, che al nome di Foucault corrispondono innovative teorizzazioni dell'agire politico basato su un'attenta analisi dei rapporti di potere che attraversano la società umana in ogni suo aspetto, fornendo così uno spaccato delle relazioni di potere che eccede le tradizionali categorie con le quali il potere politico è usualmente tematizzato.

Tuttavia, tale ampia ed eterogenea gamma di interessi che hanno animato l'avventura intellettuale del filosofo francese, nonché le numerose possibilità di collegamenti interdisciplinari che il suo pensiero è in grado di suscitare, non trova uno spazio significativo nell'insegnamento secondario superiore. Quindi, se da una parte il pensiero foucaultiano gode di una notevole fortuna in ambito specialistico – dove si contano continue pubblicazioni che trattano minuziosamente la sua produzione filosofica –, dall'altra si assiste a una mancanza pressoché totale in ambito liceale¹. Le motivazioni di questa ingombrante assenza possono essere molteplici: innanzitutto bisogna considerare che il pensiero del filosofo francese è relativamente recente – Foucault muore il 26 giugno del 1984, a 58 anni nel pieno della sua attività speculativa –, e la sua opera necessita del naturale tempo di ricezione e rielaborazione prima di diventare parte integrante di un programma d'insegnamento ministeriale. In secondo luogo la natura stessa della riflessione foucaultiana mal si presta a una standardizzazione di tipo manualistico; fedele con quanto egli ha quasi programmaticamente dichiarato nel 1969 in *L'archeologia del sapere*² riguardo la propria libertà intellettuale, i suoi interessi di ricerca si sono sovente accostati a tematiche eccentriche rispetto la riflessione filosofica tradizionale – quali l'istituzione carceraria, la sessualità e i manicomi –, rendendo così difficile la collocazione del filosofo francese in un determinato filone di storia delle idee lungo il quale spesso si fanno convergere diversi pensatori.

Nel decidere di accogliere le problematichità intrinseche al pensiero foucaultiano si propone in quest'articolo un percorso didattico che, sfruttando proprio il ritratto fluido che in prima persona il filosofo francese ha dato di sé, conduca lo studente nell'esercizio del pensiero critico; in particolare sarà proposta un'analisi del ruolo che le immagini hanno ricoperto nella riflessione foucaultiana con particolare riguardo a scritti ed interventi temporalmente collocati dalla seconda metà degli anni Settanta fino all'inizio degli anni Ottanta. La scelta di un argomento così settoriale non impedirà di scorgere legami e collegamenti con le componenti più generali della produzione intellettuale del filosofo francese, e permette, al contempo, di avere un punto di partenza estetico, e quindi *sensibile*, che introduca l'argomento di studio e discussione in maniera tale da non necessitare di particolari nozioni proprie del lessico foucaultiano. L'esercizio del pensiero a partire dalle immagini permetterà, inoltre, di considerare la pratica filosofica come qualcosa di immerso nella realtà che concerne elementi di vita quotidiana, quali, appunto, le immagini con le quali gli individui sono giornalmente in contatto. Il percorso proposto non sarà quindi un lavoro *su* Foucault e le immagini, bensì *con* Foucault e le immagini; a partire dalla comprensione dei gesti intellettuali che il filosofo compie nel rapporto con esse lo studente potrà effettuare un esercizio successivo di critica dell'immagine nella propria attualità. Dunque, il pensiero foucaultiano risulterà, in ultima analisi, semplicemente il punto d'avvio per un esercizio di pratica filosofica, evitando così che lo studente si soffermi esclusivamente sulle tecniche e numerose questioni proprie della speculazione del filosofo francese.

2. Le immagini nell'opera di Michel Foucault: una firma nascosta

Le immagini occupano un ruolo fluido, molteplice e trasversale nelle opere di Michel Foucault, e interrogare il complesso rapporto che il filosofo francese ha instaurato con esse significa, allo stesso tempo, confrontarsi con la vastità e la varietà della sua opera. Attraverso l'intero *corpus* delle opere non è raro, difatti, imbattersi in teatrali descrizioni di opere d'arte, in fugaci riferimenti a pittori, fino a veri e propri excursus artistici di cui il celebre saggio *Les Suivantes* è, forse, l'esempio più noto³. Tali riferimenti devono essere confrontati con due brevi testi speci-

¹ Per quanto riguarda l'assenza del pensiero foucaultiano dai programmi ministeriali si confronti il Profilo Unico per l'insegnamento della filosofia annesso alla Riforma Gelmini.

² «Non domandatemi chi sono e non chiedetemi di restare lo stesso: è una morale da stato civile; regna sui nostri documenti. Ci lasci almeno liberi quando si tratta di scrivere» Cfr. M. Foucault, *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1969; trad. it. di G. Bogliolo, *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano, 1971.

³ M. Foucault, *Les Suivantes*, in "Le Mercure de France", n°1221-1222, luglio – agosto, 1965, pp. 368-384. Ora in *Les mots et les choses. Une Archeologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris, 1966, pp. 19-31; tr. it. di E. Panaitescu, "Le damigelle d'onore", in *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano, 1967, pp. 17-30.

ficatamente dedicati all'analisi filosofica di pittori come *Ceci n'est pas une pipe*⁴ sull'opera di Magritte e *La peinture de Manet*⁵. Quindi se l'arte e in particolare la pittura hanno animato gli interessi di Foucault, che a più riprese e in diversi modi si è accostato alle tematiche pittoriche, nondimeno questo interesse non trova nella produzione intellettuale del filosofo francese un sistematico compimento, rimanendo pertanto un tema che si manifesta in maniera liminare nel corso delle sue indagini. Come indagare, quindi, quella che da subito appare come una tematica trasversale e problematica piuttosto che una sistematica riflessione sulle immagini e sull'arte? Il preliminare punto di partenza è tratto da parte di un'intervista che Foucault ha concesso nel 1975: a una domanda riguardo che cosa lo attirasse particolarmente nel guardare i luoghi dove trascorreva le sue giornate, come per esempio i decori dei luoghi o i dipinti, la risposta del filosofo francese è di notevole importanza per le nostre considerazioni:

Quel che mi piace, per l'appunto, nella pittura, è che si è veramente obbligati a guardare. Allora là è la mia quiete. È una delle rare cose sulla quale scrivo con piacere, e senza battermi contro chiunque. Credo di non avere alcun rapporto tattico o strategico con la pittura⁶.

L'intervista è datata 1975, e a quel tempo Foucault aveva già redatto la maggior parte dei suoi scritti pitturali. Le sue parole possono essere quindi intese come una conferma dell'interesse verso la pittura che traspare da molte delle sue opere. È inoltre utile soffermarsi maggiormente sull'ultima frase in cui Foucault sottolinea il suo approccio non strumentale verso la pittura, con la quale non intratterrebbe «alcun rapporto tattico o strategico». Per problematizzare ciò che sembrerebbe una semplice dichiarazione d'interessi riportiamo ciò che ha scritto Stefano Catucci in un recente saggio intitolato *La pensée picturale*: Catucci richiama ciò che fece nel XIX secolo lo storico e critico dell'arte Giovanni Morelli, il quale, per risolvere l'attribuzione delle opere d'arte nella pittura rinascimentale, poneva l'attenzione proprio sui dettagli che a un primo sguardo non denunciavano alcuna importanza tattica o strategica nella definizione di uno stile. Nella composizione di un affresco, infatti, si è portati a pensare che i dettagli dei personaggi, come le dita delle mani o le orecchie, non siano stati dipinti con particolare attenzione o acribia. Tuttavia, secondo Morelli, è soprattutto là che l'artista mette la sua firma stilistica: donando attenzione dove uno sguardo superficiale non ne metterebbe. Per analogia si può quindi proporre una prima ipotesi: benché Foucault non abbia verso la pittura un approccio tattico, né strategico, proprio grazie ad essa è possibile sondare e indagare componenti più generali del suo pensiero. Nelle diverse riflessioni sulla pittura si scorge un legame con le tematiche più generali della sua esperienza intellettuale, come se anche le sue opere maggiori svelassero, proprio nelle diverse riflessioni sulla pittura, una firma nascosta⁷.

3. Il contesto genealogico e la questione del potere

Tra i numerosi riferimenti alle immagini e alla pittura che si possono cogliere all'interno delle opere foucaultiane si propone qui una coppia di articoli coi quali il filosofo, nel corso degli anni Settanta, ha recensito l'opera di artisti propri contemporanei: Paul Rebeyrolle e Gérard Fromanger. La «firma nascosta» celata in questi scritti suggerisce una relazione diretta con i diversi testi che Foucault ha pubblicato nel corso degli anni Settanta, per cogliere la quale è necessario puntualizzare almeno sommariamente il pensiero del filosofo francese di quel periodo mediante l'ausilio di due concetti di base: la metodologia genealogica e la categoria del potere.

⁴ M. Foucault, *Ceci n'est pas une pipe*, Fata Morgana, Montpellier, 1973; tr. it. di R. Rossi, *Questo non è una pipa*, SE, Milano, 1988.

⁵ M. Foucault, *La peinture de Manet*, conferenza tenuta a Tunisi il 20/05/1971; trascrizione curata da R. Triki; tr. it. di F.P. Adorno, *La pittura di Manet*, La città del sole, Napoli, 1996; Nuova ed. it. di S.Paolini, *La pittura di Manet*, Abscondita, Milano, 2005.

⁶ M. Foucault, *À quoi rêvent les philosophes?* (Entretien avec E. Lossowsky) in "L'imprevu", n°2, 28 gennaio 1975, p. 13 (traduzione mia, corsivi miei), ora in *Dits et écrits* (édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Edwald), Gallimard, Paris, 2001, vol. I, pp. 1572-1574, qui p. 1574. I *Dits et écrits* sono stati pubblicati in occasione del decimo anniversario della morte del filosofo francese, nel 1994. Si tratta della raccolta unitaria in quattro tomi delle interviste e degli interventi tenuti da Foucault nel corso della sua vita. Una seconda edizione in due volumi è stata pubblicata nel 2001. È esclusivamente a questa seconda edizione che verrà fatto riferimento in questo lavoro. Di questa raccolta in Italia si trovano numerose, anche se parziali, traduzioni: *Poteri e strategie*, Mimesis, Milano, 1994; *Archivio Foucault 1*, Feltrinelli, Milano, 1996; *Archivio Foucault 2*, Feltrinelli, Milano, 1997; *Archivio Foucault 3*, Feltrinelli, Milano, 1998; *Taccuino persiano*, Guerini e Associati, Milano, 1998; *Spazi altri*, Mimesis, Milano, 2001; *Il discorso, la storia, la verità*, Einaudi, Torino, 2001; *Biopolitica e liberalismo*, Medusa, Milano, 2001; *Follia e psichiatria*, Cortina, Milano, 2006; *Discipline, poteri, verità*, Marietti, Genova-Milano, 2008. Inoltre la raccolta antologica *Antologia. L'impazienza della libertà*, Feltrinelli, Milano, 2005, aggiunge alla traduzione degli articoli di Foucault passi estratti dai suoi libri.

⁷ Come detto, quest'impostazione è riscontrabile in S. Catucci, "La pensée picturale", in P. Artières (a cura di), *Foucault la littérature et les arts*, Kimé, Paris, 2004, pp. 127-143, qui p. 130. Si tratta della pubblicazione degli atti del convegno internazionale intitolato *Foucault l'art et la littérature* tenutosi a Cérisy-la-Salle dal 23 al 30 giugno 2001.

Come punto di partenza è utile analizzare ciò che Foucault ha scritto nel saggio *Nietzsche, la genealogia, la storia*, testo che, inoltre, permette di apprezzare il debito speculativo che egli ha nei confronti della filosofia di Nietzsche dato che molte delle speculazioni foucaultiane degli anni Settanta si trovano *in nuce* in questa discussione sul filosofo tedesco⁸. Già dalla definatoria apertura del saggio il filosofo francese fornisce immediatamente la propria posizione intellettuale riguardo il concetto di genealogia: «La genealogia è grigia; meticolosa, pazientemente documentaria»⁹. Lo sforzo *grigio* della genealogia si oppone al metodo storico tradizionale, non ricerca, cioè, una legge soggiacente il fluire degli eventi, né si basa su alcuna teleologia metafisica. Al contrario un atteggiamento conoscitivo genealogico riconosce e cerca di mostrare in termini di discontinuità ciò che abitualmente è interpretato come progresso e finalità; per riuscire in questo compito il genealogista deve concentrarsi sui cosiddetti «eventi di superficie», ovvero i dettagli più infimi e i mutamenti impercettibili che caratterizzano il cambiamento di qualsivoglia ambito umano. Dunque, l'interprete genealogista osserva le vicende umane – siano esse una dottrina, un concetto, una tradizione, eccetera – con uno sguardo eccentrico rispetto alla prospettiva dalla quale esse sono abitualmente conosciute e affrontate, riconoscendo come i problemi tradizionalmente considerati più profondi e oscuri sono anch'essi interpretabili *superficialmente*. Questo, ovviamente, non significa che essi siano banali o privi d'importanza, bensì che il loro significato si scorge nelle pratiche di superficie, senza bisogno alcuno di ricorrere a misteriose profondità. Quest'ultimo aspetto manifesta in maniera consequenziale quanto la genealogia foucaultiana ricalchi la critica all'idea di profondità intrinseca delle cose che già Nietzsche aveva rivolto verso la tradizione del pensiero occidentale di matrice platonica; infatti, per esempio, sulla scorta di tale *Weltanschauung*, la civiltà occidentale ha per secoli ricondotto l'*eros* a una forza profonda e misteriosa che solo i poeti erano in grado di chiarificare proprio in virtù di come l'impulso d'amore è stato considerato archetipicamente nel *Simposio* di Platone. Allo stesso modo il sesso è stato considerato lungo tutto il XIX secolo la chiave più profonda per comprendere il significato di un vasto numero di pratiche umane; per contro, adottare una prospettiva genealogica permette di approcciare tali argomentazioni senza l'ossessione della ricerca di un significato profondo e nascosto nelle cose; infatti, la ricerca di un'essenza profonda nelle cose del mondo è interpretata dal genealogista come una pura chimera, un artificio per il quale la conoscenza «umana, troppo umana» è stata tanto orientata verso le misteriose e profonde interiorità della coscienza, quanto indirizzata in direzione delle nobili iperuraniche altezze della verità. Foucault, invece, facendo proprio un atteggiamento genealogista, si contraddistingue per la sua opposizione a concetti quali la profondità, la finalità e l'interiorità; le stesse identità storiche, o la nozione di istinti naturali – dei quali quello sessuale è l'esempio emblematico in quanto è stato al centro degli interessi foucaultiani lungo tutta la prima metà degli anni Settanta¹⁰ – sono nietzscheanamente interpretate come maschere. La scoperta della genealogia consiste nel mostrare quanto dietro di esse ci sia «tutt'altra cosa»: «non il loro segreto essenziale e senza data, ma il segreto che sono senza essenza, o che la loro essenza fu costruita pezzo per pezzo a partire da figure che le erano estranee»¹¹. Già in uno scritto del 1967 Foucault aveva affrontato la questione della conoscenza come sforzo ermeneutico interminabile:

Se l'interpretazione non può mai concludersi è, molto semplicemente, perché non c'è niente da interpretare. Non c'è nulla di assolutamente primo da interpretare, poiché, in fondo, tutto è già interpretazione, ciascun segno è in se stesso, non già la cosa che si offre a l'interpretazione, ma l'interpretazione di altri segni¹².

⁸ Nello specifico i testi di Nietzsche presi in considerazione da Foucault in questo scritto sono *La gaia scienza, Genealogia della morale, Aurora, Crepuscolo degli idoli, Al di là del bene e del male e Umano, troppo Umano*. Una precisa argomentazione della genealogia foucaultiana nei suoi legami con l'opera di Nietzsche è fornita in Dreyfus, H. L., Rabinow, P., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, The University of Chicago Press, Chicago, 1983; trad. it. di M. Bertani, *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte alle Grazie, Firenze, 1989; nuova edizione La casa Husser, 2010, in particolare pp. 160-183.

⁹ M. Foucault, "Nietzsche, la genealogia, la storia", in *Il discorso, la storia, la verità*, cit., p. 385.

¹⁰ Nel 1976 Foucault pubblica *La volontà di sapere*, primo volume di una *Storia della sessualità* il cui piano d'opera sembrava in quegli anni pressoché definito ma che rimarrà senza ulteriori pubblicazioni fino al 1984. Tra le tesi principali dell'opera c'è una radicale critica al sesso inteso come dimensione istintuale e biologicamente determinata; al contrario Foucault non tematizza il sesso come un'entità naturale e primordiale, bensì in quanto «dispositivo di sessualità», un modello artificiale grazie al quale si agisce sul corpo e sull'accesso alla sfera del piacere la quale viene plasmata e costruita culturalmente; di conseguenza il sesso diviene un nodo focale di intense relazioni tra potere e sapere con le quali avere presa sugli individui nella costituzione della loro soggettività. Cfr. M. Foucault, *La Volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, Gallimard, Paris, 1976; trad. it. di P. Pasquino e G. Procacci, *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, Feltrinelli, Milano, 1978.

¹¹ M. Foucault, "Nietzsche, la filosofia, la storia", in *Il discorso, la storia, la verità*, cit., p. 387.

¹² M. Foucault, "Nietzsche, Freud, Marx", in *Cahiers de Royaumont, VI: Nietzsche*, Éd. de Minuit, Paris, 1967, pp. 183-200; ora contenuto in *Dits et écrits*, cit., Vol. I, pp. 592-607, qui p. 599. (traduzione mia); trad. it. in *Archivio Foucault 1*, cit.

Dunque, nell'atto interpretativo non si perseguono i significati ultimi del mondo, bensì solamente altre interpretazioni che, lungi da rappresentare la natura intrinseca delle cose, sono state create e imposte da altri; da ciò consegue che qualsiasi interpretazione ha un carattere prettamente arbitrario, poiché tale è la natura degli unici vincoli che si possono porre al gioco infinito dell'interpretazione; proprio l'analisi che Foucault compie riguardo la pratica interpretativa permette di introdurre e focalizzare la fondamentale tematica del potere; se, infatti, interpretare significa impadronirsi – anche in maniera surrettizia o violenta – di un sistema di regole di verità che di per sé non hanno un significato essenziale allora il genealogista ha il compito di focalizzarsi sui rapporti di forza che determinano l'affermarsi di un'interpretazione piuttosto che un'altra. Da questa prospettiva si evince quanto Foucault consideri il potere come una categoria della relazione e non come una sostanza stabile della quale si può essere in possesso e, di conseguenza, la stessa concezione della verità è collegata alle dinamiche di potere in quanto risultato di una strategia di lotta per l'affermazione di una particolare verità. Il piano di lavoro foucaultiano, quindi, si delinea nei contorni di un'analisi del potere che sorregge particolari e ben definite «volontà di verità» sulle quali è necessario focalizzare l'attenzione in maniera tale da impedire di concepire la verità come qualcosa di indipendente dai regimi discorsivi nei quali si manifesta¹³. Inquadrare in maniera puntuale ciascuna relazione di potere che soggiace dietro particolari volontà di verità comporta come conseguenza che il filosofo francese non fornisca nei suoi studi una teoria sistematica sul potere; l'obiettivo al quale Foucault mira è, piuttosto, quello di fornire concreti strumenti metodologici finalizzati ad analizzare il potere sulla base di ricerche e critiche *locali*. A detta del nostro autore il potere non è qualcosa di cui ci si può appropriare come fosse un bene materiale, né una prerogativa a disposizione di alcuni mentre è preclusa ad altri: si tratta piuttosto sia del sostrato necessario che soggiace nelle relazioni tra gli individui, sia del prodotto di quelle stesse relazioni, è qualcosa che circola nel rimando delle relazioni particolari come se fosse in una catena. Gli individui non costituiscono semplicemente il bersaglio del potere, bensì sono un fondamentale elemento di connessione attivo poiché il potere transita verso e attraverso di essi, «non gli si applica»¹⁴ semplicemente.

Questa concezione eccentrica del potere, che induce il filosofo francese ad occuparsi sempre e solo di particolari situazioni di relazioni di potere, ha alla propria base, come condizione necessaria, un lavoro critico atto a sgomberare l'analisi del potere da una serie di rappresentazioni tradizionali. Esse sono essenzialmente tre: la prima è l'idea per cui il potere è regolato secondo una strategia *repressiva* che opera attraverso l'interdizione del libero sviluppo degli individui. Ad esempio, negli studi sulla sessualità, Foucault cerca di scardinare la tradizione freudiana la cui analisi della dimensione sessuale è esclusivamente ricondotta a dinamiche di repressione da parte del potere morale. La seconda idea tradizionale ritiene la sfera del potere completamente avulsa da qualsiasi attività *produttiva* mentre, al contrario, il nostro autore si sofferma proprio su tale dimensione; riprendendo per esempio il tema della sessualità, quest'ultima, lungi dall'essere considerata semplicemente come il risultato di una repressione operata dalla morale dominante, è piuttosto lo strumento con cui il potere agisce sul corpo e sui piaceri degli individui, i quali divengono pertanto creati e catalogati nelle tematizzazioni di una biologia della riproduzione e di una medicina del sesso. In terzo luogo, infine, il potere viene concepito come un'entità sovrastrutturale costruita intorno a rapporti economici; nelle teorie politiche classiche, cioè, il potere ha una dimensione *sostanziale* come se fosse una merce della quale si può essere fisicamente in possesso e che quindi è possibile trasferire secondo le medesime procedure contrattuali che regolano lo scambio commerciale.

Secondo Foucault il ritratto del potere in accordo con le categorie della scienza politica classica può essere riassunto ed emblemizzato nella figura del sovrano proprio della tradizione filosofica contrattualistica: nella teoria monarchica descritto da Hobbes¹⁵, per esempio, è dapprima presente la dimensione sostanziale del potere, in

¹³ In un'intervista del 1976 Foucault riassume in pochi punti alcune sue proposte di partenza per problematizzare il rapporto tra verità e potere:

Per «verità», intendere un insieme di procedimenti regolamentati per la produzione, la legge, la ripartizione, la messa in circolazione ed il funzionamento degli enunciati.

La «verità» è legata circolarmente a sistemi di potere che la producono e la sostengono, e ad effetti ch'essa induce e che la riproducono. «Regime» della verità.

Non si tratta di affrancare la verità da ogni sistema di potere – sarebbe una chimera dal momento che la verità è essa stessa potere – ma di staccare il potere dalla verità dalle forme di egemonia (sociali, economiche, culturali) all'interno delle quali al momento funziona.

Cfr. M. Foucault, "Intervista a Michel Foucault", in *Il discorso, la storia, la verità*, cit., p. 533-534.

¹⁴ M. Foucault, *Cours de 14 Janvier 1976*, in *Il faut défendre la société. Cours au collège de France 1975-76*, Gallimard-Seuil, Paris, 1997; trad. it. di M. Bertani e A. Fontana, *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, Milano, 1998; prima parziale trad. it. "Corso del 14 gennaio 1976", in *Microfisica del potere*, cit., p. 184.

¹⁵ Una delle critiche che sono state rivolte nel corso degli anni Ottanta al pensiero politico di Foucault si è soffermata proprio sul rapporto che il filosofo francese ha instaurato con la produzione hobbesiana. In particolare Michael Walzer sottolinea che la ricostruzione classica del potere effettuata da Foucault è basata sulle riflessioni di Hobbes. Da qui Walzer afferma che la speculazione politica del filosofo francese risulta essere un semplice rovesciamento del paradigma hobbesiano; infatti, se Hobbes difende sempre e comunque l'ordine costituito,

quanto il sovrano esercita il proprio potere assoluto in ragione della trasposizione dei diritti naturali che, proprio come se fossero delle merci, ciascun suddito ha riposto nelle mani del proprio sovrano. Secondariamente il potere del Re si manifesta soprattutto nella sua forma repressiva dato che questi ha facoltà di reprimere, escludere, punire, imprigionare e uccidere ogni singolo individuo che ricade sotto la sua giurisdizione. Una siffatta descrizione sostanziale e repressiva del potere comporta, di conseguenza, che tanto la dimensione produttiva e attiva del potere, quanto la sua natura relazionale, non possano essere né circoscritte, né tantomeno studiate. Per tali ragioni, a detta di Foucault, è necessario liberare la concezione del potere da tutte le categorie classiche con le quali è stato tematizzato; «tagliare la testa al Re» per spostare l'attenzione dalla rappresentazione classica del potere verso una dimensione «microfisica»¹⁶ e locale in grado di fornire un'analisi realistica e critica delle relazioni di potere nel loro effettivo funzionamento, in grado pertanto di mostrare quei risvolti sui quali la riflessione politica classica non ha mai fatto luce. Tracce di tale intenzione decostruttiva volta a analizzare particolari relazioni di potere piuttosto che soffermarsi sulla classica categoria sostanziale del potere come esercizio della sovranità sono presenti, ad esempio, in una delle prime lezioni del corso *Il faut défendre la société*, tenuto nel 1976.

Ritengo che in luogo del triplice preliminare della legge, dell'unità e del soggetto – che fa della sovranità la fonte del potere e il fondamento delle istituzioni – sia necessario assumere il triplice punto di vista delle tecniche, dell'eterogeneità delle tecniche e dei loro effetti di assoggettamento, che fanno dei procedimenti di dominazione la trama effettiva delle relazioni di potere e dei grandi apparati di potere. Il tema generale del potrebbe allora essere enunciato così: si tratta di analizzare la fabbricazione dei soggetti piuttosto che la genesi del sovrano. Ma se è chiaro che a costituire la via d'accesso all'analisi del potere dovrebbero essere i rapporti di dominazione, com'è allora possibile sviluppare quest'analisi? Se è vero che a dover essere studiata non è la sovranità bensì la dominazione, o meglio le dominazioni, gli operatori di dominazione, come si procede allo studio dei rapporti di dominazione?¹⁷

Dal passo, dunque, si evince quanto Foucault voglia concentrare la propria attenzione sui particolari rapporti di dominazione che *fabbricano* attivamente gli individui; nel prossimo paragrafo, pertanto, sarà analizzata una peculiare forma di tali rapporti di dominazione mettendo successivamente in luce come le immagini e l'arte figurativa possano costituire l'eccentrico punto di vista dal quale il filosofo francese si accosta alle tematiche più generali della propria riflessione.

4. Paul Rebeyrolle: Il potere panoptico e la forza di fuggire

Una delle prime opere nella quale Foucault ha fornito un'analisi di precise modalità e relazioni di dominazione, nelle quali il potere non può essere concepito classicamente come se fosse una sostanza, è *Sorvegliare e punire*. Tra i temi principali del testo si trova lo studio della frattura culturale che ha determinato un cambiamento epocale nelle pratiche punitive; se fino alla metà del XVII secolo la pena di un crimine si concretizzava prevalentemente tramite tortura o esecuzione capitale, con la riforma carceraria del XVIII secolo si assiste a un sostanziale mutamento del sistema punitivo, ove il carcere, smarcandosi dalla prospettiva in cui era un luogo adibito ad «*continendos homines, non ad puniendos*»¹⁸, cessa di essere un semplice luogo di detenzione divenendo, al contrario, il concreto realizzarsi esecutivo della punizione stessa. Spostare l'orizzonte punitivo da una prospettiva spettacolare¹⁹ – come le torture o le pubbliche esecuzioni – verso una più generalizzata serie di costrizioni permanenti – quale, appunto, la detenzione carceraria – definisce un nuovo profilo di potere che si esercita attraverso discipline

Foucault lo criticerebbe per semplice partito preso, rimanendo così entro la medesima, anche se rovesciata, «visione d'insieme» hobbesiana. Cfr. M. Walzer, *The Company of Critics*, Basic Books, New York, 1988; trad. it. «La politica solitaria di Michel Foucault», in *L'intellettuale militante*, il Mulino, Bologna, 1991. Si tratta del testo di una conferenza tenuta da Walzer all'università di Princeton nel febbraio 1982.

¹⁶ Il termine microfisica associato al concetto di potere compare nella terza parte di *Sorvegliare e Punire*, intitolata *Disciplina*, ma era stato precedentemente utilizzato nelle prime lezioni del corso al *Collège de France* del 1973-74, *Il potere psichiatrico*.

¹⁷ M. Foucault, *Bisogna difendere la società*, cit., p. 45.

¹⁸ Il ruolo della prigione prima della riforma carceraria illuminista era per lo più quello di «costituire una presa di garanzia sulla persona e sul corpo suo; *ad continendos homines, non ad puniendos*, dice un'adagio dell'epoca; in questo senso l'imprigionamento di un sospetto ha un po' lo stesso ruolo di quello di un debitore. *Con la prigione ci si assicura di qualcuno, non lo si punisce*». *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975; trad. it. di A. Tarchetti, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976, p. 129. (corsivo mio, traduzione leggermente modificata).

¹⁹ Il secondo capitolo di *Sorvegliare e punire* è, appunto, intitolato *Lo splendore dei supplizi* ad indicare quanto le pubbliche pene avessero una propria regolazione intrinseca in maniera tale da manifestare la gravità dell'atto che si intendeva punire mediante una vera e propria scala graduale della sofferenza: «la morte è un supplizio nella misura in cui non è semplicemente privazione del diritto di vivere, ma occasione e termine di una calcolata graduazione delle sofferenze: dalla decapitazione – che le riconduce tutte in un sol gesto e in un solo istante: il grado zero del supplizio – fino allo squartamento che le porta quasi all'infinito [...]. La morte per supplizio è l'arte di trattenerne al vita nella sofferenza, suddividendola in "mille morti" [...]» Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 37.

che tendono al controllo minuzioso della vita degli individui. Per discipline carcerarie Foucault intende svariati metodi di addestramento, di cura del corpo e di impiego del tempo, delle vere e proprie procedure di organizzazione del lavoro in grado di trasformare la forza del detenuto in un valore economico da retribuire e capitalizzare. Per tale ragione nelle pratiche punitive si assiste al predominio del principio di sorveglianza a scapito del più antico principio di sovranità che aveva costituito il basamento della punizione in epoca medievale. Se, infatti, la pratica punitiva prevede l'organizzazione del tempo del detenuto in una serie di attività economicamente utili, allora la funzione di controllo e sorveglianza di tale minuzioso impiego del tempo riveste un'importanza fondamentale. L'istituzione carceraria coinvolge attivamente i reclusi nel funzionamento del potere, sottoponendoli a una logica di costi e benefici, di premi e di castighi; di conseguenza questo sistema non può non necessitare della formazione di una scala gerarchica nella quale l'applicazione corretta delle regole venga continuamente verificata e sanzionata. Il più celebre esempio che Foucault cita di tale potere onnipervasivo in grado di avvolgere i singoli in ogni momento della giornata regolando e *educandone* i comportamenti è, come noto, il *Panopticon* di Jeremy Bentham²⁰. Si tratta di un edificio progettato per consentire l'esercizio di un controllo capillare divenuto modello per numerosi edifici carcerari. Ecco come lo descrive il filosofo francese:

Il principio è noto: alla periferia una costruzione ad anello; al centro una torre tagliata da larghe finestre che si aprono verso la faccia interna dell'anello; la costruzione periferica è divisa in celle, che occupano ciascuna tutto lo spessore della costruzione; esse hanno due finestre, una verso l'interno, corrispondente alla finestra della torre; l'altra, verso l'esterno, permette alla luce di attraversare la cella da parte a parte. Basta allora mettere un sorvegliante nella torre centrale, e in ogni cella rinchiudere un pazzo, un ammalato, un condannato, un operaio o uno scolaro. Per effetto del contro luce, si possono cogliere dalla torre, stagliantisi esattamente, le piccole silhouettes prigioniere nelle celle della periferia. Tante gabbie, altrettanti piccoli teatri, in cui ogni attore è solo, perfettamente individualizzato e costantemente visibile. [...] Il principio della segreta viene rovesciato; [...] La piena luce e lo sguardo di un sorvegliante captano più di quanto facesse l'ombra che, alla fine, proteggeva. La visibilità è una *trappola*²¹.

Nel modello panoptico è sufficiente un solo sorvegliante per tenere in scacco ogni occupante delle singole celle; chi è rinchiuso, invece, è messo in condizione di non vedere né il sorvegliante, né gli altri detenuti. Nelle antiche case di reclusione i prigionieri erano per lo più mescolati fra di loro, formando una massa indistinta mentre, per contro, il *Panopticon*, isolandoli gli uni dagli altri, ne fa un «oggetto di informazione» che non può mai trasformarsi in «soggetto di comunicazione»²². Inoltre, l'invisibilità del guardiano permette che ciascun detenuto si senta continuamente sottoposto a uno stato di potenziale sorveglianza inducendogli uno stato cosciente di visibilità che assicura il funzionamento automatico del potere: gli effetti della sorveglianza, infatti, restano permanenti anche se il controllo viene esercitato in maniera discontinua. Ne deriva che i reclusi sono presi «in una situazione di potere di cui sono essi stessi i portatori»²³; non è necessario, cioè, che l'individuo sia effettivamente sorvegliato, in quanto egli si sente e si *sa* perennemente come tale. Nel *Panopticon* si crea una situazione di potere e dominazione indipendente da colui che la esercita, elemento che conferma l'assunto foucaultiano per cui il potere non può essere considerato come un bene o una struttura, bensì come un meccanismo capace sia di mettere in gioco relazioni di reciprocità – per quanto asimmetriche, come nel caso sorvegliante-detenuto –, sia di determinare una presa sugli individui senza ricorrere all'uso della forza; un «potere che è in apparenza tanto meno “corporeale”, quanto è più sapientemente “fisico”»²⁴.

Tale carattere invasivo della visione, definita come una vera e propria trappola in grado di tenere sotto scacco gli individui, ha fatto sì che l'interpretazione foucaultiana del *Panopticon* fosse letta dai commentatori non solo in quanto emblema archetipico di una perfetta organizzazione carceraria, ma anche come la prova che nel pensiero

²⁰ Jeremy Bentham (1748-1832), filosofo utilitarista, giurista e uomo politico. Il suo *Panopticon* – 1791 – è un progetto di prigione ideale, utilizzato per la realizzazione del primo carcere cellulare a Millbank. Foucault ha curato insieme a Michelle Perrot l'edizione critica del *Panopticon*: Cfr. “L'oeil du pouvoir”, in *Le Panoptique*, Belfond, Paris, 1977; ora anche in *Dits et écrits*, cit., Vol. II, pp. 190-207; trad. it. “L'occhio del potere”, in *Panopticon*, Marsilio, Venezia, 1983.

²¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 218. (corsivo mio).

²² Il detenuto nel modello benthamiano è visto ma non vede; «se i detenuti sono dei condannati, nessun pericolo di complotto, o tentativo di evasione collettiva, o progetti di nuovi crimini per l'avvenire, o perniciose influenze reciproche; se si tratta di ammalati, nessun pericolo di contagio; di pazzi, nessun rischio di violenze reciproche; di bambini, nessuna copiatura durante gli esami, nessun rumore, niente chiacchiere, niente dissipazione. Se si tratta di operai, niente risse, furti, coalizioni, nessuna di quelle distrazioni che ritardano il lavoro, rendendolo meno perfetto o provocando incidenti. La folla, massa compatta, luogo di molteplici scambi, individualità che si fondono, effetto collettivo, è abolita in favore di una collezione di individualità separate. Dal punto di vista del guardiano, essa viene sostituita da una molteplicità numerabile e controllabile; dal punto di vista dei detenuti, da una solitudine sequestrata e scrutata». Ivi, pp. 218-219.

²³ Ivi, p. 219.

²⁴ Ivi, p. 194.

del filosofo francese la visione sia da considerare universalmente «maligna»; questa, ad esempio, una delle tesi contenute in nel testo di Martin Jay, *Downcast Eyes*, del 1993, opera che riassume diverse posizioni foucaultiane riguardo la pratica visuale. In particolare Jay si sofferma su quanto la vista in *Sorvegliare e punire* costituisca

Ancora l'apparato sensoriale privilegiato; ma ciò che tale privilegio ha prodotto nel mondo moderno è stato condannato [in Foucault] come quasi del tutto dannoso²⁵.

Ora, sebbene si possa adeguatamente ammettere che la lettura offerta da Foucault riguardo il *Panopticon* abbia i connotati di un «occhio diabolico trasposto in architettura»²⁶, è nondimeno doveroso evidenziare che ciò su cui il filosofo francese intende soffermarsi in particolare sono le possibilità di resistenza che la presenza di qualsiasi potere immediatamente apre. In un'intervista del 1982, coerentemente con tutte le analisi che Foucault ha svolto riguardo tale argomento, il nostro autore riconosce quanto le relazioni di potere siano costitutive della vita umana ma, al contempo, anche come esse sono sempre suscettibili di trasformazione e cambiamento²⁷; dunque, piuttosto che intendere le maglie del potere come qualcosa che intrappola incessantemente gli individui, Foucault suggerisce esercizi di libertà atti ad indagare le relazioni di potere nelle loro effettive possibilità di resistenza e cambiamento. Se, infatti, il potere è dappertutto – necessario all'esistenza di qualsiasi legame sociale –, questo non si deve nondimeno tradurre in un'accettazione passiva della forma che le relazioni di potere prendono di volta in volta; il compito di libertà dell'individuo consiste proprio nello sperimentare nuove possibilità di trasformazione dello *status quo*. Allo stesso modo, quindi, invece che intendere la lettura foucaultiana del *Panopticon* come un giudizio assolutamente negativo del potere oculare, è necessario soffermarsi sulla componente positiva che la riflessione del filosofo francese apre; analizzare, cioè, i limiti e le possibilità di resistenza che persino un potere così pervasivo come l'impero dell'occhio panoptico, comunque, intrinsecamente ammette. Del resto già in conclusione dell'intervista posta come prefazione dell'opera di Bentham Foucault lascia intravedere che tale lavoro sui limiti del potere è in definitiva lo scopo euristico che ci si deve porre nello studio di tali relazioni. Nello specifico il nostro autore afferma che

Bisogna [...] analizzare l'insieme delle resistenze al *Panopticon* in termini di tattiche e strategie, dicendosi che ciascuna offensiva di una parte [quella panoptica] serve come punto d'appoggio per la controffensiva dell'altra. L'analisi dei meccanismi di potere non tende a mostrare che quest'ultimo è allo stesso tempo anonimo e perennemente vincitore. Si tratta, al contrario, di reperire le posizioni e le modalità d'azione di ciascuna parte, le possibilità di resistenza e contrattacco degli uni e degli altri²⁸.

Ora, dopo aver presentato in che termini Foucault inquadra e analizza la questione del potere, è significativo notare come anche l'interesse del filosofo francese per le immagini si iscriva in questo contesto; in particolare in uno scritto del 1973 con il quale Foucault recensisce alcune opere del pittore francese Paul Rebeyrolle emerge quanto il nostro autore riconosca nelle immagini la forza di creare nello spettatore una coscienza capace di smarcarsi da dinamiche di potere di tipo panoptico.

Paul Rebeyrolle²⁹ è un pittore francese la cui opera ha attirato l'attenzione di diverse personalità di spicco della cultura d'oltralpe negli anni Settanta – tra i quali Jean Paul Sartre, e, appunto, Michel Foucault – che ne hanno recensito i dipinti sulla rivista *Derrière le Miroir*³⁰. Nel 1973 l'artista ha esibito una serie di dieci tele intitolandola semplicemente *Chiens*, e proprio su questa si è soffermato Foucault. Nella serie, ciascuna tela mostra un cane rin-

²⁵ M. Jay, *Downcast Eyes. The denigration of vision in Twenty-Century French Thought*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London, 1993, pp. 383-384.

²⁶ A tale proposito si confronti il dibattito sulle tesi di Jay contenuto in G. Shapiro, *Archaeologies of vision. Foucault and Nietzsche on Seeing and Saying*, University of Chicago Press, Chicago, 2003; in particolare pp. 285-301.

²⁷ Cfr. M. Foucault, *Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity*, (intervista con B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, 1982), in "The Advocate", n° 400, 7 agosto 1984, pp. 26-30; ora in *Dits et écrits*, cit., vol. II, pp. 1554-1565; «Non possiamo metterci al di fuori della situazione del potere, e in nessun posto possiamo essere liberi da ogni rapporto di potere. Ma possiamo sempre trasformare la situazione. Non ho mai voluto dire che siamo sempre in trappola, ma al contrario, che siamo sempre liberi. Insomma, che esiste sempre la possibilità di trasformare le cose». Cfr. M. Foucault, "Michel Foucault, un'intervista: Il sesso, il potere e la politica dell'identità", in *Archivio Foucault 3*, cit. 300. (corsivo mio).

²⁸ M. Foucault, "L'œil du pouvoir", in *Dits et écrits*, cit., vol. II, p. 206. (traduzione mia). Cfr., M. Foucault, "L'occhio del potere", in *Panopticon*, Marsilio, Venezia, 1983.

²⁹ Paul Rebeyrolle – Eymountiers 3 novembre 1926 – Côte d'Or 7 febbraio 2005. Pittore francese; il sito della fondazione che ne custodisce la memoria artistica e personale è consultabile all'indirizzo www.espace-rebeyrolle.com.

³⁰ Si tratta di una rivista d'arte contemporanea che rivolge particolare attenzione al panorama artistico francese. La rivista ha dedicato cinque numeri monografici all'opera di Rebeyrolle; J. P. Sartre ha scritto la presentazione al numero 187, intitolato *Coexistences*, mentre Foucault ha presentato le opere contenute nel numero 202 intitolato *Les prisonniers*.

chiuso in cattività in diverse azioni di lotta, sofferenza e sconfitta. La sensazione di soffocante clausura che si ha nel percepire l'animale in gabbia è acuita dall'utilizzo di cavi in lattice o di pezzi di legno attaccati sulla tela per costituire la gabbia entro la quale il cane è rinchiuso; l'unica possibilità di intravedere l'esterno è fornita da una minuta finestra che è presente in ogni rappresentazione, ma questa assicura solamente una scarsa veduta di quel che accade al di fuori di essa. L'utilizzo promiscuo di pittura e *collage* determina nelle tele di Rebeyrolle una forte sensazione di «impasto visivo», che appesantisce lo spessore e la ruvidità della tela enfatizzando pertanto la sensazione di sofferente fisicità dell'animale recluso. Ora, quando Foucault recensisce con l'articolo *La force de fuir*³¹ tale serie di «cani» mostrati in gabbia, sofferenti nei loro vani tentativi di fuggire, suggerisce tanto l'idea di intravedere in queste tele un'allegoria del sistema e del potere carcerario – del quale in quegli stessi anni si stava occupando –, quanto il riconoscimento di una forza intrinseca nella pittura di Rebeyrolle capace di creare uno spazio politico dove lo spettatore è indotto a porsi questioni che scuotono la sua coscienza; infatti, già dalle primissime righe dell'articolo appare quanto il filosofo francese intenda connotare fortemente la sensazione di clausura che vivono gli animali in gabbia al fine di avvolgerci anche lo spettatore.

Siete entrati. Eccovi accerchiati da dieci quadri, che circondano una stanza di cui tutte le finestre sono state accuratamente richiuse. In prigione, anche voi, come i cani che vedete rivolgersi e abbaiare alle graticole?³².

La sensazione di avviluppamento, inoltre, era accresciuta dallo spazio dove *Les Chiens* di Rebeyrolle erano esposti: in una stanza scura, attaccati ad anonime pareti senza la mediazione di cornice alcuna, determinando un'ambientazione che non poteva non accrescere la tetra e claustrofobica atmosfera che già le dieci tele stesse mostravano. Lo spettatore viene catturato da queste immagini di prigionia disposte in uno spazio esiguo e, sebbene le immagini che gli si presentano dinnanzi rappresentano cani e non esseri umani, Foucault evidenzia quanto sia difficile non immedesimarsi in tale condizione d'imprigionamento esulando dal particolare soggetto rappresentato a vantaggio di una riflessione generale sulle carceri.

Les Chiens non appartengono a un tempo determinato né a un luogo preciso. Non si tratta delle prigioni della Spagna, della Grecia, dell'Unione Sovietica, del Brasile o di Saigon; si tratta *della prigione*. Ma la prigione – Jackson ne è stato testimone – è oggi un luogo politico, cioè un luogo in cui nascono e si manifestano delle forze, un luogo dove si forma della storia, e dove il tempo sorge³³.

Foucault intende i cani di Rebeyrolle come spunto di riflessione sulla prigione al di là di qualsiasi particolarismo che un tale argomento può presentare; la prigione come potere in grado di agire panopticamente sulla vita degli individui, ma anche come possibilità di interagire nel gioco delle forze al fine di non subirle totalmente in maniera passiva. A tal proposito, secondo Foucault, proprio la serie dei cani dipinti da Rebeyrolle manifesta una forza in grado di sollecitare un movimento di fuga, quasi a lasciare intravedere che ad ogni potere – per quanto oppressivo come quello carcerario – corrisponde ontologicamente l'occasione di resistenza.

La serie dei quadri, piuttosto che raccontare quel che è successo, trasmette una forza di cui la storia può essere raccontata come la scia della sua fuga e della sua libertà. La pittura ha almeno questo in comune con il discorso: quando essa trasmette una forza che crea una storia, essa è *politica*³⁴.

Foucault analizza i quadri nel loro svolgersi seriale vivificando le variazioni che uno stesso tema subisce scorrendo le diverse tele; si realizza un climax dove gli elementi dipinti che dapprima sono espressione della massima oppressione, sono successivamente attraversati da una potenza narrativa che, di tela in tela, li carica di una forza di fuga liberatrice. Vediamo, dunque, come il filosofo francese giunge a un'interpretazione vivificante della pittura di Rebeyrolle. Il primo elemento sul quale il nostro autore si sofferma è la verticalità; egli ci suggerisce come essa sia da intendere «non come una delle dimensioni dello spazio, ma come la dimensione del potere»³⁵; infatti, sia nel mondo delle prigioni, sia nelle gabbie di Rebeyrolle la verticalità è soprattutto rappresentata da elementi di dominio, dai manganelli che minacciano gli animali – impedendogli di accucciarsi il giorno o di alzarsi la notte –, fino all'impiccagione – che Foucault cita quasi come se volesse indicarla come il gesto estremo di contropotere

³¹ M. Foucault, *La force de fuir*, in "Derrière le miroir", n° 202: *Rebeyrolle. Les prisonniers*, marzo 1973, pp. 1-8; ora in *Dits et écrits*, cit., Vol. I, pp. 1269-1273.

³² Ivi, p. 1269. (traduzione mia).

³³ *Ibidem*. (traduzione mia).

³⁴ *Ibidem*. (traduzione mia).

³⁵ Ivi, p. 1270. (traduzione mia).

con il quale l'individuo si oppone alla rigida verticalità del potere scegliendo proprio l'unica maniera in cui si può «morire in piedi»³⁶ –; la potenza dei bastoni nei quadri di Rebeyrolle, inoltre, è acuita dall'effettiva materialità del legno, letteralmente incollato alla tela in maniera tale che sia impossibile staccarli senza danneggiare la tela stessa.

Un secondo elemento che fa coppia con l'oppressione determinata dalla verticalità dei manganelli sono le finestre; queste, lungi dal rappresentare l'unico mezzo che la pittura possiede per aprirsi al mondo, si dimostrano del tutto impotenti a designare una fessura di libertà.

Guardate: le finestre sono bianche, tanto che la reclusione trionfa. Né cielo, né luce: nulla dell'interno si lascia intravedere; e niente nemmeno dall'esterno si azzarda a penetrare. Piuttosto che un esterno, si tratta di un puro al di fuori, neutro, inaccessibile, senza figura. Questi riquadri bianchi, non indicano affatto un cielo e una terra che si potrebbero vedere in lontananza, rimarcano che si è qui e da nessuna parte altrove. [...]. [Le finestre sono] blasone dell'impotenza nuda³⁷.

Questi, secondo Foucault, gli emblemi di forza oppressiva e potere ai quali i soggetti di Rebeyrolle si trovano soggiogati; tre elementi – la gabbia, il bastone e le finestre – che spostano il centro focale dei dipinti dall'apparenza estetica verso gli elementi politici del potere e della lotta tra le forze. I primi dipinti della serie sono tutti caratterizzati da questi elementi: ne *La Geôle* le guardie immobili sorreggono dritti i propri bastoni, quando i cani si rizzano contro i carcerieri i bastoni divengono barre e graticole di una gabbia come in *Cachot*.

A tale potere oppressivo tuttavia, Foucault contrappone una forza di resistenza che, a suo avviso, si scorge nella serie che Rebeyrolle compone; una forza di fuga che costituisce il complementare rovescio della medaglia del potere carcerario. La prima forma di tale forza liberatrice la si coglie nel dipinto intitolato *Dedans*: un fascio di colore blu illumina la superficie bianca della finestra fino a quel punto impenetrabile e asettica. Ma non è dalla finestra che sgorga tale salvifica luce, bensì da una crepa che fende il muro dall'alto verso il basso come se venisse sbrindellato da una grade spada blu. Questa luminosa forza di fuga risignifica gli elementi della rappresentazione; la verticalità, ad esempio, cessa di essere blasone di un potere oppressivo per incarnare, nella lunga crepa sul muro, la speranza della libertà. In secondo luogo i bastoni verticali attaccati alla tela per esasperare la materialità della gabbia non impediscono ai muri di sgretolarsi, permettendo ai cani di infilare una zampa o il muso attraverso le fessure, nel tentativo di aprirsi un varco. Tale impazienza di libertà dei cani reclusi è commentata da Foucault mediante un profetico parallelo con gli uomini: «nella lotta degli uomini, non è mai successo niente di significativo attraverso le finestre, ma tutto, sempre, attraverso il crollo trionfante dei muri»³⁸. Questo climax di ascesa verso la libertà continua ad attraversare la serie delle tele dove si scorgono cani raggomitati coi muscoli contratti pronti per saltare attraverso le aperture verso una superficie blu ed infinita: un salto, tanto basta al cane per rovesciare lo scenario e lasciare la parete carceraria dietro di sé. La fuga determina una forza orizzontale che non può essere rappresentata su una tela sola, ma che emerge raffrontando le tele le une accanto le altre; si assiste così a una fuga dinamica che culmina nella tela finale, il quadro della totale «trasversalità», una via di mezzo nel quale sono presenti sia la forza scura del passato, sia «gli acquazzoni di colore futuri»; e soprattutto, su tutta la lunghezza della tela, appaiono le tracce della fuga frenetica del cane, le tracce di un'evasione.

La pittura di Rebeyrolle è riconosciuta da Foucault come straordinaria occasione di riflessione sui processi di liberazione degli individui in una società di controllo e sorveglianza che può presentare i connotati del *Panopticon*³⁹;

³⁶ La verticalità «domina, sorge, minaccia, schiaccia. Enorme piramide di costruzioni, al di sopra e al di sotto; ordini abbaïati dall'alto e dal basso; divieto di coricarsi il giorno, di alzarsi la notte; in piedi davanti ai guardiani; sull'attenti davanti al direttore; crollati sotto i colpi nelle segrete sotterranee, o attaccati al letto di contenimento per non aver voluto coricarsi davanti alle guardie carcerarie; e, finalmente, l'impiccagione leggera, sola uscita per scappare alla prigionia in lungo e in largo, sola maniera di morire in piedi». Cfr. *Ibidem*. (traduzione mia).

³⁷ *Ivi*, p. 1269. (traduzione mia).

³⁸ *Ivi*, p. 1270. (traduzione mia).

³⁹ In un passo di *Sorvegliare e punire* Foucault afferma che: «La nostra società non è quella dello spettacolo, ma della sorveglianza; sotto la superficie delle immagini, si investono i corpi in profondità; dietro la grande astrazione dello scambio, si persegue l'addestramento minuzioso e concreto delle forze utili; i circuiti della comunicazione sono i supporti di un cumulo e di una centralizzazione del potere; la bella totalità dell'individuo non è amputata, repressa, alterata dal nostro ordine sociale, ma l'individuo vi accuratamente fabbricato, secondo tutta una tattica di forze e di corpi. Noi siamo assai meno greci di quanto non crediamo. Noi non siamo né sulle gradinate né sulla scena, ma in una *macchina panoptica*, investiti dai suoi effetti di potere che noi stessi ritrasmettiamo perché ne siamo un ingranaggio». Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 236. (corsivo mio).

Rebeyrolle ha trovato la maniera di trasmettere in un sol gesto la forza di dipingere nella vibrazione della pittura. La forma non è più incaricata nelle sue distorsioni di rappresentare la forza; e quest'ultima non deve più sfigurare la forma per farsi giorno. La stessa forza passa direttamente dal pittore alla tela, e da una tela a quella che segue: dall'abbattimento tremolante, al dolore sopportato, fino a un fremito di speranza; dal salto, alla fuga senza fine di quel cane, che, girandosi verso di voi, vi ha lasciati soli nella prigione dove siete qui, al momento, rinchiusi, storditi dal passaggio di questa forza ora già lontana da voi, e della quale non vedete che le tracce. Le tracce di chi si salva⁴⁰.

Per Foucault la pittura testimonia incessantemente allo spettatore che lo spettacolo della rappresentazione lo riguarda e lo coinvolge; Per tale ragione *Les Chiens* di Rebeyrolle non possono non indurre gli spettatori a immedesimarsi nella condizione di lotta contro le gabbie nelle quali sono rinchiusi: lo spazio pittorico diviene così politico, lasciando gli individui liberi di riflettere su un mondo di prigioni tanto artistiche quanto reali.

5. Gérard Fromanger: la frenesia dell'immagine

Due anni dopo la aver recensito *Les Chiens* di Rebeyrolle Foucault si occupa nuovamente d'arte redigendo un breve articolo dedicato ad un altro artista francese: il pittore Gérard Fromanger. Si tratta di un artista contemporaneo poco noto al grande pubblico, le cui opere raramente sono state esposte al di fuori dei confini europei⁴¹; Nel 1975, in occasione della retrospettiva *Le désir est partout* interamente dedicata al pittore, Foucault arricchisce il catalogo della mostra con un saggio intitolato *La peinture photogénique*⁴², nel quale presenta l'opera dell'artista con il quale, inoltre, instaurerà un rapporto d'amicizia⁴³. L'esame di questo scritto permette di tentare, ancora una volta, una sistematizzazione sincronica tra le riflessioni sulle immagini e l'impianto generale del pensiero foucaultiano. L'articolo risale al 1975, lo stesso anno di pubblicazione di *Sorvegliare e punire*. Ora, se le posizioni del filosofo francese sulle immagini sono influenzate dalle altre ricerche che egli sta compiendo in quel momento, allora è necessario collocare anche lo scritto su Fromanger – come fatto in precedenza con quello dedicato a Rebeyrolle – nel contesto d'indagine sul potere che il filosofo francese compie durante gli anni Settanta. Sulla scorta di queste considerazioni si può intendere *La peinture photogénique* come la dichiarazione del punto di vista foucaultiano riguardo il ruolo che le immagini svolgono nella società contemporanea. Questa chiave interpretativa, inoltre, è tanto suggerita quanto corroborata dall'analisi che Gary Shapiro⁴⁴ ha dedicato agli scritti foucaultiani sull'arte e le immagini: in particolare lo studioso americano invita ad individuare nello scritto su Fromanger il tentativo foucaultiano di intravedere nell'arte la possibilità di riacquistare da parte del singolo un'etica di approccio all'immagine in contrasto con un mondo dove il proliferare pletorico di immagini pubblicitarie e bombardanti messaggi visivi svolgono una pressione continua sugli individui, spesso senza che quest'ultimi abbiano gli strumenti culturali in grado di arginare tale passiva ricezione. Dunque, a differenza di quanto emerge dalle pagine di *Sorvegliare e punire*, Foucault non si occupa nell'articolo su Fromanger dello spettro di un potere onnipervasivo che rischi di sfociare in una società panoptica; ciò su cui il nostro autore riflette in questo scritto riguarda il potere delle immagini nella società contemporanea, un potere molto più surrettizio rispetto a quello che panopticamente si esercita nella stretta sorveglianza degli individui posti in istituti ben definiti quali le carceri o gli ospedali, le scuole e le fabbriche; rispetto a tale potere disciplinare, nella società contemporanea si assiste alla diffusione di dinamiche di potere alle quali i soggetti sono continuamente sottoposti: dunque piuttosto che descrivere la società come panopticamente disciplinare, Foucault preferisce qui collocare la riflessione sulle immagini nella società contemporanea intendendola secondo dinamiche da «società di controllo». Ora, sebbene il filosofo francese non abbia mai elaborato rigorosamente una precisa e distinta sociologia delle due società in maniera tale da poterle definire e distinguere chiaramente⁴⁵, si può nondimeno affermare che con «società di controllo» l'attenzione del-

⁴⁰ M. Foucault, *La force de fuir*, pp. 1272-1273. (traduzione mia).

⁴¹ Gérard Fromanger, è un artista francese nato il 6 settembre 1939 a Jouars-Pontchartrain, dipartimento di Yvelines, nel nord della Francia. Attualmente vive e lavora tra Siena e Parigi. L'ultima grande retrospettiva dedicata a Fromanger è stata esposta nel 2005 in Francia, Belgio, Lussemburgo e Svizzera.

⁴² M. Foucault, "La peinture photogénique", in *Le désir est partout. Fromanger*, Galerie Jeanne Bucher, Paris, Febbraio 1975, pp. 1-11; ora in *Dits et écrits*, cit., Vol. I, 1575-1583.

⁴³ Il rapporto d'amicizia nato tra i due è testimoniato, in particolare, da un caratteristico ritratto che Fromanger compie di Foucault nel 1976, il cui titolo è semplicemente *Michel*.

⁴⁴ Gary Shapiro è professore di filosofia e di filosofia dell'arte all'Università di Richmond. L'opera maggiore consacrata a Foucault è *Archaeologies of Vision. Foucault and Nietzsche on Seeing and Saying*, The University of Chicago Press, Chicago-London, 2003.

⁴⁵ A tal proposito si confronti come Lorenzo Bernini presenta l'evoluzione di questo tema nel pensiero foucaultiano: «Dopo aver sostenuto, in *Sorvegliare e punire* che l'età delle discipline si estende fino alla contemporaneità – e che le società attuali sono "macchine panoptiche" –, nei corsi del 1977-1979 mette in evidenza come, con il tramonto dello stato di polizia, sia fallito anche il sogno di una società totalmente disciplinata, e i poteri disciplinari, senza scomparire, siano divenuti strumenti delle politiche regolative dei biopoteri e del liberalismo. Le

la ricerca foucaultiana è focalizzata verso la descrizione del controllo che si effettua sulla vita degli individui in maniera largamente diffusa attraverso tutto il tessuto sociale, senza che sia concentrato in istituzioni particolari come per contro accade nei luoghi cardine del potere disciplinare. Per esplicitare maggiormente il concetto si può riportare ciò che ha affermato Gilles Deleuze nel 1990 riprendendo alcune intuizioni foucaultiane tanto da fornire un'efficace e perturbante rappresentazione di quel che si deve intendere con società di controllo: questa, afferma Deleuze, è caratterizzata come società *post-disciplinare*, dove il controllo e il potere sui cittadini non sono esercitati da istituzioni esclusive bensì secondo uno schema più sfumato e capillare: ad esempio scuola e università sono rimpiazzate da una formazione permanente, l'ospedale dal *day-hospital* e dall'assistenza domiciliare, il carcere dagli arresti domiciliari e da dispositivi di sorveglianza elettronica – quali i braccialetti satellitari che individuano la posizione del condannato –; anche il mondo del lavoro subisce tale crisi del centralismo disciplinare per la quale le fabbriche cesseranno di essere il luogo simbolo che racchiude potere imprenditoriale e forza lavoro operaria; pertanto il mondo dell'impresa verrà sempre più caratterizzato dalla flessibilità, dove ciascun lavoratore è in competizione con ogni altro, rendendo pressoché obsolete rivendicazioni collettive e di classe⁴⁶; un'inquietante premonizione dell'avvenire che, aggiunge Deleuze, se attuata in maniera estesa in tutte le sue forme, potrebbe far pensare con nostalgia alla «privacy della cella»⁴⁷ che caratterizzava un modello di società disciplinare e panoptica.

Dunque, se lo scenario della «società di controllo» inteso da Foucault rappresenta la crisi delle grandi istituzioni del potere – quali la scuola, le fabbriche, la chiesa, la famiglia, le carceri –, a vantaggio di dinamiche di potere che influenzano senza soluzione di continuità la vita degli individui all'interno della società, allora si può capire perché nel paradigma di questa tipologia di società è possibile svolgere una riflessione sulle immagini: quest'ultime, infatti, circolano quotidianamente sotto la vista degli individui, esercitando su di loro un potere sottile ed efficace. Cerchiamo quindi di capire in che modo la riflessione foucaultiana sull'opera di Fromanger si iscrive in questo contesto, e perché l'arte del pittore francese permette all'individuo di acquisire un'etica dell'immagine in grado di fornirgli elementi critici che lo tutelino dal potere frenetico che si ottempera nella convulsa diffusione delle immagini nella società contemporanea.

Uno tra i principali caratteri della pittura di Fromanger che hanno catturato l'attenzione di Foucault è stato la tecnica pittorica dell'artista, la quale può essere definita come un vero e proprio *dispositivo*. Se, infatti, con questo termine si intende deleuzianamente un groviglio che racchiude in sé disparate ed eterogenee componenti allora è perfettamente adottabile altresì per l'opera di Fromanger il quale produce immagini mediante un'originale commistione di tecniche di proiezione, fotografia e pittura. Le opere sono realizzate proiettando fotografie in bianco e nero sopra una tela; i soggetti delle foto spesso sono scelti casualmente e immortalano le scene più disparate – da istantanee che ritraggono un banale frammento di una strada francese, fino a ritratti carichi di valenza politica come le foto di rivolte carcerarie in Cina. In seguito l'artista dipinge sopra tali immagini proiettate, caricando la scena con colori brillanti; ne risulta un dipinto dominato da un colore particolare – ad esempio un rosso molto caldo, o un verde cangiante – che trasforma l'immagine in bianco e nero proiettata sulla tela in un vero e proprio acquazzone di colori. In alcune opere la silhouette nera dell'artista appare, come fosse un'enigmatica ombra, sovrapposta sulle immagini. Queste peculiarità della pittura di Fromanger, in particolare l'uso di foto proiettate come sfondo, mostrano le affinità con un grande esponente della Pop Art come Andy Warhol, anche se diversamente da quest'ultimo il pittore francese non si impegnerà nella produzione seriale delle sue opere.

Foucault apre il proprio articolo *La peinture photogénique* mettendo immediatamente in risalto il carattere misto della pittura di Fromanger, rigettando, di fatto, qualsiasi semplice e sicura divisione tra l'ambito della fotografia e quello della pittura. Tale distinzione si è affermata nell'immaginario comune a partire dalla fine del XIX secolo, caricando la fotografia di valore epistemologico in quanto fedele e perfetta rappresentazione del reale, mentre la pittura perdurava come espressione della rappresentazione estetica per eccellenza. Lo stesso Ingres, citato da Foucault in apertura del saggio, interpretava la fotografia come una semplice e meccanica serie di operazioni manuali, che, per quanto donasse un ottimo risultato, non si poteva ammettere fosse propriamente *bella*,

società liberali non sono, infatti, società disciplinari: Foucault le descrive adesso come *società di sicurezza*, o come *società di controllo*, in cui le funzioni pastorali del potere statale prevalgono sulle modalità di potere della sovranità e delle discipline». Cfr. L. Bernini, *Le pecore e il pastore*, Liguori, Napoli, 2008, p. 168.

⁴⁶ Deleuze rintraccia già nel suo presente i segni della transizione da società disciplinare a società di controllo: «siamo in una crisi generalizzata della di tutti gli ambienti di internamento, carcere, ospedale, fabbrica, scuola, famiglia. La famiglia è un "interno" in crisi come ogni altro interno, scolastico, professionale, ecc. I ministri competenti non fanno che annunciare delle riforme ritenute necessarie. Riformare la scuola, riformare l'industria, l'ospedale, l'esercito, il carcere; ciascuno sa però che queste istituzioni sono finite, sono a più o meno breve scadenza. Si tratta unicamente di gestire la loro agonia e di tenere occupata la gente fino all'insediamento delle nuove forze che bussano alla porta. Sono le *società di controllo* che stanno sostituendo le società disciplinari». Cfr., G. Deleuze, "Poscritto sulle società di controllo" (1990), in *Pourparler*, Quodlibet, Macerata, 2000, p. 235.

⁴⁷ *Ivi*, p. 177.

quasi a suggerire che questo genere di tecnica non trovasse posto nel dominio estetico dell'arte⁴⁸. Per contro, il filosofo francese, rifiutando il netto iato tra fotografia e pittura, entra in dialogo con le citazioni di Ingres al fine di trovare nuove possibilità nel rapporto fra le due arti; in particolare Foucault suggerisce di considerare sia la fotografia sia la pittura come una serie di operazioni manuali tanto da poterle mettere in comunicazione tra loro, combinandole, alternandole, sovrapponendole, incrociandole o ancora cancellandosi e esaltandosi l'una sull'altra. Di conseguenza la pittura di Fromanger incarna alla perfezione queste sfide alla netta distinzione tra dominio fotografico e pittorico, anzi, a detta di Foucault, mostra quanto le pratiche possono compenetrarsi a fondo trasformandosi vicendevolmente. Il filosofo francese aggiunge che fino al 1860-1880 tale capacità di mischiare i generi era totalmente presente nella cultura europea; era il tempo della frenetica circolazione di immagini sempre nuove che non potevano essere ingabbiate in un'unica tecnica:

Le immagini, allora, correvano per il mondo sotto identità fallaci. Niente le ripugnava maggiormente che la loro dimora in cattività, identica a se stesse, in *un* quadro, *una* fotografia, *un'*incisione, sotto l'univoco segno di *un* autore. Nessun supporto, nessun linguaggio, nessuna sintassi stabile poteva trattenerle: dalla loro nascita, o dalla loro ultima fermata, esse sapevano sempre evadere grazie a nuove tecniche di trasposizione⁴⁹.

Foucault cerca di mettere in evidenza quanto tale attività creativa e poetica attorno e sulle immagini fosse una pratica comune durante un certo periodo del XIX secolo, tanto da creare una tradizione di generi misti come la fotopittura, fotominiatura, fotoincisione e ceramica fotografica: «ci si divertiva di tutti queste piccole procedure che ridevano dell'arte. Desiderio dell'arte dappertutto, e in tutti i modi, piacere dell'immagine»⁵⁰. Un desiderio e piacere dell'arte che tuttavia, secondo il nostro autore, dimostravano anche quanto fosse diffusa la capacità degli individui di interagire con le immagini, di diventare a loro volta attori attivi nel vertiginoso e continuo vortice circolatorio delle immagini: un'etica e pratica dell'immagine che Foucault giudica con la massima importanza poiché denota quanto gli individui non subissero passivamente il linguaggio visivo. Per contro, con l'avvento del XX secolo, il filosofo francese rimarca un aumento del tecnicismo nell'arte, che cessa di essere una pratica quotidiana aperta alla libera azione di tutti, divenendo appannaggio esclusivo di professionisti dell'immagine quali tecnici di laboratorio e commercianti: i primi sviluppano la foto, i secondi la consegnano. Nessuno è quindi più in grado di *liberare* l'immagine dalle maglie professionali nelle quali è imprigionata. Questa situazione nella quale gli individui non sono più in grado di interagire con l'arte, dove hanno perduto l'abitudine e la pratica attiva di modificare le immagini, aprendo la possibilità di esserne semplicemente i destinatari passivi, è talmente temuta da Foucault tanto da fargli pronunciare un monito per la riappropriazione dell'etica e pratica dell'immagine che si carica di una fortissima valenza politica:

[Noi individui], privati della possibilità tecnica di fabbricare delle immagini, costretti all'estetica di un'arte senza immagini, piegati all'obbligo teorico di disqualificare l'immagine, assegnati a non leggere le immagini come un linguaggio, possiamo essere consegnati, piedi e polsi legati, alla forza d'altre immagini – politiche, commerciali – sopra le quali siamo senza potere⁵¹.

Come visto in precedenza con l'opera di Rebeyrolle anche in questo caso l'indagine e l'interesse del filosofo francese per le immagini è focalizzato su particolari dinamiche di potere; ancora una volta le immagini sono portatrici di una carica politica in grado di agire sugli individui, sono espressione di un determinato potere; è quindi necessario che gli individui siano abili in pratiche di contropotere visuale che gli permettano di agire sulle immagini, piuttosto che subirle. Foucault, infatti, si chiede come sia possibile apprendere nuovamente che le immagini spesso devono essere decifrate, rigirate e, a volte, addirittura fabbricate:

Come ritrovare il gioco di un tempo? Come reimparare non solo a decifrare o rigirare le immagini che ci vengono imposte, ma a fabbricarne di tutti i tipi? Non solo fare altri film o foto migliori, non solo ritrovare il figurativo nella pittura, ma mettere le immagini in circolazione, farle transitare, travestirle, deformarle, scaldarle col rosso, ghiacciarle, e moltiplicarle?⁵².

⁴⁸ Foucault inizia *La peinture photogénique* citando due frasi di Ingres: «Ingres: “considerando che la fotografia si riassume in una serie di operazioni manuali...”. Ingres ancora: “La fotografia è molto bella, *ma non bisogna dirlo*». Cfr. M. Foucault, “La peinture photogénique”, in *Dits et écrits*, cit., Vol. I., p. 1575. (traduzione mia, corsivo mio).

⁴⁹ Ivi, p. 1576. (traduzione mia).

⁵⁰ Ivi, p. 1578. (traduzione mia).

⁵¹ *Ibidem*. (traduzione mia).

⁵² *Ibidem*. (traduzione mia).

La capacità di giocare liberamente con e sulle immagini, contribuendo alla loro circolazione frenetica è il contropotere che Foucault riconosce nella pittura di Fromanger, la quale si determina come spazio politico in grado di coinvolgere lo spettatore facendolo riflettere sulle necessità di un'etica ed educazione all'immagine. Secondo il nostro autore, infatti, Fromanger colpisce per la sua capacità di volatilizzare le immagini, decontestualizzandole e risignificandole; ad esempio nella serie nella quale ritrae una rivolta alla prigione di Toul il filosofo francese si interroga su che cosa sia veramente rappresentato nel dipinto: il gesto di gettare una serie di macchie multicolore sulla foto – come se fossero dei coriandoli carnevalizi – caricano la scena di tutt'altra emozione rispetto alla dura realtà della rivolta carceraria. Come anche Shapiro ha rimarcato nel suo saggio sembra che Foucault rintracci nell'opera di Fromanger la capacità di risignificare immagini il cui contenuto è abitualmente in maniera univoca codificato: nel mondo delle immagini istantanee, questi uomini sul tetto sono semplicemente soggetti pericolosi, criminali rinchiusi che si ribellano contro la loro condizione; la loro presenza sul tetto è un atto di disperazione che suggerisce immediatamente l'assenza di significato della loro impresa. Foucault, particolarmente sensibile alle rivolte carcerarie, dato che fino a pochi anni prima era in personalmente impegnato nell'esperienza del G.I.P.⁵³, induce a considerare l'atto di protesta come una rivendicazione in grado di allargare le possibilità dello spazio politico dei detenuti. Una possibilità che i coriandoli colorati della pittura di Fromanger adornano come fosse una vera e propria festa, rovesciando completamente il significato dell'immagine iniziale. Si crea quindi una tensione politica tra l'immagine e lo spettatore, il quale non può non interrogarsi sull'apparenza festiva della ribellione, chiedendosi per quale ragione il pittore abbia effettuato tali azioni sulla tela.

Dunque, agire creativamente sulle immagini significa per Foucault aprire la possibilità che queste non siano catturate in significati sempre uguali e codificati: riappropriarsi della capacità di modificare le immagini permette all'individuo di esercitare la propria libertà. In questo contesto la pittura di Fromanger è l'esempio di come le immagini non vengano catturate ma fatte circolare liberamente:

I quadri di Fromanger non catturano le immagini; non le fissano; le fanno passare. Le conducono, le attirano, gli aprono dei passaggi, gli accorciano le strade, gli permettono di bruciare le tappe e le lanciano nel vento. La serie foto, diapositiva, proiezione, pittura, presente in ciascun quadro, ha la funzione di assicurare il transito di un'immagine; un'istantanea che, invece d'essere prelevata dalla fotografia sul movimento della cosa, anima, concentra e intensifica il movimento dell'immagine attraverso i supporti successivi⁵⁴.

Foucault chiama «transumanza autonoma»⁵⁵ tale continua iterazione e circolazione delle immagini: come le mandrie da allevamento si muovono attraverso diversi pascoli nel corso delle stagioni, così la migrazione autonoma delle immagini assume i caratteri di una ricerca nomade nella quale gli individui che si avvicinano alla pittura di Fromanger devono riscoprire il piacere di manipolare, modificare, interagire e variare le immagini: questa attività permette loro di inaugurare uno spazio politico di reazione e resistenza contro le forme usuali di immagine che circolano nella società contemporanea. Il soggetto diviene così un saccheggiatore o un contrabbandiere in grado di produrre e trasformare in immagini *rivoluzionarie* persino gli anonimi e standardizzati cartelloni pubblicitari che invadono le strade; proprio le strade dipinte – ma forse sarebbe meglio dire *create* –, da Fromanger sono un ulteriore esempio di come la sua pittura sia in grado di risignificare un soggetto rappresentato: quel luogo che d'abitudine è pensato come totalmente attraversato dai segni della convenzione e del potere pubblicitario diviene nella pittura di Fromanger qualcosa di completamente altro. Non più una strada in particolare, ma un universale cammino per i continenti in grado di portare fino al cuore della Cina o dell'Africa.

6. Scheda didattica

Il percorso didattico articolabile a partire dalla tematica delle immagini nell'opera di Foucault può assumere differenti tagli interpretativi; uno dei più suggestivi ha come punto finale l'esercizio da parte degli alunni di una

⁵³ «Nel febbraio 1971, in seguito a uno sciopero della fame di alcuni militanti maoisti imprigionati per i fatti del Sessantotto, Defert e Foucault fondano il *Groupe d'Information sur les Prisons* (G.I.P.), con sede in casa di Foucault, al n° 285 di rue de Vaugirard: il gruppo si prefigge di costituire una commissione d'inchiesta sulle condizioni carcerarie in Francia, per rivelare all'opinione pubblica ciò che è "intollerabile" nella vita dei prigionieri. Deleuze è uno dei primi intellettuali ad aderire. Oltre a promuovere manifestazioni per ampliare l'eco delle rivolte di detenuti che imperversano negli istituti penitenziari di tutta la Francia, i militanti del G.I.P. introducono clandestinamente dei questionari nelle prigioni e in meno di due anni producono quattro opuscoli di denuncia; ma già nel dicembre 1972 il gruppo si scioglie». Cfr. L. Bernini, *Le pecore e il pastore*, cit., p. 71.

⁵⁴ M. Foucault, *La peinture photogénique*, in *Dits et écrits*, cit., Vol. I, p. 1581. (traduzione mia).

⁵⁵ *Ivi*, p. 1582.

critica dell'immagine nella società contemporanea. Data la complessità dell'argomento il percorso didattico è dedicato in particolar modo agli studenti che frequentano l'ultimo anno dell'istituzione scolastica liceale; quest'ultimi, infatti, sono già in possesso di alcune coordinate storico filosofiche in grado di agevolare la comprensione dei temi affrontati – come ad esempio il concetto di genealogia che Foucault elabora a partire dal pensiero nietzschiano o i rimandi alla nozione di potere propria di Thomas Hobbes –. Nello specifico si preparerà un ciclo di quattro lezioni introduttive così ripartite:

- a) Presentazione biobibliografica di Michel Foucault, mettendo in evidenza anche quelle vicissitudini della vita del filosofo francese che lo hanno caratterizzato come figura di rottura in grado di suscitare l'interesse giovanile. (1 ora).
- b) Approfondimento del contesto genealogico e della tematica del potere nella quale situare le riflessioni sull'immagine della prima metà degli anni Settanta. (1 ora).
- c) Presentazione dello scritto su Paul Rebeyrolle. (1 ora).
- d) Presentazione dello scritto su Gérard Fromanger. (1 ora).

Al termine di ciascuna lezione del primo modulo si può impostare un breve spazio nel quale affrontare e incitare una discussione aperta tra gli studenti per verificare come sono state assimilate le nozioni fornite, sollevando dubbi e cercando di chiarire le inevitabili questioni rimaste aperte. È parimenti possibile organizzare gli interventi in maniera diversa o *mista*: ad esempio lasciare uno spazio conclusivo per le domande nelle prime due ore, mentre nella terza e nella quarta ora presentare inizialmente la riproduzione di qualche opera per stimolare da subito l'intervento degli studenti e introdurre successivamente i due scritti di Foucault.

Dopo le prime quattro ore di formazione prevalentemente frontali si potrà concentrare l'attenzione su attività dal carattere produttivo: gli alunni, divisi in gruppi, avranno occasione di approfondire le tematiche affrontate a partire da una ricerca sull'immagine. Per esempio l'inizio di ogni ricerca di gruppo potrà essere volta a ricercare e analizzare i dipinti citati da Foucault avallando o criticando le posizioni intellettuali prese dal filosofo francese. In secondo luogo partendo dalla posizione foucaultiana che riconosce all'immagine la capacità di esercitare un potere politico sull'osservatore si potrà problematizzare questa stessa nozione. Domande esemplari potrebbero essere:

- a) Cosa significa per Foucault parlare di immagini in grado di creare uno spazio politico?
- b) In virtù di quali modalità nella società contemporanea si può affermare che gli individui sono sottoposti al potere dell'immagine?
- c) Quali immagini nel corso della storia o nella società contemporanea sono portatrici di un preciso potere propagandistico politico?
- d) Quali spunti si possono trovare affinché l'arte incarni un esempio di etica e critica dell'immagine in grado di risignificare e rivoluzionare il significato delle immagini stesse?
- e) Può l'arte educare l'individuo ad assumere una capacità critica nei confronti dell'immagine, in maniera tale che queste non risultino come qualcosa da subire passivamente?

Per favorire il lavoro di ricerca, confronto e discussione tra gli alunni si possono fornire, come spunti iniziali, alcune immagini entrate in maniera prorompente nell'iconologia contemporanea, quali il celebre ritratto in rosso e blu del presidente americano Barack Obama ad opera dell'artista Shepard Fairey – divenuto il simbolo della campagna elettorale 2008 – o la serie di foto che hanno testimoniato al mondo gli abusi dei militari americani ai danni dei prigionieri irakeni nel carcere di Abu Ghraib; inoltre il pittore Fernando Botero ha fornito una personale e originale rielaborazione di quest'ultima serie di fotografie eseguendo nel 2005 un ciclo di trenta dipinti nei quali ha fuso i temi della tortura con i caratteri caldi e sinuosi tipici del suo stile pittorico; un esempio contemporaneo di quel lavoro critico e laborioso sull'immagine che si può mettere in consonanza con le parole degli interventi foucaultiani citati. Tale lavoro di ricerca e analisi potrà essere svolto in gruppi nei quali la classe verrà suddivisa. (2 ore).

Vista la spiccata interdisciplinarietà dell'argomento filosofico-artistico è auspicabile un coinvolgimento, nei licei, dei professori di storia dell'arte, specialmente nel secondo modulo dove è possibile effettuare un lavoro diretto sulle immagini e collegamenti in senso lato con svariati ambiti della storia dell'arte.

Alla rielaborazione finale dei lavori di ciascun gruppo – secondo il supporto espositivo preferito, orale, presentazione multimediale, elaborato scritto, eccetera – sarà dedicata l'ultima ora del percorso didattico.

Bibliografia

a) Opere, articoli e conferenze di Michel Foucault

- *Dits et écrits* (edition établie sous la direction de D. Defert et F. Edwald avec la collaboration de J. Lagrange), Gallimard, Paris, 2001, 2 voll; parziali trad. it. *Archivio Foucault 1*, (a cura di J. Revel), Feltrinelli, Milano, 1996; *Archivio Foucault 2*, (a cura di A. Dal Lago), Feltrinelli, Milano, 1997; *Archivio Foucault 3*, (a cura di A. Pandolfi), Feltrinelli, Milano, 1998.
- *Il discorso, la storia, la verità*, (a cura di M. Bertani), Einaudi, Torino, 2001.
- *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975; trad. it. di A. Tarchetti, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.
- *Les Suivantes*, in "Le Mercure de France", n°1221-1222, luglio – agosto, 1965, pp. 368-384; tr. it. di E. Panaitescu, "Le damigelle d'onore", in *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, cit., pp. 17-30.
- *L'homme est-il mort?*, intervista con C. Bonnefoy, in "Arts et loisirs", 38, 1966, pp. 8-9; trad. it. *È morto l'uomo?*, in *Archivio Foucault 1*, cit., pp. 123-128
- *Les mots et les images*, in "Le Nouvel Observateur", n° 154, 25 ottobre 1967, pp. 49-50.
- *Ceci n'est pas une pipe*, "Les cahiers du chemin", n° 2, 15 gennaio 1968, pp. 79-105. Una versione aumentata di questo testo contenente due lettere e quattro disegni del pittore è stata pubblicata presso l'editore Fata Morgana, Montpellier, 1973; tr. it. di R. Rossi, *Questo non è una pipa*, SE, Milano, 1988.
- *Maxime Defert*, in "Lettres française", n° 1265, 8-14 gennaio 1969, p. 28.
- *La peinture de Manet*, conferenza tenuta a Tunisi il 20/05/1971; trascrizione curata da R. Triki; tr. it. di F.P. Adorno, *La pittura di Manet*, La città del sole, Napoli, 1996; Nuova ed. it. di S. Paolini, *La pittura di Manet*, Abscondita, Milano, 2005.
- *La force de fuir*, in "Derrière le miroir", n° 202: *Rebeyrolle*, marzo 1973, pp. 1-8.
- *À quoi rêvent les philosophes?*, (intervista con E. Lossowsky), in "L'Imprevu", n°2, 28 gennaio 1975, p. 13.
- *La peinture photogénique*, in *Les desir est partout. Fromanger*, Galerie Jeanne Bucher, Paris, febbraio 1975, pp. 1-11.
- *Présentation*, Galerie Bastida-Navazo, aprile 1977, Présentation d'une exposition du peintre Maxime Defert; in *Dits et écrits*, cit., vol. II, testo 203.
- *La pensée, L'émotion*, in *Michals (D.), Photographies de 1958 à 1982*, musée d'Art moderne de la ville de Paris, Paris, 1982, pp. III-VII.

b) Studi critici generali e su Michel Foucault e le immagini

- Bernini, L., *Le pecore e il pastore*, Liguori, Napoli, 2008
- Catucci, S., *Introduzione a Foucault*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Dreyfus, H. L., Rabinow, P., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, The University of Chicago Press, Chicago, 1983; trad. it. di M. Bertani, *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte alle Grazie, Firenze, 1989; nuova edizione La casa Huscer, 2010.
- Artières, P., (a cura di), *Foucault la littérature et les arts*, Colloque International, 21-30 giugno 2001, Kimé, Paris, 2004.
- Bolmain, T., *Pratique archéologique, esthétique picturale et temporalité historique chez Foucault*, articolo pubblicato in linea in "Sens Public – Revue électronique internationale", n° 1, gennaio 2010, http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=720, ultima visita 7 febbraio 2011.
- Cometa, M., Vaccaro, S., (a cura di), *Lo sguardo di Foucault*, relazioni tenute durante il colloquio internazionale *Lo sguardo di Foucault*, tenutosi a Palermo il 25-26 maggio 2005, Meltemi, Roma, 2007.
- Iacomini, M., *Le parole e le immagini*, Quodlibet, Macerata, 2008.
- Shapiro, G., *Archaeologies of vision; Foucault and Nietzsche on Seeing and Saying*, The University of Chicago Press, Chicago, 2003.

A COSA SERVE LA FILOSOFIA

Fabio Fineschi

A cosa serve la filosofia? Bella domanda, può anche impressionare il filosofo stesso, come dire, spiazzarlo. Il quesito è rivolto, più che altro, alla gente comune, alle persone di oggi e quindi a un'umanità rapida, tecnologica e distratta. Da alcuni sondaggi effettuati presso gli studenti delle scuole medie superiori sembra che la materia in oggetto non riscuota un grande successo "Corriere della Sera del 13/05/09"¹. Non sono mancate le solite voci polemiche: quelle di coloro che hanno bisogno di individuare subito un colpevole e puntano il dito contro i docenti di filosofia. Sinceramente credo che il problema sia un altro, o meglio, credo si tratti di una realtà sociale che rifiuta il pensiero come condizione di base per il proprio giudicare e agire. In parte tale argomentazione può essere trasferita anche in altri ambiti, come quelli del cinema, della musica e della narrativa. In Italia non esiste più una vera critica cinematografica come negli anni cinquanta e sessanta con i nomi di Mario Verdone, Pietro Bianchi, Giovanni Grazzini, Morando Morandini, Gianluigi Rondi e altri che non nominiamo. La mia affermazione è data dalla constatazione che i grandi quotidiani, quasi tutti, non ospitano più uno spazio per le recensioni o, critiche, ma solo box informativi sulle trame con valutazioni a punti e pallini. I critici cinematografici non beneficiano più di contratti a tempo indeterminato con le testate giornalistiche ma solo collaborazioni da esterni². Non esiste più neanche il cinema d'essai e le sale cinematografiche dove si proiettavano film d'autore e/o di sperimentazione rivolte ad un pubblico d'élite e non interessato al mero intrattenimento di massa³. Per quanto riguarda la musica le cose non vanno meglio: la musica classica, così mi dicono alcuni esperti di settore, in Italia è quasi priva di mercato, così come la figura storica del "cantautore impegnato" è ormai al tramonto e le varie radio private trasmettono solo ciò che permette di mantenere alti gli ascolti. A tale proposito il cantautore Ivano Fossati nel suo libro "Carte da Decifrare" dice: «*Rimango più o meno ai margini delle classifiche di vendita perché non pratico la pedofilia musicale, non corro dietro ai gusti dei ragazzini, non indosso orecchini né cappellini, non uso espedienti... Gli adolescenti sono i maggiori consumatori di musica. Ma si può ragionare sempre e solo in termini di consumo e poi pretendere anche di essere considerati artisti? Credo proprio di no. Così rivolgo la mia musica a chi ha voglia, pazienza e sensibilità, tempo e intelligenza da dedicarmi come un regalo. Si parla nella stessa lingua ai bambini e ai vecchi poi, con un po' di capacità e di fortuna, anche ai distratti di mezzo*».

Nel settore dell'editoria narrativa siamo più o meno nella stessa situazione: non è più apprezzato il racconto, mentre in Francia questo è molto considerato, in Italia si prediligono romanzi polizieschi e thriller, in genere di autori americani o inglesi, oppure libri come "Il Codice Da Vinci" di Dan Brown perché sfrutta e fomenta l'italica ostilità verso il Vaticano. Vanno forte romanzi di attualità che affrontano il tema del disagio giovanile secondo gli stereotipi giovanilistici del ventenne, il trentenne ecc. ecc. Un autore per tutti: Federico Moccia. Vanno bene anche i libri di denuncia come quelli di Roberto Saviano (Gomorra). Facendo attenzione si scopre che il pensiero, il suo utilizzo approfondito, non è quasi mai il protagonista dei film, della musica o della letteratura ma è l'azione quella che fa la parte del leone. Si tratta sempre della messa in scena dell'agire, di un fare autoreferenziale, che non sembra essere guidato dal pensiero inteso come discernimento analitico delle circostanze. Emerge quasi sempre una questione di strategia (cosa fare) e tattica (come farlo) per raggiungere un fine utilitaristico, una convenienza, un'utilità circostanziale. Si tratta, secondo me, di opere cinematografiche, musicali e narrative che non hanno lo scopo di fare riflettere il fruitore e neanche quello di portarlo all'interno di un loro mondo ma, al contrario, esse intendono porsi unicamente come il riflesso dell'attualità. Detto questo, però, occorre riconoscere che oggi l'ignoranza non esiste più.

¹ Benissimo inglese e informatica. Bocciate filosofia, matematica, musica. Per non parlare del latino e del greco antico, che dovrebbero essere trascurati a favore della «capacità di scrivere correttamente in italiano». È il giudizio di 3 ex studenti su quattro che risulta da una nuova indagine dell'Associazione TreLLe dedicata all'opinione dei «giovani adulti (19-25 anni, neodiplomati, universitari o lavoratori) nei confronti del sistema scolastico. Oltre 1.500 interviste divise tra tre città, Lecce, Siena e Bologna.

² Esempio: Francesco Mininni autore dei libri "Sergio Leone" ed. La Nuova Italia; "Roberto Benigni - da Berlinguer ti voglio bene a la Divina Commedia il percorso di un comico che si interroga su Dio" ed SEF.

³ Francesca Serafino, Federazione italiana Cinema d'essai, 11 gennaio 2010.

Il professore di filosofia, come qualunque altro tipo di insegnante e/o educatore, non ha più a che fare con menti che una volta si sarebbero definite "ignoranti" ma deve fronteggiare una moltitudine di individui ebbri di una pseudo-cultura che riconosce legittimità solo all'immediatezza. In particolare si è diffusa la tendenza a confondere l'informazione con la cultura e il leggere o il sentir dire con lo studiare. Oggi vige l'obbligo, o la moda, di avere un'opinione su tutto. La società di massa, sempre di più, si connota per la sua capacità di costruire il virtuale: in linea generale non abbiamo più né il vero ignorante e né il vero colto, ma un surrogato delle due condizioni.

La filosofia è continua ricerca della verità ma in una società che diventa sempre più autoreferenziale e tende all'esaltazione della volontà del singolo o quella delle fazioni tale ricerca non ha senso. La ricerca della verità determina una condizione cognitiva che, come la nobiltà, obbliga; l'opinione, al contrario, asseconda. L'indagine filosofica, quella vera e alta, non corrisponde a un pensare lontano e distante dalla realtà, come in molti credono ma, al contrario, essa è un viaggio infinito dentro la realtà. Se una distanza c'è è quella dalla semplice apparenza e dal velo della superficie del reale: lontananza dal luogo comune, dall'addomesticamento della realtà alle proprie visioni, esaltazioni e/o frustrazioni. Lo studio della filosofia, che didatticamente si connota come lo studio della storia del pensiero dei grandi filosofi, deve, mi permetto di dire, tradursi successivamente nell'utilizzo quotidiano del pensare in termini filosofici. In un certo senso lo studio della filosofia non si esaurisce tanto in un sapere su di lei e i suoi illustri protagonisti, ma dovrebbe schiudersi ad un suo utilizzo cognitivo nell'ambito della propria esistenza; un modo di rapportarsi alla realtà prendendo atto della sua intrinseca complessità. Detto in altri termini si auspica l'acquisizione di una forma mentale che rigetta l'opinione in quanto spiegazione esaustiva di se stessa. Per fare un esempio riportiamo qui un pensiero del grande filosofo B. Pascal che nel saggio "L'arte di persuadere" esaminava una delle più frequenti modalità di persuasione comuni agli esseri umani: ...*"Il più naturale è quello dell'intelletto, perché si dovrebbero accettare soltanto le verità dimostrate; ma il più comune, sebbene contro natura, è quello della volontà. Infatti, tutti gli uomini sono quasi sempre portati a credere non per mezzo della prova, ma per mezzo del gradimento"*.

Il compito più difficile del professore di filosofia credo sia quello di far comprendere ai propri allievi il fatto che vivere la realtà in termini filosofici significa operare un continuo discernimento tra pensiero ed emozione. Oggi, spesso, in virtù dell'immediatezza si confondono queste due espressioni del nostro essere, pensiero ed emozione, costruendo così delle interpretazioni della realtà appiattite sull'esperienza emozionale del momento e non sulla base di un vero ragionare. Non si trascuri, poi, che il ragionamento, a sua volta, produce emozione.

Capita frequentemente, oggi, di sentir dire che ognuno deve essere libero di fare quello che vuole, nel rispetto degli altri, e quindi ogni persona è chiamata a rispondere unicamente alla propria coscienza. Tale ragionamento, apparentemente, non fa una piega a patto, però, che ci si chiarisca su cosa si voglia intendere con il termine "coscienza".

La sfera della coscienza non può essere scissa dalla condizione cognitiva del cosciente-consapevole. Se con la prima intendiamo il complesso delle istanze morali con il secondo dobbiamo riferirci alla qualità dell'assetto psicologico che esprime quelle stesse istanze. L'attenzione si rivolge, dunque, alla condizione di equilibrio psico-emotivo di un dato soggetto. Tale equilibrio è dato proprio dalla capacità di svincolare il pensiero razionale dal groviglio delle emozioni e delle pulsioni. Se questo processo di scrematura non avviene si rischia di attribuire la patente di inviolabilità e non negoziabilità ad ogni nostro impulso emotivo, con tutto il corredo di egocentrismo ed egoismo di cui siamo capaci. In termini psicanalitici avremmo un mondo governato dall'Es: *istinto primario di ricerca del piacere, energia libidica che pretende immediata soddisfazione*. Lo studio e la pratica della filosofia, dunque, è anche impegno verso se stessi per tentare la conquista di una forma di libertà che chiama in causa il rapporto che abbiamo con il nostro "io" prima ancora che con il resto del mondo. Spingendomi oltre arrivo a sostenere che la forma mentis che deriva dallo studio e la frequentazione della filosofia può consentire una maggiore conoscenza di sé. Mi riferisco alla conoscenza del proprio sé filosofico che, a mio parere, costituisce l'essenza del nostro personale psichismo. Il concetto di mente non è riconducibile e riducibile alla logica stimolo-risposta dello psicologo, fisiologo e padre dello strutturalismo che è stato Wundt. La dimensione mentale, assunta nel suo significato più alto, non può che coincidere con una dimensione filosofica, anche se inconsapevole. Ogni individuo si muove nel mondo secondo una sua propria visione di questo che si traduce in progetti, aspettative, fughe e avvicinamenti. Ognuno si muove perché è mosso da una filosofia interiore che sommessamente pone domande. I significati che di volta in volta attribuiamo a ciò che ci circonda sono caratterizzati da un modo di guardare, di interpretare e spiegare che agisce in noi: il nostro "io" filosofico.

Con il concetto di "io filosofico" si intende la visione di sé e del mondo e il rapporto tra i due enti che caratterizza ogni essere umano. Il modo in cui si interroga se stessi e il contesto, la nostra personale modalità di attribuzione dei significati e la fondamentale necessità di attribuire senso e significato.

Nel 1972 Jerome Bruner, psicologo cognitivista e dedito a studi di carattere psico-pedagogico, intuì l'importanza della relazione tra cultura, mente e linguaggio con risvolti originali come il concetto di negoziazione e la sua psicologia culturale. Quest'ultima è ampiamente sviscerata nel testo: "La ricerca del Significato", del 1992. Bruner, in controcorrente con le teorie cognitive dell'epoca, che si occupavano solo di processi mentali, intuì l'importanza del senso, ovvero del significato. Egli riconobbe uno scopo, una finalità agli stessi processi. In un certo senso l'attività di Bruner ha fatto sì che le istanze del cognitivismo abbiano trovato un punto d'incontro con la filosofia esistenzialista di Kierkegaard, in particolare con quanto espresso dal filosofo nel suo Aut-Aut: «*Ogni uomo, per quanto poco intelligente sia, per quanto bassa sia la sua posizione nella vita, ha un bisogno naturale di formarsi una concezione di vita, una rappresentazione del significato della vita e del suo scopo*»⁴. Con l'intento di chiarire al meglio il concetto di "io filosofico" mi permetto di riportare in questa sede l'estratto di un mio articolo: "La sapienza dell'essere"⁵.

La sapienza dell'Essere

Nei prati di Altenberg vive un granchio, le cui uova possono rimanere all'asciutto Per circa trent'anni. Esse "sono in attesa" di un anno particolarmente umido. Come faccia l'uovo a sapere che dopo un'attesa di decenni ci sarà un'inondazione, questo non si sa.

(Konrad Lorenz, "Colloquio al caminetto" tra K. Lorenz e Karl R. Popper⁶).

La dinamica dell'apprendimento è ciò che contraddistingue ogni forma di intelligenza, nella psico-pedagogia moderna questa si trova sempre al centro di ogni ragionamento. Tuttavia è bene ricordare che il concetto di apprendimento non soddisfa di per sé la questione dell'intelligenza e della capacità dell'apprendere. Dalla biologia sappiamo che tutti gli organismi viventi, non solo l'uomo, hanno la tendenza a porre domande, o comunque, in termini più generici, interrogano la realtà e questo ci suggerisce anche il fatto che ogni forma vivente si trova in relazione stretta con la totalità del mondo. Tale relazione trova, evidentemente, le sue ragioni a partire da uno stato di necessità degli organismi; necessità riconducibile al mantenimento dell'omeostasi interna ed esterna e il costante bisogno di risolvere problemi. A questo proposito possiamo citare Karl Raimund Popper: - Dall'ameba ad Einstein vi è solo un passo⁷-. Sembra anche che le domande che gli organismi pongono al mondo, quando non ottengono risposte, portino alla distruzione dell'organismo stesso. Questo ci dice anche che l'apprendimento si verifica non solo e non tanto perché il mondo si propone e impone all'organismo ricevente ma questo è reso possibile, o almeno compiuto, da un'attività di partenza che è prodotta da quest'ultimo. In quest'ottica condividiamo le posizioni di K. Popper quando nega la validità della teoria dell'induzione, che concepisce l'apprendimento come flusso di informazioni che entrano in noi attraverso i sensi e mediante la reiterata esposizione ne acquisiamo le leggi e le regole. Il filosofo viennese sostiene che l'uomo apprende mediante l'attività e non attraverso la passività: - Il famoso cane di Pavlov, che si pretende abbia imparato mediante il riflesso condizionato, era, come tutti i cani, attivamente interessato al suo cibo. Se non lo fosse stato, non avrebbe imparato nulla. In tal modo ha stabilito la seguente teoria: quando il campanello suona, arriva il cibo. Questa è una teoria, e non un riflesso condizionato⁸-. Data la nostra totale adesione alle teorie di K. Popper è ora opportuno chiedersi che cosa si intenda effettivamente, soprattutto a proposito degli organismi inferiori, con il termine "domanda". Prendendo sempre l'esempio dell'ameba è interessante riflettere sulle possibili dinamiche del suo modo di domandare e di interrogare il mondo. In che modo essa interroga la realtà? Interrogare il mondo presuppone, in primo luogo, la possibilità di porre una domanda a se stessi. Possibile che in un organismo quale quello dell'ameba esista un "io" che si auto-interroga e poi interroga la realtà esterna? Siamo più propensi a credere che l'Essere dell'organismo che noi chiamiamo Ameba possieda, in sé, una preconsapevolezza di sé medesimo e che questa lo induca a "chiedere" alla realtà esterna la realizzazione delle condizioni di habitat o altro che gli necessitano. Quindi, alla luce di tale impostazione, intendiamo presumere che l'Essere di quell'organismo, ovvero la sua intima essenza, costituisca il riflesso materiale-biologico di una delle numerose varianti delle leggi che consentono la vita. Dunque quell'Essere, riferito in questo

⁴ Kierkegaard, *Aut-Aut*, Oscar Mondadori, Milano, 2009 (ristampa).

⁵ Fabio Fineschi, "La sapienza dell'essere", *Prospettiva Persona* n.75 ed. Rubettino.

⁶ Colloquio avvenuto il 21 febbraio 1983 nella casa di K. Lorenz ad Altenberg. Estratto da Karl R. Popper, Konrad Lorenz, *Il Futuro è aperto*, Tascabili Bompiani, Milano, 2008.

⁷ Karl R. Popper, Konrad Lorenz, *Il Futuro è aperto*, Tascabili Bompiani, Milano, 2008.

⁸ Karl R. Popper, Konrad Lorenz, *Il Futuro è aperto*, Tascabili Bompiani, Milano, 2008.

caso all'ameba, sa, ovvero è sapienza di ciò che a quel livello di esistenza è necessario per mantenersi in vita. In assenza di un io che riflette, argomenta e pensa non possiamo presumere la costruzione di un sistema teorico ma ciò può indurci a pensare che quel dato organismo è, in sé, un sistema teorico. Allargando il concetto possiamo dire che ogni organismo, a seconda del proprio livello evolutivo, costituisce in sé un sistema teorico: non possiede sapienza, come un io, ma è sapienza.

Passando dall'ameba all'uomo ci imbattiamo prima nel cervello rettiliano, al quale sono affidate tutte le funzioni primarie fondamentali per la vita e poi nel neocortex, dove hanno sede le cosiddette funzioni superiori e quindi sede dell'io. Il rettiliano funziona, il neocortex ragiona, il primo sa cosa fare, il secondo deve apprendere per poter fare. Queste due dimensioni neurobiologiche (materiali) danno luogo a due aspetti e/o concetti metafisici: la vita e il pensiero; parti di realtà a confronto con il tutto e viceversa.

Alla fine resta il fatto che sia in quanto organismo nudo e crudo e sia in quanto ente culturale, quindi psichico, l'essere umano è alla ricerca di senso e, in quanto tale, elaboratore di domande. Da questo punto di vista potremmo guardare alla filosofia come ad una diretta conseguenza, sul piano culturale, di quella che è una naturale attitudine degli organismi viventi in senso lato: porsi e porre domande. La maieutica socratica, in questi termini, si connota come l'implementazione di un'inclinazione naturale che diventa prassi metodologica di ricerca di conoscenza interiore e del mondo.

La filosofia non è un qualcosa che sta a servizio dell'uomo, essa non rappresenta uno strumento da usare ma una consapevolezza da acquisire. In questa epoca, come mai prima nella storia, siamo sollecitati da situazioni sociali ed esistenziali che ci riversano addosso una mole di questioni il cui peso specifico è misurabile, in buona parte, con il calibro della ragione filosofica: libertà, integrazione, diritti, testamento biologico, aborto, religione, scienza, economia ecc. ecc..

Conoscere il pensiero dei grandi filosofi, dai classici agli illuministi, fino ai nostri giorni, vuol dire acquisire cognizione di ciò che significa pensare e che ogni fenomeno nasconde complessità e profondità abissali. La filosofia insegna che non tutto è consumabile, che il pensiero è rigore e coerenza, che il pensiero deve precedere l'azione. Il voto che decidiamo di dare in un referendum, quello per l'elezione di un governo o l'altro sono l'espressione di una visione del mondo, la realtà nella quale vogliamo vivere e ogni domanda a tale proposito è filosofia. Studiando questa materia si scopre che il pensiero scientifico odierno non può rinunciare ad Aristotele, Platone, Parmenide ed Eraclito fino a K. Popper. Si scopre che quando si parla di dialogo, ed oggi se ne parla in continuazione, non parleremmo di niente senza la figura filosofica di Socrate e che le ultime teorie dell'astrofisica moderna stanno scoprendo che un altro grande filosofo e teologo: S. Agostino, aveva filosofato bene a proposito della nascita del tempo e dello spazio. È "utile" sapere che anche quando qualcuno sostiene che è "inutile" stare a filosofare perché il progresso non si ferma, costui, sta esprimendo una posizione filosofica.

LA PLASTICITÀ DELLA MENTE: DISCORSO EPISTEMOLOGICO SUL RAPPORTO NATURA-CULTURA

Gianpaolo Pegoretti

A partire dal nuovo millennio è emerso un nuovo tipo di ricerca, essenzialmente interdisciplinare, che vive del dialogo tra psicologia dello sviluppo, neuroscienze cognitive, filosofia della mente e scienze dell'educazione. Il campo di questa ricerca è stato sinteticamente definito *Mind Brain and Education* (MBE) da Kurt Fischer e colleghi della Harvard University.

La concezione che sta a fondamento della ricerca MBE è che apprendimento e cognizione risiedano nelle possibilità di ciascun individuo di modificare se stesso attraverso il proprio agire. In particolare l'apprendimento risiede nella capacità del cervello di reagire in maniera adattiva all'ambiente cambiando le proprie strutture, e quindi modificando sia il comportamento sia le facoltà cognitive.

Tale impostazione ha forti riflessi epistemologici in quanto rifiuta che vi sia una linea di demarcazione tra scienze della natura e scienze dello spirito. In altre parole questa concezione rivendica il superamento del dualismo natura-cultura.

Lo scopo che mi prefiggo in questa sede è di rendere conto del percorso che ha condotto a questa nuova visione unitaria di cultura e natura, in cui cultura è espressione di natura.

Dal momento che proprio gli studi sul cervello hanno reso possibile tale concezione, ho iniziato ponendo un'introduzione riguardo ai concetti neuroscientifici, indispensabili per comprendere la posizione epistemologica che sto trattando, in particolare focalizzandomi sulle ricerche neuro-cognitive, ossia che riguardano i fenomeni di cognizione e apprendimento.

Tutto questo renderà il saggio "neuroscience heavy", e di questo mi scuso con tutti i lettori che non hanno dimestichezza con la materia, tuttavia, per onestà intellettuale, ho scelto di pagare il debito verso la matrice biologica di questa riflessione epistemologica, che si è originata fuori dagli ambienti filosofici.

In un secondo momento, toccando il problema mente-corpo, ho spostato l'attenzione dal discorso neuroscientifico vero e proprio alle riflessioni epistemologiche su di esso. Tali riflessioni coinvolgono il dibattito di matrice genetica innato-ambientale, e si indirizzano verso un accoglimento delle critiche mosse da Husserl alla scienza moderna.

L'elemento innovativo del discorso che qui svolgo è costituito dall'esplicitazione dell'idea che l'apprendere sia la radice della mente e della cultura: senza apprendimento non esisterebbe la mente.

I concetti fondamentali delle neuroscienze

Le neuroscienze hanno prodotto una letteratura molto vasta, tuttavia presentano alcuni assunti fondanti, una serie di affermazioni condivise dalla comunità neuroscientifica, che ormai fanno parte delle conoscenze di base. Rifacendomi a *Neuroscience Core Concepts*, pubblicazione online a cura della Society for Neuroscience, ora porrò nel linguaggio più semplice¹ di cui sono capace questi assunti fondanti delle neuroscienze.

Lo scopo primario delle neuroscienze è capire come i gruppi di neuroni interagiscono per creare il comportamento. I neuroscienziati studiano l'azione di molecole, geni e cellule, inoltre esplorano le complesse interazioni coinvolte nel movimento, nella percezione, nel pensiero, nelle emozioni, nell'apprendimento.

Il mattone fondamentale che costituisce il sistema nervoso è la singola cellula nervosa, il neurone. I neuroni si scambiano informazioni inviandosi segnali elettrici e sostanze chimiche attraverso delle connessioni dette sinapsi. Il sistema nervoso controlla le funzioni corporee, risponde agli stimoli provenienti dall'esterno e dall'interno del corpo e dirige il comportamento. I neuroni comunicano tra loro formando dei gruppi che si scambiano un flusso

¹ Alcune conoscenze di biologia e chimica sono comunque date per scontate.

enorme di segnali, infatti il normale funzionamento del sistema nervoso richiede l'azione coordinata di neuroni in diverse aree del cervello. Il sistema nervoso influenza ed è influenzato da tutti gli altri sistemi del corpo (cardiovascolare, endocrino, gastrointestinale, immunitario, respiratorio). Gli esseri umani hanno un sistema nervoso complesso che si è evoluto a strati, al centro le parti più antiche, all'esterno quelle recenti coinvolte nelle capacità tipicamente umane come ragionamento, pianificazione e linguaggio. I neuroni comunicano tra loro usando sia segnali elettrici sia segnali chimici: gli stimoli sensoriali sono convertiti in segnali elettrici, detti anche potenziali d'azione, che vengono scambiati da un neurone ad un altro, le sinapsi sono i punti di giunzione elettrici o chimici che consentono ai segnali di passare da un neurone ad un altro. I segnali elettrici diretti ai muscoli causano la contrazione e il movimento, i cambiamenti nell'attività delle sinapsi modificano le nostre azioni. La comunicazione tra neuroni è rafforzata o indebolita dalle attività che facciamo, come lo studio o l'esercizio. In sintesi tutti i pensieri, le percezioni e i comportamenti sono il risultato di combinazioni di segnali tra neuroni².

La struttura e le funzioni del sistema nervoso sono determinate sia dai geni sia dall'ambiente e dalle esperienze lungo il corso della vita: circuiti geneticamente determinati sono il fondamento del sistema nervoso, i circuiti neurali sono formati dalla programmazione genetica durante lo sviluppo embrionale, e modificati attraverso l'interazione con l'ambiente interno ed esterno. I circuiti sensoriali (vista, udito, tatto, gusto, olfatto) portano segnali dall'esterno al sistema nervoso, invece i circuiti motori portano segnali dal sistema nervoso all'esterno, verso muscoli e ghiandole. Il più semplice dei circuiti è il riflesso, ossia quando uno stimolo esterno innesca una risposta motoria predeterminata, invece risposte complesse avvengono quando il cervello integra segnali provenienti da diversi circuiti neurali, generando una nuova risposta, non predeterminata. Interazioni semplici e complesse tra neuroni avvengono in tempi che vanno da pochi millesimi di secondo (per esempio schiacciare un pulsante) a mesi (per esempio apprendere una nuova lingua). Il cervello è organizzato in modo da riconoscere sensazioni, iniziare comportamenti, e ritenere memorie che possono durare tutta la vita.

Le esperienze di vita modificano il sistema nervoso, le differenze individuali, che rendono ciascun individuo diverso da tutti gli altri, sono dovute ad una combinazione di fattori genetici e ambientali. La maggior parte dei neuroni sono generati durante le primissime fasi dello sviluppo, e rimangono in funzione per tutta la vita. Il cervello ha una notevole capacità di recuperare le proprie funzioni anche dopo aver subito lesioni o malattie: impegnare continuamente il proprio cervello con attività mentali, fisiche e sociali porta a mantenere o migliorare la sua struttura e le sue funzioni. Anche la morte neuronale è una naturale componente della crescita, inoltre il corpo genera costantemente un certo numero di neuroni durante tutte le fasi della vita, la cui produzione è regolata dagli ormoni e dalla storia individuale di ogni persona.

Il cervello è il fondamento della mente: l'intelligenza, il pensiero, l'emozione emergono dall'attività del cervello, che crea una realtà dotata di senso integrando gli stimoli sensoriali, le emozioni, gli istinti e i ricordi. Le emozioni costituiscono il sistema di giudizio del nostro cervello, esse ci permettono di valutare oggetti ed eventi, si manifestano attraverso i sentimenti, alcuni semplici come la rabbia, altri complessi come l'empatia. Il cervello impara dall'esperienza e fa predizioni riguardo a quali siano le azioni più adatte in risposta a situazioni presenti o future. La coscienza corrisponde ad una normale attività del cervello, consiste nella convergenza tra attenzione e memoria [Crick, Koch 1998], la sua funzione biologica è monitorare i nostri comportamenti.

Per quanto riguarda la cognizione e l'apprendimento, gli esseri umani sono in grado, sfruttando la capacità simbolica del linguaggio, di espandere i limiti della cognizione oltre quelli di qualunque altra specie animale. La cognizione è costituita dai processi attraverso i quali un organismo guadagna conoscenza, o diventa consapevole di eventi o oggetti presenti nel suo ambiente. In altre parole consiste nell'abilità del cervello di modificare le connessioni neurali per affrontare in maniera più efficace nuove circostanze, tale plasticità cerebrale forma la base biologica dell'apprendimento e della memoria.

L'evoluzione degli studi: dalla neurofisiologia alle neuroscienze cognitive

Per trattare il tema della ricerca neuro-cognitiva adatterò una prospettiva storica. Inizierò ricostruendo l'intreccio di ricerche neurofisiologiche su apprendimento e memoria, dal quale emersero gli studi che costituiscono le basi delle attuali neuroscienze cognitive.

² Come si nota la comunità neuroscientifica ritiene che la mente sia la pura e semplice attività del cervello. Nonostante questo fondamento riduzionistico, all'interno del dialogo interdisciplinare sono possibili posizioni diverse sulla natura della mente, come avrò modo di spiegare più avanti.

Nel 1940 Hilgard e Marquis pubblicarono *Conditioning and Learning*, un testo in cui sintetizzarono e criticarono gli studi sull'apprendimento svolti nei decenni precedenti. L'ultimo capitolo esamina la teoria di Pavlov sul ruolo della corteccia cerebrale durante il condizionamento. Hilgard e Marquis mettono in relazione gli studi di Pavlov sui riflessi condizionati con le ricerche sulla localizzazione anatomica delle funzioni cerebrali e con delle speculazioni sulla natura delle modificazioni sinaptiche³. I concetti fondamentali nella teoria fisiologica di Pavlov sono l'eccitazione e l'inibizione, concepiti come stati o processi localizzati nella corteccia cerebrale. Hilgard e Marquis mossero una critica metodologica a Pavlov: le affermazioni sulla fisiologia corticale dovrebbero essere basate su misure dirette del funzionamento del cervello, mentre i concetti Pavloviani di eccitazione e inibizione sono puramente inferenziali, non sono sostenuti da un'adeguata sperimentazione. Questa critica portò Hilgard e Marquis ad interrogarsi su dove esattamente, all'interno del sistema nervoso, avvenga il condizionamento. Basandosi su studi che combinavano addestramento e lesioni⁴ localizzate sulla corteccia, raggiunsero la conclusione, non definitiva, che potesse esistere un'area associativa nel cervello, grazie alla quale stimoli incondizionati e stimoli neutri potessero associarsi dando origine a risposte condizionate.

Il secondo problema che Hilgard e Marquis si posero fu su come avvenisse il condizionamento a livello fisiologico: quali modificazioni cerebrali avvengono quando si osserva, a livello comportamentale, il condizionamento? Hilgard e Marquis ipotizzarono di trovare una risposta nelle ricerche che tentavano di rintracciare i cambiamenti che si verificano a livello sinaptico. Per quanto fosse troppo presto per individuare di preciso la natura di tali cambiamenti, le ricerche di Hilgard e Marquis puntavano nella giusta direzione, ed ebbero il merito di far dialogare la psicologia dell'apprendimento con la neurofisiologia. Pur rappresentando un lavoro costitutivo delle neuroscienze cognitive, gli studi di Hilgard e Marquis hanno il limite di essere legati alla teoria dell'apprendimento comportamentista che dominava la psicologia americana in quel periodo. Appare evidente l'influenza di Thorndike, Watson e Guthrie su questi primi tentativi di tenere assieme neurofisiologia e psicologia dell'apprendimento, inoltre Hilgard e Marquis studiarono l'addestramento di animali da laboratorio, senza occuparsi direttamente di apprendimento umano, linguistico, e non toccarono mai la sfera educativa.

Un successivo passo avanti nella ricerca sull'apprendimento fu compiuto da Donald Hebb. La sua monografia del 1949 *The Organization of Behavior* è stata uno dei testi più influenti del XX secolo nel campo delle neuroscienze: una buona parte della ricerca neuroscientifica contemporanea si occupa delle proprietà di quelle che adesso vengono chiamate sinapsi Hebbiane. Egli ipotizzò che l'apprendimento e la memoria dipendessero da cambiamenti sinaptici. Interessante notare come Hebb si rifecesse ai *Principles of psychology* di William James, l'ipotesi hebbiana assomiglia molto alla formulazione di James: “Quando due processi cerebrali elementari sono attivi assieme o in immediata successione, uno di loro, in maniera ricorrente, tende a propagare la sua eccitazione all'altro” [James 1890 p566]. Mentre la regola di Hebb afferma: “Quando l'assone di una cellula A è abbastanza vicino alla cellula B da contribuire ripetutamente e in maniera duratura alla sua eccitazione, allora ha luogo in entrambi i neuroni un processo di crescita o di cambiamento metabolico tale per cui l'efficacia di A nell'eccitare B viene accresciuta”, ovvero “che ogni due cellule o sistemi di cellule che sono ripetutamente attivati nello stesso tempo tenderanno a diventare «associate», così che l'attività in una faciliti l'attività nell'altra” [Hebb 1949 p70].

In pratica Hebb ipotizzò l'esistenza di una plasticità cerebrale dipendente dall'uso: un cervello in grado di modificarsi, con conseguente modificazione del comportamento, in funzione della propria attività cerebrale, quest'ultima concepita come esperienza secondo la definizione datane da William James. Tale plasticità sarebbe stata in grado di spiegare non solo le modificazioni del comportamento dovute al condizionamento, ma anche forme di apprendimento più complesse. L'idea di modificabilità sinaptica dovuta all'esperienza apriva possibilità di ricerca nuove, che hanno portato agli studi sui rapporti tra neuroplasticità e cognizione, di cui parlerò tra breve.

L'ipotesi di Hebb era difficilmente dimostrabile. Le prime conferme empiriche giunsero a partire dagli anni sessanta, quando due programmi sperimentali dimostrarono che il cervello può essere alterato in maniera misurabile attraverso l'esperienza e l'addestramento. Un gruppo di psicologi di Berkeley stabilì che sia l'addestramento sia l'esposizione a diversi tipi di ambiente conducono a cambiamenti misurabili nella neurochimica e nella neuro-

³ Le sinapsi sono i punti di contatto tra le cellule cerebrali. Attraverso le sinapsi i neuroni, che sono le cellule cerebrali coinvolte nei processi cognitivi, formano delle reti che attivandosi a cascata consentono l'attività mentale. Nel 1940 non era ancora chiaro, ma la modificabilità sinaptica è cruciale per l'apprendimento ed il pensiero.

⁴ Il metodo della lesione è stato molto importante in neuroscienze: si esaminano i deficit di comportamento in organismi che hanno subito una lesione cerebrale, quindi si inferisce la funzione dell'area lesionata. Addestrando animali da laboratorio che presentano delle lesioni cerebrali, e confrontando le loro capacità di apprendere con quelle di animali sani, è possibile comprendere il ruolo che la parte di cervello lesionata gioca nell'apprendimento. Per fortuna le più moderne tecniche di osservazione dell'attività cerebrale dal vivo hanno reso sempre meno utilizzato il metodo della lesione.

anatomia dei roditori [Krech, Rosenzweig, Bennett 1960; Rosenzweig, Bennett, Krech 1964]. Mentre i neurofisiologi Hubel e Wiesel dimostrarono che l'occlusione dell'occhio di un cucciolo di gatto porta ad una riduzione nel numero delle cellule corticali rispondenti a tale occhio [Hubel, Wiesel 1965].

Il gruppo di Berkeley iniziò ad approfondire le ricerche sulla plasticità cerebrale durante gli anni cinquanta, quando scoprirono la correlazione tra i livelli di attività dell'enzima acetilcolinesterasi nella corteccia e l'abilità di risolvere problemi spaziali nei roditori. Notarono che l'attività dell'acetilcolinesterasi era maggiore nei gruppi di topi da laboratorio che erano stati addestrati e sottoposti ripetutamente a test spaziali difficili: sembrava che l'addestramento potesse alterare l'attività dell'acetilcolinesterasi nella corteccia. Dal momento che addestrare e sottoporre i topi a test di problem-solving è costoso sia in termini di tempo che di denaro, i ricercatori decisero di allevare gli animali in ambienti diversi: un ambiente arricchito, 10-12 animali assieme con numerosi oggetti cambiati di frequente, un ambiente standard, con 3 animali in una normale gabbietta, e un ambiente impoverito, con un solo animale in isolamento e senza alcuna stimolazione. I ricercatori trovarono che non solo l'attività dell'acetilcolinesterasi nella corteccia dei topi vissuti in ambiente arricchito era maggiore, ma perfino che alcune aree della neocorteccia erano aumentate di peso. Questa, per gli psicologi, fu la prova che l'esperienza⁵ produce cambiamenti misurabili nel cervello. Inoltre queste differenze non erano uniformemente distribuite sulla corteccia: erano quasi invariabilmente maggiori nella corteccia occipitale, e presenti, in maniera meno pronunciata, anche nelle aree somatosensitive adiacenti all'area occipitale. Pertanto l'esperienza non causava nel cervello una crescita indifferenziata, e le ricerche per localizzare con precisione queste modificazioni cerebrali indotte dall'ambiente arricchito andarono avanti fino a tutti gli anni ottanta, e parallelamente si sviluppò una linea di ricerca volta a definire il tipo di modificazioni.

Una seconda prova della plasticità neurale fu fornita dagli studi di Hubel e Wiesel, i quali a metà degli anni sessanta dimostrarono che privando di luce un occhio di un animale giovane, a partire cioè dall'età in cui l'occhio si aprirebbe, si riduce il numero di neuroni nell'area cerebrale attivata dalla stimolazione di tale occhio. Questa seconda dimostrazione è stata maggiormente influente della prima, in quanto i cambiamenti indotti dall'occlusione di un occhio sono molto più incisivi e circoscritti rispetto a quelli di un trattamento assai più blando, come far vivere l'animale in un ambiente arricchito. Tuttavia, dal momento che la diminuzione di neuroni nell'area visiva si registrava solo in seguito alla chiusura dell'occhio di un animale giovane, ancora in fase di sviluppo, mentre lo stesso trattamento in animali adulti non aveva alcun effetto sulle cortecce, il lavoro di Hubel e Wiesel convinse molti neurobiologi che le connessioni neurali del cervello adulto sono fisse e non cambiano in seguito all'esperienza. Al contrario, il gruppo di psicologi di Berkeley aveva sottoposto ad ambiente arricchito anche topi di 285 di età, ossia completamente adulti, ottenendo degli effetti cerebrali simili, anche se meno rapidi, a quelli ottenuti con topi di 25 giorni di età [Rosenzweig, Bennett, Krech 1964].

In realtà, l'ipotesi che i processi di crescita coinvolti nello sviluppo del cervello persistessero nell'adulto assumendo funzioni di apprendimento e memoria, era stata articolata da Ramon y Cajal durante l'ultimo decennio del XIX secolo. Tuttavia durante gli anni sessanta e settanta del secolo scorso non godette di particolare fama. Questo si riflette in un articolo di Sperry [1963], il quale affermava che le connessioni nel cervello sono formate indipendentemente dall'attività o dall'esperienza, e sono programmate da serie di molecole di riconoscimento situate su ogni neurone a livello pre- e post-sinaptico. Sperry basava questa conclusione su degli studi sui vertebrati a sangue freddo, ritenendo che questa inflessibilità, nei mammiferi, fosse tipica delle regioni cerebrali interne ma non della corteccia. Tuttavia la fissità del cervello adulto rimase la posizione dominante fino agli anni ottanta [Kesner, Martinez 2007], probabilmente anche per questo motivo gli studi di Hubel e Wiesel, che sperimentarono su animali in fase di sviluppo, fu accolta più favorevolmente rispetto alle ricerche degli psicologi di Berkeley.

Ad ogni modo, una volta ipotizzata l'esistenza della plasticità neurale dipendente dall'attività cerebrale, la domanda successiva diventava: attraverso quali processi avvengono i cambiamenti neurochimici e neuroanatomici? Diversi studi degli anni sessanta e settanta avevano evidenziato un incremento di sintesi proteica nella corteccia in seguito ad addestramento o ad ambiente arricchito, inoltre nel 1950 Katz e Halstead avevano ipotizzato che la sintesi proteica fosse necessaria per la memorizzazione [Kesner, Martinez 2007]. In tal modo le ricerche sulla memoria si legarono a quelle sulla neuroplasticità. Durante gli anni sessanta vennero condotti numerosi esperimenti, tutti dotati dello stesso disegno di ricerca: (1) sottoporre degli animali ad un breve addestramento, in grado di produrre una modificazione del comportamento per alcuni giorni; (2) somministrare ai soggetti sperimentali un inibitore di sintesi proteica in momenti diversi durante il periodo di addestramento, e ai soggetti di controllo

⁵ Certo qui il termine esperienza non è usato con sfumature filosofiche, e si era molto distanti da poter estendere i risultati ottenuti sui topi anche agli esseri umani, tuttavia si tratta di studi senza i quali le neuroscienze cognitive non esisterebbero.

una sostanza priva di effetti; (3) eseguire un test di apprendimento su entrambi i gruppi e comparare i risultati. Grazie a simili esperimenti, a partire dall'inizio degli anni settanta fu evidente che la sintesi proteica è necessaria per la memoria a lungo termine [Kesner, Martinez 2007].

Questi studi su memoria e localizzazione di apprendimento erano difficili da interpretare in relazione alle influenti ricerche di Lashley [1950], che sembravano dare risultati del tutto diversi. Lashley condensò le proprie ricerche in due teorie: l'equipotenzialità e il principio di mass action. Per equipotenzialità Lashley intendeva la capacità del cervello di riorganizzare le connessioni neurali in modo che le funzioni cerebrali di aree danneggiate possano essere assunte dalle aree ad esse adiacenti. Mentre il principio di mass action afferma che la corteccia cerebrale agisce in modo globale, come un intero, in molti tipi di apprendimento.

All'inizio fu difficile riuscire a mettere assieme i dati, apparentemente contrastanti, da un lato della localizzazione delle funzioni, e dall'altro delle idee di Lashley. Progressivamente si è arrivati a capire che specifiche parti del cervello svolgono specifiche funzioni, ma che ogni parte del cervello agisce sempre in concerto con tutte le altre, e che la plasticità cerebrale è tale da poter modellare e ri-modellare la corteccia cerebrale in maniera sostanziale.

Le concezioni più recenti: il cambiamento cerebrale come base della mente

“La plasticità, l'insieme dei meccanismi che sono alla base della mutevolezza e della flessibilità cerebrale, permette la cognizione. Un cambiamento relativamente rapido nella struttura e nella funzione del cervello genera la mente. Processi caratteristici della cognizione, includendo percezione, apprendimento e memoria, sono espressione della plasticità.” [Black, in Gazzaniga 2004 p119].

Come sottolinea LaMantia [Purves 2004], l'architettura del cervello adulto è il prodotto di 3 cose: istruzioni genetiche, segnali da cellula a cellula, e interazione tra organismo in via di sviluppo e ambiente esterno. Gli stadi iniziali dello sviluppo del sistema nervoso sono caratterizzati da processi che precedono la formazione di sinapsi, e che sono dipendenti dai geni e dal milieu chimico. La formazione di contatti sinaptici segna l'inizio di una nuova fase dello sviluppo: una volta stabilite, le sinapsi necessitano dell'attività cerebrale per essere mantenute, e l'attività cerebrale riflette il modo in cui l'organismo si relaziona all'ambiente. Mentre le fasi iniziali della genesi di nuove sinapsi avvengono per via dei segnali chimici da cellula a cellula, una volta che le basi dei percorsi di connessione sono stabiliti è l'attività cerebrale a modificare i circuiti nervosi. Questo processo di modificazione non si conclude mai durante la vita degli esseri umani: durante tutto l'arco dell'esistenza vengono generate nuove sinapsi in alcune regioni del cervello, in particolare nel giro dentato dell'ippocampo, area fondamentale per la memoria dichiarativa [Gross, in Binder et al. 2009], mentre altre sinapsi vengono eliminate o rafforzate in base alla loro attivazione.

La specie umana è contraddistinta da una notevole ridondanza sinaptica, ossia il cervello umano produce un numero maggiore di sinapsi rispetto a quelle che riesce a tenere in vita: l'attività cerebrale è in grado di coinvolgere e mantenere solo una parte delle sinapsi. Questo fenomeno conferisce all'essere umano una grande plasticità di comportamento e pensiero, e quindi garantisce una straordinaria adattabilità. Rimane comunque l'esigenza di specializzarsi durante lo sviluppo, adattandosi all'ambiente: è la stessa attività cerebrale a selezionare le potenzialità da sviluppare attraverso l'interazione con l'ambiente.

La plasticità nel cervello adulto è resa possibile primariamente dall'alterazione della forza sinaptica, e secondariamente dalla formazione di nuove connessioni. La forza sinaptica può essere alterata per periodi di tempo che vanno da pochi millisecondi a mesi [Purves 2004], le sinapsi sono soggette a depressione, ossia indebolimento, e a potenziamento, sia a lungo che a breve termine. Le alterazioni a breve termine durano per pochi minuti o meno: la depressione sinaptica, che si ha quando ad un rilascio di molecole a livello pre-sinaptico corrisponde una diminuita reazione post-sinaptica, si verifica per fenomeni di abitudine, ossia quando uno stimolo viene ripetuto in rapida successione, diminuendo la quantità di molecole che i neuroni possono scambiarsi: sia gli ioni indispensabili per propagare l'impulso nervoso sia le vescicole contenenti neurotrasmettitori in grado di modulare l'attività cerebrale tendono ad esaurirsi. A livello cognitivo questo fenomeno determina la durata della Working Memory, detta anche memoria immediata, che tende a deteriorarsi nel giro di secondi: è per questo che c'è bisogno di ripetere un numero di telefono a mente alcune volte per non dimenticarlo subito. Un potenziamento a breve termine delle sinapsi, definito facilitazione sinaptica, avviene quando due o più potenziali di azione raggiungono la stessa giunzione pre-sinaptica nello stesso istante. La facilitazione avviene determinando un maggiore rilascio di

molecole ad ogni attivazione sinaptica. La depressione sinaptica è indotta da treni di stimoli a basse frequenze, mentre la facilitazione da stimoli sincronici, e quindi ad alte frequenze. Raffiche di potenziali d'azione ad alta frequenza possono condurre anche ad un secondo tipo di potenziamento, detto post-tetanico, della durata di diversi minuti.

Accanto a questa plasticità sinaptica a breve termine esiste quella a lungo termine. “Alcuni pattern di attività sinaptica nel sistema nervoso centrale producono un incremento di lunga durata nella forza sinaptica conosciuto come long-term potentiation (LTP), laddove altri pattern di attività producono un indebolimento di lunga durata nella forza sinaptica, conosciuto come long-term depression (LTD). LTP e LTD sono definizioni generiche che descrivono solamente la direzione del cambiamento nell'efficacia sinaptica; infatti, differenti meccanismi molecolari e cellulari possono essere coinvolti nell'originare LTP o LTD in differenti sinapsi. In generale, queste diverse forme di plasticità sinaptica sono il prodotto di diverse storie di attività, e sono mediate da diversi tipi di segnali tra le cellule nervose coinvolte.” [Purves 2004 p583].

LTD è associata ad attività cerebrale di bassissima frequenza, al contrario LTP è associata ad attività ad alta frequenza, tipica dell'attività mentale cosciente e dei compiti cognitivi, parallelamente è caratterizzata da elevata sincronizzazione tra scarica pre-sinaptica e risposta post-sinaptica. Una proprietà importante di LTP è l'associatività: stimolazioni deboli lungo un percorso composto da una serie di sinapsi non innescherebbero normalmente LTP, ma quando contemporaneamente un vicino percorso sinaptico, che coinvolge un neurone del percorso precedente, viene attivato fortemente, entrambi i percorsi sono soggetti a LTP. Una seconda proprietà di LTP è la specificità dell'input: la LTP indotta dalla stimolazione di una sinapsi non si estende ad altre sinapsi che fanno contatto con il medesimo neurone. Pertanto LTP è specificamente ristretta alle sinapsi attivate piuttosto che estendersi a tutte le sinapsi di una data cellula. LTD e LTP sono meccanismi complementari che esercitano il loro effetto alternativamente sulle medesime sinapsi, LTD è un meccanismo che permette di distruggere, mentre LTP di costruire.

L'attività combinata di questi due meccanismi sviluppa, e riorganizza costantemente, le *mappe neurali*, ossia strutture complesse formate da gruppi ordinati di sinapsi, la cui attivazione costituisce le basi neurali del comportamento, delle disposizioni personali e del pensiero. Tutta l'attività mentale è espressione di mappe neurali plasmate dalla loro stessa attività, e costantemente soggette all'azione sia della plasticità a breve termine sia di quella a lungo termine.

LTP e LTD agiscono in numerose regioni cerebrali: nell'ippocampo, nella corteccia, nel cervelletto e nell'amigdala. La continua formazione e trasformazione di queste mappe è il correlato neurale della memoria. La plasticità nell'ippocampo è critica per la memoria dichiarativa, dalla plasticità corticale dipendono le memorie procedurali, la plasticità nelle amigdale è coinvolta nella memoria emotiva, o meglio nel colore emotivo associato ai ricordi, la plasticità nel cervelletto consente di acquisire coordinazione motoria. Ogni volta che le mappe neurali di una persona si modificano, la persona stessa cambia. La specificità dell'input della LTP permette di modificare la forza di sinapsi ben precise, e quindi consente di modificare il comportamento in maniera raffinata. L'associatività si riflette nella memorizzazione e nel successivo recupero dei ricordi, che spesso avviene per associazione mentale.

In sintesi, dal punto di vista cerebrale, la mente è modificazione neurale.

Esiste un problema mente-corpo?

A questo punto voglio affrontare brevemente la questione mente-corpo, argomento fondamentale nella filosofia della mente [Stich e Warfield 2003]. “Il problema mente-corpo consiste nel problema di spiegare come i nostri stati, eventi e processi mentali, sono in relazione agli stati, eventi e processi fisici, nei nostri corpi.” [Wilson e Keil 1999 p546]. Trattare l'argomento esaustivamente sarebbe un lavoro molto lungo, quindi mi limito a sottolineare un singolo aspetto: la letteratura neuroscientifica non si occupa minimamente del problema mente-corpo. Per quanto alcuni neuroscienziati abbiano preso parte ai dibattiti filosofici sull'argomento, la comunità dei ricercatori che investigano il cervello non sembra percepire la relazione mente-corpo come un problema. In linea di massima i neuroscienziati assumono un atteggiamento fiscalista identitario, ossia ritengono che gli stati e le proprietà mentali siano identici agli stati e alle proprietà cerebrali. Data questa impostazione di fondo, le spiegazioni neuroscientifiche sono riduzionistiche⁶ nei confronti dei fenomeni cognitivi ogni qualvolta sia possibile. Tuttavia vi sono

⁶ Le teorie neuroscientifiche ritengono di spiegare esaustivamente i fenomeni mentali attraverso la descrizione dell'attività cerebrale, questo in quanto riducono la mente all'attività cerebrale stessa.

molti fenomeni mentali per i quali non si sono trovate spiegazioni riduzionistiche, primo fra tutti la coscienza, i cui aspetti soggettivi, definiti *qualia* in filosofia della mente, sono così ostici da ridurre alle attività cerebrali da essersi guadagnati l'appellativo di *Hard Problems* [Chalmers 1996]. Nei casi di irriducibilità di fenomeni mentali, che comunque presentano una sincronicità con una data attività cerebrale, in neuroscienze c'è la tendenza a parlare di fenomeni emergenti. In altre parole si assume una prospettiva olistica, ritenendo che, quando non si riesca a ridurre un certo fenomeno all'attivazione di una certa area cerebrale, tale fenomeno sia il risultato delle interazioni tra diverse aree. In questo modo il comportamento complessivo dell'insieme di aree cerebrali può eccedere la somma dei contributi delle singole componenti.

Una terza posizione è stata introdotta dagli studi sull'Intelligenza Artificiale, in particolare gli influenti progetti di Brain-Based Devices sviluppati presso The Neurosciences Institute in La Jolla, California, sotto la guida del premio Nobel per la medicina e la fisiologia Gerald Edelman. A partire dal 1981 i ricercatori di La Jolla lavorano su modelli computazionali e, a partire dal 1992, robotici del sistema nervoso. Questi modelli sono costruiti in modo da mimare le funzioni cognitive. I ricercatori che li hanno progettati propugnano l'idea che le peculiarità fisiche del cervello non siano indispensabili per dare vita a fenomeni mentali, e che le macchine possano sviluppare, se non una vera e propria mente, almeno delle funzioni cognitive simili a quelle umane. Questa concezione è pienamente funzionalista: è il ruolo che giocano le componenti di un sistema e le relazioni che instaurano tra loro a determinarne le proprietà, e questo vale anche per i fenomeni mentali.

In conclusione la posizione epistemologica dominante all'interno delle neuroscienze cognitive è di tipo riduzionistico, le posizioni emergentiste e funzionaliste sono ugualmente accettate quando l'approccio riduzionista non è applicabile.

In sintesi, da quanto ho potuto constatare attraverso l'esame della letteratura specialistica, in neuroscienze vengono ritenuti validi risultati ottenuti grazie a prospettive epistemologiche diverse, e tra loro parzialmente incompatibili. La comunità neuroscientifica non presta molta attenzione agli aspetti epistemologici, non è solita interrogarsi sugli assunti profondi che stanno alla base delle sue ricerche. E qui mostra i limiti dei contributi che è in grado di dare alla riflessione epistemologica. Pertanto ora mi dedico alla soluzione di queste aporie, ad esplicitare e ridefinire il pensiero di fondo delle neuroscienze riguardo al rapporto tra basi biologiche ed espressioni mentali e culturali.

I molteplici livelli della spiegazione biologica

All'interno delle neuroscienze esistono cinque diversi livelli di ricerca, ordinati secondo la grandezza dell'oggetto di studio. In ordine di complessità crescente, essi sono [Bear, Connors, Paradiso, 2001 p13]:

- Neuroscienze molecolari, studiano il cervello a livello chimico elementare.
- Neuroscienze cellulari, hanno come bersaglio le cellule nervose e il loro comportamento.
- Neuroscienze dei sistemi, si occupano delle costellazioni di neuroni che formano circuiti preposti a funzioni semplici quali la visione o il movimento volontario.
- Neuroscienze comportamentali, esaminano le funzioni integrate come percezione o coordinazione.
- Neuroscienze cognitive, hanno lo scopo di capire come il cervello crea la mente.

La strategia per comprendere il rapporto mente-cervello procede su due versanti: da un lato si studiano i meccanismi elementari a livello chimico e microbiologico, dall'altro si cerca di scomporre le funzioni superiori nell'attività concertata dei meccanismi più semplici. Quindi, in teoria, il livello superiore dovrebbe essere pienamente riducibile a quello inferiore, fino ad arrivare al livello molecolare. Allo stato attuale persistono molte lacune e non sempre le due linee di ricerca convergono. Di fatto la comunità scientifica ha rinunciato alla sistematica riduzione in termini fisico-chimici delle funzioni cerebrali. Questa divisione in cinque livelli riconduce al problema riduzionismo/emergentismo, argomento su cui Ernst Mayr ha scritto un saggio molto interessante dal titolo "Analisi o Riduzionismo?" [in Mayr 2004]. Per prima cosa egli distingue nettamente analisi e riduzione: il metodo analitico consiste nello scindere un sistema nelle sue componenti, procedendo, se proficuo, fino a livello molecolare. Mayr afferma che è questione di buon senso ritenere che sia possibile comprendere meglio un fenomeno complesso dividendolo in componenti più piccole e studiando individualmente le varie parti ottenute. Dunque l'analisi è di indubbia utilità, e differisce dal riduzionismo "in quanto non sostiene che le componenti di un sistema, rivela-

te analiticamente, forniscano un'informazione completa su tutte le proprietà del sistema, dal momento che essa (l'analisi) non fornisce una descrizione esaustiva delle interazioni che si stabiliscono tra le componenti di un sistema." [Mayr 2004 p74].

Il riduzionismo invece si basa sulle seguenti premesse:

"1. Non si può comprendere alcun fenomeno biologico di livello superiore finché non se ne analizzino le componenti presenti al successivo livello inferiore; tale scomposizione analitica deve proseguire in direzione discendente fino al livello caratterizzato da processi puramente chimico-fisici.

2. Un siffatto ragionamento porta ad affermare, inoltre, che il fatto di conoscere le componenti del livello inferiore permette di ricostruire tutti i livelli superiori, e fornisce una conoscenza esaustiva dei livelli più elevati." [Mayr 2004 p74].

In altre parole il riduzionismo riposa sulla convinzione che ogni entità corrisponda esclusivamente alla somma delle singole parti. Mayr sottolinea che, mentre l'analisi ha prodotto delle importanti scoperte in biologia, prima su tutta la struttura del DNA, il riduzionismo è inadeguato relativamente allo studio dei sistemi complessi in quanto evita di prenderne in considerazione un elemento fondamentale, l'organizzazione: "nessuno riuscirebbe a inferire la struttura e la funzione di un rene neppure se gli venisse fornito l'elenco completo di tutte le molecole che formano tale organo." [Mayr 2004 p75]. A maggior ragione per quanto riguarda il cervello, che è enormemente più complesso di un rene, sia dal punto di vista strutturale che da quello funzionale, si riesce a comprendere davvero molto poco fermandosi al livello molecolare. Mayr conclude che molte proprietà biologiche siano emergenti in senso empirico, ossia generate dall'interazione delle parti, pertanto, anche se da un punto di vista quantitativo non cambia nulla, dal punto di vista qualitativo emergono nuove proprietà: l'emergenza di caratteristiche qualitativamente nuove rappresenta la norma nel mondo dei viventi. Le riflessioni di Mayr rivestono interesse perché esplicitano, nell'ambito della biologia generale, le problematiche epistemologiche che rimangono implicite all'interno della letteratura neuroscientifica. Le conclusioni di Mayr possono essere pienamente estese alle neuroscienze cognitive, consentendo di risolvere l'ingenuità epistemologica che ho riscontrato. In definitiva Mayr rifiuta il riduzionismo in quanto espressione del fisicalismo, e sostiene invece l'autonomia epistemologica della biologia, tuttavia mantiene l'importanza dell'analisi molecolare quale strumento che contribuisce alla comprensione del vivente: "Non possiamo comprendere i sistemi complessi se non per mezzo di un'analisi scrupolosa; tuttavia, anche le interazioni delle componenti devono essere prese in considerazione, alla stessa stregua delle proprietà delle componenti isolate." [Mayr 2004 p36]. Questo perché un sistema biologico è caratterizzato da un numero così elevato di interazioni tra le parti, che si ricava solamente una spiegazione parziale dalla conoscenza delle proprietà delle sue componenti. Il sistema nervoso, con la sua complessità elevatissima e il continuo interagire delle sue parti tra di loro e con il corpo e con l'ambiente esterno e con altri organismi viventi, è un esempio perfetto di oggetto studiabile attraverso l'impostazione data da Mayr, che non è riducibile alle scienze dure, la fisica e la chimica. Questo aspetto, che implica l'autonomia epistemologica della biologia, è l'aspetto centrale del discorso che sto proponendo: le neuroscienze sono nel dominio epistemologico della biologia, non delle cosiddette scienze dure, nemmeno delle cosiddette scienze morbide. Questo è dovuto al fatto che, mentre a livello molecolare è possibile analizzare e ridurre le proprietà di una cellula alle sue componenti chimiche, la funzione, intesa come ruolo biologico, delle proprietà dipende dalla situazione. E quindi, anche se si conoscono i meccanismi che guidano i neuroni a formare sinapsi, non è possibile stabilire con precisione a priori quali sinapsi si formeranno, perché questo dipende dalle esperienze di vita di un organismo. Pertanto, se l'indagine è puramente fisiologica, la ricerca rimane nel campo delle scienze dure/esatte, quando invece l'indagine riguarda le neuroscienze cognitive, e dunque il modificarsi del cervello in seguito al rapporto con l'ambiente, la ricerca assume connotati storici. Pertanto le neuroscienze della cognizione e dell'apprendimento, il quinto livello di ricerca, sono paragonabili da un punto di vista epistemologico alla biologia dell'evoluzione. La biologia dell'evoluzione differisce profondamente dalle scienze esatte in quanto si occupa di fenomeni unici, non esistono infatti leggi in biologia evolutiva [Mayr 2004]. Lo studio dell'evoluzione è lo studio della storia dei viventi, non procede per esperimento ma per ricostruzione: a partire dagli elementi a disposizione si costruisce una narrazione storica, che viene in seguito corroborata o falsificata da successive scoperte. In questo tipo di biologia si procede per confronti, si confrontano sistematicamente fenomeni simili, per distinguere l'elemento accidentale, sempre presente, dalle costanti, che però non assumono mai la capacità predittiva di leggi. In maniera del tutto analoga procede lo studio dello sviluppo del cervello, che è di natura storica in quanto dipende da una serie di eventi che costituiscono le esperienze di vita di ciascun individuo. La storicità delle neuroscienze cognitive non esclude affatto il metodo del confronto, ossia di mettere in relazione i vari sviluppi cerebrali in seguito a simili esperienze di vita, anzi è proprio questo confronto a consentire di

generalizzare le scoperte. Le neuroscienze dell'apprendimento e della mente sono lo studio dell'evoluzione del cervello, in senso ontogenetico e non filogenetico.

Considerando i cinque livelli di ricerca elencati all'inizio del paragrafo, si può affermare che ogni livello tiene in considerazione le scoperte del livello precedente, le quali fungono da base epistemologica, con il primo livello, quello molecolare, a fungere da fondamento fisico-chimico, mentre gli ultimi due livelli, quello comportamentale e quello cognitivo, entrano nel dominio delle scienze morbide. I livelli non si esauriscono nel livello precedente, a causa del fallimento della strategia riduzionista, e ciascun livello è caratterizzato da una maggiore complessità di elementi, che implicano un maggior numero di interazioni e quindi di proprietà emergenti, nonché un più diffuso ruolo del caso, una maggiore incidenza di eventi accidentali; quindi in definitiva, mano a mano che si sale di livello verso oggetti di studio sempre più complessi, l'indagine si allontana progressivamente dal paradigma delle scienze fisico-chimiche. L'unicità epistemologica della biologia sta, secondo Mayr, nella sua posizione intermedia tra scienze dure e scienze morbide: "Se cercassimo di tracciare una linea di confine tra le scienze esatte e le scienze dello spirito, vedremmo che tale linea attraversa il cuore stesso della biologia" [Mayr 2004 p34]. Questa posizione epistemologica è anche una grande forza della biologia: essa è un ponte di collegamento tra scienze umane e naturali. Le neuroscienze, in special modo, si occupano di argomenti cari alla filosofia, alla psicologia, alla pedagogia. Tali caratteristiche epistemologiche portano le neuroscienze ad essere una scienza di confine, interdisciplinare, e tendono a sfumare la vecchia divisione tra scienze umane e naturali: per quanto ogni disciplina rimanga ben circoscritta grazie ai propri metodi e ai propri oggetti di studio, nell'ambito neuroscientifico è possibile avviare un dialogo tra discipline che conduce ad un aumento di ricchezza conoscitiva e, soprattutto, a delle reciproche conferme.

La particolare posizione epistemologica delle neuroscienze presenta alcune conseguenze di cui è importante tenere conto quando si studiano apprendimento e cognizione.

Anzitutto la ricerca su apprendimento e cognizione si muove sul quinto livello, grazie all'analisi è parzialmente riducibile al livello quattro, per esempio quando si descrive la formazione di nuove skills in termini di riorganizzazione di mappe neurali, è ulteriormente parzialmente riducibile al terzo livello, ad esempio il ruolo dell'amigdala nella reazione emotiva; al di sotto di questo livello c'è la fisiologia, che individua un medesimo correlato neurale per apprendimento e cognizione, ossia la plasticità neurale. Vista la complessità delle interazioni che avvengono a livello cerebrale, date le variabili individuali sia genetiche sia ambientali, nello studiare il fenomeno apprendimento/cognizione negli esseri umani ci si trova sempre davanti a casi particolari, mai del tutto ripetibili. Al quinto livello di ricerca la sperimentazione non ha praticamente nessun peso: il lavoro di laboratorio in neuroscienze cognitive consiste nel monitoraggio dell'attività cerebrale, e quindi nel continuo confronto tra comportamento ed esperienza da un lato e attività cerebrale dall'altro. Riuscire ad individuare la relazione tra attività cerebrale e attività mentale, ovvero esperienza soggettiva e comportamento, caratterizza la ricerca in neuroscienze cognitive. Una volta individuati questi correlati è possibile operare riduzioni di livello: in linea di principio ridurre completamente un certo tipo di attività mentale a dei precisi meccanismi cerebrali, individuati grazie a ricerche svolte su livelli più bassi, oppure, nei casi effettivi dove la riducibilità non sia completa, indicare quegli stessi meccanismi come la parti dalla cui attività concertata emerge quel dato tipo di attività mentale.

La tendenza dei neuroscienziati a ridurre, ad essere fisicalisti, dipende dalla maggiore solidità epistemologica della neurofisiologia, ossia dei primi livelli di indagine. In ogni caso le neuroscienze di livello cinque non presentano la medesima forza epistemologica delle scienze dure perché non si riesce ad interpretare i dati neuroscientifici in modo univoco e completo così da produrre teorie della mente che vadano oltre l'emergentismo. Certo la possibilità di trattare apprendimento e cognizione come fenomeni emergenti consente di avvalersi dell'analisi dei tessuti cerebrali, limitando così le interpretazioni possibili. Considerate queste premesse è fondamentale tenere presente che i fenomeni emergenti sono tali in quanto non completamente prevedibili, pertanto ritenere la conoscenza propria delle neuroscienze cognitive come un sapere di tipo nomologico-deduttivo sarebbe un pregiudizio scientifico. Purtroppo ci sono state numerose occasioni in cui affermazioni basate su studi neuroscientifici sono state utilizzate come veri e propri pregiudizi scientifici. Ora non ho intenzione di citare con precisione tutta la casistica, non si merita una citazione. Basti questo: studi neuroscientifici sono stati sfruttati per sostenere che le popolazioni africane siano meno intelligenti delle altre; che gli uomini siano più intelligenti delle donne, che le donne siano più intelligenti degli uomini; che vari impieghi siano più adatti cerebralmente a certe categorie di persone, e parallelamente che certi comportamenti siano tipici di certe categorie e che tutto questo dipenda dal loro cervello. Mi fermo qui. Sono tutte delle stupidaggini. Dimostrano due cose: che il concetto di modificabilità cerebrale

non è ancora entrato nelle nostre culture, e che ritenere di poter prevedere le qualità umane in quanto casi di una legge significa solo ragionare per stereotipi⁷.

All'interno delle neuroscienze della cognizione e dell'apprendimento è coerente seguire un approccio interpretativista, mirato ad individuare le condizioni che rendono possibile un fenomeno, quindi definendo enunciati di possibilità, e individuando tipi ideali, ossia le costanti riscontrate confrontando gli eventuali elementi ricorrenti. Certo gli enunciati di possibilità sostenuti sia dallo studio del comportamento, sia dal monitoraggio dell'attività cerebrale e delle relative modificazioni, presentano il vantaggio di incorporare degli elementi di analisi che fungono da spiegazione causale. In tal modo la solidità epistemologica delle neuroscienze cognitive risulta maggiore rispetto agli studi che tralasciano l'aspetto biologico, e questo si estrinseca in un alto livello di probabilità delle interpretazioni neuroscientifiche. Ovviamente le ricerche svolte utilizzando esclusivamente i metodi delle scienze sociali possono presentare una grande solidità e scientificità. Infatti il valore aggiunto di una ricerca di confine come le neuroscienze cognitive risiede principalmente nella elevata completezza epistemologica. Inoltre lo studio della biologia del cervello apre nuovi percorsi euristici, non va usata per chiudere il dialogo tra discipline, non sarebbe giustificato, piuttosto esso ha un grande potere di generare *ἀλήθεια*, nuove verità, nuovi discorsi.

Verso il superamento del dualismo natura-cultura

“Natura e cultura diventano una cosa sola durante lo sviluppo, e il confine fra organico e funzionale si è dissolto in ciò che ora indichiamo come plasticità esperienza dipendente.” [Cozolino, 2008 p83]

Per chi si occupa di neuroscienze cognitive la contrapposizione natura/cultura non ha alcun significato. Un passo importante verso questa visione unitaria di natura e cultura fu compiuto da Stephen Colvin, professore di psicologia dell'educazione alla University of Illinois, che nel testo *The Learning Process*, opera eccellente ma poco conosciuta in Italia, scriveva: “As a fundamental biological phenomenon, memory signifies the modification of an organism by contact with its environment. In this way it lies at the very basis of the learning process” [Colvin, 1911 p128] La memoria, senza la quale non potrebbe darsi cultura, è un fenomeno biologico di auto-modificazione degli organismi. Parallelamente a Colvin, Dewey sosteneva che ogni forma di vita negli organismi superiori conserva costantemente alcune conseguenze delle sue precedenti esperienze, e che le decisioni che si compiono, il corso delle nostre azioni, sono in larga misura dipendenti dall'ambiente che ci modifica e ci stimola a rispondere. In *Experience and Nature* Dewey afferma che ogni spirito è in connessione con un qualche corpo organizzato, e che ogni corpo esiste in un ambiente naturale con cui intrattiene relazioni di adattamento. In questo modo Dewey tentava di risolvere il dualismo cartesiano⁸ con la nozione di psico-fisico, ossia sostenendo che lo psichico sia una qualità del fisico; qualità che non è disponibile all'inanimato. Quindi è fuorviante immaginare che vi sia una qualche forza metafisica al fine di giustificare la presenza dell'anima. Piuttosto la sensibilità e l'anima sono delle proprietà che dipendono dall'organizzazione di un organismo: “Ogni volta che le attività delle parti costitutive di uno schema organizzato di attività sono di natura tale da condurre alla perpetuazione dell'attività schematizzata, esiste la base per la sensibilità.” Questa affermazione deweyana, contenuta in *Experience and Nature*, precorre il pensiero di Bateson e di Maturana e Varela.

Il contributo di Bateson è fondante per le neuroscienze della mente, in quanto pone in relazione evoluzione e apprendimento, in qualità di due processi stocastici finalizzati alla sopravvivenza dell'organismo attraverso l'adattamento all'ambiente, e vede l'apprendimento come l'aspetto flessibile dell'adattamento. Per Bateson era chiaro che l'evoluzione e l'apprendimento dovessero conformarsi alle stesse regolarità e meccanismi.

In *Mind and Nature* Bateson sostiene che tanto l'evoluzione quanto l'apprendimento, inteso come una tipologia di adattamento somatico indotto dall'abitudine e dall'ambiente, siano processi stocastici. Bateson è convinto che in entrambi i casi vi sia un flusso casuale di eventi seguito da un processo selettivo non casuale che fa sì che

⁷ Il punto principale qui è il seguente: tutte le differenze di comportamento hanno dei correlati neurali, i comportamenti appresi hanno dei correlati neurali, il cambiamento di comportamento modifica il cervello. Pertanto osservare direttamente il cervello e affermare deterministicamente che il comportamento è tale a causa del cervello stesso, significa non aver compreso che il sistema nervoso si modifica in continuazione. Un secondo punto rilevante: se ci sono delle differenze di comportamento e abilità, esse dovrebbero essere riscontrabili osservando le persone, e non osservando l'attività cerebrale, la quale, priva della correlazione con il comportamento stesso, non è di per sé funzionalmente comprensibile.

⁸ Il binomio 'dualismo cartesiano' viene spesso utilizzato per indicare la frattura tra spirito e fisico presente nel pensiero occidentale. È stato Antonio Damasio in *L'errore di Cartesio* a popolarizzarne l'uso, riferendosi ovviamente alla suddivisione della realtà in *res cogitans* e *res extensa*.

alcune componenti sopravvivano più a lungo di altre: la selezione naturale agisce eliminando le alternative sfavorevoli sotto il profilo della sopravvivenza. Tale processo nel complesso favorisce le alternative innocue e benefiche. Analogamente, afferma Bateson, i processi mentali generano un gran numero di alternative, sulle quali agisce una selezione operata da qualcosa di simile a quello che i comportamentisti chiamano rinforzo.

Il cambiamento evolutivo e quello somatico, compreso l'apprendimento, condividono dunque una natura stocastica. Questi due grandi sistemi stocastici interagiscono: un sistema è dentro l'individuo ed è chiamato apprendimento; l'altro è proprio delle popolazioni ed è definito evoluzione. L'unità dei due sistemi è necessaria ai fini della sopravvivenza. Bateson enfatizza il fatto che i due sistemi lavorino in sinergia. Per quanto i tratti acquisiti non si trasmettano per via genetica da una generazione all'altra, non è difficile immaginare sequenze in cui la selezione naturale favorisca gli individui il cui genotipo sia compatibile con i cambiamenti somatici maggiormente adattivi. In termini di sopravvivenza è vantaggioso che un cambiamento somatico non si fissi immediatamente nei geni, si tratta infatti di un vantaggio in termini di flessibilità: l'adattamento a condizioni variabili e reversibili è attuato molto meglio dal cambiamento somatico. La modifica di adattamento genetico, evolutivo, è vantaggiosa solo di fronte a condizioni ambientali costanti e stabili. Qualora le condizioni ambientali rimangano le stesse per numerose generazioni, è probabile che la selezione naturale premi gli individui dotati dei geni che reagiscono all'ambiente formando i fenotipi che vi si adattano meglio. In altre parole il cambiamento genetico modificherà i livelli di tolleranza al cambiamento somatico. In tal modo i due sistemi stocastici si combinano continuamente tra loro. Nel primo sistema, l'evoluzione, la casualità è data dalla ricombinazione e dalla mutazione genetica. Nel secondo sistema, l'apprendimento, la componente casuale è data dall'interazione tra fenotipo e ambiente. Organismo e ambiente presi insieme diventano imprevedibili, né l'organismo né l'ambiente contengono informazioni che permettano all'uno di conoscere la mossa successiva dell'altro. La combinazione di fenotipo e ambiente costituisce la componente casuale, che propone il cambiamento, del sistema stocastico, mentre lo stato genetico dispone, permettendo alcuni cambiamenti e impedendone altri: è la genetica che limita i cambiamenti somatici, rendendone possibili alcuni e impossibili altri. L'organismo individuale è capace di cambiamenti somatici adattivi, la popolazione conserva, tramite la selezione naturale, i cambiamenti che vengono trasmessi alle generazioni future. Pertanto l'oggetto della selezione diventa le potenzialità del cambiamento somatico. Anche se l'apprendimento o l'adattamento somatico non possono modificare direttamente il DNA, essi sono adattivi e creano un contesto per il cambiamento genetico.

Secondo Bateson il pensiero è caratterizzato da un sistema analogo. Egli vede il parallelismo tra l'evoluzione biologica e la mente, anche la mente è un sistema stocastico. Bateson riprende l'idea che il processo creativo debba sempre contenere una componente casuale dall'*Introduzione alla cibernetica* di Ross Ashby, secondo cui nessun sistema può produrre niente di nuovo a meno che non contenga una sorgente di casualità. I processi esplorativi, il procedere per prove ed errori del progresso della mente, possono giungere a nuove conquiste solo affidandosi al caso e mettendo alla prova i risultati, scartando i non adatti in un meccanismo analogo alla sopravvivenza. Il processo creativo è quindi fundamentalmente stocastico. La genesi di nuove idee dipende dalla ricombinazione e dalla variazione delle idee che già si possiedono. L'esperienza, imponendo cambiamenti nel comportamento e nel corpo, crea quella relazione tra organismo e ambiente che viene definita adattamento. Bateson stabilisce così l'unità tra vita e mente, tra evoluzione e apprendimento.

Portando avanti queste riflessioni si è giunti a parlare di plasticità ereditaria o, più esattamente, plasticità transgenerazionalmente estesa [Lamm, Jablonka 2008], ad indicare che l'evoluzione della specie, filogenesi, e lo sviluppo dell'individuo, ontogenesi, non sono processi separati, bensì continui e caratterizzati da comunanza di meccanismi, come spiegherò quando tratterò il pensiero popolazionistico.

Si possono dunque distinguere tre processi: l'evoluzione, lo sviluppo ontogenetico e l'apprendimento. Per quanto tali processi siano diversi dal punto di vista temporale, sono tutti e tre responsabili della specificazione dell'architettura cerebrale. Pertanto possono essere considerati le condizioni per l'acquisizione della conoscenza. Come afferma Singer [Singer, in Battro et al. 2008] il sistema cerebrale, grazie a questi tre processi, è in grado di apprendere riguardo alle contingenze dell'ambiente, e può immagazzinare la conoscenza nella propria architettura. La conoscenza è utilizzata per formare ipotesi informate a proposito delle proprietà e delle caratteristiche dell'ambiente in cui l'organismo si evolve e, grazie alla plasticità, l'architettura funzionale del cervello può adattarsi all'ambiente in cui l'organismo nasce e si sviluppa. Secondo questa prospettiva l'apprendimento si salda alla filogenesi e all'ontogenesi diventandone il completamento.

Quindi, costruendo sulle idee di Bateson che colgono le analogie tra evoluzione e apprendimento, la cultura è un adattamento somatico che avviene in forza della socializzazione, ovvero a causa del contatto con persone che

già presentano un simile adattamento somatico. Secondo questa visione le strutture mentali sono le costanti biologiche, costanti biologiche che si formano attraverso l'esperienza, nel senso che rimangono aperte all'esperienza pur avendo base genetica.

Vedendo l'apprendimento come forma di adattamento, grande importanza assume l'ambiente a cui ci si adatta, se si analizzassero i cambiamenti mentali e cerebrali senza un continuo confronto con il contesto in cui avvengono si cadrebbe nel riduzionismo.

Lo studio fisiologico del cervello ha infatti permesso di capire molto riguardo alla memoria, invece spiegare l'apprendimento è tra gli obiettivi primari delle neuroscienze cognitive. In altre parole le neuroscienze cognitive tentano di studiare la memoria contestualizzandola: come si modifica un cervello *hic et nunc*, e che differenze ci sono nei confronti di un altro cervello nel medesimo contesto e dello stesso cervello in un altro contesto.

L'apprendimento, così come l'evoluzione, è un processo emergente. Maturana e Varela, attraverso il concetto di autopoiesi, giungono a risultati simili a quelli di Bateson, saldando l'apprendere al vivere. Maturana e Varela danno enfasi al fatto che un sistema vivente sia definito dalla sua organizzazione e che possa essere spiegato in termini di relazioni tra gli elementi che lo compongono. L'autopoiesi è l'organizzazione caratteristica di tutti i sistemi viventi, secondo Maturana e Varela ogni organismo è costituito da un insieme di parti organizzate in modo tale da auto-produrre la propria organizzazione: i sistemi viventi entrano in relazione tra loro e con il mondo esterno venendo perturbati, quindi reagiscono alle perturbazioni, modificando le relazioni interne tra le parti che li costituiscono, in modo tale da mantenere la propria organizzazione auto-perpetuantesi. In organismi complessi, dotati di sistema nervoso, il modo principale di mantenere l'autopoiesi consiste nel modificare il proprio sistema nervoso, e quindi il proprio comportamento, la propria mente.

Il problema di fondo che si pongono Maturana e Varela è cosa sia la cognizione. La loro risposta è che sia un fenomeno indissolubile dalla vita: vivente e cognitivo sono due predicati implicanti in quanto il vivente si modifica, la modificazione autopoietica è l'apprendere, e la cognizione è indissolubile dall'apprendimento, se non c'è alcun cambiamento non c'è cognizione. Maturana afferma che i sistemi viventi sono caratterizzati da metabolismo, dalla crescita e dalla replicazione, il tutto organizzato in un processo circolare causale chiuso, che permette l'evoluzione e l'apprendimento fintantoché la circolarità è mantenuta. L'organizzazione circolare rende ogni sistema vivente un'entità di interazioni, pertanto il sistema ha bisogno di mantenere la circolarità per rimanere vivo e per conservare la sua identità durante le interazioni con il mondo esterno. Per far questo il sistema si adatta all'ambiente, ovvero si modifica in modo da evitare le interazioni lesive della circolarità. Il cambiamento evolutivo dei sistemi viventi è il risultato della loro organizzazione che assicura il mantenimento della propria circolarità. Ad ogni passo riproduttivo avvengono cambiamenti nel modo in cui la circolarità è mantenuta, questi cambiamenti sono l'evoluzione delle specie. L'attività mentale, implicante apprendimento e cognizione, invece è concepita da Maturana e Varela come il darsi delle modificazioni delle relazioni tra gli elementi che compongono un organismo, modificazioni funzionale al mantenimento dell'organizzazione circolare auto-perpetuantesi dell'organismo stesso. Questa trasformazione è un processo storico, ogni sistema vivente è in un continuo processo di divenire.

Innato-ambientale: opposizione o interazione

Il superamento del dualismo natura/cultura si è esteso anche al campo della genetica umana. La visione deterministica, che afferma che il genotipo determina completamente il fenotipo, ha dimostrato di essere una ipersemplificazione. Al contrario vi sono genetisti vicini a posizioni emergentiste, che concepiscono una relazione di tipo ricorsivo, e quindi storica, tra genotipo e fenotipo. Tra questi Richard Lewontin, genetista e biologo evoluzionista, ha criticato con forza il determinismo genetico. Lewontin esclude che studiando i singoli geni sia possibile prevedere esattamente le caratteristiche fenotipiche: i geni interagiscono tra loro e con l'ambiente, e l'interagire contribuisce a formare non solo il fenotipo ma anche lo stesso ambiente a cui ciascun organismo si adatta a vivere. Lo studio della genetica del comportamento si configura pertanto come studio delle relazioni che caratterizzano il periodo in cui geni e ambiente interagiscono nel creare il fenotipo. Ecco che l'espressione dei geni, appartenenti al dominio della natura, avviene sempre attraverso interazioni storiche, in parte accidentali, e ricorsive tra il genoma e il mondo esterno, ivi compresi i rapporti sociali e gli ambienti antropizzati. Pertanto si assiste sempre ad una mediazione culturale dell'espressione genica.

Lewontin sottolinea che quando i biologi parlano dei geni come programmi e del DNA come informazione, in realtà si stanno basando sulla metafora cartesiana del mondo come macchina. Tale metafora è fondamentale per

la scienza moderna, ma è tutt'altro che calzante per quanto riguarda la biologia. Si consideri il problema dello sviluppo, per esempio. Sviluppare significa etimologicamente svolgere o srotolare qualcosa di preformato; la biologia che accetta la metafora della macchina concepisce lo sviluppo esattamente in senso etimologico, sviluppo è lo svolgersi del programma scritto nei geni. Ma, fa notare Lewontin, nei geni non c'è scritto proprio nulla: ciascuno di noi ha iniziato a vivere come singola cellula, ciascuno è diventato quello che è adesso attraverso una serie di divisioni cellulari, attraverso la differenziazione, i movimenti dei tessuti e le interazioni complesse di una serie di organi. Per spiegare come tutto questo avvenga è necessario guardare oltre i geni. Lewontin critica il fatto che l'interesse dei biologi dello sviluppo si focalizzi sull'insieme di meccanismi comuni a tutti gli individui e preferibilmente a tutte le specie. Ovviamente questi elementi comuni devono essere interni all'organismo, e non accidentali. Si ritiene che tali elementi siano i geni: il DNA è auto-replicante, e opera la sintesi delle proteine che costituiscono gli enzimi e gli elementi strutturali dell'organismo, dunque, seguendo quest'idea, qualora si trovassero tutti i geni che forniscono le istruzioni del programma, si dovrebbe sapere tutto sullo sviluppo di un organismo. La vita è vista come una sequenza regolare di fasi attraverso le quali deve passare un sistema in via di sviluppo. In questa concezione l'ambiente è un elemento di sfondo: fornisce le condizioni perché i geni possano esprimersi o meno, devono esistere delle condizioni ambientali minime che consentano lo svolgimento delle fasi programmate internamente. Questa teoria dello sviluppo come svolgimento di un programma genetico predeterminato influenza la spiegazione delle variazioni che si manifestano tra gli organismi: la variazione è dovuta a mutazioni genetiche che hanno effetti importanti sullo sviluppo. Tutte le differenze, di temperamento, del possesso di speciali abilità fisiche e mentali, di salute e di potere sociale, verrebbero così spiegate con la genetica.

Per Lewontin il problema della concezione dello sviluppo come programma genetico è che si tratta di cattiva biologia. Anche disponendo dell'intera sequenza del DNA di un organismo e di una capacità di elaborazione illimitata, non sarebbe comunque possibile elaborare quell'organismo, perché un organismo non si elabora solo dai suoi geni. È vero che due specie sono diverse perché hanno geni diversi, e non è necessario chiamare in causa altri fattori. Tuttavia, per quanto riguarda i singoli individui, esiste un'ampia serie di prove a dimostrazione che l'ontogenesi di un organismo è la conseguenza di un'interazione unica tra i geni di cui è portatore, la sequenza di ambienti esterni con cui entra in contatto nella sua vita e le interazioni molecolari casuali all'interno delle singole cellule. Lewontin [2000] cita come esempio un esperimento in cui 7 piante di *Achillea millefolium* sono state divise in tre parti, in seguito una parte di ciascuna pianta è stata coltivata a livello del mare, una parte oltre i 3000 metri di altitudine e una parte ad altitudine intermedia di 1400 metri. I cloni si sono sviluppati in maniera molto diversa alle tre diverse altitudini: non ve ne era uno che produceva sempre piante alte o sempre piante basse. Non era possibile chiedersi quale genotipo producesse la miglior crescita, senza specificare l'ambiente in cui lo sviluppo era avvenuto. Si parla pertanto di *norme di reazione*: un genotipo non dà luogo ad un unico tipo di sviluppo ma ad una norma di reazione, uno schema di diversi tipi di sviluppo in ambienti diversi. La maggior parte dei genotipi hanno norme di reazione che seguono schemi complessi e si intrecciano in modo imprevedibile. Esperimenti analoghi sono stati condotti sul famoso moscerino della frutta, *Drosophila melanogaster*.

La differenza tra ambiente, inteso come semplice condizione favorevole o sfavorevole, e norma di reazione risulterà importante quando si parla, per esempio, di quoziente intellettivo. La concezione dello sviluppo come programma genetico classifica i fattori ambientali secondo la dicotomia: favorevole/sfavorevole. Un ambiente povero è sfavorevole, uno ricco è favorevole. In tale ottica l'unica spiegazione logica del perché una persona abbia un alto quoziente intellettivo nonostante un ambiente sfavorevole è che geneticamente sia portata ad avere un alto quoziente intellettivo, ma ne avrebbe uno ancora più alto se fosse vissuta in un ambiente favorevole. Adottando le norme di reazione si ritiene invece che ogni genotipo abbia un ambiente ideale, ossia in cui sviluppi una caratteristica fenotipica in maniera più compiuta che in tutti gli altri ambienti, ma non è probabile che l'ambiente ideale sia uno solo per tutti i genotipi: i geni di cui siamo portatori contribuiscono a plasmarci, ma non ci determinano.

In sintesi il dibattito innato-ambientale ha virato verso una prospettiva interazionista, che non concepisce l'elemento genetico e quello ambientale in opposizione, piuttosto si concentra sui fenomeni di interazione tra i due. Così che ogni individuo è il prodotto di come il genoma reagisce all'ambiente in cui si trova. Da questo discende che le caratteristiche di ogni persona sono dipendenti dai geni, ma in relazione agli ambienti: attraverso esperienze diverse i geni si esprimono in maniere diverse.

Il darwinismo neurale

Fino a qui ho riportato diverse riflessioni che conducono tutte a concepire la dimensione culturale in continuità con quella naturale. Ora intendo spiegare quali sono i meccanismi comuni che legano natura e cultura tra loro a livello di mente-cervello.

Se natura e cultura esistono in continuità significa che vi è un processo che conduce dai geni alla memoria. La memoria, tanto quella dichiarativa quanto quella procedurale, consiste nella modificazione di sinapsi. La questione quindi diventa: visto che i geni non contengono le informazioni che guidano la formazione di sinapsi, come si passa dai geni alle sinapsi?

Con il *darwinismo neurale* Gerald Edelman fornisce un modello in grado di descrivere in quale modo i meccanismi bio-chimici alla base della plasticità cerebrale formano le mappe neurali, dando così origine a tutte le forme di memoria, quindi anche le capacità acquisite e in generale tutto quello che va sotto il nome di cultura. Il darwinismo neurale si presenta come una teoria biologica della conoscenza. Edelman fonda le sue concezioni sull'evoluzionismo, termine con cui si designano tutte quelle teorie riguardanti "1) repertori variabili di elementi le cui fonti di variazione non hanno una relazione causale con i successivi eventi di selezione o di riconoscimento; 2) opportunità di interagire con un ambiente che si modifica indipendentemente, consentendo la selezione di una o più variabili adatte ed, infine, per mezzo della trasmissione genetica; 3) strumenti di riproduzione differenziale o di amplificazione delle varianti selezionate in una popolazione" [Edelman 1987 p12]. L'evoluzionismo ha introdotto il pensiero popolazionistico nello studio del cervello. Prima di questa innovazione concettuale non esisteva alcuna valida descrizione dei criteri che portano alla creazione di un cervello adulto a partire dalle istruzioni contenute nel DNA. Criteri che incuriosivano molto i ricercatori visto che non sembrano scritti completamente nel codice genetico: infatti, in seguito ad esperienze diverse, due individui geneticamente uguali presentano cervelli notevolmente differenti. Il pensiero popolazionistico spiega dunque come si formano le caratteristiche del singolo sistema nervoso. L'idea di fondo è considerare i neuroni a stregua di una popolazione, i vari gruppi di neuroni come gruppi di individui, il corpo umano come l'ambiente ospitante tale popolazione. I gruppi di neuroni che si comportano in un determinato modo prosperano mentre altri, in concorrenza con i primi, muoiono perché incapaci di prestazioni analoghe, pertanto scartati da un meccanismo di selezione definita somatica. Tipicamente i neuroni che sono tagliati fuori da sinapsi frequentemente ed efficacemente usate, si atrofizzano, o meglio non si sviluppano, mancano di nutrimento, assorbito da gruppi di neuroni più ramificati poiché più attivi, e muoiono. Qualora una sinapsi venga coinvolta in un processo dagli esiti positivi sarà rafforzata e più spesso coinvolta in altri processi, diversamente accadrà il contrario. In tal modo, sulla base delle molecole prodotte grazie alle istruzioni del codice genetico, si ricavano sia il cervello sia le mappe neurali, ossia sia l'anatomia sia la funzione. Secondo questa teoria il cervello, a livello neuronale, è un sistema selettivo che, partendo dall'impronta genetica, seleziona i gruppi di neuroni in grado di rispondere con efficacia e con frequenza agli input in arrivo dal corpo. Grazie alle istruzioni genetiche, le varie aree del cervello sono funzionalmente simili in individui della medesima specie, ma differiscono nella morfologia neuronale e nelle ramificazioni assionali e dendritiche⁹. Su tale base l'esperienza andrà a selezionare le mappe neurali rafforzando le sinapsi coinvolte nei processi maggiormente adattivi: "La selezione è un processo competitivo nel quale un gruppo può effettivamente sottrarre delle cellule a dei gruppi vicini in seguito ad una modificazione differenziale dell'efficacia delle sinapsi." [Edelman 1987 p53]. In realtà le potenzialità genetiche del cervello sono molto più ampie di quanto un individuo sia in grado di sfruttare durante l'esistenza; in virtù di una simile abbondanza gli esseri umani sono in grado di esibire comportamenti tanto diversi e plastici.

Un gruppo neuronale è un insieme di cellule neurali, non necessariamente dello stesso tipo e compreso tra le centinaia e le migliaia di unità, strettamente connesse nei loro circuiti, le cui interazioni sono rafforzabili tramite incremento di forza sinaptica. Il gruppo può essere plasmato da variazioni di stimoli in entrata, dalla competizione con altri gruppi e dalla qualità delle reazioni. Le modificazioni dei gruppi avvengono principalmente a livello delle sinapsi, solo secondariamente a livello anatomico. Si definisce *repertorio primario* "un insieme eterogeneo di gruppi neuronali le cui connessioni estrinseche e le cui potenzialità in una certa area cerebrale si stabiliscono in parte durante l'ontogenesi e lo sviluppo." [Edelman 1987 p54]. In altre parole è la base operativa a partire dalla quale l'esperienza seleziona le disposizioni cerebrali di ciascun individuo.

L'azione combinata di sviluppo ed esperienza agisce a molteplici livelli: numerosi gruppi neuronali sono raggruppati da stimoli costituiti da un segnale in entrata, dunque reagiscono ad essi esibendo un segnale in uscita, il

⁹ L'assone è un filamento che si protrude dal neurone, e attraverso cui vengono propagati gli impulsi nervosi. I dendriti sono le ramificazioni che si dipartono dal neurone, e che ricevono gli impulsi nervosi.

quale avrà effetti più o meno adattivi, i gruppi in grado di offrire il maggior numero di risultati adattivi sono rafforzati. A completare il quadro della teoria della selezione dei gruppi neuronali vi è il fenomeno del rientro, che garantisce la possibilità di una coordinazione tra i vari gruppi cerebrali e quindi la formazione di un *repertorio secondario* costituito dal rinforzo delle sinapsi dipendente dall'esperienza. Nel cervello non esiste un'area coordinatrice, di conseguenza si solleva il problema di come possano correlarsi tra loro i vari gruppi di neuroni. Le varie aree cerebrali sono collegate da numerosissime vie di connessione, la maggior parte delle quali presenta fibre che decorrono in entrambe le direzioni, queste sono il principale fondamento strutturale del rientro. Grazie alla bidirezionalità delle connessioni e grazie al fatto che le varie aree cerebrali sono connesse ciascuna a numerose altre, i segnali già elaborati rientrano verso i siti che li hanno originati. In tal modo un segnale rientrato può essere correlato al segnale immediatamente successivo, può coordinarsi ai segnali di altri gruppi neuronali che lavorano in parallelo, inoltre è in grado di permettere nuove funzioni associative.

Il repertorio primario è costituito dall'insieme dei gruppi neuronali; il secondario è formato dalle sinapsi. Proprio a livello sinaptico avviene la formazione di mappe neurali, ossia delle strutture cerebrali correlate alla mente e all'apprendimento, esse si costituiscono in base all'efficacia del legame sinaptico. Pertanto, una volta identificati i meccanismi che rafforzano o indeboliscono tali legami, le cause che generano le mappe neurali sono diventate evidenti. I meccanismi in questione possono essere solo di due tipi: presinaptico e postsinaptico¹⁰. Essi obbediscono a costanti di funzionamento piuttosto semplici: l'azione di rafforzamento presinaptico consiste in un aumento della probabilità del rilascio del neurotrasmettitore; se la media a lungo termine, tempi superiori ad un secondo, dell'efficacia presinaptica istantanea, determinata dal rilascio del neurotrasmettitore, supera una certa soglia, allora l'efficacia sinaptica minima per il rilascio viene assestata dalla cellula su un nuovo valore. In altre parole, più volte una sinapsi rilascia un neurotrasmettitore, più spesso tenderà a rilasciarlo. Dunque, qualora un potenziale d'azione percorra una serie di sinapsi, alcuni percorsi non determineranno effetti degni di nota, mentre altri ne produrranno e, grazie al rientro, saranno stimolati a produrne ancora; ogni qualvolta un simile fenomeno accade, in virtù del rinforzo presinaptico, aumentano le probabilità che accada di nuovo. Per quanto concerne il meccanismo postsinaptico le cose sono differenti: un certo numero di stimoli eterosinaptici che raggiungono un neurone ne determinano la modificazione dello stato dei canali ionici¹¹ relativamente ad una sinapsi. Tale modificazione incide sul potenziale eccitatorio postsinaptico, è quindi in grado di modificare la probabilità che la parte della membrana che possiede la soglia di eccitazione più bassa generi un potenziale d'azione e lo trasmetta.

Se un neurone è spesso bersagliato da stimoli che aumentano la capacità di una sua sinapsi di inoltrare gli stimoli ricevuti, verrà automaticamente creato un percorso privilegiato, ossia un percorso con maggiori probabilità di essere attivato. Tramite i due meccanismi qui esposti le connessioni sinaptiche si assestano durante l'intera vita, modificando costantemente il repertorio secondario. Sottolineo che la formazione delle mappe neurali avviene in concomitanza alla formazione del repertorio secondario: la materia prima attraverso cui prendono forma sia il repertorio secondario sia le mappe neurali è il repertorio primario, fin dagli stadi embrionali i neuroni si organizzano in mappe attraverso le connessioni sinaptiche, pertanto il repertorio secondario, che è costituito dalla popolazione sinaptica, deve la propria configurazione al processo di formazione delle mappe, ma è anche la fonte imprescindibile di tale processo.

In sintesi sulla base del darwinismo neurale Edelman propone un modello evolucionistico della plasticità neurale. Il darwinismo neurale quindi funge da modello concettuale di quell'insieme di processi che permettono l'adattamento somatico a livello cerebrale, per dirla alla Bateson, ovvero è il mezzo attraverso cui avviene l'autopoiesi nel cervello, per dirla alla Maturana e Varela. In ogni caso senza quei processi non esisterebbe alcuna forma di cultura.

Il darwinismo neurale presenta due caratteristiche importanti per quanto concerne l'apprendimento umano che si ripercuotono su tutta l'attività mentale. Per prima cosa, dato che il cervello si modifica attraverso un processo costituito da meccanismi di variazione/selezione, ne consegue che anche l'apprendimento, in qualità di modificazione cerebrale adattiva, avviene attraverso quei medesimi meccanismi. Questo significa che un processo di variazione cieca e successiva selezione è alla base di ogni forma di apprendimento e di tutti i miglioramenti nell'adattamento da parte di un sistema al suo ambiente. Tale processo è l'unico modo naturale atto a spiegare l'incremento di complessità nell'adattamento di un sistema in relazione ad un altro. Il processo è composto di tre elementi: meccanismi che introducono variazioni, selezione dovuta a cause indipendenti dalla variazione, e mecca-

¹⁰ Sto qui riprendendo l'argomento del potenziamento della forza sinaptica implicato nella formazione di memorie.

¹¹ Gli ioni sono atomi o molecole caricati elettricamente, lo scambio di potenziali d'azione, impulsi elettrici, implica lo scambio di ioni da neurone a neurone.

nismi atti a preservare/propagare le variazioni selezionate. Ogni fenomeno che mostra un incremento di complessità nell'adattamento presenta i tre elementi appena elencati. Questa caratteristica ineliminabile dell'apprendere mal si accorda con l'idea, ancora troppo spesso alla base dell'educazione, che il sapere si trasmetta da docente a discente. Il darwinismo neurale è in perfetto accordo con posizioni pedagogiche che vedano il discente quale attivo creatore del suo stesso sapere. Dunque il pensiero popolazionistico sostiene un pensiero costruttivista che non veda lo strutturarsi delle capacità cognitive come lo svolgimento di stadi prefissati di un programma: la plasticità neurale infatti agisce per tutto l'arco della vita, e il modo di modificarsi è di natura emergente, ossia dipende dalle relazioni che l'organismo instaura con l'ambiente, pertanto, pur potendo essere ricondotto entro alcune regolarità, non si estrinseca mai nell'automatico svolgimento di un programma, persino a livello genetico è una reazione non del tutto prevedibile.

In secondo luogo negli esseri umani, che nascono estremamente immaturi e sono dotati di un lunghissimo periodo di maturazione rispetto alle altre specie animali, l'interazione sociale è l'aspetto principale che orienta la pressione selettiva operata dall'ambiente. La mente umana è troppo complessa affinché per tentativi ed errori a livello di connessioni sinaptiche si possa ripercorrere l'intera storia delle idee e della cultura, solo grazie alla selezione dettata dall'ambiente sociale è possibile aggregare progressivamente gruppi neuronali in modo che formino le mappe neurali proprie delle persone acculturate. Questo progressivo plasmarsi del cervello, e dunque delle memorie, avviene per sviluppo prossimale attraverso continui processi di variazione/selezione. Secondo questa prospettiva Vygotskij aveva visto giusto: il contesto culturale e storico riorganizza i processi neurobiologici attivando i meccanismi di selezione a livello sinaptico. La selezione avviene sotto forma di potenziamento/depressione di sinapsi, e modifica il cervello costantemente, anche se di poco alla volta.

Un nuovo framework concettuale

Dall'intreccio di discipline umanistiche e biologiche che si occupano della mente, e in modo peculiare dell'apprendere, emerge non solo una condivisione a livello di oggetto di studio, ma una condivisione a livello di asseriti fondamentali; i quali, pur mantenendo ciascuna disciplina le proprie peculiarità di metodo, consentono di colmare la distanza tra le discipline umanistiche e biologiche, nel senso che consentono di portare avanti ricerche e riflessioni che siano realmente inter-disciplinari e non semplicemente multi-disciplinari. In altre parole di superare una distinzione in senso epistemologicamente forte tra scienze naturali e scienze dello spirito. Questa è la logica conclusione di un approccio capace di interpretare natura e cultura, mente e corpo, come fenomeni in totale continuità.

Tali asseriti possono essere esplicitati in tre principi che costituiscono il framework concettuale del pensiero attuale dei neurobiologi sulla relazione tra mente e cervello, e rappresentano la sintesi di quanto ho esposto nei precedenti paragrafi:

Principio 1. Tutti i processi mentali sono correlati a processi cerebrali. Il nucleo concettuale di questa idea è che la mente sia costituita da una serie di azioni compiute da un organismo dotato di cervello mentre interagisce con un ambiente. Fanno parte di queste azioni tanto comportamenti relativamente semplici, come mangiare o camminare, quanto complesse attività cognitive, sia coscienti sia inconscie, prettamente associate all'agire umano, quali il pensiero astratto, il linguaggio e l'arte. Pertanto l'apprendimento è un'attività compiuta, attraverso processi cerebrali, da organismi che interagiscono con un ambiente.

Principio 2. I geni, tramite la sintesi proteica, contribuiscono a determinare lo strutturarsi delle interconnessioni tra neuroni e il funzionamento dei neuroni stessi. Quindi i geni, in particolare combinazioni di geni, esercitano una significativa influenza sull'attività mentale. Tuttavia le alterazioni genetiche da sole non sono in grado di giustificare tutte le differenze individuali presenti negli esseri umani. Fattori epigenetici, primo fra tutti l'interazione con l'ambiente sociale, giocano un ruolo importante. Così come combinazioni di geni contribuiscono a plasmare le attività mentali, allo stesso modo le attività mentali plasmano il cervello modificando l'espressione dei geni e dunque il funzionamento dei gruppi di neuroni.

Principio 3. La base dell'apprendimento è genetica: apprendere consiste nel produrre alterazioni nell'espressione genica, queste alterazioni inducono modificazioni nella formazione di connessioni tra neuroni. Tali modificazioni costituiscono la base biologica del cambiamento e dell'individualità. L'apprendimento pertanto induce cambiamenti di lungo termine nell'agire umano attraverso la produzione di variazioni nell'espressione genica, che alterano la forza delle connessioni sinaptiche, e determinano cambiamenti strutturali modificando

gli schemi anatomici di interconnessioni tra neuroni. Quindi la cultura non esiste in opposizione alla natura o al di fuori di essa, al contrario ne è espressione.

Nel formulare questi principi devo molto a Kandel [1998]¹², il quale ha utilizzato il concetto di *espressione genica* per dimostrare come la formazione di proteine sia operata dal DNA in risposta alle esperienze di vita. I geni non sono degli oggetti che si ereditano durante il concepimento per poi rimanere inerti. Al contrario essi sono costantemente implicati nelle funzioni di ciascuna cellula, essendo i geni a dirigere la costruzione delle proteine, che sono sia le componenti principali della maggior parte delle strutture cellulari sia le molecole fondamentali per lo svolgimento e la regolazione di quasi tutte le reazioni chimiche dell'organismo. Con *espressione genica* si intende quella serie di eventi che attiva la trascrizione di un gene, conducendo alla produzione della proteina corrispondente quando una porzione di DNA viene replicata dall'RNA messaggero, che funge da stampo per la sintesi della molecola. La trascrizione avviene in seguito a delle condizioni scatenanti, la regolazione di questi processi dipende dall'attività delle cellule. Nel caso dei neuroni i fattori scatenanti sono dati dall'attività sinaptica: le sinapsi si scambiano i neurotrasmettitori, che innescano all'interno della membrana cellulare l'azione di alcune molecole, dette secondo messaggero, le quali si muovono verso il nucleo, che contiene il genoma, e innescano la trascrizione. Ogni neurone è in grado di trascrivere numerose molecole differenti, e quindi di esprimere diversi segmenti di DNA. L'attività cerebrale, regolando lo scambio di neurotrasmettitori tra le sinapsi, modula la produzione di proteine che i neuroni di una certa zona del cervello andranno a produrre. Approssimativamente il 70% della struttura cerebrale che si aggiunge dopo la nascita è formata in base a come il genoma di una persona reagisce all'ambiente, ossia in base all'attività cerebrale di quella persona. Ecco perché apprendere consiste nel produrre alterazioni nell'espressione genica (terzo principio).

La neuro-fenomenologia

In termini generali, la fenomenologia è definibile come lo studio delle strutture dell'esperienza, letteralmente è lo studio dei fenomeni, l'apparenza delle cose, o le cose come appaiono nell'esperienza soggettiva. In sintesi la fenomenologia studia l'esperienza cosciente così come è esperita dal soggetto, in maniera privata accessibile esclusivamente in prima persona. Proprio in qualità di disciplina dedicata allo studio dell'esperienza soggettiva in quanto tale, la fenomenologia riveste un ruolo unico all'interno delle scienze della mente. L'approccio fenomenologico allo studio della mente è l'unico che consente di indagare gli aspetti privati, accessibili solo in prima persona, della vita mentale e della coscienza.

Per riprendere il discorso aperto da Husserl: descrivendo l'intero mondo in termini oggettivi, la scienza ha relegato l'uomo in uno spazio angusto, erodendo l'aspetto soggettivo della conoscenza. Il riduzionismo nelle neuroscienze cognitive è il tentativo di rendere oggetto perfino la mente umana. Ma l'atteggiamento riduzionistico ha dei forti limiti, infatti il riduzionismo non è mai completo e, secondo la logica degli *hard problems*, non è neppure completabile: l'elemento soggettivo è parte essenziale della mente, quindi studiare la mente stessa tentando di espungere la soggettività porterà sempre a qualcosa di incompleto. Al contrario, uno degli obiettivi delle neuroscienze cognitive è di includere gli aspetti privati e soggettivi nel proprio campo di ricerca. Tutto questo mantenendo un metodo sperimentale. Per poter accogliere la sfida lanciata da Husserl, ad essere una psicologia che risalga all'essenza del soggetto, che trovi l'umano pur mantenendo la razionalità, le neuroscienze si sono avvicinate ad una prospettiva fenomenologica.

Pur radicandosi nel pensiero di Husserl, l'approccio fenomenologico nelle neuroscienze cognitive differisce dalle tradizioni fenomenologiche filosofiche: quella neuroscientifica è infatti una fenomenologia puramente metodologica, che non si interroga sull'essere. Pertanto non pone questioni ontologiche, quindi non è esistenzialista, pur condividendo la concezione di Merleau-Ponty del corpo come condizione necessaria dell'esperienza e come apertura percettiva al mondo. Parallelamente, la neurofenomenologia non tematizza le essenze, dunque rimane separata anche dallo sviluppo realista promosso da Scheler. Storicamente essa si basa esclusivamente sulle *Ricerche Logiche* di Husserl, escludendo la posizione idealista alla quale l'autore si avvicina con le *Meditazioni Cartesiane*: la fenomenologia neuroscientifica non può essere definita idealista in quanto assume che i fenomeni corrispondano alla realtà esterna. Ovvero che l'attività cerebrale dipenda dal mondo esterno e vi si conformi, mentre qualora se ne discosti è possibile parlare di disfunzione e perfino di patologia. È interessante notare come la neurofenomenologia ripercorra il pensiero gnoseologico di Kant, pur senza problematizzare il dualismo tra fenomeno

¹² È assurdo che le ricerche di Kandel siano rimaste quasi sconosciute negli ambienti umanistici, e pedagogici in particolare. Probabilmente è frutto di una profonda ignoranza riguardo alla genetica.

e cosa in sé, ma rimanendo implicitamente radicata ad un realismo interno affine al 'realismo dal volto umano' proposto da Putnam.¹³ Le *Ricerche Logiche* rimangono la fonte metodologica primaria per la neurofenomenologia: ogni genuina descrizione fenomenologica deve essere fatta dalla prospettiva della prima persona, e si deve assicurare che ogni cosa venga descritta esattamente come è stata esperita.

Evitando il problema dell'essere, la neurofenomenologia si concentra sul ruolo del soggetto cosciente nella scienza. Lo scopo della fenomenologia neuroscientifica è l'arricchimento delle osservazioni in terza persona, attraverso i resoconti in prima persona. Dal punto di vista storico, essa costituisce lo sforzo sistematico, da parte di un gruppo di neuroscienziati ispirati da Francisco Varela, di superare la mentalità comportamentista, così da includere nella ricerca gli aspetti privati, non osservabili dall'esterno, della vita mentale. In particolare, i resoconti in prima persona dei soggetti che vengono esaminati consentono di raccogliere una serie di dati inaccessibili ai ricercatori tramite l'osservazione del comportamento dei soggetti stessi. Questo implica demandare una parte della raccolta dati direttamente ai soggetti studiati. Tale strategia si è rivelata importantissima per indagare la coscienza: la ricerca sulla coscienza consiste nel mettere in relazione i dati in prima persona provenienti dai resoconti soggettivi, con i dati in terza persona provenienti dall'osservazione del comportamento e dagli studi fisiologici [Chalmers, 1999].

L'approccio fenomenologico nello studio del cervello è indispensabile al fine di trovare i correlati neurali della mente: è fondamentale individuare con precisione tutti gli aspetti mentali per poterli relazionare con la neurofisiologia, ovvero grazie all'approccio fenomenologico si può passare dai livelli di maggiore complessità a quelli di minore complessità all'interno delle neuroscienze. Infatti quel che rende intellegibile le immagini dell'attività del cervello è la loro lettura fenomenologica¹⁴, senza la quale le immagini funzionali del cervello potrebbero essere messe in relazione solo con il comportamento esterno, e non con l'esperienza del soggetto. Per quanto l'osservazione del comportamento esterno sia una fonte di informazioni sull'attività cerebrale, l'esperienza soggettiva consente una più precisa individuazione dei correlati neurali della mente: le immagini funzionali del cervello non si correlano alla realtà esterna, ma all'esperienza soggettiva. Questo significa che, quando una persona ha un'allucinazione, e quindi vede qualcosa che non c'è, accade che le sue aree visive si attivino come se quello che vede fosse veramente 'là fuori'. In altre parole la percezione della realtà esterna è sempre dipendente da come si attivano le nostre aree cerebrali percettive. Questo fatto è stato comprovato da prove in laboratorio: esiste una vasta letteratura neuroscientifica, a partire dagli studi di Wilder Penfield iniziati durante gli anni trenta del secolo scorso, riguardo a come stimolazioni artificiali di piccole porzioni della corteccia inducano esperienze fenomenologiche negli esseri umani. Esperimenti recenti sono stati in grado di confrontare le caratteristiche sensoriali indotte dal modo esterno con gli effetti della microstimolazione corticale, dimostrando che sono gli eventi neurali piuttosto che gli stimoli esterni a determinare la percezione soggettiva [Bickle, Ellis in Smith e Thomasson 2005]. La spiegazione migliore di questi dati, controllati sperimentalmente con molta cura, è che la microstimolazione corticale induca nei soggetti delle esperienze dotate di caratteristiche fenomenologiche simili alle esperienze indotte dai normali canali sensoriali. Questa interdipendenza tra esperienza e attività corticale è riconosciuta a livello di consenso universale nelle neuroscienze cognitive. La ricerca neurofenomenologica assume quindi che l'esperienza cosciente sia radicata nell'attività cerebrale, e mischia aspetti tipici della ricerca biologica con altri propri della fenomenologia.

Le potenziali obiezioni alle neuroscienze che sfruttano l'esperienza soggettiva come fonte di informazioni primaria sono fondamentalmente due: il relativismo, obiezione epistemologica, e la raccolta dei dati, obiezione metodologica. Per quanto riguarda il relativismo non posso aggiungere nulla alle riflessioni elaborate all'interno della filosofia della scienza, mi limito ad adattarne il linguaggio al contesto. Secondo le neuroscienze l'attività cerebrale fornisce descrizioni vere, e in linea di principio tra loro compatibili, della realtà esterna: le interpretazioni sono sempre interpretazioni di fatti. Questa è una forma di realismo interno, non è relativismo, presume infatti che l'attività cerebrale fornisca anche descrizioni false, ma che queste ultime siano facilmente distinguibili dalle prime in maniera pragmatistica in quanto non consentano un adattamento soddisfacente alla realtà. L'obiezione meto-

¹³ È onesto precisare che chi fa ricerca in neuroscienze cognitive, e sfrutta i resoconti verbali dell'esperienza dei soggetti sottoposti a tecniche di neuroimmagine, probabilmente non saprebbe di cosa sto parlando quando mi riferisco a idealismo o realismo. Le neuroscienze sono una branca della biologia, e solo recentemente hanno cominciato ad affacciarsi ad un confronto con le scienze umane e la filosofia. Queste mie attenzioni ai precedenti filosofici del pensiero neuroscientifico vanno lette proprio in funzione dell'instaurarsi del dialogo interdisciplinare.

¹⁴ La ricerca in neuroscienze cognitive utilizza diverse tecniche di neuroimmagine, ossia strumenti in grado di registrare il tipo di attivazione delle varie aree cerebrali, per poi rappresentare l'attività cerebrale o sotto forma di immagine (tecniche come la PET e la fMRI), o sotto forma di tracciato (EEG).

dologica deriva dall'idea che i resoconti dell'esperienza soggettiva, anche se utile fonte di informazioni, non siano accurati. Un recente esperimento [Marti et al. 2010] è volto a capire quanto siano affidabili i resoconti verbali dell'esperienza: a sei soggetti è stato richiesto di scegliere quale premere tra due pulsanti in seguito alla presentazione di una serie di suoni, decidendo se il tipo di suono fosse categorizzabile come tono alto o basso. In seguito veniva chiesto ai soggetti di rendere conto verbalmente del tempo che ci avevano messo a decidere. L'introspezione si è rivelata altamente correlata con le misure oggettive quando l'attenzione dei soggetti era focalizzata sul compito, ma c'era anche una distorsione sistematica: qualora l'attenzione era monopolizzata da altri compiti, che venivano inseriti inaspettatamente, il resoconto dell'esperienza diventava del tutto impreciso.

In sintesi, si evince che la capacità di comprendere se stessi, il lavoro di introspezione, la *προσοχή* stoica, è uno strumento importante per la ricerca neuro-cognitiva.

Conclusioni

Le ricerche su mente, cervello ed educazione hanno progressivamente svelato un'idea di plasticità come fondamento della mente e come base biologica di apprendimento e cognizione, qualificando questi ultimi come indissolubili caratteristiche essenziali affinché si possa parlare di mente e, in conseguenza, di cultura. Cultura che infatti sarebbe impossibile se non attraverso le progressive modificazioni cerebrali, e quindi di pensiero e comportamenti, grazie alle quali apprendiamo, diventiamo civili, ci impadroniamo di linguaggio e di tecnica. Privi di questo processo storico, che ci trasforma a livello biologico, ogni essere umano rimarrebbe privo di tutte le capacità mentali che consentono e caratterizzano il nostro esistere.

Questa concezione accoglie una visione post-husserliana della ricerca scientifica, ovvero permette di avviare un dialogo fruttuoso tra discipline diverse, che conduca ad una conoscenza rigorosa attraverso una ricerca che sappia indagare il mondo della vita, senza limitarsi a modelli di razionalità propri esclusivamente della scienza moderna.

Mi preme sottolineare il valore della parte umanistica del dialogo interdisciplinare: in generale le teorie provenienti dalle discipline umanistiche sono meglio equipaggiate a descrivere la mente in quanto ne studiano il comportamento e la soggettività, al contrario i biologi non sono esperti di queste cose. Ne consegue che, all'interno del dialogo interdisciplinare, siano principalmente le scienze umane a poter guidare le neuroscienze nello studio della mente. Grazie alla ricerca umanistica è infatti possibile arricchire il quinto livello delle neuroscienze, proporre ipotesi sui correlati neurali: è solo dopo aver messo in relazione, ad esempio, una performance cognitiva con una data attività neurale che quest'ultima diventa un intellegibile correlato neurale, e quindi usabile come indicatore per le successive indagini. D'altro canto la biologia del cervello porta il valore aggiunto di una maggiore forza epistemologica. Rimane ovviamente indispensabile che ciascuna disciplina assuma i risultati provenienti da altre discipline come ipotesi da testare. In caso contrario verrebbero meno sia la completezza conoscitiva, risultante dal confronto tra discipline diverse, sia la solidità epistemologica, data dai controlli indipendenti ed effettuati tramite metodi diversi, dei risultati della ricerca.

In questo scritto ho voluto ricostruire un percorso, interpretandolo secondo una logica dello svelamento. In altre parole ho scelto un atteggiamento di apertura verso quella che considero una nuova verità (*ἀλήθεια*), un discorso che mostri qualcosa che prima non si vedeva, riguardo alla mente. Ora la domanda che pongo diventa: Che cosa genera questa posizione? Quali ricerche, quali conoscenze possono derivare dall'idea della mente qui tratteggiata?

Bibliografia

1. Bateson Gregory (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New Jersey: Hampton Press
2. Battro Antonio, Fischer Kurt, Léna Pierre (2008), *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*, Cambridge University Press
3. Bear Mark, Connors Barry, Paradiso Michael (2001), *Neuroscience: Exploring the Brain*, Providence: Lippincott Williams & Wilkins
4. Binder Marc, Hirokawa Nobutaka, Windhorst Uwe (2009), *Encyclopedia of Neuroscience*, Berlin: Springer

5. Cairns Dorion (2002), Phenomenology and present day psychology, *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1: 66-77
6. Chalmers David (1996), *The Conscious Mind*, Oxford: University Press
7. Chalmers David (1999), First-Person Methods in the Science of Consciousness, *Consciousness Bulletin*
8. Colvin Stephen (1911), *The Learning Process*, New York: The Macmillan Co.
9. Cozolino Louis (2008), *Il cervello sociale, Neuroscienze delle relazioni umane*, Milano: Raffaello Cortina Editore
10. Crick Francis, Koch Christof (1998), Consciousness and Neuroscience, *Cerebral Cortex*, 8: 97-107
11. Damasio Antonio (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York: Putnam Publishing
12. Dewey John (1925), *Experience and Nature*, Chicago: Open Court
13. Diamond Adele, Amso Dima (2008), Contribution of Neuroscience to Our Understanding of Cognitive Development, *Association of Psychological Science* 17(2): 136-141
14. Edelman Gerald (1987), *Neural Darwinism. The Theory of Neuronal Group Selection*, New York: Basic Books
15. Gallagher Shaun (2003), Phenomenology and Neurophenomenology, *Aluze: Revue pro literaturu, filozofii* 2: 92-102
16. Gallagher Shaun, Depraz Natalie (2002), Phenomenology and the Cognitive Sciences, *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1: 1-6
17. Gazzaniga Michael (2004), *The Cognitive Neuroscience*, Third Edition, MIT Press
18. Hebb Donald (1949), *The organization of behavior: A neuropsychological theory*, New York: Wiley
19. Hilgard Ernest, Marquis Donald (1940), *Conditioning and learning*. New York: Appleton-Century
20. Hubel David, Wiesel Torsten (1965), Binocular interaction in striate cortex of kittens reared with artificial squint, *Journal of Neurophysiology*, 28: 1041-1059
21. Husserl Edmund (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, traduzione italiana a cura di E. Filippini, Milano: il Saggiatore
22. James William (1890), *Principles of psychology*, New York: Henry Holt
23. Kandel Eric (1998), A New Intellectual Framework for Psychiatry, *Am J Psychiatry* 155 (4): 457-469
24. Kesner Raymond, Martinez Joe (2007), *Neurobiology of Learning and Memory*, Burlington: Academic Press
25. Krech David, Rosenzweig Mark, Bennett Edward (1960), Effects of environmental complexity and training on brain chemistry, *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 53: 509-519
26. Lamm Ehud, Jablonka Eva (2008), The Nurture of Nature: Hereditary Plasticity in Evolution, *Philosophical Psychology* 21 (3): 305-319
27. Lashley Karl (1950), In search of the engram, *Symposia of the Society for Experimental Biology*, 4: 454-482
28. Lewontin Richard (2000), *The Triple Helix: Gene, Organism, and Environment*, Harvard University Press
29. Marti Sébastien, Sackur Jérôme, Sigman Mariano, Dehaene Stanislas (2010), Mapping introspection's blind spot: Reconstruction of dual-task phenomenology using quantified introspection, *Cognition* 115: 303-313
30. Maturana Humberto, Varela Francisco (1980), *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Dordrecht: Reidel.

31. Mayr Ernst (2004), *What's makes biology unique? Considerations on the Autonomy of a Scientific Discipline*, Cambridge University Press
32. Merleau-Ponty Maurice (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard
33. Purves Dale et al. (2004), *Neuroscience, Third edition*, Sunderland: Sinauer
34. Rosenzweig Mark (1971), Effects of environment on development of brain and behavior. In E. Tobach (Ed.), *Biopsychology of development* (pp. 303-342), New York: Academic Press
35. Rosenzweig Mark, Bennett Edward, Krech David (1964), Cerebral effects of environmental complexity and training among adult rats, *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 57, 438-439
36. Smith David, Thomasson Amie (2005), *Phenomenology and Philosophy of Mind*, Oxford: Clarendon Press
37. Sperry Roger (1963), Chemoaffinity in the orderly growth of nerve fiber patterns and connections, *Proceedings of the National Academy of Sciences U.S.A.* 50: 703-710
38. Stich Stephen, Warfield Ted (2003), *The Blackwell Guide to Philosophy of Mind*, Oxford: Blackwell Publishing
39. Varela Francisco, Shaer Jonathan (1999), First-person Methodologies, *Journal of Consciousness studies* 6: 1-14
40. Varela Francisco, Cohen Amy (2000), The practice of subjectivity in neuroscientific and psychoanalytic experience, *European Journal of Psychoanalysis* 10-11
41. Vygotsky Lev (1934) *Thought and Language*
42. Wilson Robert, Keil Frank (1999), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, Cambridge: the MIT Press
43. Zahavi Dan (2002), First-person thoughts and embodied self-awareness, *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1: 7-26

RECENSIONE

Gaspere Polizzi (a cura di), *La filosofia e i saperi scientifici*. Seminario nazionale, Firenze, Liceo Ginnasio Galileo, 26-30 Ottobre 2009 e 13-14 Settembre 2010, G. D'Anna, Messina-Firenze 2011, pp. 165.

Il seminario nazionale *La filosofia e i saperi scientifici*, svoltosi presso il Liceo Ginnasio "Galileo" di Firenze con il patrocinio della Società filosofica italiana (SFI) e del MIUR, ha perseguito l'intento di riflettere sul rapporto tra filosofia ed altri saperi – soprattutto quelli scientifici e tecnologici – nella scuola e nella società contemporanee. Tale riflessione è parsa significativa poiché il rigore del metodo razionale, comune tanto alle discipline filosofiche quanto a quelle tecniche, rappresenta un elemento costitutivo imprescindibile per la formazione di ogni individuo. Come emerge nell'Introduzione generale ai lavori, curata dal Dirigente Scolastico Dr.ssa Lucia Anna Calogero (pp. 5-6), si sono definiti obiettivi, struttura, contenuti e risultati attesi del seminario (pp. 7-9) muovendo dalla convinzione che il percorso educativo e formativo di qualsiasi uomo del nostro tempo non possa prescindere né dalla considerazione storico-umanistica del passato né dallo spirito critico e sperimentale proprio della ricerca scientifica, né dall'uso disciplinato e rigoroso dei processi astrattivi. In questa prospettiva si può definire "cultura generale" quella che incoraggia la ricerca personale, che sa attivare le capacità di comunicazione e relazione con gli altri, che è in grado di incentivare alla partecipazione alla vita associata. La filosofia rientra a pieno titolo in questo percorso formativo perché vanta due poli attrattivi, diversi eppure complementari: in quanto contemplazione, essa è fine a se stessa e in quanto azione trasformatrice è strumento per modificare e correggere il mondo naturale e umano. In una società multiculturale in crescente espansione e dominata dalla presenza della tecnologia diventa pertanto essenziale, secondo Stefano Poggi, Presidente della SFI, considerare tramite un approccio storico (anche sul piano didattico) i momenti di interazione tra lo svolgimento delle idee filosofiche e la nascita/sviluppo delle scienze, cominciando dall'antichità per passare alla Rivoluzione scientifica del XVII secolo e giungere ai nostri giorni (pp. 13-16).

Nell'Introduzione metodologico-didattica (pp. 17-18) al seminario Anna Sgherri precisa che al centro dell'attenzione viene posta la vocazione interdisciplinare della filosofia al fine di costruire una rete di cooperazione professionale all'interno delle quale circolino idee, pratiche didattiche, ipotesi di lavoro innovative. Durante il seminario si sono portati a termine vari lavori di gruppo volti all'elaborazione di percorsi multidisciplinari da sperimentare e divulgare come "modelli esemplari", dando luogo ad un "circuito virtuoso di innovazione metodologico-didattica" (p. 17). Si assumono come punto di riferimento essenziale per la riflessione circa la pratica e le metodologie didattiche le attività della "Città dei filosofi", sviluppatesi in concomitanza con l'avvio della sperimentazione dei programmi Brocca e in collaborazione con la SFI e con il MIUR.

La prima sezione disciplinare del seminario, dal titolo "Filosofia e tecnologia", si apre con la relazione di Giuseppe O. Longo ("Il narcisismo del simbiote", pp. 20-27), che traccia una sorta di storia evolutiva dell'*homo technologicus*, non senza evidenziarne limiti e rischi. L'attenzione si focalizza subito sul concetto di simbiote, il cui avvento è annunciato da internet: una Creatura planetaria, intessuta di uomini e macchine, sede di eventi cognitivi, che manifesterà un'intelligenza connettiva sorretta dai fenomeni della comunicazione e mediata dalla tecnologia dell'informazione. Il paventato presentarsi di questo organismo supersocietario induce l'Autore a porre il concetto di comunicazione al centro della sua accurata riflessione sul rapporto Sé-Altro: poiché la vita umana ha natura sociale solo mediante la comunicazione sorgono e si sviluppano l'intelligenza e il senso del sé. La maturazione di quest'ultimo passa necessariamente attraverso una fase di "riconoscimento", basata sul confronto rivelatore di somiglianze e differenze, analogie e contrasti, e una successiva fase di "ibridazione" in cui il Sé si amplifica, risuona con l'Altro e nell'altro e in questo modo la nostra lingua si arricchisce, la nostra intelligenza diventa più duttile e la nostra vita si intreccia con tessuti, forme e organi nuovi. In uno scenario che rende sempre più problematica la definizione del concetto di "identità" e più labile il confine tra naturale e artificiale, il Sé diviene il risultato dell'interazione continua, molteplice e mutevole con l'Ambiente e con l'Altro, in quel costante processo osmotico e ricostruttivo che Longo chiama "coevoluzione", una sorta di "meticciamiento biologico" che palesa quanto sia illusoria l'unitarietà significata dal pronome "io" e fa di ogni essere umano un simbiote, una falange di personalità diverse. E se l'*homo sapiens* è soprattutto *homo technologicus*, è inevitabile che al meticciamiento biologico si

affianchi anche un “meticciamiento tecnologico”, socio-culturale, frutto del rapporto di azione e retroazione tra uomo e tecnologia. Il corpo stesso dell’uomo è invaso dai dispositivi tecnici e acquista così una natura “semantica” ed “esperienziale”, perché è teca dei significati che diamo al mondo e alle sue componenti e insieme deposito delle più svariate esperienze umane. Longo osserva tutti i limiti connessi a questa ibridazione tra naturale ed artificiale e avanza riserve circa l’avvento di questo Narciso-Planetario che è il simbiote: la pan-cognizione che con esso si instaurerebbe determinerebbe il declino dell’autoreferenzialità centralistica dell’*homo sapiens* e assegnerebbe un inquietante primato alla demenza onnipotente degli automi.

Cosa resta dunque della filosofia nell’era delle tecnologie? Rosanna Ansani, in fase di discussione delle relazioni di Longo e Peruzzi, tenta di rispondere a questo scottante interrogativo indicando alcune linee metodologiche che la filosofia dovrebbe seguire per assolvere adeguatamente al proprio compito (cfr. “Apocalittici e ibridati. Sulla questione filosofica delle nuove tecnologie”, pp. 28-35). In sintesi, la Ansani ritiene che i filosofi di professione e coloro che oggi studiano la filosofia, consapevoli della complessità del conoscere, debbano orientarsi alla pluridirezionalità dell’esperienza, privilegiare la riflessione meta-problematica, il senso critico e la domanda sull’uomo, cui è relazionata quella sul senso dell’intero mondo che ci circonda. Per evitare di essere sopraffatto dai simbioti, dall’ibridazione e dalle macchine antropomorfe, l’*homo faber* deve assolutamente fermarsi a pensare. Si tratta di un imperativo su cui hanno molto insistito Hans Jonas e Hannah Arendt rimarcando la necessità di una ‘filosofia della tecnologia’ quale condizione imprescindibile per scongiurare la ‘banalità del male’ che può derivare da un uso della tecnica non mediato dal pensiero. La riflessione filosofica sulla tecnica è un’esigenza pressante anche per noi contemporanei, chiamati a confrontarci con la doppia natura (anche semantica) della *techné*: abilità che potenzia e dilata le capacità dell’uomo ma spesso pure inganno che minaccia di cancellare ogni residuo spazio dell’umano nella vita sostituendolo con quella parvenza di vita che è l’ente artificiale.

La connessione tra filosofia e indagini neurofisiologiche della mente è oggetto della relazione di Fiorenza Toccafondi (“Filosofia e neuroscienze”, pp. 36-45), in cui vengono analizzate le principali teorie favorevoli o contrarie al dialogo tra filosofia e neuroscienze. Tra le dottrine che escludono la necessità di questo dialogo spicca la teoria antinaturalista, secondo cui l’apporto delle neuroscienze è irrilevante per la filosofia. Al centro di questa prospettiva, ben rappresentata da Wittgenstein, si pone la dissociazione pensiero-cervello, che poggia sulla convinzione che al pensare non sia coordinato alcun processo nel cervello e distingue tra “spazio delle ragioni” (afferente alle neuroscienze) e “spazio delle cause” (di competenza della filosofia). Secondo questa lettura, la ricerca (inutile) di un raccordo tra filosofia e fisiologia è una forma di ansia riconducibile alla falsa opinione che possa darsi una vera comprensione della natura umana solo quando vengono chiarite le relazioni tra esperienza e comportamenti e la loro componente fisiologica sottostante. Questa distanza incolmabile che separa filosofia e indagine scientifica è rimarcata anche da Husserl. Insigne anti-naturalista e acuto critico della naturalizzazione della coscienza, il fenomenologo sostiene che lo psichico possiede un’essenza propria da esaminare specificamente prima di tentare qualsiasi analisi psico-fisica. Il rifiuto di una connessione tra riflessione filosofica e neuroscienze è infine un tratto distintivo anche della posizione agnostica espressa dal funzionalismo (Intelligenza Artificiale e cognitivism), secondo cui ai filosofi non interessano le implementazioni delle funzioni mentali nel sistema nervoso ma solo le operazioni della mente che presiedono all’elaborazione di informazioni. Il cosiddetto materialismo eliminativistico teorizza il primato dei concetti neuroscientifici su quelli mentalistici e assegna alla fisiologia il compito di eliminare le false opinioni sulla mente tradizionalmente offerte dalla filosofia e dalla psicologia del senso comune. Brentano, Lotze e Stumpf, pur senza ridurre la sfera mentale a quella fisiologica, appaiono invece fautori del dialogo tra filosofia e neuroscienze e sostengono la complementarità delle due predette forme di sapere, sinergicamente volte a garantire l’osservazione diretta dei vissuti e la conoscenza dei processi cerebrali sottostanti. Attraverso l’analisi dell’approccio neuroscientifico attuale la Toccafondi illustra i molteplici motivi di interesse per un confronto tra chi si occupa dell’esperienza umana dal versante empirico e chi se ne occupa con gli strumenti della tradizione filosofica: come dimostrano anche le più recenti ricerche sul cervello, i neuroscienziati contemporanei non intendono “naturalizzare la fenomenologia” quanto piuttosto “fenomenologizzare le neuroscienze cognitive”. Nel perseguire questo obiettivo essi propongono risposte possibili, su cui almeno talvolta è lecito discutere ma che non bisogna ignorare o trascurare in nome di una pregiudiziale riduzionistica o di un ideale ‘puro’ della filosofia.

Gaspere Polizzi con il suo intervento (“Come le neuroscienze possono aiutare a riformulare interrogativi filosofici tradizionali”, pp. 46-50) evidenzia la centralità degli studi di genetica nella riflessione filosofica ed epistemologica. Avvalendosi anche di un percorso didattico sulla scoperta dei neuroni-specchio sviluppato presso il Liceo Classico “Galileo” di Firenze (si veda cd-rom), Polizzi fornisce puntuali esempi di coordinamento tra riflessione filosofica e pratica scientifica (anche in chiave didattica). Vengono considerati la funzione cognitiva del cervello che

agisce, l'interazione tra percezione e azione (Merleau-Ponty), lo stretto collegamento tra la dimensione pragmatica dell'esperienza e la configurazione spaziale degli oggetti (Poincaré), l'origine gestuale del linguaggio e la nozione di "azione ideomotoria" (Condillac), lo studio neurologico delle emozioni e delle relazioni empatiche (Darwin, James, Damasio).

Anche i contributi di Alberto Voltolini e di Dario Zucchello riguardano le neuro-scienze e la filosofia della mente. Voltolini ("Filosofia e intelligenza artificiale", pp. 96-100) presenta le tesi cardine del funzionalismo computazionale in filosofia della mente, descrive il funzionamento della macchina di Turing e tramite l'analisi di alcuni esperimenti chiarisce i limiti del funzionalismo computazionale. Zucchello ("Filosofia e intelligenza artificiale. Aspetti di rilievo didattico", pp. 101-105) muove dalla natura ossimorica del termine "intelligenza artificiale" (quella branca della scienza informatica o ingegneristica che studia i meccanismi sottostanti alle facoltà cognitive degli esseri umani e la loro riproduzione mediante computer opportunamente programmati); puntualizza le differenze tra computer o macchina ("sistema fisico che realizza un processo causale") e cervello ("macchina naturale auto-poietica"); si confronta con il problema del simulazionismo distinguendo tra intelligenza artificiale debole (volta a costruire macchine che si comportino come se fossero intelligenti, cioè capaci di risolvere tutti i problemi che l'intelligenza umana sa risolvere) e intelligenza artificiale forte (per cui la macchina che agisce in modo intelligente deve avere un'intelligenza cosciente, indistinguibile dalla mente umana) e sottolinea infine le difficoltà nel garantire che l'azione della macchina rispecchi l'intelligenza e i propositi del suo creatore.

Andrea Cantini si occupa invece del rapporto tra filosofia e matematica (pp. 51-57) e approfondisce la relazione tra le due discipline chiarendo le finalità dell'idealizzazione in matematica e gli scopi della cosiddetta "ontologia della matematica". Attraverso un'interessante disamina di varie istanze di revisione della matematica sulla base di tesi filosofiche, avanzate a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, Cantini discute riguardo alla matematica intesa come "laboratorio di pensiero" e spiega che i sistemi formali hanno senso perché sono laboratori in cui allestire esperimenti ideali: la loro funzione principale è quella di studiare "in forma" combinazioni di principi, inferenze e possibili derivazioni risultanti, in modo da individuarne le proprietà e consentirne l'interpretazione.

Anche Gabriele Lolli dedica la sua relazione alle "suggestioni filosofiche della matematica" (pp. 58-70). Il suo intervento, centrato sul concetto chiave di "filosofia implicita della matematica" e sull'analisi di quella "idea comprensiva della matematica" che sta alla base del bourbakismo (anni '50/'80 del XIX secolo), segnala come a definire la nuova immagine della matematica oggi dominante (anche nella didattica) abbiano contribuito le categorie, il calcolatore, la matematica discreta e le strutture visualizzabili. Lolli non manca tuttavia di rilevare l'attuale assenza di una filosofia della matematica unitaria. Andrea Sani, in fase di discussione, confronta le tesi di Lolli e Cantini in merito all'empirismo matematico, al pensiero non verbale e alla natura degli enti matematici (pp. 71-74).

Antonello La Vergata, nel contributo intitolato "Filosofia e Biologia" (pp. 75-83), propone un'accurata lettura e analisi di alcune parti dell'opera *Origine dell'uomo* di Charles Darwin (1871), relative alla lotta per l'esistenza e alla selezione naturale. Viene messa in evidenza l'ambiguità del termine "darwinismo sociale" (nelle sue molteplici varianti: liberista, solidarista, statalista conservatore, nazionalista, militarista, pacifista, anarchico): tale categoria non può essere ridotta all'accettazione delle teorie di Spencer così come va rigorosamente distinta dal darwinismo autentico e scientifico dello stesso Darwin. La Vergata rileva soprattutto l'abuso dell'etichetta di "darwinismo sociale", spesso ingiustamente associato al razzismo, all'evoluzionismo sociale e all'eugenetica.

Fausto Moriani ("Filosofia e biologia in prospettiva formativa", pp. 85-89) individua alcune possibili strategie didattiche volte a promuovere negli studenti la consapevolezza del nesso che lega filosofia e biologia. In questo senso si presta molto bene l'ambito morale della riflessione filosofica che offre sempre più spesso occasioni per affrontare in classe delicate e complicate tematiche bioetiche. Quale possibile modello di integrazione del sapere filosofico con quello biologico Moriani sceglie la prospettiva della biologia filosofica di Jonas, tesa a dimostrare come la scienza sia "esperienza personale", esperienza di vita che interessa e riguarda la vita stessa di tutti gli uomini, di tutti gli allievi. Se l'organismo umano è un corpo che vive, è biologicamente necessitato a nascere, crescere e morire, non è però soltanto oggetto di studio della biologia proprio perché l'uomo è anche libero e imprevedibile. Proprio qui subentra la filosofia, che, secondo l'ottica antiriduzionista di Jonas, deve superare sia il monismo heideggeriano (dimentico della corporeità) sia il monismo dei materialisti (dimentico dell'idealità dello spirito).

Le interazioni tra filosofia e fisica offrono a Maurizio Villani lo spunto per un raccordo tra la parte teoretica del seminario e la produzione di percorsi didattici con lavori di gruppo, poi confluiti nel cd-rom allegato al volume. Oltre a fornire una guida generale per la progettazione di un percorso didattico in filosofia, Villani suggerisce alcuni

temi rilevanti da inserire in un percorso che accomuni filosofia e fisica: il problema del metodo (rapporti induzione/deduzione e natura delle teorie scientifiche); l'assiomatica applicata alla fisica; i concetti di spazio e tempo alla luce dei risultati della relatività speciale e generale e delle teorie quantistiche; l'impatto della teoria quantistica sulle nozioni tradizionali di determinismo e causalità, ecc.

Il seminario sulla filosofia e i saperi scientifici e i lavori di gruppo messi a disposizione su cd-rom¹ offrono indubbiamente spunti interessanti per definire il ruolo della filosofia nella pratica formativa dei suoi destinatari, quegli studenti che avvertono il 'disagio della civiltà' e la crisi della cultura contemporanea e che nella filosofia devono poter riconoscere il dispiegamento del pensiero critico e dialettico. Come sottolinea Francesco Paolo Firrao ("Filosofia e altri saperi: dialogo aperto e critico", pp. 109-114), la filosofia è "un discorso che si colloca oltre i saperi particolari, ne indaga i criteri di validità, affronta problemi che in essi non trovano spazio, ma dai quali comunque dipendono, e sono problemi metafisici, gnoseologici, etici" (p. 113); essa è, in altri termini, "un processo di ricerca continuo fondato sul socratico 'che cos'è' applicato all'esperienza globale dell'uomo" (p. 113). I lavori del Seminario Nazionale di Firenze sollevano inoltre lo spinoso problema del rapporto filosofia-scienze nell'ambito della formazione permanente dei docenti (si vedano interventi di Franco Cambi, "Saperi scientifici e formazione. Il rapporto filosofia-scienze nella formazione dei docenti, oggi", pp. 106-108, e di Anna Sgherri, "La filosofia nel nuovo ordinamento dei Licei", pp. 115-119) e, a giudizio di chi scrive, permettono di avvalorare ulteriormente la tesi secondo cui la formazione dei docenti di filosofia deve avere un carattere ermeneutico, cioè fondarsi su una dialettica interpretativa, relativa ad un sapere plurale, sempre condizionato e sempre *sub iudice*, in continua trasformazione e proprio per questo indubbiamente bisognoso di un dialogo costante e proficuo con tutti gli altri saperi.

Federica Caldera

¹ Gruppo 1, "Il problema del linguaggio nella logica, nella matematica e nella intelligenza artificiale" (pp. 121-136); Gruppo 2, "Le ricadute antropologiche delle nuove tecnologie" (pp. 137-144); Gruppo 3, "Metodi e concetti delle scienze empiriche" (pp. 145-151); Gruppo 4, "Le nuove frontiere delle scienze biologiche nell'immagine dell'uomo" (pp. 152-164).