

GASPARE POLIZZI

LA FILOSOFIA E LA SUA IDENTITÀ: LANGUE E PAROLE

1. A un insegnante di filosofia non mancano le occasioni per riflettere sul “disagio” quotidiano dell'insegnamento; se tale riflessione non si configura come un rassicurante alibi per una rassegnata inerzia, in attesa della grande, fantomatica Riforma, può servire a tematizzare il concetto di disagio nel riconoscimento del divario tra le attuali “precondizioni motivazionali” riscontrabili nel mondo giovanile e l'immagine della filosofia propria dell'insegnante (e dello studioso). Un divario che rende possibile la stessa dissoluzione di una comunicazione attiva ed efficace della disciplina. L'insegnamento della filosofia si misura infatti con una difficoltà che non può essere aggirata tramite forme di tecnologia didattica, in quanto essa è “l'isola emergente della figura culturale dell'insegnante di filosofia” ed esige di conseguenza una radicalità e un coraggio che non possono prescindere da una visione forte e convinta della filosofia e delle sue finalità (1).

2. Un problema a mio avviso cruciale che emerge dal disagio dell'insegnamento della filosofia è di natura teoretica, ma la sua generalità coinvolge l'insieme delle metodologie didattiche: esso consiste nell'interrogativo sull'identità della filosofia e del suo insegnamento. È tornato di recente in voga il dibattito che contrappone filosofia analitica e filosofia continentale: esso non esprime soltanto un confronto polemico tra stili di pensiero o un'eco del predominio culturale della filosofia anglosassone, ma concerne anche direttamente la questione delle finalità, degli obiettivi, delle metodologie dell'insegnamento della filosofia, sia nell'Università che nella scuola secondaria (2). Molto sinteticamente si può ricavare dai confronti di posizioni la certezza che sia gli analitici che i continentali concordino almeno sul seguente asserto generale:

- la filosofia differisce da un lato dalla scienza e dall'altro letteratura in quanto essa, diversamente dalla scienza e dalla letteratura (con le quali pure rimane strettamente intrecciata), costruisce concetti (da intendersi genericamente come tutti i possibili contenuti mentali o lògoi).

Mi pare necessario sottolineare quanto sia rilevante oggi, in una realtà culturale in cui prevalgono l'informazione e l'operatività mercantile e in cui gli spazi per un pensiero autonomo sono - anche nei sistemi di istruzione pubblica - fortemente compressi, una “pedagogia del concetto”, che permetta di riconoscere le condizioni di creazione dei concetti per evitare la possibile scomparsa del concetto in quanto tale, sotto gli effetti di una pervasiva “formazione professionale commerciale”, che distrugge la stessa possibilità della produzione concettuale.

Analitici e continentali potrebbero dunque sottoscrivere un'affermazione del tipo: “lo scopo della filosofia non è di accrescere la nostra conoscenza ma di intensificare la nostra comprensione”. Tuttavia nel momento in cui si cerca di spiegare cosa intendere per “comprensione” iniziano le distinzioni: i primi vedono l’“intensificazione della comprensione” come qualcosa di stabile che si può raggiungere tramite procedure logiche di analisi del linguaggio comune che consentano un chiarimento dei problemi, lasciando ai singoli le scelte di valore, i secondi legano invece più o meno strettamente la comprensione alla concezione della realtà orientata nel solco del discorso, ovvero nella tradizione del logos che nei suoi picchi più elevati fornisce “paradigmi” di comprensione del mondo con i quali chiunque affronti problemi “filosofici” non può evitare di confrontarsi (3).

Il dibattito qui appena evocato ha direttamente a che fare con le sorti future dell'insegnamento della filosofia in Italia, perché l'adesione a una delle due tradizioni implica precise conseguenze didattiche. Nel caso in cui l'identità della filosofia venga pensata alla maniera analitica si privilegerà un insegnamento “strumentale” nel quale prevarrà la formulazione di problemi etici, logici ed epistemologici, connessa alle esigenze più dirette degli studenti e nella

quale filosofi e testi verranno “usati” nella prospettiva di una chiarificazione dei problemi attuali; tecniche di insegnamento e modalità di valutazione saranno sviluppate di conseguenza (sul modello di alcune tipologie di insegnamento filosofico diffuse in Germania e in Gran Bretagna, integrative o sostitutive di quelle dell'insegnamento della religione) (4). Nel caso in cui l'identità della filosofia venga pensata alla maniera continentale prevarrà l'attenzione ai modi della definizione disciplinare attraverso l'identificazione degli “stili” filosofici in un tracciato interpretativo nel quale le questioni poste nel tempo presente saranno lette alla luce delle principali prospettive paradigmatiche espresse nella tradizione filosofica (sul modello delle tipologie di insegnamento filosofico diffuse in Italia e in parte in Francia).

In un momento in cui sono in gioco - con il progetto di riordino dei cicli scolastici - scelte di fondo in merito a strutture, finalità e forme dell'insegnamento della filosofia sarebbe opportuno sciogliere questo preliminare problema di identità disciplinare della filosofia (e di conseguenza di identità dell'insegnante di filosofia). Sarebbe invece grave ogni compromissoria integrazione tra le due tradizioni (peraltro assente nelle altre scuole europee), per i suoi consistenti effetti di disorientamento, e non soltanto sul piano dell'insegnamento secondario. Mi pare che la questione dell'identità si ponga oggi in questa forma, e non più soltanto nei termini del contrasto lungamente espresso tra insegnamento storico e insegnamento teoretico-problematico, in quanto i nuovi programmi “Brocca” hanno onorevolmente chiuso la diatriba con un “compromesso” che si può riconoscere come efficace (5). La ritrovata centralità del testo filosofico dissolve infatti le accentuazioni polemiche intorno ai due modelli di insegnamento, in quanto essa esige sia un'attenzione teoretica e problematica che colga e discuta, dall'interno dei testi, le questioni filosoficamente rilevanti, sia una contestualizzazione interpretativa e storico-critica che permetta di inquadrare i testi nei più ampi flussi della cultura filosofica.

3. Ferma restando la rilevanza dei testi, non mi pare vi siano mediazioni didatticamente efficaci fra tradizione analitica e continentale, in quanto si tratta di orientare in direzione diversa e anche opposta il senso della filosofia come disciplina. Per fornire spunti di riflessione il più possibile risolutivi su questa alternativa mi avvalgo della metafora linguistica presente nel titolo del mio contributo.

Come in ogni altro linguaggio del sapere anche nella filosofia si può intendere la distinzione tra una *langue* e una *parole*, tra una lingua “generale” strutturata secondo regole fonologiche e morfosintattiche ben definite e tendenzialmente stabili, e una lingua “singolare” che si piega nello stile proprio e originale di ciascun filosofo, specie se grande. Per appropriarsi della *langue* della filosofia, dei concetti e dei problemi filosofici come si sono consolidati nella tradizione culturale occidentale a partire dalla Grecia classica, bisogna frequentarne la *parole*, bisogna seguire lo stile dei grandi filosofi nella specificità dei loro testi; la *langue* della filosofia è costituita da concetti e problemi espressi da Platone, Aristotele, Cartesio, Spinoza, Kant, Hegel, Wittgenstein, Heidegger nella *parole* dei loro testi inimitabili. Se tra le finalità dell'insegnamento filosofico accettiamo quella di educare al pensare in proprio, a elaborare concetti che permettano la comprensione della realtà, tra gli obiettivi dell'insegnamento comprenderemo di necessità l'appropriazione della *langue*, degli strumenti linguistici peculiari del sapere filosofico quali si presentano nei testi più significativi dei maggiori filosofi.

La metafora linguistica permette di riconoscere la differenza tra analitici e continentali nella definizione di una identità della filosofia: mentre i primi operano per una separazione tra *langue* e *parole* a vantaggio della seconda, quasi che si potesse riconoscere in forme storiche e puramente “grammaticali”, i secondi ritrovano la *langue* della filosofia muovendosi tra i testi della tradizione filosofica e riconoscendo che ogni nuova filosofia si confronta con la tradizione (cosa che immancabilmente fa anche la filosofia analitica, almeno quando cessa di limitarsi a proporsi come atteggiamento di analisi chiarificatrice di problemi e mira anche a fornire soluzioni) (6).

4. Una preliminare adesione alla tradizione filosofica continentale non esclude peraltro la possibilità di predisporre strumenti didattici più attraenti per i giovani, anche se essa va subordinata a un'efficace comprensione della *langue* della filosofia. Mi riferisco ad esempio alle fortunate proposte editoriali di filosofia dialogica rivolte a un pubblico giovanile (7). La costruzione di dialoghi “ideal-tipici” - ricorrente, in forme diverse, in tali libri - conduce sì a confrontare in modo spregiudicato filosofi delle età più diverse su alcuni problemi filosofici di fondo e dimostra senz'altro che anche concetti ardui possono essere espressi in forme semplici e divertenti, ma, riprendendo la nostra metafora, non permette di avvicinarsi efficacemente alla *langue* della filosofia. In altri termini, si tratta di decidere se bisogna privilegiare i concetti, come se fossero qualcosa di separato e autoconsistente rispetto al modo e al contesto in cui sono stati formulati, o vale di più seguire lo stile nel quale essi sono stati espressi? I concetti possono essere comunicati in molti modi, ma lo stile, la parole che dà forma sempre nuova e originale alla *langue* della filosofia, è unico e irripetibile. Se manteniamo fermo il nostro obiettivo -l'appropriazione degli strumenti linguistici presenti nei testi più significativi dei maggiori filosofi -, seguiremo lo stile dei filosofi, perché soltanto attraverso una lettura diretta dei loro testi si impara ad argomentare (ed è ben vero che spesso i filosofi sono molto più chiari dei loro interpreti e di tanta manualistica superficiale e dossografica).

5. Se si traducono questi spunti di riflessione sull'identità della filosofia in termini immediati e pratici, ovvero in riferimento all'identità del docente di filosofia, soggetto ineliminabile nella trasmissione del sapere filosofico, e si cercano i “tratti irrinunciabili dell'insegnamento filosofico” si può aderire a quanto espresso nel Manifesto “La città dei filosofi”, e specificamente ai quattro punti della conclusione (8).

Per quanto concerne la definizione dei nuovi programmi all'interno del riordino dei cicli scolastici sarà quindi sufficiente fornire una indicazione sommaria e aperta del canone della tradizione filosofica impostato in forma storico-problematica (in gran parte già presente nei Piani di studio della scuola secondaria superiore, meglio noti come “Programmi Brocca”, e invece del tutto trascurata nel punto 3.7 della sintesi dei lavori della Commissione dei “44 Saggi”, che sembra privilegiare, almeno per l'insegnamento non liceale, una prospettiva analitica) (9). Tale indicazione preliminare potrebbe anche fornire un repertorio di autori e di testi significativi, che presenti le necessarie diversificazioni e torsioni rispetto ai vari indirizzi (per l'indirizzo tecnico potrebbe essere favorito un orientamento dell'insegnamento a partire da alcuni grandi autori e temi della filosofia moderna e contemporanea). Sarebbe inoltre opportuno esprimere alcune brevi indicazioni metodologiche per la lettura dei testi, semplificando le proposte già presenti nei “Programmi Brocca”, in base al criterio - parzialmente espresso nel punto 2.3. della sintesi dei lavori della Commissione dei “44 Saggi” - di ridurre il didatticismo e di incrementare fortemente il controllo sul raggiungimento dei requisiti minimi disciplinari (10).

6. In conclusione vorrei però ricordare che nessuna riforma potrà essere efficace senza tener conto delle forme diffuse della pratica disciplinare, senza incidere su di esse a livello “alto”, modificandole direttamente negli insegnanti più sensibili e impegnati e controllando - con adeguate ed efficaci forme di valutazione - che vengano modificate anche tra gli insegnanti meno motivati (che sono purtroppo in gran numero). Un impegno culturale e politico di tal genere comporta un'inversione di tendenza nella considerazione sociale della scuola e della cultura, che potrà essere anche nel breve termine impopolare (11). Ma se si continuerà a scambiare il dover essere con l'essere, a discutere sul piano delle idee possibili di scuola utopica e non su quello della conoscenza effettuale della scuola quale è, le eventuali riforme confligheranno con le forme dell'insegnamento, naufragando, come sempre è avvenuto nel passato, dinanzi alla prassi. È opportuno quindi rifuggire

da ogni propensione “idealistica”, sia pure ammantata da buoni propositi e da affascinanti teorizzazioni pedagogiche. Nessuna regola didattica e nessun progetto di riforma dell'insegnamento possono sostituire o surrogare il sapere filosofico, e - come ha recentemente ribadito Carlo Sini - “[...] nessuno può davvero insegnare ciò che non ha profondamente capito, elaborato in modo personale, sulla base di autentici interessi e di genuine domande” (12).

A me pare che l'insegnamento della filosofia in Europa sia qualitativamente e quantitativamente carente rispetto a quello italiano: in nessun paese esso è diffuso nella struttura curricolare e nel quoziente orario come in Italia e la sua funzione appare spesso ancillare rispetto alla logica, all'etica, all'educazione alla cittadinanza. Non è inopportuno ricordare che l'ampiezza e la profondità dell'insegnamento della filosofia in Italia è legata alla prospettiva culturale e pedagogica fornita da Giovanni Gentile. Al filosofo siciliano vanno attribuiti, tra i numerosi demeriti, almeno due meriti nel contesto dell'insegnamento della filosofia:

- ha inteso aprire la filosofia italiana al contesto europeo introducendo l'insegnamento della grande filosofia europea moderna (da Cartesio a Hegel, e oltre);
- ha riconosciuto la centralità formativa della filosofia rispetto alle altre discipline (pur in un visione educativa esclusivamente liceale).

Si tratta di due esigenze essenziali nell'insegnamento della filosofia e ancor oggi ineliminabili, pena la sua riduzione a intrattenimento superficiale o la sua frammentazione in singoli specialismi.

Nell'estate del 1992, a proposito dei “Programmi Brocca”, mi veniva di pensare che non era in alcun modo prevedibile in che misura un ripensamento anche amministrativo dell'insegnamento della filosofia potesse davvero colmare quella voragine di insipienza e di inefficienza che, nella scuola italiana, separa il dover essere pedagogico dalla sconcertante qualità dell'esistente. Dinanzi alla persistenza di tale voragine si spera di non dover ripetere simili considerazioni (13).

NOTE

1. Mi richiamo a una riflessione di Fulvio Papi che si conclude con l'invito ad agire sul disagio con radicalità e coraggio, nel segno di una visione della filosofia che produca “un possibile sapere intorno a cose del mondo”; cfr. F. Papi, Sull'identità culturale dell'insegnante di filosofia nelle scuole medie superiori, in “Paradigmi”, n.26, mag.-ago. 1991, pp.384-399 (cito dalle pp. 388 e 398).

2. Mi riferisco, tra l'altro, a recenti interventi apparsi sui quotidiani “Il Sole 24 Ore” e “La Stampa”, occasionati soprattutto dalla pubblicazione del volume di Franca D'Agostini *Analitici e continentali* (Cortina, Milano 1997). Cfr. gli articoli di Michael Dummett su “Il Sole 24 Ore” del 27 luglio e del 3 agosto 1997, di Gianni Vattimo su “La Stampa” del 28 luglio, del 1 agosto e del 5 agosto 1997, di Emanuele Severino ed Ermanno Bencivegna su “La Stampa” del 31 luglio 1997. Sul confronto si veda anche il volume curato da Sergio Cremaschi *Filosofia analitica e filosofia continentale* (La Nuova Italia, Firenze 1997), che raccoglie alcuni saggi di filosofi continentali, quali Tugendhat, Habermas e Apel, sulla filosofia analitica. Naturalmente la polarizzazione della filosofia attuale tra analitici e continentali non è univocamente determinabile, sia per la varietà delle tendenze analitiche che per le diversificazioni interne alla filosofia continentale. Come ricorda Luciano Malusa, accanto alla filosofia analitica va posta anche la linea ontologico-ermeneutica che condivide con la prima l’“abbandono della metodologia del rigore storiografico”; cfr. l'intervento di Malusa in *Il documento dei Quaranta: una sintesi*, in “Informazione Filosofica”, anno VII, n.32,

giugno 1997, pp.75-76.

3. Il problema della tradizione concerne ogni forma di sapere disciplinare, che è tale in quanto viene trasmesso alle nuove generazioni in modo da garantirne la persistenza, in un contesto anche valoriale e mai meramente materiale.

4. Su questi temi mi sono soffermato nel capitolo Programmi e orientamenti nell'insegnamento della filosofia in Italia e in Europa, in E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, in corso di stampa presso La Nuova Italia, Scandicci (FI), al quale mi permetto di rinviare.

5. Rinvio ancora a E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia* (e specificamente al capitolo Lo statuto teorico della disciplina nella tradizione filosofica recente).

6. Lascio da parte ogni considerazione “filosofica” sull'efficacia della contrapposizione lingue/parole e sulla possibilità che la linguistica prefiguri un criterio di verità per il discorso filosofico. Su questo punto si è mirabilmente cimentato Jacques Derrida in un saggio del 1971, ora in edizione italiana: *Il supplemento di copula. La filosofia innanzi la linguistica*, in J. Derrida, *Margini della filosofia*, a cura di Manlio Iofrida, Einaudi, Torino 1997, pp.233-271. La scepse di Derrida muove dai seguenti interrogativi: “[...] il discorso filosofico è regolato - fino a che punto e secondo quali modalità - dalle costrizioni della lingua ? In altri termini, se consideriamo la storia della filosofia come un grande discorso, una potente catena discorsiva, essa non è immersa in una riserva di lingua, riserva sistematica di una lessicologia, di una grammatica, di un insieme di segni e di valori ? Di conseguenza, non è limitata dalle risorse e dall'organizzazione di questa riserva ? / Come determinare questa lingua della filosofia ? Si tratta di una “lingua naturale” o di una famiglia di lingue naturali (greco, latino, tedesco, indoeuropeo, ecc.) ? O si tratta invece di un codice formale elaborato a partire da queste lingue naturali ?” (p.235).

7. Cfr. il recentissimo volume di Vittorio Hösle *Il caffè dei filosofi* (1997), ma anche i fortunati libri di Jostein Gaarder (*Il mondo di Sofia*, tradotto in Italia da Longanesi nel 1994) e i numerosi volumi curati da Luciano De Crescenzo a partire dalla *Storia della filosofia greca* (Mondadori, Milano 1983).

8. Riporto i quattro punti conclusivi: “1) La filosofia ha una forte valenza formativa: sollecita un atteggiamento critico e problematico, orienta al metodo della ricerca, abitua ad argomentare con rigore, disporre a costruire relazioni tra i saperi, arricchisce la dimensione comunicativa nel processo di insegnamento-apprendimento. / 2) La filosofia ha una propria specificità disciplinare: essa non può essere dissolta in generiche aree del sapere. / 3) L'insegnamento della filosofia non è improvvisazione, ma richiede competenze specifiche acquisite anche attraverso un curriculum di studi adeguato, capacità di progettazione e selezione, disponibilità al confronto con la situazione scolastica, attenzione alle possibilità offerte dai diversi strumenti, metodi, linguaggi. / 4) L'insegnamento della filosofia è un'esperienza culturale che non può essere negata a nessun giovane nel suo percorso di studio”; “La città dei filosofi”, in *Il documento dei Quaranta: una sintesi*, in “*Informazione Filosofica*”, cit., p.78. Il Manifesto è stato redatto nel maggio del 1997 in margine a un seminario promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione presso il Liceo Classico “Ariosto” di Ferrara.

9. Cito per intero il punto del documento riferito all'insegnamento della filosofia: “Quanto all'insegnamento della filosofia - positiva specificità della scuola italiana - non ha giustificazione la proposta di estenderlo, nella sua forma attuale di ricostruzione storica, alle scuole non liceali. Bisogna pensare a qualcosa che sia valido per tutti (ma non prima dei 15-16 anni), quindi anche (e sono la maggioranza) per i giovani degli attuali istituti tecnici e professionali: dovrà essere una rassegna di idee portanti e servirà alla costruzione delle loro identità e alla riflessione sul loro stare nel mondo. Nella fase successiva all'obbligo si deve dunque pensare a un insegnamento di “elementi di filosofia” (per tutti, qualunque sia l'indirizzo prescelto) che potrebbe trattare, esemplificativamente: questioni di etica, necessarie per comprendere le forme di validazione e di

argomentazione in materia di valore, giustizia, ecc. a partire dai temi dei diritti/doveri, della cittadinanza, della bioetica, della medicina; questioni di logica, di verità e plausibilità, in relazione ai problemi epistemologici e alle diverse forme di linguaggi convincenti e persuasivi. È un impegno didattico che si può realizzare agevolmente muovendo da testi filosofici accessibili, anche classici”; Il documento dei Quaranta: una sintesi, in “Informazione Filosofica”, cit., p.75.

10. Il documento recita al proposito: “Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti. È necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari”. Mi pare che tale opportuna indicazione possa essere congiunta al rifiuto di un “panpedagogismo” che privilegia forme di sperimentalismo astratto e si oppone alla scuola come luogo di istruzione, che poggia su “saperi” costruiti e acquisiti secondo i “punti di vista interni delle discipline”, auspicando un'educazione “centrata sull'alunno” che può perdere di vista la tensione verso il sapere, senza la quale nessuna “e-ducazione” sarebbe possibile.

11. Sarebbe estremamente utile ripensare alle note riflessioni di Antonio Gramsci contenute nel par.2 del Quaderno 12 (Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali), dal titolo Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo, specie dove Gramsci confronta il mestiere, “molto faticoso”, dello studio con la tendenza propria della scuola di massa a domandare “facilitazioni” e conclude con la seguente attualissima previsione: “In una nuova situazione, queste questioni possono diventare asprissime e occorrerà resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato. Se si vorrà creare un nuovo strato di intellettuali, fino alle più grandi specializzazioni, da un gruppo sociale che tradizionalmente non ha sviluppato le attitudini conformi, si avranno da superare difficoltà inaudite”; A. Gramsci, Quaderni del carcere, vol.III, Quaderni 12 (XXIX)-29 (XXI), ed.critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, p.1550.

12. Cito dall'intervento di Sini, che sottoscrivo pienamente, riportato in Il documento dei Quaranta: una sintesi, in “Informazione Filosofica”, cit., p.77.

13. Questi cenni di pessimismo “storico” possono essere sostenuti, oltre che dal ricordato intervento di Sini, da quanto sottolinea Francesco Ricuperati in chiusura del suo ampio saggio su La politica scolastica, in Francesco Barbagallo, a cura di, Storia dell'Italia repubblicana, vol.II La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri. 2. Istituzioni, movimenti, culture, Einaudi, Torino 1995, pp.707-778. Nel paragrafo 11 (Itinerari tortuosi. La secondaria superiore tra “riforma assurda” e “riforma necessaria”) Ricuperati elenca alcuni rischi possibili nella ricezione di una riforma complessiva dell'insegnamento: “Un secondo [rischio] è che gli insegnanti (in un momento in cui lo sconforto e il disorientamento della categoria sono all'apice) si rifugino nella difesa dell'esistente, tornando a essere quelle che un famoso libro degli anni sessanta aveva crudelmente definito “le vestali della classe media”. Un terzo rischio è che i nuovi programmi, utilizzati come si è detto dal ministero senza un'adeguata e capillare informazione, abbiano contro non solo gli insegnanti tradizionalisti, ma anche tutti quelli finora attivi nelle sperimentazioni autonome. Un quarto rischio è legato alla loro applicazione in un contesto slegato da una coraggiosa iniziativa di riforma. Un quinto è che si crei uno iato fra l'implicito progetto dei programmi e le proposte di riforma che i politici stanno elaborando” (pp.771-772). Faccio proprie anche le riflessioni espresse nell'ultimo paragrafo - (Verso una conclusione: fra passato e futuro): “Uno di questi [problemi emersi implicitamente nel saggio storico] - e a mio parere essenziale - è che le proposte di trasformazione tengono conto della storicità del nostro modello educativo, del suo profondo e solido adattamento alla storicità più generale del paese. Le riforme non devono solo sistemare l'esistente e la tradizione, ma non possono ignorarli. In questo sta forse il segreto del fallimento della riforma della secondaria e magari della tenace vitalità di tipi di scuole che astrattamente si potevano giudicare anacronistici. Occorre innovare assorbendo quanto più possibile resta vivo del passato. Questo significa per esempio che non possiamo confrontarci astrattamente con i modelli scolastici di società basate su una tradizione del pubblico e del privato profondamente diversa dalla nostra come le società

anglosassoni” (p.777). Non a caso Ricuperati aggiunge una notazione generale sulla crisi sociale: “Il problema è semmai, per l'Italia di oggi, la profonda crisi in cui versano i due termini del suo modello, lo Stato e la società civile.” (Ibid.). Una controprova sui possibili esiti distruttivi di una riforma che snaturi il curriculum liceale e con esso la specificità dell'insegnamento della filosofia è fornita dai risultati negativi della riforma del “Bachillerato” in Spagna; cfr. L.M.Cifuentes Peres, La riforma del “Bachillerato” e della filosofia nel sistema educativo spagnolo, in “Bollettino della Società Filosofica Italiana”, 1997, 161, pp. 101-109.