



[www.sfi.it](http://www.sfi.it)

---

# *Comunicazione Filosofica*

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

---

Registrazione: ISSN 1128-9082

## NUMERO 35 – novembre 2015

### REDAZIONE

Direttore responsabile:

*Francesca Brezzi*

Direttori editoriali:

*Mario De Pasquale*

*Anna Bianchi*

[mariodepasquale@fastwebnet.it](mailto:mariodepasquale@fastwebnet.it)

[annabian@tin.it](mailto: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](mailto:bernarditroyer@virgilio.it)

[tondino\\_baby@libero.it](mailto:tondino_baby@libero.it)

[fdemat@iol.it](mailto:fdemat@iol.it)

[francesco.dipalo@istruzione.it](mailto:francesco.dipalo@istruzione.it) (webmaster)

[armando.girotti@fastwebnet.it](mailto:armando.girotti@fastwebnet.it)

[philosophe0@tin.it](mailto:philosophe0@tin.it)

[fabio.minazzi@uninsubria.it](mailto:fabio.minazzi@uninsubria.it)

[morselli@aliceposta.it](mailto:morselli@aliceposta.it)

[gasppo@tin.it](mailto:gasppo@tin.it)

[emidio.spinelli@sfi.it](mailto:emidio.spinelli@sfi.it)

[biancaventura@alice.it](mailto:biancaventura@alice.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>	
<b>Prospettive per la filosofia e il suo insegnamento</b>	<p>BIANCA MARIA VENTURA, <u>A volte tornano... Note a margine del Convegno: Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?, Venezia, 19-21 ottobre 2015</u></p> <p>STEFANIA ZANARDI, <u>Insegnare la filosofia oggi (e domani?), Convegno: Insegnare la filosofia oggi (e domani?), Genova, 29 aprile 2015</u></p> <p>MARIO DE PASQUALE, <u>Le sfide della didattica e il destino della filosofia</u></p>
<b>Studi e proposte per la didattica della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado</b>	<p>MONICA CRISTINI, <u>Wittgenstein tra ideal-linguismo e comun-linguismo: un crocevia</u></p> <p>DIANA GIANOLA, <u>Motivazione e apprendimento. Proposte per una didattica della filosofia</u></p> <p>ANTONIO PIRODDI, <u>Colli come educatore. Per un lavoro didattico sui testi filosofici</u></p> <p>DILETTA SCOTTI, <u>L'insegnante come mediatore im-mediato. Verso una filosofia come attivazione del pensiero</u></p>
<b>Filosofia e altri saperi</b>	<p>GENNARO CAPRIATI - ALESSANDRO DELL'AERE - VITO FALCICCHIO - L. MASSIMILIANO MACCULI, <u>Una sperimentazione didattica multidisciplinare. "Continuità e discontinuità nei processi della conoscenza" (allegato: <u>presentazione in ppt</u>)</u></p> <p>SARO MIRONE, <u>Prima ricerca sulla conoscenza. Conoscenza e ragionamenti</u></p> <p>STEFANIA BARILE, <u>Dal punto di vista della narrazione alla riscoperta dell'uomo. L'analisi del dialogo tra le scienze umane sulla prospettiva narrativa</u></p>
<b>Riflessioni sull'insegnamento</b>	<p>GABRIELLA PUTIGNANO, <u>Filosofia dai bambini. Riflessioni a partire da un laboratorio di P4C</u></p> <p>ROBERTA BORTOLOZZO - DANIELA MASO, <u>Cara Filosofia... Riflessioni sugli scritti di fine anno scolastico degli studenti di una terza Liceo delle Scienze Umane</u></p>
<b>Progetto "Giovani pensatori"</b>	<p>PAOLO GIANNITRAPANI - VERONICA PONZELLINI, <u>Il VI Festival della Filosofia</u></p> <p>STEFANIA BARILE, <u>Progetto "Diventa ciò che sei". Seminario di approfondimento (Terza parte)</u></p>
<b>Intervista</b>	<p>MICHELA BEATRICE FERRI - ELISA GRIMI, <u>Il pensiero di G.E.M. Anscombe: intervista a Elisa Grimi</u></p>
<b>Recensioni</b>	<p>HANNAH ARENDT, <u>Socrate</u> (Anna Bianchi)</p> <p>FRANCESCA BREZZI, <u>Nel labirinto del pensiero. Borges e la filosofia</u> (Federica Caldera)</p> <p>FRANÇOIS JULLIEN, <u>Sull'intimità. Lontano dal frastuono</u></p>

dell'Amore (Mario De Pasquale)

DAVIDE MICCIONE, Lumpen Italia. Il trionfo del sottoproletariato  
cognitivo (Augusto Cavadi)

MARIO VERGANI, Responsabilità (Bianca Maria Ventura)

## EDITORIALE

Anna Bianchi

*Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio? e Insegnare la filosofia oggi (e domani?)* sono i titoli dei convegni cui sono dedicati i due articoli che aprono il nuovo numero della Rivista, il primo di Bianca Maria Ventura e il secondo di Stefania Zanardi. I titoli dei due convegni possono suscitare, provocatoriamente, l'interrogativo sul possibile scollamento esistente tra il riconoscimento del valore formativo della filosofia – da parte di docenti, ricercatori, cultori della disciplina – e il contesto culturale nel quale oggi si situa “il presente” e si progetta il “futuro” della filosofia.

Il contesto, infatti, mostra segnali problematici. Innanzi tutto, sembra emergere una separazione tra la ricerca filosofica specialistica e la pratica filosofica nelle piazze, nei caffè e così via: separazione che non giova alla valorizzazione dell'apporto culturale della filosofia al quadro dei saperi. In secondo luogo, sembra indebolirsi il ruolo della filosofia nella scuola secondaria: cioè, proprio nell'ambito dove possono incontrarsi – attraverso l'azione didattica – gli esiti della ricerca filosofica specialistica, oggetto della formazione dei docenti, e l'esperienza di una pratica filosofica diffusa, offerta agli studenti.

Il rischio di un possibile indebolimento della filosofia nella scuola secondaria trova anche espressione nel comunicato stampa del Presidente della Società Filosofica Italiana, prof. Francesco Coniglione, pubblicato sul sito istituzionale: il comunicato, infatti, esprime la preoccupazione per la revisione delle classi di concorso e per la sottovalutazione del potenziale conoscitivo e formativo della filosofia nell'individuazione – da parte della Legge n. 107/2015 – delle discipline d'insegnamento cui affidare il potenziamento del curriculum.

Dinanzi a tale fondata preoccupazione, “Comunicazione Filosofica” intende mostrare la capacità dell'insegnamento della filosofia di affrontare le sfide culturali ed educative del presente. E lo fa ribadendo sia l'importanza della formazione iniziale dei docenti – tramite l'articolo *Insegnare la filosofia oggi (e domani?)* di Stefania Zanardi – sia l'importanza di una continua apertura all'innovazione didattica che Mario De Pasquale rilancia, nell'articolo *Le sfide della didattica e il destino della filosofia*, con l'indicazione di tre direzioni di riflessione e di azione: il possibile contributo della pluralità dei linguaggi al pensare filosoficamente; la creazione di ambienti formativi funzionali all'apprendimento; la didattica ludica della filosofia.

Soprattutto, però, “Comunicazione Filosofica” risponde al rischio di un indebolimento della filosofia nella scuola secondaria dando spazio – nella sezione “Studi e proposte per la didattica della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado” – a riflessioni ed esperienze didattiche significative per la loro qualità.

Mentre l'articolo di Diana Gianola, *Motivazione e apprendimento. Proposte per una didattica della filosofia*, invita a una riflessione sull'importanza della motivazione degli studenti e traduce gli esiti di tale riflessione in esempi didattici atti a valorizzare i pregi della filosofia come disciplina di studio – e, cioè, il suo legame con la vita e la sua capacità di sviluppare il pensiero critico –, il contributo di Monica Cristini affronta il problema di un'adeguata trattazione del pensiero del Novecento nelle programmazioni scolastiche, proponendo la scelta strategica di temi e autori che consentano – come Wittgenstein – da un lato di focalizzare e approfondire questioni filosofiche decisive e, dall'altro, di ampliare la panoramica offerta agli studenti tramite il raccordo con altri autori e correnti di pensiero.

Gli articoli di Antonio Piroddi e Diletta Scotti ripropongono, in modo originale, la questione dell'alternativa – o della possibilità di un'efficace mediazione – tra una didattica della filosofia incentrata sull'analisi dei testi e una didattica della filosofia volta all'attivazione del pensiero: un'alternativa che invita anche a riflettere sulla corrispondenza tra l'impostazione didattica di un insegnante e la sua concezione di filosofia. In *Colli come educatore. Per un lavoro didattico sui testi filosofici* Antonio Piroddi parte dalla presentazione dell'attività di Giorgio Colli come docente e dalla sua capacità di coinvolgere gli allievi nello studio delle opere filosofiche e propone un esempio di analisi testuale, ispirato al modello colliano, su scritti di Nietzsche; mentre l'articolo di Diletta Scotti: *L'insegnante come mediatore im-mediato. Verso una filosofia come attivazione del pensiero* – considerando la competenza filosofica come capacità di «soffermarsi e interrogarsi sul *perché* e sul *come* delle cose» – propone un modello di lezione dedicato all'interrogativo «Che cos'è la giustizia?».

Altrettanto interessante appare – dinanzi alle attuali sfide per l'insegnamento della filosofia – la proposta di una didattica multidisciplinare, come suggerito dalla sperimentazione del percorso *Continuità e discontinuità nei processi della conoscenza* di Gennaro Capriati, Massimiliano Macculi, Alessandro Dell'Aere e Vito Falcicchio, presentato nella sezione della Rivista: "Filosofia e altri saperi". Il percorso didattico è elaborato partendo dal contributo che – secondo gli autori – la trattazione del tema della conoscenza può dare alla formazione degli adolescenti: un contributo che, però, acquista rilevanza solo se il tema è correttamente affrontato, superando cioè la rigida separazione tra i diversi ambiti del sapere. Il tema della conoscenza viene ripreso, in tutt'altra prospettiva, dal saggio di Saro Mirone, *Prima ricerca sulla conoscenza. Conoscenza e ragionamenti*, che – tramite un itinerario di riflessione su realtà, rappresentazione, linguaggi – giunge a riconoscere solo all'utilizzo dei linguaggi matematici la possibilità di capire il cosmo nei suoi molteplici aspetti. Infine, sempre nella sezione "Filosofia e altri saperi", l'articolo di Stefania Barile – *Dal punto di vista della narrazione alla riscoperta dell'uomo. L'analisi del dialogo tra le scienze umane sulla prospettiva narrativa* – sviluppa il percorso suggerito dal titolo accostando diverse prospettive di indagine e spaziando da Jerome Bruner a Umberto Eco, da Amartya Sen a Carlo Ginzburg.

Le due successive sezioni della Rivista riportano l'attenzione su esperienze di formazione filosofica rivolte alle giovani generazioni, per evidenziarne la fecondità. Gabriella Putignano, in *Filosofia dai bambini. Riflessioni a partire da un laboratorio di P4C*, muovendo dall'attività svolta con bambini tra gli otto e i dieci anni, si sofferma sull'infanzia come età capace di meraviglia e, quindi, di domande, portate alla luce dalla filosofia praticata come attività. Alla ricerca di un approccio didattico motivante, capace di «mobilitare emozioni negli studenti», Roberta Bortolozzo e Daniela Maso, in *Cara Filosofia... Riflessioni sugli scritti di fine anno scolastico degli studenti di una terza Liceo delle Scienze Umane*, si soffermano sull'attività di composizione di una lettera destinata alla filosofia da parte dei singoli studenti, come attività capace di contribuire significativamente al processo di costruzione dell'identità personale. Gli articoli di Paolo Giantrapani e Veronica Ponzellini e di Stefania Barile si riferiscono alle attività dell'ormai consolidato Progetto "Giovani pensatori", promosso dall'Università dell'Insubria: in particolare, il contributo su *Il VI Festival della Filosofia* permette di ricordare la struttura e il senso dell'iniziativa, nonché le specificità e gli esiti dell'ultima edizione.

Come di consueto, chiudono il numero di "Comunicazione Filosofica" le recensioni, alle quali si affianca l'intervista di Michela Beatrice Ferri a Elisa Grimi, autrice della prima monografia italiana dedicata al pensiero della filosofa Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe.

**A VOLTE TORNANO...**  
**NOTE A MARGINE DEL CONVEGNO DIRITTO ALLA FILOSOFIA. QUALE FILOSOFIA PER IL**  
**TERZO MILLENNIO?, VENEZIA, 19 – 21 OTTOBRE 2015**

**Bianca Maria Ventura**

**Abstract**

The meeting *Right to Philosophy. What Philosophy for the Third Millennium?*, held in Venice, 2015 October 19-21, proposes again a polyphonic reflection on the formative potential of the philosophy; on the specificity of the philosophy; on the linkage between specialist research and philosophical practice. The contest is the democracy problem, i.e. a claim for free and pluralist thinking, which is grounding for the human rights.

**Keywords**

Right to Philosophy, Education, Thought at work, Philosophical Research, Philosophical Experience, Global citizen

*Le idee a volte tornano*: è il caso del *diritto alla filosofia* che ha ispirato l'omonimo convegno svoltosi a Venezia nei giorni 19-21 ottobre 2015. Ricca e variegata la sinergia organizzativa: il Dipartimento di Filosofia e dei Beni culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, l'Associazione Amica Sofia, in collaborazione con la Società Filosofica Italiana (sezione di Venezia), la Fondazione San Carlo di Modena, il Master in Consulenza Filosofica (Università Ca' Foscari), il Centro di Studi sui diritti umani (Università Ca' Foscari). Nell'ambito della complessiva manifestazione culturale ha preso vita anche il convegno annuale della Società Filosofica Italiana dedicato al rapporto tra *filosofia e altri saperi* e alle questioni didattiche connesse.

Perché portare a convegno il *diritto alla filosofia* in un contesto storico oscuro e tragico in cui quotidianamente sono violati e negati i diritti fondamentali della vita? Non per l'esigenza corporativa dei filosofi di difendere la propria sopravvivenza – che sarebbe operazione irritante e sterile – ma per attivare una riflessione polifonica sulla riscoperta del significato vitale della filosofia. Non meraviglia, dunque, che nella magica cornice di Venezia, sotto un cielo assolato ed insolitamente terso, tornino le idee di Jacques Derrida (*Du droit à la philosophie*, 1990) che, pur nella prospettiva futura di un rinnovamento della filosofia, ci riportano ad un tempo lontano, agli anni '90 in cui si affermava con forza – e non senza fatica – essere la filosofia imprescindibile alla formazione umana, dunque un *sapere per tutti*, con ciò intendendo per tutte le persone e non solo, ma anche per ciascuna persona in ogni fase della propria vita, dall'infanzia alla vecchiaia. Erano gli anni in cui la ricerca didattica – della Società Filosofica Italiana e non solo – produceva pensieri ed esperienze orientate alla diffusione del sapere filosofico in tutti i segmenti di scolarità anche attraverso forme inconsuete rispetto a quelle tradizionali della scuola e dell'università. Ci si chiedeva allora quale filosofia avesse in sé la forza per educare e sostenere un pensiero plurale e libero; quale la miglior forma della sua diffusione. Si cercava di comprendere come il suo avere a che fare con la *profondità* la legasse fortemente ai problemi dell'esistere, conferendole, però, un'ineliminabile componente aristocratica. Il contributo specifico della filosofia alla formazione umana veniva individuato nella sua capacità di riflettere sullo statuto epistemologico dei saperi e sulla loro incidenza nei problemi reali del vivere quotidiano; di formulare domande di senso riutilizzabili nei personali percorsi di crescita, di promuovere il dialogo come occasione di incontro e di confronto. Conseguentemente, la ricerca educativa e didattica, arricchita dallo studio comparato dei sistemi formativi europei ed extra-

europei, invitava *all'esperienza filosofica* e alla fecondità del *pensiero al lavoro* impegnato a costruire, entro la propria circostanza ed ogni volta in forme nuove, la *possibilità del vero*. Ed invitava anche ad una grande cautela nella scelta delle occasioni e modalità di apprendimento, soprattutto quando ad essere protagonisti dell'esperienza filosofica erano i più giovani, gli adolescenti ed anche i bambini, oppure gli adulti, desiderosi di confrontare la propria visione del mondo con il pensiero dei filosofi. La cautela si traduceva in questioni di metodo, di lessico e di stile i quali, se assunti come valori assoluti e sganciati dai problemi che esprimono, condannano la filosofia ad una profondità oscura ma, se assunti come strumenti propri del *fare filosofia*, proteggono dalla deriva della superficialità e della futilità. Non bastava allora – e non basta ora – ricordare che l'essere umano è *naturaliter animal filosoficus* per illudersi che pensare in proprio sia condizione spontanea, facile e scontata; che il solo rivendicare il diritto al pensiero libero ne garantisca il reale esercizio. Se, come si è ricordato a Venezia, il diritto alla filosofia si nutre dell'invito kantiano *Sapere aude!* non può, però, sottrarsi all'avvertimento, ancora una volta kantiano, che solo un lungo tirocinio consente di portare alla luce le potenzialità umane e trasformare in saggezza il "miscuglio di stoltezze ed infantili vanità" da cui, per natura, l'uomo è segnato. Il diritto alla filosofia si lega, dunque, al dovere educativo nell'orizzonte della cittadinanza globale fondata sulla consapevole partecipazione democratica di tutti i soggetti pensanti. Il contesto di esercizio della responsabilità educativa è oggi quello di una società complessa, contraddittoria e cangiante in cui alla forza del progresso scientifico e tecnologico fa riscontro il proliferare di nuove fragilità e di nuovi bisogni educativi speciali; alla iperspecializzazione delle conoscenze lo smarrimento dell'intero; alla privatizzazione dei personali percorsi di crescita la perdita del senso globale dell'esistere.

Tradotto in termini educativi, il *diritto alla filosofia* significa allora creazione delle condizioni necessarie per l'esercizio del pensiero, apertura agli spazi di libertà per il sentire, l'immaginare, il dialogare, il comprendere. Nel corso del convegno veneziano, soprattutto nella sessione didattica curata dalla SFI, si è ribadito essere questo l'orizzonte di senso dei progetti educativi rivolti alle scuole dalla Commissione didattica della Società Filosofica Italiana ed anche del complesso delle attività connesse alle annuali Olimpiadi di filosofia, il cui aspetto competitivo, di per sé dissonante rispetto all'obiettivo della formazione filosofica, vuole essere funzionale all'incontro-confronto tra giovani provenienti dalle più disparate regioni del mondo ed impegnati a riflettere su problemi – presenti già alla coscienza comune – cui i filosofi hanno dato voce nel corso del tempo. Il discorso scritto, nel quale i giovani sono chiamati a cimentarsi, costituisce un concreto *fare filosofia*, essendo la scrittura filosofica segno del *pensare in proprio*. Anche per i docenti le Olimpiadi di filosofia costituiscono un'occasione di confronto sui temi nodali della didattica, non ultimo quella della valutazione, che gli studenti devono imparare a vivere non in vista della vittoria, ma della conoscenza di sé e della formazione della positiva autostima, base imprescindibile per l'esercizio dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione. La riflessione su questo tema è un cantiere aperto perché attualmente i criteri di valutazione adottati, nella loro genericità, attengono alla sfera della mera accettabilità del discorso scritto (*aderenza alla traccia, ordine espositivo, coerenza...*) e solo raramente si traducono in indicatori dell'*habitus mentale* sotteso.

Ma la dimensione formativa della filosofia non si esaurisce ai tradizionali percorsi scolastici ed universitari, ancorché corroborati da progetti e strategie didattiche innovative: a Venezia largo spazio si è dedicato anche alle esperienze della *filosofia per bambini* e alla *consulenza filosofica*, entrambe proposte e vissute nella prospettiva di una filosofia che interpreti se stessa come *pratica del pensare* ed il cui spazio non sia rigidamente circoscritto ma fluisca liberamente pur senza dimenticare di dare ogni volta ragione di sé. Riconoscere ai bambini il diritto all'esperienza filosofica significa valorizzare la domanda presente in loro nella forma aurorale della meraviglia e guidarli, con alcune essenziali regole di ragionamento, a formulare, riconoscere ed esprimere i propri pensieri sulle cose del mondo. Analogamente la dimensione formativa della consulenza filosofica risiede nella capacità di mobilitare, attraverso il dialogo, strumento squisitamente filosofico, le risorse di chi vi fa ricorso per gestire in maniera più efficace e consapevole i problemi della quotidianità. Anche in questo caso l'obiettivo è la *vita pensata*

ed anche a questo livello il dialogo filosofico è *libero e razionale* ed il *co-filosofare* è ciò che guida e stimola il processo creativo della formazione di sé. Il desiderio di conoscersi e di migliorarsi, infatti, ancorché disposizioni naturali, necessitano di un continuo risveglio.

*Pensare la vita* a partire dalle proprie esperienze di vita, ricevere sostegno nelle macrotransizioni dell'esistenza, acquisire consapevolezza della propria visione del mondo, offrirla al dialogo e renderla feconda nel confronto, tradurla in atteggiamenti e condotte responsabili e coerenti: questa sembra essere la risposta, ancorché non esplicita e non univoca, alla domanda espressa dal sottotitolo del convegno *Quale filosofia per il terzo millennio?* Per riaffermare la sua libertà e la sua irrinunciabile attinenza ai problemi della vita, però, la filosofia deve fare i conti con la sua attuale crisi di identità, rinunciando ad essere un sapere onnicomprensivo ed autosufficiente. Deve tornare a riflettere su se stessa e sulla sua capacità di accogliere le più svariate ed inconsuete forme di passione filosofica, senza tuttavia smarrirsi o evaporare nella chiacchiera. Deve soprattutto dialogare con gli altri saperi, entrare nelle pieghe della scienza, misurarsi con l'economia, con le neuroscienze, con il pensiero poetante e con l'arte, riscoprire la dimensione creativa di sé, vivere in carne ed ossa ciò di cui parla; deve uscire dalla mera disputa teorica, autolimitarsi e nel contempo assicurare la propria presenza nella pratica quotidiana del domandare, del comprendere, del prendere parte.

## INSEGNARE LA FILOSOFIA OGGI (E DOMANI?)

Stefania Zanardi

### Abstract

This essay analyzes the papers that have been presented and discussed in the study congress *To teach philosophy today (and tomorrow?)* which was set in University of Genoa on 29th April 2015. The study congress was in memory of Anna Sgherri who has devoted her life to training the Philosophy teachers. Unlike other countries, in Italy Philosophy teaching is very important. Hence the essential need to reflect on the training of teachers of this discipline.

### 1. Ricordando Anna Sgherri

Da lungo tempo i docenti e gli studenti dei corsi di Laurea in Filosofia nelle Università italiane si stanno interrogando sull'insegnamento proposto nei corsi filosofici e sulle strutture per la formazione dei docenti dopo la Laurea (Tirocinio Formativo Attivo – TFA), valutando l'esperienza biennale della "vecchia" Scuola di Specializzazione dell'Insegnamento Secondario (SSIS), che aveva assunto, al suo sorgere, un compito significativo in ambito formativo.

Alla luce di queste problematiche l'Associazione Filosofica Ligure (AFL), sezione Ligure della Società Filosofica Italiana (SFI) ha promosso e organizzato il 29 aprile 2015 presso l'Università di Genova, il Convegno *Insegnare la filosofia oggi (e domani?)*. L'AFL e l'Ateneo genovese con questa iniziativa hanno inteso ricordare Anna Sgherri, Dirigente superiore per i servizi ispettivi del Ministero della Pubblica Istruzione, socia AFL e figura di primo piano nella SFI. Sgherri è venuta prematuramente a mancare il 17 settembre 2014. Per lungo tempo era stata docente nella SSIS Liguria e aveva dedicato tutta la vita e l'intensa attività di studiosa alla formazione degli insegnanti di Filosofia.

La prima parte della giornata di studio si è incentrata sulla figura di Anna Sgherri, attraverso i toccanti e commoventi ricordi del figlio Massimo Costantini, del secondo marito Daniele Mazzola e di Bianca Maria Ventura, Presidente della Sezione di Ancona della Società Filosofica Italiana e Coordinatore Nazionale della Commissione Didattica della SFI. Ventura ha opportunamente ricordato di Sgherri diversi e rilevanti progetti da lei intrapresi, e le «numerose *ardite avventure intellettuali* da lei promosse, coordinate e condotte nell'ambito della formazione dei docenti in servizio che ripeteva essere non solo destinatari di aggiornamento contenutistico, ma veri e propri *ricercatori e sperimentatori*»<sup>1</sup>.

### 2. Quale filosofia nei corsi triennale e magistrale dell'Università di Genova?

Alla commemorazione di Sgherri è seguita l'introduzione di Luciano Malusa, Presidente dell'AFL, dal titolo *Insegnare ad insegnare la Filosofia*, che ha aperto "ufficialmente" il Convegno esponendone le ragioni e la struttura: esso si è posto da un lato l'obiettivo di fornire delucidazioni sui *curricula* dei Corsi universitari propedeutici all'insegnamento della Filosofia; dall'altro di meditare sulle scelte più idonee da attuare. Di qui è emersa l'esigenza di una connessione più stretta tra le linee guida programmatiche della scuola e l'insegnamento universitario nelle diverse aree, della Storia della filosofia, della Filosofia teoretica, della Filosofia morale, della Filosofia della scienza e della Filosofia del linguaggio.

---

<sup>1</sup> B. M. Ventura, *Ricordo di Anna Sgherri*, «Comunicazione Filosofica», 33, novembre 2014, p. 6.

Malusa, dopo aver dimostrato e sottolineato che “la filosofia è insegnabile”, ha tracciato un esaustivo *excursus* che, partendo dalla Riforma Gentile (1923), è giunto alla situazione scolastica nel periodo della liberalizzazione dei piani di studio universitari (1969), ed ha rilevato una presenza sostanziosa della Filosofia nelle sperimentazioni alla fine del Ventesimo secolo. Particolare attenzione è stata focalizzata sui Programmi Brocca, che avevano come metodo per l’insegnamento della filosofia la lettura delle opere dei grandi filosofi e la loro contestualizzazione. Malusa ha ricordato che per Sgherri il merito di tali programmi sperimentali risiedeva nell’aver risolto in un certo senso il dilemma tra metodo storico e metodo per problemi in relazione all’insegnamento della filosofia, poiché la lettura dei testi dei filosofi imponeva prima ai docenti e poi ai discenti il confronto con i problemi oggetto di discussione del filosofo. La collocazione dei problemi in contesti, sempre secondo Sgherri, consentiva di porre in risalto sia la tradizione di pensiero che il contesto storico dal quale il problema si era originato.

Malusa ha messo in luce che uno degli interrogativi posti oggi dagli studenti è il seguente: cosa occorre studiare nel corso di laurea quinquennale se si ha intenzione di insegnare, visto quanto sta succedendo nella scuola, tra il cambiamento dei *curricula* scolastici e le nuove disposizioni legislative per la sistemazione in ruolo dei docenti precari?

A tale quesito hanno fornito una risposta, dapprima Francesco Camera, Coordinatore del Corso di Laurea Triennale in Filosofia presso l’Università di Genova e docente di Ermeneutica filosofica, che ha delineato l’offerta formativa dei corsi di studio triennale e biennale in discipline filosofiche della Scuola di Scienze Umanistiche (*Il percorso formativo verso l’insegnamento della Filosofia nei corsi filosofici di Laurea triennale e magistrale*); poi Letterio Mauro, docente di Storia della filosofia e componente attivissimo del Consiglio Direttivo dell’AFL (*I corsi storico-filosofici e la formazione degli insegnanti delle discipline filosofiche*). Mauro ha sottolineato due problemi che attraversano l’attuale stato dell’insegnamento pre-universitario e universitario: da una parte il bisogno, non ancora soddisfatto, di definire nuovamente i contenuti dell’insegnamento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado; dall’altra parte “l’insufficiente riflessione” dei corsi di studio filosofici sul profilo del futuro docente di filosofia che si prefiggono di formare e sul percorso formativo e sui suoi contenuti, ma altresì sulle lacune specifiche dell’insegnamento secondario superiore che ricadono su quello universitario. Mauro ha sostenuto che, in primo luogo, gli studenti dovrebbero ricevere nel corso di Laurea Triennale in Filosofia una preparazione basilare, in passato considerata già acquisita, ma oggi necessaria proprio per avviare lo studente universitario ad una fondazione critica del suo sapere filosofico. Tale urgenza risulta ancor più sentita per i corsi universitari specialistici, come ad esempio quelli che riguardano i periodi antico e medievale. Da qui sorgono diverse problematiche. Se da un lato per le suddette discipline occorre avvalersi sempre più del manuale, per impartire conoscenze di carattere generale sul periodo storico analizzato e colmare le carenze pre-universitarie; dall’altro questo sembrerebbe provocare uno “scollamento” in relazione a ciò che effettivamente viene richiesto in ordine sia al percorso di formazione degli insegnanti, sia in ambito applicativo durante l’insegnamento. Diventa dunque sempre più arduo “calibrare” i programmi nell’ambito dei corsi universitari di impostazione storico-filosofica, anche a causa delle condizioni poste dall’attuale ordinamento fondato sui crediti e sul legame tra essi, il monte ore di insegnamento e il rispettivo carico di studio. Da qui nasce la necessità di adottare anche il manuale a livello universitario, laddove rimane da risolvere la problematica delle modalità attraverso cui promuovere la conoscenza di una certa quantità di testi classici. Ai fini di un raffronto adeguato con questi ultimi, secondo Mauro, occorre apprezzare la disponibilità di collane ben strutturate.

Alla luce dei punti critici individuati, Mauro, attribuisce, ai corsi universitari di carattere storico-filosofico tre compiti indispensabili. Innanzitutto è necessario formare docenti preparati in modo rigoroso. A tal fine risulta utile tracciare un quadro di tipo manualistico su un preciso periodo storico; e, se possibile, tracciare altresì un quadro delle fondamentali linee interpretative storiografiche di tipo generale. In secondo luogo appare rilevante una valorizzazione della lettura dei testi, anche con un’adeguata distinzione rispetto al «tradizionale canone di classici». In ultima istanza la centralità del testo dovrebbe condurre i corsi universitari di tipo stori-

co-filosofico a focalizzare l'attenzione su una serie di metodologie e tecniche, parte integrante del loro programma formativo, da imparare e praticare nell'ambito di ciascun corso. Si tratta di metodi che andrebbero fatti scaturire in stretta connessione con l'interpretazione e il commento testuale (necessità di contestualizzare, costante attenzione al linguaggio, rigore ecdotico, ecc.) e che dovrebbero rappresentare la prerogativa per chiunque intenda acquisire una valida comprensione di qualunque testo, delle sue peculiari problematiche, della sua collocazione e del suo valore.

Il vasto ed esauriente intervento di Mauro ha costituito un punto fermo per il prosieguo del Convegno. Gli interventi successivi si sono soffermati su altri aspetti della didattica universitaria della Filosofia. La necessità dell'approccio storico ai fini di "educare alla filosofia" i futuri docenti è stato largamente caldeggiato da Mauro, il quale tuttavia non ha escluso la fondatezza anche dell'approccio teoretico-problematico. Su di esso si è soffermato Roberto Celada Ballanti, docente di Filosofia del dialogo interreligioso e di Filosofia della religione.

Dopo aver esposto l'idea di Università come custode della «socratica discontinuità» tra pensare e sapere, e luogo di un'effettiva didattica di ricerca<sup>2</sup>, egli, nella relazione *I corsi di Filosofia teoretica e Filosofia morale e la formazione degli insegnanti delle discipline filosofiche*, ha messo in luce come la filosofia teoretica possa essere concepita come la "frontiera" più sviluppata delle problematiche, delle contraddizioni che attraversano la filosofia odierna. In altri termini l'essenza di tale disciplina risiede "nell'essere una pratica di domanda", che risulta fondamentale per la formazione dei docenti, in quanto essa implica un "inciampare nei problemi". Collegata a ciò vi è l'ulteriore valenza formativa della Filosofia teoretica che si configura come "difesa dello statuto della filosofia dalla sua risoluzione nelle scienze umane". Non meno cruciale è l'insegnamento della Filosofia morale nella formazione dei docenti, laddove questa branca della filosofia ci pone di fronte a problemi fondamentali per la nostra vita in grado di mutare il concetto di responsabilità: dai cambiamenti dell'ambiente alla molteplicità di culture e ai loro legami e alla distribuzione delle risorse tra gli esseri umani, dalla bioetica al trattamento degli animali. In questa prospettiva Ballanti ha evidenziato la validità dell'inserimento, nel corso universitario di filosofia genovese, di una Propedeutica di Filosofia morale accanto alle due Propedeutiche storica e teoretica.

I lavori dell'intensa mattinata del Convegno si sono conclusi con l'intervento di Roberto Peccenini, Dirigente tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria, appartenente al Consiglio Direttivo dell'AFL. Nella relazione su *I provvedimenti legislativi in corso di attuazione per l'insegnamento della Filosofia* Peccenini ha proposto una lucida analisi concernente i processi di riforma della scuola italiana (l'autonomia scolastica, la riforma dei cicli, la riforma dei curricula), la tematica dell'insegnamento della filosofia e gli insegnanti di filosofia, tracciando le linee della situazione legislativa odierna nelle scuole secondarie di secondo grado attraverso la presentazione degli argomenti filosofici prevalentemente trattati nelle classi quinte. A questa situazione si dovrebbero "interfaciare" i *curricula* del quinquennio universitario.

La parte pomeridiana dei lavori del Convegno è stata aperta dalla rilevante relazione di Olga Rossi Cassottana (*La formazione degli insegnanti di discipline filosofiche tra Filosofia e Scienze Umane: dai fondamenti curricolari agli sbocchi professionali*), docente di Pedagogia generale e Psicopedagogia, componente del Consiglio Direttivo dell'AFL. Dopo aver affrontato in mattinata le problematiche relative al contributo che l'Università può fornire alla formazione di base filosofica agli studenti, verso la laurea magistrale, la giornata di studi si è occupata soprattutto degli aspetti formativi *post-lauream*. Rossi Cassottana con la sua sensibilità di pedagoga e di formatrice ha inteso introdurre a specifiche problematiche didattiche.

---

<sup>2</sup> Cfr. *L'idea di Università tra passato e futuro*, a cura di R. Celada Ballanti e L. Mauro, De Ferrari Editore, Genova 2011. Si veda anche la recensione di S. Zanardi a questo volume: «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», CVI, 2014, pp. 434-437.

### 3. La formazione degli insegnanti di filosofia secondo gli orientamenti pedagogici contemporanei

*La formazione degli insegnanti di discipline filosofiche tra Filosofia e Scienze Umane: dai fondamenti curricolari agli sbocchi professionali.* Questo il titolo della relazione di Olga Rossi Cassottana, docente di Pedagogia generale e Psicopedagogia e componente del Consiglio Direttivo della AFL, che ha interconnesso in maniera incisiva e profonda gli apporti della filosofia e della pedagogia alla formazione degli insegnanti. L'intervento, che ha aperto i lavori pomeridiani del Convegno, ha ripercorso i fondamenti della preparazione degli insegnanti e particolarmente dei docenti di Filosofia, Psicologia e Scienze dell'educazione, i componenti di quella che attualmente è denominata classe A036, toccando tra gli altri i temi del "rimotivarsi da parte docente"<sup>3</sup>. Secondo le parole della docente stessa «oggi, parlando di formazione-insegnante, occorre prendere le mosse dalla *tematica della demotivazione degli insegnanti e dall'ipotesi di ripensare e di ri-progettare una nuova motivazione verso l'insegnamento*. Dovremmo focalizzare il portato degli studi sulla motivazione da parte di entrambe le componenti principali della scuola. È un quadro di sfondo verso il quale dobbiamo porgere lo sguardo. Dalla seconda metà degli anni '70 negli Stati Uniti e in tutto l'ambito anglosassone, seguendo gli approfondimenti di Ira Vannini, ebbe inizio un vero e proprio movimento di ricercatori interessati allo studio "dei processi cognitivi e decisionali che gli insegnanti mettono in atto nelle loro prassi didattiche". Con gli anni Novanta si affacciò il tema di un progressivo stato demotivazionale da parte della classe docente, dapprima appena avvertito per poi diventare intenso e dirompente. La demotivazione degli insegnanti, suscitata da molteplici fattori, diventa uno dei *focus* principali verso il quale rivolgere la nostra attenzione nel ripensarne la formazione e nel rivalorizzare una professionalità ad alta incidenza sociale e culturale».

Altro argomento di carattere pedagogico generale posto in evidenza è stato quello del rapporto scuola-famiglie che appare – in numerosi casi – notevolmente deteriorato. L'analisi della pedagogista ha ripercorso il tragitto di una relazione che ha avuto momenti di grande rilievo anche legislativo con gli stessi decreti delegati, ma reclama oggi nuove pietre d'angolo su cui fondare una rinnovata alleanza pedagogica<sup>4</sup>.

Rossi Cassottana ha ricordato con rimpianto i primi incontri – in ciò unendosi alla bella relazione di Bianca Maria Ventura – agli inizi degli anni Ottanta, nei convegni ministeriali sulla formazione docente in cui ebbe la gioia di conoscere, giovanissima, una professoressa di grande rilievo e notevole fascino culturale e personale: Anna Sgherri.

Alle considerazioni di fondazione pedagogica sono seguite più mirate analisi sulla formazione degli insegnanti dell'area delle scienze umane. Sullo sfondo di considerazioni epistemologiche che ritrovano in John Dewey un ineludibile riferimento per una definizione di scienza dell'educazione, l'attenzione si è poi focalizzata sui rapporti tra la pedagogia e le sue fonti e quindi sulle interrelazioni più profonde con le altre scienze dell'uomo. Rapporti e relazioni che dovrebbero condurre lo studioso di filosofia ad essere formato quale futuro insegnante su approfondimenti per aree tematiche e tramite la lettura diretta di testi di classici sui quali – dal passato e sino ad oggi – la formazione filosofica si concentra con rinnovato vigore. Lo sguardo della docente ha diagnosticato, confortata dai dati del Dirigente tecnico dell'Ufficio Scolastico regionale per la Liguria, Roberto Peccenini, che la filosofia gode di buona salute sia per la sua presenza nei licei e in numerosi istituti superiori nei quali è insegnata insieme alla psicologia e alle scienze dell'educazione.

La fondazione dei saperi è stata pure oggetto d'investigazione da parte di Olga Rossi che ha richiamato gli apporti di Dario Antiseri e di Evandro Agazzi sui concetti delle discipline quali sa-

---

<sup>3</sup> O. Rossi Cassottana, *Riprogettarsi per rimotivarsi: nuovi 'spazi mentali' per la professione docente*, «Il Nodo Scuole in rete», XVI, n. 42, dicembre 2012, p. 33.

<sup>4</sup> Cfr. O. Rossi Cassottana, *Farsi ed essere persona meta imprescindibile della pedagogia del XXI secolo. Riflessioni e tracciati per una progettualità condivisa famiglie-scuola*, «Il Nodo. Per una pedagogia della persona», XVIII, n. 44, Nuova serie, dicembre 2014, pp. 133-147.

peri compositi e aperti, effettivamente interdisciplinari. Per Agazzi l'approccio interdisciplinare consente di mettere in gioco i paradigmi epistemologici delle discipline, per Antiseri non esistono le discipline, bensì i problemi, la cui soluzione può derivare dal superare gli steccati disciplinari. Il richiamo puntuale all'interdisciplinarietà, quale fu intesa dallo stesso Jean Piaget nell'articolazione in predisciplinarietà, multidisciplinarietà e interdisciplinarietà ha aperto ad ulteriori riflessioni metodologiche.

«La perlustrazione della scuola secondaria superiore, “sempre riformanda e mai veramente riformata”, – sono sempre le parole della relatrice – dalla fondazione gentiliana, così ben individuata da Luciano Malusa nella relazione di introduzione, sino alla “Riforma dei cicli” ci induce a “radiografare” la struttura della scuola secondaria superiore che aveva trovato nella riforma Brocca un modello esaustivo per l'ambito filosofico, ma anche per altri *curricula*. Pure i documenti preparatori del Gruppo di lavoro condotto da Giuseppe Bertagna avevano tracciato un percorso d'interpretazione dell'ossatura della scuola in cui i saperi filosofico-pedagogici avevano offerto linee guida sui linguaggi della formazione, sulle definizioni epistemiche e su una tutorialità docente pronta ad assolvere le molteplici attività che l'essere insegnanti richiede, nonché l'alternanza scuola lavoro, rivisitata in ottica pedagogica».

Olga Rossi Cassottana, riprendendo l'*Oxford Dictionary*, ha tracciato una *job analysis* della professione docente, mettendo in luce l'articolazione di una professionalità davvero articolata sia sul piano delle conoscenze sia degli stili relazionali e dei differenti livelli comunicativi. Le linee di sviluppo dell'attuale DDL riforma della scuola, denominato, come è noto, “Buona Scuola” potrebbero offrire le opportunità verso un'effettiva realizzazione del rapporto scuola-lavoro con il coordinamento incisivo della scuola, trovando auspicabilmente nella figura del filosofo un protagonista-coordinatore in molteplici contesti formativi sia scolastici sia aziendali. Proprio questo sarà il tema del futuro convegno promosso dall'attuale Presidente dell'AFL, Luciano Malusa e condiviso dal *Team* promotore e organizzativo della medesima.

#### **4. L' “impatto” della didattica della filosofia con il plesso degli insegnamenti “scientifici”**

Alla delineazione delle essenziali problematiche relative alla creazione di una sensibilità didattica nei laureati in Filosofia che si avviano all'insegnamento è seguita una relazione per molti versi innovativa, tendente a far riflettere l'uditorio su un'essenziale necessità di compenetrazione, anche a livello didattico, tra la mentalità scientifica, oggi dominante, e l'istanza filosofica. La relazione di Luisa Montecucco, docente di Filosofia della mente e di Filosofia della scienza, attesta il suo obiettivo già dal titolo *Didattica e ricerca: possibili fruttuose collaborazioni tra l'insegnamento della filosofia e l'insegnamento delle materie scientifiche*. A partire da una riflessione sul rapporto tra sapere filosofico e sapere scientifico, la relatrice ha sottolineato come la separazione per settori (umanistico, scientifico, ecc.) nella didattica della scuola secondaria – pur motivata da varie esigenze – produca una percezione di estraneità tra le materie.

Rispetto a questo modello di saperi “impermeabili” l'uno all'altro, il ruolo della filosofia, in accordo con le sue origini e il suo sviluppo, può essere anche quello di evidenziare nodi concettuali di interesse comune. La relatrice ha quindi accennato a possibili progetti di ricerca interdisciplinari: *tra filosofia e matematica* (e.g. sull'infinito e i suoi paradossi); *tra filosofia e fisica* (e.g. su determinismo, indeterminismo e caos e loro conseguenze etico-filosofiche); *tra filosofia e biologia* (e.g. sulle teorie dell'evoluzione biologica; sulla dialettica tra necessità e finalità).

La collaborazione tra insegnanti anche su un solo progetto richiede ovviamente attività di ricerca, in cui sono coinvolti gli studenti, stimolando approfondimento di concetti e metodi propri di settori diversi. La filosofia viene compresa nel suo impiego di indagine concettuale e di continua apertura a problemi nuovi, in costante evoluzione, quindi non statica e autoreferenziale. Le discipline scientifiche (ma anche storiche, letterarie, artistiche) possono essere meglio apprese attraverso una problematizzazione che ne diminuisce l'apparente incontrovertibilità.

L'esigenza di coordinare a livello di preparazione didattica la mentalità scientifica ed il sapere filosofico, a mio avviso, deve ancora essere rafforzata, in quanto l'impostazione del quinquennio universitario di Filosofia e l'organizzazione delle scuole formative ed abilitanti hanno sovente trascurato o minimizzato l'impatto dell'insegnamento filosofico con il rigore della mentalità scientifica e le metodologie delle scienze. Il Convegno non era stato organizzato per affrontare questo tema, e quindi è stata meritoria la provocazione di Montecucco.

## **5. Il "percorso formativo" verso la piena capacità di insegnare la filosofia: l'esperienza della SSIS**

A dimostrazione di questa sostanziale estraneità stanno gli interventi di due giovani che si sono formati nell'ambito della SSIS Liguria: Paolo Gava, docente di Storia e Filosofia presso il Liceo Scientifico "Luigi Lanfranchi" di Genova, e Stefania Zanardi, assegnista di ricerca in Filosofia, pluriabilitata. La freschezza e l'acutezza della loro testimonianza ha posto in luce che, nel passato, la pur valida conduzione dei tirocini e delle esercitazioni didattiche non ha quasi mai toccato tematiche collegate al rapporto con le discipline scientifiche. Occorrerà, a mio parere, che si dedichino iniziative e dibattiti al fine di "curvare" parte dell'attività formativa sul linguaggio e sulla mentalità delle scienze.

Nel tracciare un bilancio dei quindici anni di docenza nella scuola secondaria di secondo grado e del suo percorso formativo biennale presso la SSIS, Gava nella sua *Testimonianza di un docente che si è formato attraverso i corsi filosofici dell'Università di Genova* ha evidenziato l'importanza da parte di un insegnante di riflettere costantemente sulla modalità di "azione didattica" da avvalersi con i discenti. Se si volge lo sguardo all'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore campeggiano, per Gava, due approcci didattici: un'impostazione storica di carattere diacronico e un approccio per problemi o zetetico. Bisogna però precisare che l'approccio storico non può non tenere conto dell'indagine delle questioni che vengono a porsi nel tempo, così come l'approccio zetetico non può prescindere dal contesto storico in cui nascono le diverse problematiche filosofiche. Tuttavia la scelta di una metodologia non deve essere univoca e aprioristica, ma deve tenere presente i vari casi a cui si rivolge l'insegnamento della filosofia. Di qui l'esigenza di meditare attentamente sulla tipologia dei corsi di studi programmati e sulle finalità perseguite. Tenendo conto delle ultime indicazioni legislative nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i Licei, gli Istituti tecnici e professionali, Gava ritiene significativo conservare l'impostazione storica soprattutto nei Licei classici e scientifici, mentre l'approccio zetetico o per problemi dovrebbe essere privilegiato in altre Scuole secondarie superiori (Licei delle scienze umane, delle scienze applicate, linguistici, artistici, istituti tecnici e professionali), in quanto esso sembrerebbe più consono alle finalità e agli obiettivi prefissati.

Stefania Zanardi, attualmente Segretario-Tesoriere AFL, impegnata nella ricerca storico-filosofica, ma allo stesso tempo molto sensibile alle problematiche di formazione dei docenti di filosofia, nella sua testimonianza *Considerazioni sulla formazione degli insegnanti di Filosofia nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS)*, ha affermato innanzitutto di aver avuto l'onore di essere stata allieva di Sgherri, nell'ambito della Didattica di Filosofia e Scienze Umane, e Laboratorio di Didattica di Filosofia e Scienze Umane. Sgherri ha guidato con competenza e rara sensibilità applicativa tanto gli studenti iscritti all'abilitazione nella classe A037 (Filosofia e Storia) quanto quelli iscritti nella classe A036 (Filosofia, Psicologia e Scienze dell'Educazione).

Zanardi ha evidenziato che a differenza di altre SSIS in quella ligure le lezioni di Didattica della Filosofia, della Storia e delle Scienze Umane non sono state una ripetizione di corsi universitari, con i loro contenuti meramente filosofici, ma si sono poste quali obiettivi la riflessione sulle problematiche della didattica della filosofia, attraverso la dinamica della "trasmissione della filosofia" e la considerazione della "centralità del testo". Al fine di guidare lo specializzando alle modalità più adeguate per il commento di testi filosofici significativi nell'attività di una

classe della scuola secondaria, egli è stato chiamato a svolgere delle esercitazioni laboratoriali di commento di testi filosofici da proporre ai colleghi o elaborare unità didattiche su tematiche concernenti le discipline oggetto di abilitazione, focalizzando l'attenzione sulla rilevanza della mediazione didattica. Non meno significative sono state le lezioni tenute da Sgherri incentrate sull'analisi valutativa dei manuali di filosofia, sull'elaborazione di schede per individuarne potenzialità e limiti. Nello specifico i criteri di valutazione su cui si fondava la disamina dei manuali di filosofia concernevano l'impianto dell'opera, i contenuti, l'adattabilità del manuale a più contesti didattici e il linguaggio. Occorre sempre tenere presente, affermava Sgherri, che la lezione del manuale è una versione come è una versione la lezione dell'insegnante. Il manuale non deve divenire l'autorità.

In questa sede mi preme sottolineare che il compito del docente consiste nel giocare il ruolo professionale più specifico proprio nell'area che lo caratterizza senza trascurare e minimizzare le questioni relative alla mediazione didattica. Grazie ai Laboratori di Didattica della Filosofia gli specializzandi hanno compreso che la mediazione didattica è molto più complicata di quanto si possa immaginare in quanto presuppone molteplici elementi quali: la distribuzione del materiale selezionato nell'arco dell'anno scolastico; la «diagnosi dei bisogni cognitivi dei discenti, la gestione delle risorse a disposizione, il controllo degli apprendimenti, sia durante i processi in formazione sia al termine del curricolo»<sup>5</sup>. In particolare dal tirocinio diretto gli specializzandi hanno compreso che la mediazione didattica concerne tutta una serie di elementi quali: le tipologie di lezione (lezione-presentazione, lezione-euristico/socratica, discussione, apprendimento cooperativo di gruppo), le attività, i tempi, la scelta e l'utilizzo dei linguaggi, la scelta e l'uso degli strumenti per apprendere.

Il processo di insegnamento/apprendimento della filosofia richiede la partecipazione dell'allievo a ricostruire l'esperienza di ricerca dei filosofi. Come ha più volte evidenziato Sgherri, l'esercizio del filosofare è riflessione vivente continua e le strategie didattiche da adottare devono essere finalizzate alla promozione di un'esperienza di filosofia mediante il dialogo con i grandi autori conosciuti attraverso i testi. Il docente di filosofia si trova a confrontarsi da una lato con il problema della modalità dell'utilizzo del testo, dall'altro con quello della selezione delle opere, nonché dei passi da utilizzare nell'attività didattica. In particolare, dai laboratori che si sono tenuti, gli specializzandi hanno avvertito quanto sia rilevante per un docente di filosofia imparare una tecnica per far dialogare il testo. Se i riferimenti al testo si fanno in maniera frettolosa, essi diventano superflui e non stimolano l'allievo: il docente dovrebbe eseguire una sorta di spartito musicale e insegnare a suonarlo ai suoi discenti.

Il problema della scelta dei passi rientra nel problema generale della selezione. Dalla progettazione degli interventi di tirocinio trova conferma quanto aveva affermato Sgherri: «la capacità di progettazione e di selezione implica la definizione dei nuclei essenziali dell'insegnamento disciplinare – autori e movimenti fondamentali della tradizione e criteri omogenei di selezione nel rispetto degli obiettivi di apprendimento». L'esigenza di selezione «non è dovuta solo ad una generale economia di tempo; in realtà un insegnamento “completo” sarebbe illusorio e impossibile, per cui ogni programma è comunque frutto di scelte, così come ogni selezione implica l'assunzione più o meno esplicita di una prospettiva interpretativa»<sup>6</sup>. In quest'ottica sorgono spontanei interrogativi quali ad esempio: quale area della riflessione filosofica (filosofia della natura, logica antropologia, epistemologia) è bene privilegiare?

Gli incontri di tirocinio nella classe A037, ha affermato Zanardi, hanno offerto agli specializzandi l'occasione di riflettere su un altro problema inerente la didattica della filosofia, quello del rapporto di quest'ultima con la multimedialità. Quali sono i rischi dell'utilizzo dello strumento multimediale per l'insegnamento della filosofia? Quali possono essere i punti di forza? Che cosa devono i docenti di filosofia, e che cosa la scuola deve mettere in gioco per vivere positivamente le tecnologie? Lo scenario culturale odierno è caratterizzato da una società in cui

---

<sup>5</sup> R. Cerri, *Saperi disciplinari e mediazione tecnologica*, «Form@re», 2004.

<sup>6</sup> A. Sgherri, *Filosofia*, «Nuova Secondaria», XXIII, 2005, p. 56.

la dinamica propria della comunicazione condiziona il risultato e la qualità di qualsiasi rapporto per mezzo dell'utilizzo di due registri comunicativi: il linguaggio verbale dell'insegnante e il linguaggio analogico del suono e dell'immagine privilegiato degli studenti.

Al riguardo nelle lezioni di Sgherri e nel corso di Area 1 Tecnologie Didattiche è stato messo in luce che, al fine di avvicinare sempre più la filosofia ai codici comunicativi delle nuove generazioni, erano già stati sperimentati nel 2000 degli ambienti virtuali per l'apprendimento collaborativo della filosofia mediato da mezzo informatico (*Computer Supported Collaborative Learning*). Alla base del progetto era l'idea che la natura dialogica della filosofia possa accordarsi con le possibilità comunicative offerte dalle nuove tecnologie. In particolare nel corso di tecnologie didattiche è stato rilevato che un progetto di questo tipo deve fare i conti con l'analfabetizzazione della scuola e la necessità «di un tipo di programmazione e di strategie educative non sempre prevedibili, ma al contrario è necessaria una valutazione e programmazione continua, in itinere. Quest'ultimo fattore spesso cozza con la struttura e le esigenze di programmazione della scuola»<sup>7</sup>.

Tracciando un bilancio sulla formazione degli insegnanti di Filosofia nella SSIS, Zanardi ha affermato che esso è risultato largamente positivo. Prima di frequentare la SSIS le questioni connesse alla didattica in generale erano state oggetto di un'indagine "teorica" frutto di una limitata esperienza maturata durante il corso di Laurea in Filosofia caratterizzato da un piano di studi comprensivo di discipline del settore socio-psico-pedagogico. Il tirocinio ha permesso di fare esperienza riflessiva del "fare scuola", e attraverso la realizzazione dei progetti didattici gli specializzandi si sono potuti confrontare con i problemi che un docente deve affrontare quotidianamente.

La decisione ministeriale di "abbreviare" il percorso formativo dopo la laurea, portandolo dai due anni della SSIS all'unico anno del TFA è stata commentata dai diversi interventi nell'ambito del Convegno in senso negativo, pur nella valutazione della necessità di dover avvicinare i giovani al loro impegno professionale soprattutto attraverso la strada del tirocinio. È stato messo in luce che occorre offrire nel grado più adeguato la possibilità al laureato che intende accostarsi alla "pratica" della filosofia di "entrare" nelle classi e di "appropriarsi" senza ulteriori indugi della "logica" della classe.

## **6. Il percorso "abbreviato" di formazione nell'ottica del TFA**

La conclusione di Zanardi sul fatto che la durata biennale della SSIS rispetto al TFA permetteva una preparazione didattica più ampia e distesa ed un maggiore approfondimento delle problematiche è stata condivisa da Ivana Gambaro, Vice-presidente dell'AFL e docente nella SSIS e nel TFA della Liguria, nella sua relazione *Il percorso del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e i corsi di studio filosofici* che ha chiuso i lavori del Convegno. Dopo aver delineato la struttura e l'organizzazione delle SSIS, Gambaro ha operato un confronto con quelle del TFA, soffermandosi poi sui requisiti di accesso ad esso, con particolare attenzione all'area delle scienze umane comprendenti le classi A036 e A037. A giudizio di Gambaro il TFA ha dimostrato più punti critici di quanto non scaturissero nelle SSIS (anche per motivi connessi alla "inflexibile logica della *spending review*" prevista dalla crisi finanziaria ed economica dopo il 2008). Secondo Gambaro è difficile stabilire come saranno gli scenari futuri. I vari percorsi formativi che si sono succeduti gli uni agli altri in pochi anni, hanno creato una situazione molto complicata nell'universo della scuola: "sissini, tieffini 1<sup>a</sup> ciclo, tieffini 2<sup>a</sup> ciclo ecc.", che con le fasce delle Graduatorie ad Esaurimento, rappresentano un mondo sempre più ostico da gestire. La relazione di Gambaro, docente supervisore per la Didattica della Filosofia per diversi anni nella SSIS, ed ora impegnata nell'organizzazione dei tirocini del TFA, ha rappresentato il culmine del percorso di questo Convegno che l'AFL ha organizzato col preciso scopo di presentare anche al pubblico dei "non addetti ai lavori" una problematica cruciale come quello di offrire ai giovani innamorati della fi-

---

<sup>7</sup> M. Citro, M. B. Logorio, *Filosofia mediata dalla tecnologia*, «Tecnologie Didattiche» n. 28, 2003, p. 43.

losofia un'opzione rilevante, quella di "insegnare" la disciplina come slancio veritativo e indagine critica. Il TFA si configura come l'ultima "versione" di un impegno che la scuola italiana si è assunta nell'indirizzare i giovani migliori e meglio motivati all'insegnamento d'una disciplina che è di "raccordo" tra il pensare, l'organizzare il sapere e l'orientarsi nel mondo.

L'AFL ha voluto fortemente, grazie al suo Presidente, Prof. Malusa, ed al Vice-Presidente, Prof. Paolo De Lucia, che si dedicassero momenti di riflessione e discussione circa le prospettive che attendono i giovani che desiderassero fare della filosofia la loro "occasione" anche professionale. Il Convegno che si è tenuto il 29 aprile ha "aperto" con la "vocazione" più "classica" del corso di Laurea in Filosofia, cioè la formazione degli insegnanti. Tuttavia l'AFL ha puntato e punterà anche un altro obiettivo dei *curricula* filosofici universitari, quello che prepara i giovani a compiere percorsi di impegno critico in professioni "alternative" all'insegnamento. Su questa prospettiva l'AFL intende organizzare altri incontri e Convegni. Hanno espresso auspici in questo senso due docenti soci dell'AFL, Franco Manti e Olga Rossi Cassottana, fortemente impegnati nell'approfondimento di un nuovo "tipo" di formazione filosofica, quello "aperto" alla vita pratica e produttiva.

Alla luce di questo insieme di impegnative relazioni e di queste "intenzionalità" mostrate dall'AFL si può concludere che la giornata di studio ha cercato di riflettere a vari livelli, ad iniziare proprio da quello dell'Università genovese, su come si possa colmare lo iato presente tra la preparazione impartita a livello pre-universitario, nei corsi filosofici universitari, nei percorsi abilitanti, ed il concreto impegno della docenza della filosofia nella scuola. Tutti i relatori hanno sottolineato che è difficile fornire in percorsi chiari, impegnativi e ben strutturati, strumenti e stimoli per formare una personalità di insegnante di filosofia che coniughi competenze, entusiasmi e sensibilità didattica e psicologica. Dall'iniziativa promossa da AFL ed Università nel ricordo di Anna Sgheri è scaturito un appello a tutte le forze in campo per lavorare meglio su una figura professionale, il docente di filosofia, i cui contorni sono sempre mobili ed incerti, ma la cui valenza positiva non si può assolutamente ignorare.

## LE SFIDE DELLA DIDATTICA E I DESTINI DELLA FILOSOFIA

Mario De Pasquale

### Abstract

In this essay the author underlines some of the cultural and educational challenges concerning philosophy and its teaching. In this context, in order to widen the potentiality of the philosophical research and its communication to the new generations, teachers and philosophers are invited to develop and analyze the following themes : 1) the plurality of the languages of philosophy ; 2) the need for new formative environments for the teaching of philosophy; 3) the opportunities provided with the approach to the “ teaching of philosophy through games”.

### Keywords

The teaching of philosophy, Plurality of the languages of philosophy, New learning environments, The game in philosophy and in its teaching

### 1. La funzione culturale e civile della filosofia

La filosofia può partecipare alla costruzione del presente e del futuro contribuendo a fare ricerca e a formare il senso comune, producendo idee a proposito del senso e del valore dell'esistenza, progettando forme di vita giusta, criticando tutto ciò che mette in discussione i fondamenti della dignità della vita umana. In che modo la filosofia può fare questo? Fondamentalmente in due modi:

a) contribuendo con l'impegno culturale e civile dei suoi ricercatori a immaginare le forme di vita degna, bella e giusta.

b) contribuendo a rendere i giovani capaci di attribuire senso e valore all'esistenza e alla coesistenza umana, di partecipare responsabilmente alla costruzione delle comunità sociali giuste.

Nel primo caso sono i filosofi ricercatori, soprattutto nelle università, che dovrebbero agire e incidere sulla produzione culturale e concettuale delle idee che orientano la vita pubblica e formano l'opinione pubblica. Nel secondo caso il terreno di frontiera è quello della “filosofia per tutti”, proposta e praticata nelle scuole e nei luoghi pubblici delle città. I destini della filosofia, tuttavia, in buona parte si decidono nella scuola secondaria, che è il terreno più ampio di incontro tra la filosofia e le nuove generazioni. Le realtà plurime in cui si praticano esperienze di filosofia aperte al pubblico nelle città crescono ma sono minoritarie; è soprattutto a scuola che si gioca l'avventura della formazione delle persone e dei cittadini, che poi renderanno l'“habitus filosofico” appreso a scuola ‘pratica vivente e quotidiana’, nel prosieguo dello studio, nelle professioni, nella vita sociale di relazione e nella attività politica. La ‘filosofia insegnata’ ha una forte ricaduta sia sull'autoconsapevolezza delle persone sia sul “mondo dell'agire e del patire” nella società civile, attraverso la partecipazione di coloro che praticano la filosofia appresa nella ridefinizione delle forme di vita. La scuola è un luogo insostituibile per la costruzione del rapporto tra la filosofia elaborata dai ricercatori specialisti e quella che può ispirare la pratica quotidiana dei cittadini. La scuola è il luogo dove i due modi diversi di giocare la filosofia si incontrano fruttuosamente.

I docenti di filosofia non possono perdere la sfida educativa epocale costituita dalla formazione filosofica delle nuove generazioni. Attraverso l'insegnamento e l'apprendimento della fi-

filosofia può essere trasmessa un'idea di dignità della vita umana, strumenti, contenuti, modi di ragionare e valutare- per renderla prassi vivente nel tessuto civile e sociale delle comunità. La pratica filosofica rende possibile una vita consapevolmente interrogata, autenticamente progettata e agita, favorisce lo sviluppo di capacità fondamentali per la realizzazione di sé all'interno di una comunità e per la ricerca della giustizia (Nussbaum)<sup>1</sup>. La filosofia aiuta a conoscere sé e il mondo, a usare propri sensi, a immaginare, pensare e ragionare comprendendo le cose per come stanno, individuando o attribuendo loro un senso e un valore. I giovani che hanno incontrato la filosofia saranno capaci di esercitare la ragion pratica, di formarsi un'idea di ciò che è bene e di ciò che è male, secondo cui progettare il proprio modo di vita insieme con gli altri, le proprie scelte umane e professionali, etiche e politiche. L'insegnamento della filosofia per perseguire i suoi obiettivi educativi deve continuamente innovare le sue forme, i suoi approcci e le sue metodologie.

Il dibattito in didattica della filosofia è stato ricco e profondo negli ultimi decenni; tuttavia attualmente siamo in una fase "stazionaria" della ricerca e della prassi, in una situazione di "stallo" che rischia di mettere in difficoltà l'insegnamento presso le nuove generazioni. Probabilmente si sta ancora operando a consolidare alcune conquiste didattiche del recente passato, ma temo che ciò non sia sufficiente per vincere la sfida educativa della filosofia per tutti. L'articolazione dei programmi ministeriali e la proposta delle indicazioni didattico-educative, costituiscono un compromesso tra vari modelli di insegnamento della filosofia (tra dimensione storica, teoretica e formativa, tra le conoscenze necessarie e le competenze da conseguire, tra enciclopedismo e possibilità di scelta di parte dei curricula, ecc.), e consente la pratica di plurali modelli e metodologie di insegnamento.

La didattica della filosofia negli ultimi decenni ha consolidato alcuni punti fermi, risultati della ricerca e della sperimentazione, che mediamente sono stati fatti propri dai docenti di filosofia nella prassi quotidiana (un insegnamento come costruzione attiva e partecipata di esperienze filosofiche, insegnare non solo contenuti come nozioni, ma conoscenze e competenze attraverso cui apprendere forme e modi di filosofare in proprio, valorizzando la ricchezza e la pluralità delle filosofie del patrimonio storico-critico della tradizione, forme laboratoriali di apprendimento, ecc.). In questo contesto nel passato il rapporto con il testo o la valorizzazione delle forme della scrittura filosofica, sono serviti a richiedere un insegnamento fondato sull'esperienza diretta dei giovani con la filosofia, che coinvolgesse le persone in una pratica di ricerca fatta di domande, di riflessioni, di confronti con i filosofi, di ragionamenti argomentati, di valutazioni personali delle opzioni possibili di soluzione dei problemi, ecc. L'appello al testo ha consentito di aprire le porte in didattica della filosofia al superamento dell'insegnamento storicistico, enciclopedico e nozionistico-dossografico e al coinvolgimento degli studenti in un apprendimento esperienziale della filosofia, tendente all'apprendimento di conoscenze e competenze del praticare la filosofia. Tuttavia, oggi è necessaria una riflessione più profonda e una prassi innovativa su molti aspetti dell'insegnamento della filosofia<sup>2</sup>. Propongo in questa sede soltanto tre ambiti in cui accelerare le azioni di innovazione: a) la pluralità dei linguaggi; b) i nuovi ambienti formativi) la didattica ludica della filosofia.

## **2. La pluralità dei linguaggi nell'insegnamento della filosofia**

La valorizzazione delle forme e dei generi della scrittura filosofica in didattica della filosofia ha portato alla valorizzazione dei plurali modi di fare filosofia nella tradizione, ai fini dell'apprendimento del 'pensare e del ragionare in proprio'. Il cammino fatto lungo questa strada ha creato una nuova sensibilità nei docenti di filosofia verso l'orizzonte della pluralità

---

<sup>1</sup> M. Nussbaum, *Giustizia e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2013; ID, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, il Mulino, Bologna 2013; ID., *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*, il Mulino, Bologna 2014.

<sup>2</sup> A proposito cfr. in questo numero il bel lavoro di A. Piroddi, *Colli come educatore. Per un lavoro didattico sui testi filosofici*.

dei linguaggi con cui si può fare esperienza di filosofia. Oggi l'accesso alla conoscenza per le nuove generazioni avviene già attraverso una pluralità di linguaggi che valorizzano le potenzialità cognitive anche della sensibilità e dell'immaginazione. Nel medesimo orizzonte dell'esperienza di filosofia, il concetto, la logica e l'argomentazione convivono con le immagini, con la musica, con la poesia e con la letteratura, con il cinema. Per fare un'esperienza di filosofia sono validi tutti mezzi e le prestazioni che consentono di problematizzare e di ragionare sulle questioni di filosofia, di discutere, elaborare e valutare possibili soluzioni. A tal fine occorre attivare scambi e promuovere ibridazioni tra la dimensione astratta simbolico-ricostruttiva e quella percettivo-motoria del conoscere. Tra l'altro, dovremmo chiederci se nella produzione di conoscenza sia ancora valida una netta separazione tra l' 'astratto' del lavoro simbolico, concettuale, logico-sequenziale e il 'concreto' che si fonda sulla sensibilità, sulla percezione e sull'immaginazione. La separazione tra i due ambiti impoverisce le potenzialità dell'uno e dell'altro, contrastando lo sviluppo invece di una riconfigurazione produttiva di questo rapporto. Alcune tecnologie ormai sono vere e proprie 'protesi della sensibilità e dell'immaginazione' (pensiamo alle prospettive aperte dalla "realtà aumentata" e dalle "tecnologie indossabili")<sup>3</sup>. Già oggi le nozioni astratte si possono trasformare in esperienze percettive motorie (visioni o giochi, prodotti multimediali, manipolabili, ecc.) rese interattive attraverso supporti tecnologici. In un futuro non molto lontano si potranno moltiplicare le condizioni di azione reciproca tra linguaggi che usano i "percetti" e i linguaggi che usano i concetti, per dirla con Deleuze<sup>4</sup>, in modo tale da rendere possibile la riqualificazione dello stesso paradigma simbolico-ricostruttivo all'interno di quello percettivo motorio e viceversa<sup>5</sup>. La cooperazione tra le due dimensioni, ciascuna con le rispettive insostituibili peculiarità, contribuisce sia alla problematizzazione delle questioni filosofiche sia all'elaborazione finale di un *giudizio* che aspiri alla soluzione dei problemi e alla verità. Nel far filosofia anche l'esperienza estetica può assumere una valenza euristica per la problematizzazione delle questioni filosofiche, può dare da pensare, contribuire a valutare e a giudicare, alimentare la complessità del ragionare. L'opera d'arte può giungere a proporre forme di 'esemplarità' che possano orientare la vita e mutare il modo di pensare e di agire<sup>6</sup>. Da questo punto di vista si può sviluppare una nuova alleanza tra le risorse dell'articolazione discorsiva e quelle della densità iconica e audiovisiva<sup>7</sup>. La filosofia serve a proporre nuovi mondi possibili, nuove forme di vita e di essere, attraverso idee, teorie, concetti. Il filosofare si sviluppa come un processo unitario in cui si impongono l'analisi, la valutazione e il discernimento razionali, che, tuttavia si attuano attraverso il lungo viaggio dell'esperienza di ricerca filosofica, che è fatta di tante mediazioni, in cui il livello simbolico astratto-riproduttivo, discorsivo, logico sintattico e quello che si basa su immagini, analogie, visioni, musiche, ecc., spesso possono procedere insieme. La stessa parola "esperienza" è esprimibile con la metafora del *viaggio*, in cui ciascuno è impegnato con tutto se stesso nella ricerca e nella conoscenza, in uno sforzo di riappropriazione del proprio essere al mondo e del proprio sforzo di esistere, di ristrutturazione della personale visione delle cose. Bencivenga direbbe che la dimensione percettiva ed estetica e l'azione del pensiero fanno parte di un unico 'gioco' della filosofia. La stessa 'attività di pensiero' contiene molte più cose di quanto non ne comprenda il termine 'concetto'<sup>8</sup>. L'arte costruisce mondi con parole, immagini, suoni, spazio e tempo, ecc. La filosofia lo costruisce con il linguaggio delle parole. Il *thaumazein*, *fonte del filosofare*, è provocato anche dalla densità e dalla profondità delle parole poetiche e delle immagini, dai film, dalla musica, dalle narrazioni della letteratura e dalle poesie. La meraviglia, lo stupore, lo shock determinati dal nuovo e dal 'non ancora conosciuto', producono abissi di senso, producono grappoli di domande radicali, consentono profondi percorsi nei labirinti

---

<sup>3</sup> Cfr. P. Montani, *Tecnologie della sensibilità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

<sup>4</sup> G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia*, Einaudi, Torino 1996, pp.135-165.

<sup>5</sup> Ivi.

<sup>6</sup> Cfr. P. Ricoeur, *La critica e la convinzione*, Jaka Book, Milano 1997, pp. 252-253; H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, Il Mulino, Bologna 1987.

<sup>7</sup> Cfr. P. Montani, *Tecnologie della sensibilità*, cit., p.16.

<sup>8</sup> Sull'argomento, cfr. E. Bencivenga, *La filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari 2013.

dell'umano<sup>9</sup>. Non si tratta di pensare in immagini, in musica, in letteratura, in poesia, ecc., ma di pensare filosoficamente dialogando con le immagini, con la musica, con la letteratura, con la poesia<sup>10</sup>.

### 3. I linguaggi plurali della filosofia e la complessità del riferimento alla realtà

Sarebbe difficilmente comprensibile la resistenza dei filosofi e dei docenti di filosofia nei confronti della storica opportunità costituita dall'ampliamento e dall'intensificazione dell'esperienza di filosofia attraverso l'uso di molti linguaggi. Oggi non è produttivo mantenere fermo il riferimento soltanto a consolidati modelli di razionalità, a irrigiditi modi di usare il pensiero, di ragionare e di valutare. Fare un'esperienza di filosofia, individuare i problemi filosofici a partire dalle cose stesse e dalle parole che usiamo per definirli e comprenderli, significa salvaguardare un adeguato contatto, continuo e produttivo, con il concreto mondo di riferimento, che occorre conoscere e a cui attribuire senso. Per questa ragione i filosofi hanno bisogno di valorizzare tutti i canali, anche quelli non verbali, che consentano un contatto con le infinite risorse dell'esperienza, al fine di inserirle nel mondo più ampio di senso creato dalla filosofia, e di contribuire, in ultima analisi, con l'azione alla continua riorganizzazione dell'esperienza stessa<sup>11</sup>. La sensibilità e l'immaginazione da questo punto di vista svolgono una funzione insostituibile. In qualche modo ciò che proviene dalla sensibilità e dall'immaginazione, mediante i linguaggi che con queste hanno a che fare, costituisce una *premessa necessaria del linguaggio in senso stretto, come il logos (il raccoglimento-delimitazione)* che lo precede e lo istruisce<sup>12</sup>. La sensibilità e l'immaginazione, a loro volta, dopo che sono state immerse nel mondo di senso creato dalla filosofia, risultano arricchite dall'esperienza in cui sono state coinvolte. Il linguaggio strutturato, concettuale, argomentato, della filosofia opera tenendo conto della memoria e del patrimonio della tradizione, dei testi già scritti, delle immagini già prodotte, e mantiene nel presente un rapporto con il mondo di referenza, anche attraverso il materiale che proviene da più linguaggi, tra cui anche quelli che parlano attraverso la sensibilità e l'immaginazione. Dobbiamo pensare ai plurali linguaggi che si riferiscono alla sensibilità e all'immaginazione come elementi non solo esterni ed aggiuntivi, ma costitutivi di un'esperienza di filosofia, con cui porre domande radicali, contribuire ad immaginare le possibili soluzioni ai problemi, pensare e ragionare, valutare e risolvere questioni. Occorre un impegno più profondo e sistematico dei docenti di filosofia al fine di tradurre in didattica quotidiana la riflessione sulla complessità dei linguaggi della filosofia.

### 4. L'insegnamento della filosofia e i nuovi 'ambienti di apprendimento'

---

<sup>9</sup> A proposito cfr. "Logoi.Ph", Rivista telematica a cura di A. Caputo, in [www.logoi.ph](http://www.logoi.ph), Bari 2015, n.1; *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2009; ID, *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, Mimesis, Milano 2012. Cfr. anche R. Esposito, *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2002; ID., *Bios, biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino 2004; ID: *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino 2007; ID. *Pensiero vivente. Origini e attualità della filosofia italiana*, Einaudi, Torino 2010; ID, *Le persone e le cose*, Einaudi, Torino 2014. U. Curi, *Passione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013. Frolla, *Pensare per figure*, Fazi, Roma 2005; ID., *Dall'esilio. La creazione artistica come testimonianza*, Feltrinelli, Milano 2004. mi permetto di rinviare anche a M. De Pasquale, *La ragione patetica dei filosofi. Emozioni e ricerca in filosofia*, in L. Di Battista (a cura) *Emozioni infettive. Saggi storico-filosofici sul contagio emozionale*, Mimesis ed. Milano 2015, pp.75-101.

<sup>10</sup> E. Bencivenga, *La filosofia in gioco*, cit., Ivi, p.21. Cfr. sul tema ID., *Tra la terra e la luna. Il gioco filosofico-letterario. Intervista a cura di A. Caputo*, in "Logoi", n.1, 2015, soprattutto pp.85 segg.; J.L.Nancy, *L'arte singolare plurale. Intervista a cura di M.Casolaro, L.Romano*, in "Logoi", N.1, cit., pp.15-22.

<sup>11</sup> Cfr. P. Montani, *Le tecnologie della sensibilità*, cit.; *Sul concetto di 'semiosi illimitata'* cfr. pp.29 sgg.

<sup>12</sup> Ivi, p.31.

Nell'esperienza di filosofia a scuola lo sviluppo del pensiero e la sua conduzione razionale, l'elaborazione di valutazioni e la formazione di giudizi, la ricerca di prove di convalida, possono già realizzarsi tramite la coniugazione di linguaggio iconico e di linguaggio simbolico, attraverso la produzione di artefatti multimediali, la valorizzazione di stili plurali di intelligenza, di differenti modi di mediare tra concreto e astratto, tra sensibilità, immaginazione e concetto, tra mondi della percezione e pensiero razionale.

La questione della pluralità dei linguaggi con cui si può fare filosofia impone un interrogativo sulla funzionalità degli ambienti di apprendimento all'uso della pluralità dei linguaggi nel fare filosofia in classe e ai modi di produrre conoscenza degli studenti. Quale attenzione i docenti rivolgono agli ambienti di apprendimento e al modo di fare scuola nelle classi? Nelle scuole occorre allestire *ambienti di apprendimento* in cui gli allievi possano partecipare alla costruzione di conoscenza, attribuendole senso, significato e valore, mediante plurali linguaggi e codici, attraverso la ricchezza delle relazioni con i componenti interni del gruppo-classe e con i soggetti esterni, utilizzando le fonti di informazione attingibili mediante la rete, con l'aiuto di sussidi e di strumenti, di tecnologie e di supporti adeguati, cooperando e comunicando.

L'ambiente formativo non è un elemento 'esterno' o di 'contorno' del fare scuola, meramente tecnologico e materiale, ma costituisce qualcosa che impone di ripensare il modo di stare in classe nelle ore di filosofia (e non solo). Il coinvolgimento attivo e creativo degli studenti nei percorsi di apprendimento del filosofare non può non tener conto dei modi nuovi di costruire conoscenza da parte delle nuove generazioni. Si tratta di mutamenti noetici e operativi che riguardano il modo di usare la parola, il pensiero, l'immaginazione e la sensibilità nel produrre conoscenza, i mezzi e gli approcci con cui si reperiscono informazioni, i modi cooperativi e interattivi di trattarle e di elaborarle, utilizzando stili plurali di usare l'intelligenza e di comunicare. È sempre più difficile operare innovazione senza rompere con i modi di organizzare spazi e tempi e di stare in classe, che sono nati in altri secoli, e risultano assolutamente superati, inadeguati rispetto al modo attuale di partecipare dei ragazzi al processo di apprendimento e di costruzione della conoscenza.

La cornice classica del lavoro in classe, che vede il docente sulla cattedra impegnato a parlare e gli studenti nei banchi posti in file, impegnati ad ascoltare, non può più funzionare nell'insegnamento della filosofia. Le nostre scuole, basate su corridoi e su classi separate, su spazi interni alle aule gerarchizzati e ordinati attraverso cattedra e banchi in fila, sono ispirate ad una idea del fare scuola e della promozione di apprendimento, nata in altri secoli, basata sulla trasmissione del sapere da parte di chi si ritiene ne sia in possesso agli studenti che ne siano privi.

Il concetto di 'ambiente formativo' non riguarda solo lo spazio fisico in cui si fa scuola, ma **va** inteso anche come luogo che è reso significativo dalla qualità della didattica, dal compito che si propone agli allievi, dalle azioni e dalle relazioni loro richieste, dalla valutazione formativa che vi si realizza, dall'azione di sostegno del docente, dal clima emotivo e comunicativo che lo permea. Oggi sono necessarie alcune pre-condizioni per rendere efficace l'innovazione didattica. Gli ambienti di apprendimento, con i luoghi e con le attrezzature, tecnologiche e non, sono idonei in virtù della forma e della strutturazione che assumono a seconda dell'intenzione pedagogica e didattica che ispira il loro uso.

Gli ambienti formativi devono rendere possibile, oltre che l'uso di plurali linguaggi, alcune dinamiche nuove della comunicazione didattica, quali *l'E-learning* (in classe e fuori). *L'apprendimento collaborativo* in senso lato (gruppi compatti), che rendano produttive le *interazioni di gruppo* (gruppi dinamici), *l'alternarsi di forme di studio diverse* (lavoro in gruppo e Studio indipendente), *rapporti diversi docenti-alunni* (*knowledge transfer* - focus docente e *peer*). Gli ambienti non possono più fare a meno di uso di *Social Learning* (condividere idee, feedback e informazioni tra pari, le memorie scambiate). Un nuovo ambiente di apprendimento è un'aula tecnologicamente attrezzata in cui si possano usare: PC, net book, tablet, smartphone, LIM, (singoli gruppi di studenti). La scuola è un ambiente in cui si possa realizzare tendenzialmente un *continuum formativo*, in cui l'aula non abbia confini, in cui le tecnologie e i mo-

delli didattici consentano di sostituire attrezzi tradizionali, di ampliarne la funzionalità o di modificare le forme in cui si svolgono i compiti e le attività in classe, anche quelle neanche lontanamente immaginabili in una classe.

#### 4. La “didattica ludica” in filosofia.

Uno dei modi di insegnare filosofia attraverso la valorizzazione dei plurali linguaggi del far filosofia è quello basato su una didattica ludica. I docenti di filosofia del nostro paese si possono avvalere di forme didattiche ludiche nel loro insegnamento? A quali condizioni e con quali risultati? La didattica ludica ormai da decenni si è affermata nell’ambito dell’insegnamento di alcune discipline, soprattutto nelle scuole del primo ciclo<sup>13</sup>. Nella scuola secondaria vi è stata una maggiore resistenza, anche un po’ per l’efficace contrasto prodotto sui docenti da ciò che è stato definito un «*compatto dispositivo dequalificante*»: “un sistema di parole, concetti, pratiche, pregiudizi ormai introiettati dall’amministrazione e dal suo personale, in base al quale il termine ‘gioco’ diventa un’etichetta che automaticamente abbassa il valore dell’oggetto al quale è applicata”<sup>14</sup>. Il gioco nel senso comune è percepito come il contrario dell’attività ‘seria’ del fare filosofia. Anche tra docenti esiste il pregiudizio che i colori, il gioco, il piacere di scoprire e ricercare divertendosi, siano prerogative esclusive dell’infanzia e della fanciullezza e non abbiano nulla a che fare con attività serie e pensose quale è la filosofia?

In filosofia esistono già da qualche anno, modelli e pratiche didattiche, che trasformano il gioco in una forma di promozione di apprendimento<sup>15</sup>. Occorre sgombrare il campo dai pregiudizi e dalle preoccupazioni conservative, immunitarie e difensive, e saggiare nella pratica le capacità della didattica ludica della filosofia di accrescere l’efficacia dell’insegnamento.

In senso generale la filosofia può essere ritenuta un “gioco”?<sup>16</sup> Possiamo ritrovare nella filosofia molte caratteristiche peculiari del “gioco”. È noto che alcuni studiosi hanno considerato l’attività filosofica stessa come un gioco<sup>17</sup>, come attività costitutiva dell’essere umano, espressione della sua superiore libertà e creatività rispetto alla dimensione naturale della mera sopravvivenza (Schiller, Huizinga, Heidegger, Fink, Gadamer, Callois, Junger, Derrida, Bencivenga *et alii*)<sup>18</sup>. Bencivenga sostiene la tesi che il gioco sia costitutivo dell’essere umano e che la filosofia sia una forma alta e seria di gioco. Nella filosofia vi sarebbero contenute molte caratteristiche peculiari del “gioco”: la *sospensione* del rapporto con il mondo ordinario, la partecipa-

<sup>13</sup> Una esauriente disamina del tema sul gioco in filosofia a scuola è in R.M. 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. Per una completa bibliografia sul tema cfr. *ivi*, pp.237-276. Cfr. il numero recente della rivista “Logoi.ph”, n.3, [www.logoi.ph](http://www.logoi.ph), Bari, a cura di A. Caputo. Mi permetto di rinviare a M. De Pasquale, *Il gioco nella filosofia e nel suo insegnamento*, *ivi*, pp. 183-195.

<sup>14</sup> Cfr. l’intervista rilasciata da A. Brusa a cura di A. Caputo, in “Logoi.ph”, n.3, pp. 177-179.

<sup>15</sup> Sulla filosofia come “gioco” cfr. R. Bencivenga, *Giociamo con la filosofia*, Mondadori, Milano 1990; *ID*, *Giocare per forza. Critica della società del divertimento*, Bruno Mondadori, Milano 2007, *ID*, *Filosofia in gioco*, Laterza, Bari 2013; sulle proposte di didattica ludica in filosofia, cfr. A. Caputo, *Philosophia ludens*, edizioni la meridiana. Molfetta 2011; R.M. Baldassarra, A. Caputo, F. De Natale, A. Mercante, *Un pensiero in gioco*, *cit.*

<sup>16</sup> F. De Natale, *Il gioco come simbolo della filosofia*, in R.M. Baldassarra et Alii, 2011, pp.27-45; A. Caputo *Introduzione*, *ivi*, pp.9-24; *ID.*, *Il gioco e la didattica della filosofia: appunti per una storia tutta da scrivere*, *ivi*, pp.47-91. E. Bencivenga *Filosofia in gioco*, *cit.*

<sup>17</sup> Ricordiamo tra i più importanti: J. Huizinga, *Homo ludens*, (1939), Trad. it. Einaudi, Torino 2002; R. Callois, *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*, (1967), trad. it. Bompiani, Milano 1981; E. Fink, *Oasi del gioco*, (1957) trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2008; *ID*, *Il gioco come simbolo del mondo*, (1969), trad. it. Lerici, Roma 1969; Wittgenstein, *Libro blu e libro marrone 1933-1935*, trad. it. Einaudi, Torino 1983; *ID*, *Ricerche filosofiche*, (1953), trad. it. Einaudi, Torino 1967; H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, (1960), trad. it. Bompiani, Milano 1983.

<sup>18</sup> Cfr. F. De Natale, *Il gioco come simbolo della filosofia*, in Baldassarra et Alii, *cit.*; A. Caputo, *Gioco e didattica della filosofia: appunti per una storia tutta da scrivere*, *cit.*; E. Bencivenga, *La filosofia in gioco*, *cit.*

zione ad un'esperienza di ricerca e di conoscenza separata dalla realtà che trova *valore in se stessa, libera da vincoli di natura produttiva e funzionale, la probabile piacevolezza di un'attività "che non ha bisogno di altro scopo che di se stessa"*<sup>19</sup>. Chi filosofa si mette in gioco con tutto se stesso e accetta le regole di una pratica di ricerca poste dalla comunità culturale e scientifica di appartenenza, storicamente consolidate, per cui accetta *la prevalenza del gioco con le sue regole peculiari sul singolo giocatore*. Ogni filosofo può relazionarsi in modo interattivo con quel mondo; *attraverso la comprensione, la interpretazione, il rimontaggio dei racconti e dei mondi linguistici di cui è venuto a conoscenza*<sup>20</sup>, interpreta in modo originale il ruolo previsto dal gioco.

Il gioco dovrebbe divertire o procurare piacere. È divertente fare filosofia? Fare filosofia può non essere sempre divertente e, tuttavia, può essere in qualche modo gratificante, quanto lo è la conoscenza e la scoperta di qualcosa di sé e del mondo in cui si vive, e il tentativo di agire sui confini della propria vita, di riconfigurarli e di mutarli. Colui che gioca a far filosofia, sa stupirsi, sa farsi domande radicali, sa creare nuovi concetti e nuove forme di vita, con la forza dell'immaginazione e con il sostegno di una realistica ragione "incarnata" nella vita. Il giocatore 'viaggia' dentro mondi costruiti, in cui le cose possono essere viste diversamente da come sono e/o, posti fuori della realtà quotidiana<sup>21</sup>, costruiti con i concetti, con le teorie, con l'immaginazione, frequenta differenti "giochi linguistici, e può uscirne cambiato. Secondo De Natale vi sono tali e tante analogie tra la filosofia e il gioco, da poter legittimamente ritenere il gioco come "simbolo stesso della filosofia".

In questo contesto, tuttavia, interessa soprattutto prendere in considerazione il gioco all'interno di una finalità comunicativa e didattica, come mezzo: a) per promuovere apprendimenti di filosofia a scuola; b) per realizzare esperienze di "filosofia per tutti", utili a rendere la vita di tutti degna di essere vissuta. Un gioco filosofico a scuola deve produrre apprendimenti, mettere a disposizione una pluralità di opzioni, storiche, teoretiche, etiche, di modi di ragionare, per costruire un personale modo di vedere le cose e orientare l'azione. Nel gioco di filosofia si vanno a sperimentare modi di interpretare il mondo e di agire in esso e su di esso. In quanto tale, il gioco-filosofia può svolgere una funzione di mediazione "transazionale" tra il giocatore-filosofo e la stessa realtà. Si può e si deve lavorare ancora molto per salvaguardare il carattere libero del gioco in filosofia. Esso non deve risultare né 'forzato', né subalterno ad una dimensione superficialmente sensazionalistica, capace di determinare effetti di 'anestetizzazione' della profondità e della criticità del filosofare in prima persona. È sempre incombente il rischio che il gioco possa "canalizzare eccessivamente la sensibilità e l'intelligenza dei partecipanti"<sup>22</sup> verso la dimensione ludico-sensibile dell'esperienza, riducendo la complessità e la ricchezza degli stimoli che possono provenire sia dal contatto con la realtà e con l'oggetto di studio sia dal confronto con gli altri. La dimensione piacevole e divertente del gioco, può determinare "l'anestetizzazione" del pensiero e della riflessione, invece che la creativa partecipazione degli studenti, rendendoli poco disponibili alla 'sorpresa' e alla 'meraviglia', esperienze che si presentano sempre in modo imprevisto e contingente<sup>23</sup>. La filosofia deve conservare la caratteristica di gioco appassionato e irriverente, radicalmente libero, in cui si possono scoprire potenzialità sommerse e sconosciute da se stessi, forme di vita da vivere diversamente. Soprattutto un gioco di filosofia deve salvaguardare il principio che "la filosofia nasca della meraviglia ma che nella meraviglia ci debba assolutamente rimanere se non vuole divenire un arido simulacro di sé stessa"<sup>24</sup>. Un modello di didattica ludica della filosofia è quello denominato "Philosophia ludens", elaborato da Annalisa Caputo, che nasce da una profonda riflessione storica e teoreti-

---

<sup>19</sup> E. Kant, *Critica del giudizio*, Laterza, Roma-Bari 1997, par.43, pp. 283 ssgg.

<sup>20</sup> P. Montani *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Raffaello Cortina editore, Milano 2014.

<sup>21</sup> E. Bencivenga, *La filosofia in gioco*, cit., p.66.

<sup>22</sup> Cfr. sul tema P. Montani, *Tecnologie della sensibilità*, cit., pp. 45 sgg. pp. 65-96.

<sup>23</sup> Ivi, p. 23.

<sup>24</sup> Ivi, p. XXIII.

ca sul tema<sup>25</sup>. L'auspicio è che decine di docenti si misurino con la sfida di questa proposta, approfondendo la ricerca, contribuendo all'elaborazione di giochi o di altri modelli ludici per 'giocare con la filosofia'.

---

<sup>25</sup> Cfr., Caputo, *Philosophia ludens*, cit.

## WITTGENSTEIN TRA IDEAL-LINGUISTICO E COMUN-LINGUISTICO: UN CROCEVIA

Monica Cristini

### Abstract

This paper's main thesis holds that 20th century's philosophy of language can be explained in the light of Wittgenstein's thought. Early Wittgenstein helps to explain those philosophical theories arguing the possibility of creating an artificial language by logical means (Frege, Neopositivism, etc.). Later Wittgenstein stands at the core of many theories focused on the importance of analyzing language as an ordinary language, as a pattern of language games and habits (Gadamer, Habermas, etc.).

### Keywords

Wittgenstein, Frege, Gadamer, Derek Jarman

A scuola il tempo è sempre troppo poco: manca per finire il programma o per raggiungere il numero minimo di valutazioni, manca per attività extra-didattiche o per momenti di approfondimento. Ma manca soprattutto l'ultimo anno, prima della maturità, quando con il cosiddetto "documento del 15 maggio" ciascun docente si vede costretto concludere le spiegazioni in anticipo di un mese rispetto alla fine dell'anno scolastico, col risultato di dover accelerare il ritmo della spiegazione e operare un'impetuosa selezione relativamente agli argomenti da proporre in classe. Questa data incombe e incombe in particolar modo sui docenti di filosofia, costretti a condensare nell'ultimo anno una quantità di argomenti e problematiche decisamente onerosa e a ridurre la spiegazione della filosofia del Novecento a poche ed essenziali indicazioni di massima. Del resto, le stesse indicazioni ministeriali impongono una scelta severa nel vasto panorama delle correnti di pensiero e degli autori, ma alla fine ciò che resta di questa rapida infarinatura è, in sostanza, ben poco.

Come porre rimedio, o almeno come metterci nella direzione di sopperire a tale mancanza, seppur soltanto parzialmente? Ciò che può forse costituire una delle poche vie effettivamente percorribili è il tentativo di gettare uno sguardo per lo meno a quelle che sono state le svolte principali del pensiero filosofico del secolo scorso. Con ciò non si tratta, naturalmente, di affrontare analiticamente l'intero Novecento filosofico, di focalizzarsi su singoli autori e correnti, bensì unicamente di aprire una prospettiva su alcuni modi di fare filosofia, su alcuni discorsi filosofici predominanti nel secolo in questione.

Una proposta in questo senso, quindi, può essere quella di descrivere una panoramica ad ampio raggio su quello che in generale può cadere sotto l'etichetta di "filosofia del linguaggio", ma che, come noto, raccoglie filoni di pensiero e impostazioni diametralmente opposti. È infatti innegabile che il problema del linguaggio abbia costituito un problema di centrale importanza, molto discusso e variamente affrontato, nella storia del pensiero filosofico novecentesco. Nell'impossibilità però di prendere in considerazione ogni singola scuola di pensiero che si sia occupata di questa problematica, è necessario fare una scelta. E, se scelta dev'essere, è bene che sia strategica. Ecco allora perché scegliere di prendere in considerazione il pensiero di Wittgenstein: *in primis*, perché filosofo emblematico per quanto concerne l'importanza attribuita dalla ricerca filosofica al problema del linguaggio; in secondo luogo per insistere sulle differenze tra le due fasi del suo pensiero come differenze che sintetizzano due approcci al problema complementari e compresenti in tutta filosofia novecentesca. In breve, si tratterebbe di guardare alla filosofia di Wittgenstein per rintracciare in essa da un lato le linee essenziali di quello

che possiamo chiamare “ideal-linguismo”, andando a rintracciare nel pensiero del primo Wittgenstein tanto i lasciti dell’approccio fregeano al problema del linguaggio, quanto l’origine di ciò che sarà l’approccio neopositivistico; d’altro lato le radici di ciò che possiamo descrivere come “comun-linguismo” quale approccio al linguaggio inteso come linguaggio naturale, parlato, sistema dei giochi linguistici, per poi accostarlo, pur facendo le debite proporzioni, all’approccio ermeneutico, ma anche a teorie dell’agire comunicativo come quella di Habermas.

Da sottolineare che non si tratterebbe, in un percorso didattico così concepito, di mettere in luce eredità di vario genere o nessi causali tra gli approcci filosofici dei vari autori (il che richiederebbe una conoscenza ampia e approfondita di ciascun autore nonché del suo contesto storico-filosofico), bensì unicamente di descrivere un’atmosfera di pensiero, un orizzonte di indagine, nell’intento di fornire allo studente una panoramica generale su come sia possibile affrontare un medesimo problema da punti di vista tanto distanti, su come sia tanto vario e diversificato il “sentire filosofico” e su come peraltro, anche tra prospettive tanto differenti, sia possibile trovare delle radici comuni, dei “semi filosofici” condivisi, che proprio nella figura di Wittgenstein trovano conciliazione.

### **In che senso Wittgenstein rappresenta un crocevia?**

Si è detto che la figura di Wittgenstein è figura emblematica, in cui convive un’opposizione di approcci a una medesima problematica. Vale la pena dunque chiedersi: com’è possibile che questi due approcci possano effettivamente coesistere nel pensiero del medesimo autore? E in che modo, nonché in quale misura essi coesistono? Si può davvero parlare di coesistenza e fino a che punto?

### **1. Il primo Wittgenstein e l’ideal-linguismo**

Tradizionalmente, la prima fase del pensiero di Wittgenstein è considerata rappresentativa di quell’atteggiamento filosofico individuabile come “ideal-linguismo”. Che cosa s’intende per ideal-linguismo? Per capirlo è necessario risalire innanzitutto a Frege e al suo tentativo di elaborare quella che lui definisce “ideografia” e che non è che il tentativo di tradurre il linguaggio comune, con le sue imperfezioni e sbavature, in un linguaggio simbolico artificiale che non presenti equivocità di alcun tipo e in cui sia possibile tradurre il ragionamento sotteso alle scienze esatte attraverso il ricorso ai concetti di funzione e di quantificatore. Scrive Frege: «Credo di poter rendere nel modo più chiaro il rapporto della mia ideografia con la lingua di tutti i giorni, paragonandolo al rapporto esistente fra il microscopio e l’occhio. [...] non appena scopi scientifici richiedano precisione nel discernere, l’occhio si rivela insufficiente»<sup>1</sup>. Scopo dell’ideografia, in breve, sarà allora quello di «liberare il pensiero da quanto di difettoso gli proviene soltanto dalla natura dei mezzi linguistici di espressione»<sup>2</sup>: per avere un pensiero puro, senza ambiguità o equivocità, è necessario disporre innanzitutto di un linguaggio siffatto, che consenta di esprimere ciò che dev’essere espresso nel modo migliore possibile, senza margine d’errore. Con Frege prende quindi avvio la semantica formale, intesa come studio del linguaggio naturale attraverso strumenti d’analisi quali la logica e la matematica: si ha, in altri termini, una logicizzazione del linguaggio. Ma per logicizzazione del linguaggio non è da intendersi un’applicazione forzata della logica al linguaggio, bensì piuttosto il tentativo di rintracciare nel linguaggio la sua intrinseca struttura logica, ossia di individuare una logica intesa proprio come linguaggio. Come scrive Casalegno, «che Frege diffidasse del linguaggio ordinario non vuole dire che non se ne curasse. [...] L’ideografia stessa, presentata da Frege come

---

<sup>1</sup> Gottlob Frege, *Ideografia*, in *Logica e Aritmetica*, a cura di Corrado Mangione, Bollati Boringhieri, Torino 1977, pp. 103-210 (ed. or. *Begriffsschrift, eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens*, Louis Nebert, Halle 1879), p. 104.

<sup>2</sup> Ivi, p. 106.

un'alternativa al linguaggio ordinario, può anche essere vista, in parte, come l'esplicitazione di meccanismi espressivi che nel linguaggio ordinario operano restando nascosti»<sup>3</sup>.

È proprio questa l'idea che, nonostante le evidenti differenze nelle soluzioni proposte, muove anche il primo Wittgenstein: ciò su cui il filosofo si preoccupa infatti di insistere nel suo *Tractatus* è innanzitutto l'inaffidabilità del linguaggio ordinario, che lui vede come «una parte dell'organismo umano, e non meno complicato di questo»<sup>4</sup>. Da qui l'esigenza, che era anche di Frege, di ricorrere ad un linguaggio artificiale, a «un linguaggio segnico, dunque, il quale si conformi alla grammatica logica – alla sintassi logica –. (Un linguaggio così è l'ideografia di Frege e di Russell [...])»<sup>5</sup>. E da qui la considerazione dei problemi filosofici quali derivato di questa oscurità del linguaggio ordinario: una volta compresa la logica sottesa al nostro linguaggio, determinati interrogativi non avranno più ragion d'essere. Che cosa diventa allora, a questo punto, la filosofia? Nient'altro se non «critica del linguaggio»<sup>6</sup>, attività di «rischiamento logico dei pensieri»<sup>7</sup>, ossia tentativo di purificare il linguaggio dalle sue imperfezioni risolvendo i problemi filosofici in meri problemi linguistici. Il linguaggio è infatti per Wittgenstein dimensione intrascendibile, e ciò significa che il linguaggio, di se stesso, della propria semantica, non potrà mai parlare: non esiste un meta-linguaggio in grado di elaborare teorie sul linguaggio<sup>8</sup>.

Un'idea di questo genere è rintracciabile anche negli eredi di Wittgenstein, e precisamente nell'approccio formalistico proprio del Neopositivismo, derivante da un'astensione dalle considerazioni semantiche dello stesso tipo di quella praticata da Wittgenstein. E ancora, come già in Frege e in Wittgenstein, caratterizza il pensiero neopositivista una svalutazione del linguaggio ordinario come linguaggio equivoco fonte di fraintendimenti e sorgente di pseudo-problemi, nonché una considerazione dell'analisi logica, e quindi anche del ricorso a linguaggi formali, come rimedio in vista di una conoscenza scientifica del mondo.

## 2. Il secondo Wittgenstein e il comun-linguismo

A un certo punto, il pensiero di Wittgenstein attraversa una vera e propria svolta e si trasforma in qualcosa di completamente diverso. Come scrive Gargani, la grande crisi del pensiero del filosofo austriaco è legata essenzialmente a una questione centrale, e cioè alla messa in discussione della dimensione normativa della logica: «Invalidando lo statuto essenzialistico dei concetti come unità formali e universali, Wittgenstein negava alla logica la prerogativa di unificare e disciplinare i fenomeni linguistici entro l'assetto di un super-ordine (*Über-Ordnung*) di super-concetti (*Über-Begriffen*)»<sup>9</sup>. Che cosa comporta e da dove deriva questa messa in discussione del potere della logica come scienza normativa che disciplina, organizza il linguaggio e ne consente l'accesso al mondo, che è mediazione univoca tra parola e cosa? Potremmo dire che a un certo punto Wittgenstein si accorga di qualcosa, e cioè della molteplicità dei significati, o meglio della natura del significato come natura non ideale, fissata una volta per tutte, bensì come natura mobile, fluida, che varia al variare dell'uso che di quella parola si fa: «Che cosa designano le parole di questo linguaggio? – Che cosa, se non il modo del loro uso, dovrebbe rivelare ciò che designano?»<sup>10</sup>. A partire da *Libro blu e libro marrone*, Wittgenstein comincia così a mettere in discussione tutto l'impianto della sua filosofia precedente, fino a giungere, nelle *Ricerche filosofiche*, alla teorizzazione di quel pensiero che noi identifichiamo comunemente

---

<sup>3</sup> Paolo Casalegno, *Filosofia del linguaggio – Un'introduzione*, Carocci, Roma 2000, pp. 26-27.

<sup>4</sup> Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino 2009 (ed. or. *Tractatus logico-philosophicus*, Routledge and Kegan Paul, London 1961), §4.002.

<sup>5</sup> Ivi, §3.325.

<sup>6</sup> Ivi, §4.0031.

<sup>7</sup> Ivi, §4.112.

<sup>8</sup> Cfr. Merrill B. Hintikka, Jaakko Hintikka, *Indagine su Wittgenstein*, Il Mulino, Bologna 1990 (ed. or. *Investigating Wittgenstein*, Basil Blackwell, Oxford-New York 1986).

<sup>9</sup> Aldo G. Gargani, *Introduzione a Wittgenstein*, Laterza, Bari 2007.

<sup>10</sup> Ludwig Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 2009 (ed. or. *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953), §10.

con l'espressione "secondo Wittgenstein": il Wittgenstein dei giochi linguistici, del seguire una regola, il Wittgenstein che aprirà la strada a tutto un filone qual è quello del "comun-linguismo", cioè ad un approccio esattamente opposto a quello che abbiamo visto essere proprio del Neopositivismo.

Ma allora, se non è più la ricerca di un linguaggio artificiale perfetto che interessa a Wittgenstein, se la fiducia in una logica del linguaggio ultima e perfetta è crollata, ciò di cui la filosofia deve occuparsi è il linguaggio ordinario («La filosofia non può in nessun modo intaccare l'uso effettivo del linguaggio; può, in definitiva, soltanto descriverlo»<sup>11</sup>) e ancora una volta il suo compito è, proprio nel suo essere descrizione dei fenomeni linguistici, quello di dissipare i falsi problemi filosofici nel rischiaramento descrittivo dei significati e del loro rapporto ai giochi linguistici in cui si inscrivono. Sono rintracciabili dunque, rispetto al primo Wittgenstein, tre linee di continuità: la filosofia resta indagine descrittiva volta alla demolizione di ogni metafisica; la dimensione linguistica resta dimensione intrascendibile; ma allora, anche, il linguaggio continua a non poter parlare di se stesso (inesprimibilità della semantica).

Questa dimensione di intrascendibilità del linguaggio non può che richiamare il pensiero di un altro autore: Gadamer. E non è questo, peraltro, l'unico punto di contatto tra i due: come rileva Lawn<sup>12</sup>, infatti, nonostante le ampie distanze che separano i due filosofi, entrambi condividono il ruolo centrale attribuito al concetto di gioco, in un vero e proprio attacco alla soggettività individuale; un antifondazionalismo di fondo; una considerazione del linguaggio innanzitutto come prassi; il rifiuto del linguaggio privato; il carattere dialogico del linguaggio.

Una rivalutazione del linguaggio parlato, dunque, con tutte le sue opacità, ambiguità ed equivocità. Una rivalutazione che è comune a Wittgenstein e Gadamer, ma che attiene anche al pensiero di un altro autore, che può essere in certa misura considerato erede proprio di questo "secondo Wittgenstein": Habermas. La sua *Teoria dell'agire comunicativo*, infatti, può proprio dirsi espressione di quel comun-linguismo che deriva da un'attenzione al linguaggio come linguaggio parlato che è sfondo dell'agire del soggetto e che è luogo di costruzione di una relazione interpersonale tra soggetti diversi. Al posto del soggetto trascendentale kantiano sta per Habermas il linguaggio, meccanismo costitutivo di qualsiasi attività sociale, strumento principale di coordinamento dell'agire, dimensione solo all'interno della quale le individualità singolari si costituiscono. Insomma, un po' quel "fenomeno umano originario", quella "parola vincolante" di cui ci parlava Gadamer o quell'orizzonte intrascendibile che faceva dire a Wittgenstein che «i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo»<sup>13</sup>. Ancora una volta, com'era per Gadamer e per Wittgenstein, è la dimensione intersoggettiva del linguaggio ad essere in primo piano, o meglio il linguaggio come fenomeno per sua natura pubblico, sociale, il dialogo come luogo di costruzione del senso, dei significati, del vero.

## Come procedere?

### 1. Il pensiero di Wittgenstein

Volendo costruire un percorso didattico che prenda le mosse dalle questioni cui si è qui accennato, è necessario che il docente faccia innanzitutto due operazioni fondamentali:

- 1) una selezione dei contenuti da proporre alla classe;
- 2) una scelta delle metodologie più adeguate ai contenuti selezionati.

---

<sup>11</sup> Ivi, §124.

<sup>12</sup> Cfr. Chris Lawn, *Wittgenstein and Gadamer. Towards a post-analytic Philosophy of language*, Continuum Press, London 2005.

<sup>13</sup> Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, cit., §5.6.

## 1.1 Contenuti

Per quanto concerne quindi l'aspetto più strettamente contenutistico, la **prima fase** del lavoro sarà dedicata alla presentazione della figura di Wittgenstein e alla trattazione del cosiddetto "primo Wittgenstein", per giungere quindi alla spiegazione del termine "ideal-linguismo". Verranno messi in luce i concetti chiave di questa fase del pensiero dell'autore (ricorrendo anche a brevi citazioni esemplificative), concentrandosi innanzitutto sul problema del rifiuto del linguaggio naturale e sulle motivazioni di questo rifiuto, spiegando perché Wittgenstein consideri il linguaggio naturale ambiguo ed equivoco e come auspichi quindi la creazione di un linguaggio artificiale. Se ne deriveranno quindi le motivazioni per cui la filosofia non può che essere ridotta ad attività chiarificante e rischiarante, atta a portar la luce dove il linguaggio naturale, nella sua ambiguità, getta ombre e inventa problemi. Il docente passerà dunque alla spiegazione della natura del rapporto parola-cosa a partire dal concetto di forma logica, intesa come quel qualcosa che consente che la proposizione possa essere immagine della realtà, intesa come struttura comune a realtà e linguaggio, schema concettuale che fa sì che il linguaggio sia "traduzione" degli stati di cose. Da qui si passerà al problema dell'incapacità del linguaggio di parlare di se stesso e su se stesso (inesprimibilità della semantica) proprio a partire dalla natura della forma logica come qualcosa che si mostra, ma che non può mai essere detto in quanto tale. Si dedurrà da ciò innanzitutto il problema del formalismo logico (se non posso parlare dei significati, posso parlare solo delle parole, astratte dal loro valore semantico, delle parole come simboli), quindi la questione dell'intrascendibilità del linguaggio, facendo accenno a come parlare di intrascendibilità del linguaggio apra necessariamente a una dimensione di ineffabile (§6.522; §7). Il docente tornerà a questo punto sul concetto di "ideal-linguismo" e lo riprenderà alla luce di quanto spiegato.

La **seconda fase** del lavoro sarà quindi dedicata alla trattazione del cosiddetto secondo Wittgenstein e alla spiegazione del concetto di "comun-linguismo". Anche qui il docente si preoccuperà di mettere in luce concetti chiave, nonché di riportare brevi citazioni significative. Verrà dunque introdotto il problema del recupero del linguaggio naturale e delle motivazioni di tale recupero, sottolineando la distanza tra questo approccio e quello precedente e insistendo sul vero e proprio rifiuto che Wittgenstein sviluppa nei confronti della logica come scienza normativa. S'introdurrà qui il concetto di significato come ciò che si definisce nell'uso della parola stessa in contesto, affrontando quindi i concetti chiave di gioco linguistico, di famiglia di significati e di somiglianze di famiglia, e insistendo sulla dimensione concreta e naturale del linguaggio che tali concetti mettono in campo, di contro a una prospettiva, quale quella del *Tractatus*, che implicava una corrispondenza rigida parola-cosa e una voluta recisione di tutti quegli aspetti che fanno del linguaggio qualcosa di vivo. Si tratterà in questa sede di insistere proprio sull'attenzione riservata da Wittgenstein alle pratiche linguistiche come pratiche di costruzione del senso. Il docente passerà poi ad affrontare il problema del "seguire una regola" e quindi quello del linguaggio privato spiegando come, se il linguaggio non è che una prassi, fatta di giochi linguistici organizzati secondo regole, il principio stesso del seguire una regola implichi una comunità di giocatori ed escluda dunque, per principio, la possibilità di un'attività solipsistica. Ma se i significati e l'apprendimento dei significati passa attraverso l'apprendimento di pratiche socialmente condivise, di regole che organizzano il contesto d'azione entro cui la parola è usata e che regolano l'uso stesso di quella parola, allora è questa differenza di contesti, di giochi linguistici e di regole che lo sguardo del filosofo deve osservare e descrivere. Il docente riprenderà a questo punto il tema della filosofia come disciplina puramente descrittiva e chiarificante, nonché l'interpretazione dei problemi filosofici tradizionali come frutto di un fraintendimento nato dall'incapacità di cogliere i differenti usi delle parole all'interno dei diversi giochi linguistici in cui compaiono e di arrestarsi davanti al dato di fatto di una prassi che funziona così e così. Si opererà qui un richiamo al primo Wittgenstein, mettendo in luce come il tema dell'intrascendibilità del linguaggio resti lo stesso, seppur con modalità differenti, in entrambe le fasi del pensiero del filosofo. E, ancora, si richiamerà quel problema dell'indicibilità della semantica vedendo come anche qui il problema si riproponga, seppur in una veste nuova ove l'indicibile non è più la forma logica, bensì quella prassi che fonda

ogni gioco linguistico e che è ciò contro cui «la mia vanga si piega»<sup>14</sup>. In chiusura, il docente ri-prenderà il concetto di comun-linguismo.

## 1.2 Metodologie

Una volta stabilite delle coordinate teoriche, una volta stabiliti quali dovranno essere i contenuti e una volta stabilito quale andamento dovranno avere le prime due fasi del percorso didattico qui proposto, si tratta ora di stabilire come procedere, a livello strettamente metodologico. Come impostare il lavoro degli studenti? Come guidare il loro lavoro e dove far iniziare la loro autonoma rielaborazione?

Innanzitutto si tratta di muovere da una considerazione non secondaria: abbiamo a che fare con un argomento complesso, privo o quasi di elementi di familiarità con quanto già appreso in precedenza dagli studenti, variamente ramificato e difficile da tenere sotto controllo data la sua vastità e multiformità. In secondo luogo, si tratta di un argomento che, se trattato facendo unicamente ricorso alla classica lezione frontale, rischia di risultare per gli studenti eccessivamente astratto e scarsamente assimilabile.

C'è anche da dire, però, che in una prima fase, in cui si tratta di accostare gli studenti a qualcosa di completamente nuovo, si rende assolutamente necessaria una fase di lavoro volta a stabilire e a rendere note agli studenti alcune coordinate fondamentali. A questo compito assolverà proprio la lezione frontale, la cui funzione risulterà però ridotta appunto a quella di delineare le linee guida della problematica in corso di trattazione. Solo in un secondo momento sarà quindi possibile impostare un lavoro sui testi filosofici, volto a sviluppare negli studenti la capacità di familiarizzare con una tipologia specifica di testo e di ricavare dall'analisi dello stesso i concetti necessari alla comprensione del pensiero dell'autore. La lezione frontale, dunque, si assumerà il ruolo di evidenziare le parole chiave, di illustrare il lessico specifico di base, nonché di situare l'autore trattato o il tema affrontato all'interno del suo contesto storico-culturale. A tale scopo potrà essere di grande utilità ricorrere ad alcune *slides* essenziali, che mettano in evidenza i concetti fondamentali oggetto di trattazione nonché alcune immagini o fotografie che possano favorire la visualizzazione e la memorizzazione di alcune questioni. Ma la lezione frontale dovrà anche assumersi il compito di proporre brevi stralci di testi da commentare e da cui muovere per articolare la spiegazione, con lo scopo di mostrare agli studenti un esercizio concreto di analisi del testo filosofico, volto a fornire loro un metodo e delle competenze operative che consentano loro, in un secondo momento, di interagire direttamente con i testi.

Le prime due fasi del percorso didattico saranno dunque così strutturate e solo a questo punto allo studente potrà essere chiesto, a partire dall'impianto teorico assimilato e dall'esempio di analisi testuale svolta in classe dal docente, di seguirne le tracce giungendo a sviluppare un'analisi autonoma col supporto di testi di altri autori e/o di critici che lo studente dovrà mettere in relazione con le fonti primarie.

## 2. Wittgenstein e la filosofia del linguaggio del Novecento

### 2.1 Contenuti

Si tratta ora dunque di capire quali contenuti vengano messi in campo in questa terza fase del lavoro, tali da richiedere determinate scelte metodologiche.

Abbiamo visto come le prime due fasi siano state interamente dedicate alla presentazione del pensiero di Wittgenstein, analizzato nella sua evoluzione. A questo punto si tratterà per il docente di far interagire il pensiero del filosofo con quello di altri autori, proprio con l'obiettivo

---

<sup>14</sup> Ludwig Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., §217.

di far sì che gli studenti imparino a riconoscere determinate tematiche e problematiche e a cogliere i nodi salienti di una determinata atmosfera filosofica, andando oltre l'autore di partenza e allargandosi più in generale al pensiero filosofico novecentesco.

I punti focali che si tratterà dunque di far emergere a questo punto del percorso e di rendere oggetto di riflessione e analisi da parte degli studenti sono i seguenti:

- Tangenza tra Frege e Wittgenstein sul problema del linguaggio naturale come linguaggio ambiguo e sulla necessità della formulazione di un linguaggio artificiale;
- Funzione della filosofia come attività chiarificatrice sia in Frege che in Wittgenstein;
- Attacco alla metafisica e alle sue proposizioni sia da parte di Wittgenstein che dei Neopositivisti;
- Necessità di mettere da parte il linguaggio naturale e di costruire un linguaggio artificiale comune a Wittgenstein e al Neopositivismo;
- Intrascendibilità del linguaggio in Wittgenstein e panlinguismo / coerentismo di Neurath: affinità e differenze;
- Funzione e significato del concetto di gioco in Wittgenstein e in Gadamer;
- Nesso tra il “seguire la regola ciecamente” di Wittgenstein e il primato del gioco sui giocatori di Gadamer;
- Intersoggettività della dimensione linguistica in Gadamer e Wittgenstein;
- Intrascendibilità del linguaggio in Gadamer e Wittgenstein;
- Intersoggettività della dimensione linguistica in Wittgenstein e Habermas;
- Seguire una regola in Habermas e Wittgenstein;
- Intrascendibilità del linguaggio in Habermas e senso della sua posizione nei confronti delle posizioni di Gadamer e Wittgenstein.

## 2.2 Metodologie

Ma come condurre gli studenti a una riflessione di questo tipo? Come non ricorrere a una spiegazione che si limiti, ancora secondo la modalità della lezione frontale, a presentare i suddetti punti come qualcosa di già dato, come un dato di fatto da registrare in modo acritico o quasi?

Come accennato quando si sono descritte le metodologie che dovrebbero essere adottate nel corso delle prime due fasi di lavoro, la lezione frontale perde la sua funzione nel momento in cui ha esaurito il suo compito: quello di fornire delle coordinate fondamentali. Il passaggio successivo è quello dell'analisi autonoma, a partire da queste coordinate pregresse, ma che costringe lo studente ad applicare le competenze acquisite attraverso un'analisi diretta e autonoma del testo filosofico, che si svolgerà secondo la procedura descritta qui di seguito.

Il docente, innanzitutto, dovrà affidare come compito a casa la lettura individuale di alcuni testi da lui selezionati. I brani in questione dovranno comprendere sia le citazioni analizzate nelle lezioni precedenti con l'insegnante (e mostrate alla classe tramite le *slides* di cui sopra), sia alcuni brani tratti nello specifico da testi di Frege, dei Neopositivisti, così come di Gadamer e di Habermas, con l'intento di far sì che lo studente, alla luce di quanto appreso nel corso delle lezioni precedenti, rintracci nei testi proposti alcune affinità con l'opera di Wittgenstein. La traccia data dal docente agli alunni sarà semplicemente quella di lavorare per rilevare tangenze, ma anche discrepanze, sia tematiche che lessicali. L'insegnante dividerà quindi la classe in gruppi, chiedendo loro di affrontare nuovamente la lettura dei brani, anche alla luce delle considerazioni già individualmente svolte a casa, che si tratta in questa sede di discutere e con-

frontare con i compagni. Infine il docente riprenderà alcune questioni fondamentali all'interno di una lezione dialogata con la classe, volta ad illuminare eventuali fraintendimenti o errori interpretativi, nonché a riprendere i concetti chiave che ritiene debbano essere tenuti presente per capire lo sviluppo della filosofia di Wittgenstein in relazione a quella degli altri autori, anche a partire da quanto spiegato nel corso delle prime lezioni frontali. Come ci ricorda De Pasquale, infatti, è necessario che questo lavoro non prescinda dalla guida fornita dal docente, il quale è tenuto ad alternare «atteggiamenti di *asimmetria* e di *complementarietà*»<sup>15</sup>. Lo stesso Wittgenstein del resto pensava che insegnare filosofia significasse condurre gli studenti da un lato a riconoscere un limite, dall'altro ad avanzare tutte le volte che è possibile farlo<sup>16</sup>: il docente dev'essere quindi da un lato colui che guida il riconoscimento di questi limiti, dall'altro colui che offre gli strumenti per un loro superamento. E il confronto diretto con il testo filosofico è proprio il terreno ove il superamento del limite, ovverosia l'attività critica e la rielaborazione, si compiono.

### **Per approfondire - Il film**

*Wittgenstein*, di Derek Jarman: per tornare a insistere su quel *fil rouge* che fa del pensiero del filosofo un *unicum* e che rende possibile comprendere come le due fasi non siano soltanto due momenti oppositivi, bensì tappe di un pensiero che si fa e si modifica nel suo farsi. Il tentativo, infatti, di partire dalla biografia dell'autore per illustrarne il pensiero, mettendo in luce proprio le connessioni chiave intercorrenti tra la vita e l'opera, aiuta a gettare uno sguardo di omogeneità sul pensiero di Wittgenstein, seguendolo nel suo farsi, nel suo modificarsi e nel suo diramarsi.

---

<sup>15</sup> Mario De Pasquale, *Il con-filosofare nell'apprendimento della filosofia*, in AA.VV. *Filosofia per tutti – la filosofia per la scuola e la società del 2000*, a cura di Mario De Pasquale, Franco Angeli, Milano 1998; sito Internet <<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/depa2.html>>, 19.6.2015, 12:30.

<sup>16</sup> Cfr. Fabio Grigenti, *Wittgenstein. Insegnare il limite*, in AA.VV. *Insegnare filosofia*, a cura di Luca Illetterati, Utet, Novara 2007.

## MOTIVAZIONE E APPRENDIMENTO PROPOSTE PER UNA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Diana Gianola

### Abstract

Motivating students to learn is a practice with no guaranteed effects. Nevertheless it represents the real beginning of the teaching process: every teacher should ask themselves how to engage students and why should the subject interest them. From this point of view, teaching philosophy has its advantages: it is naturally connected with life and it promotes the development of critical and self-critical rationalism. Finding and creating the best ways to motivate their students is a teacher's task that requires a reconsideration of didactic methodologies.

### Keywords

Motivazione, Apprendimento, Didattica della filosofia

### Perché la motivazione?

Ad essere precisi, il titolo corretto di questo articolo dovrebbe essere diverso, forse più prudente, e sottolineare già in partenza il carattere intrinseco di fallibilità, il qualificarsi di ogni pratica didattica tesa alla motivazione degli studenti come un mero "tentativo". La motivazione è un campo di riflessione e di azione ampio e complesso, in cui le possibilità di ottenere l'esito sperato non sono necessariamente direttamente proporzionali allo sforzo profuso: entrano infatti in gioco dinamiche e fattori diversi, connessi anche alla particolare fase di vita degli studenti. Come notava giustamente Freinet, «puoi portare il cavallo alla fonte e fischiare quanto vuoi, ma se il cavallo non vuole bere, non beve».<sup>1</sup> Ma se anche si riuscisse a far bere il cavallo e a far apprendere gli alunni servirebbe poco, anzi sarebbe controproducente: c'è il rischio che, costretti ad imparare, gli alunni apprendano ad odiare l'apprendimento.

Pur nella consapevolezza della complessità del tema, la motivazione può essere qualificata come il "punto zero", il primo momento di ogni attività didattica: Rousseau, dovendo insegnare a leggere ad Emilio, si preoccupa innanzitutto di creare in lui un interesse, un bisogno, una motivazione. E parimenti «la motivazione ad apprendere costituisce forse l'argomento più cruciale e difficile per la maggior parte degli insegnanti».<sup>2</sup> Don Lorenzo Milani è lapidario:

«è l'aspetto più sconcertante della vostra scuola: vive fine a se stessa. Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero. Forse non esiste, forse è volgare. Giorno per giorno studiano per il registro, per la pagella, per il diploma. E intanto si distraggono dalle cose belle che studiano».<sup>3</sup>

La domanda sul "perché" viene o dovrebbe essere sollevata – ed è importante sottolinearlo – da entrambi i lati: non solo da parte degli studenti, ma anche da parte del docente. Lo studente ricerca una motivazione aggiuntiva rispetto a quella estrinseca del voto per ascoltare,

---

<sup>1</sup> Célestin Freinet, *I detti di Matteo*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 7-8.

<sup>2</sup> Jere Brophy, *Motivating Students to Learn*, McGraw-Hill 1998; trad. it. a cura di A. Gheda, *Motivare gli studenti ad apprendere*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2003, p. 7.

<sup>3</sup> Lorenzo Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libera Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 24.

concentrarsi e sforzarsi di comprendere. Chiede di sapere perché quanto sta accadendo nell'aula dovrebbe o potrebbe interessarlo. Dall'altro lato anche al docente è chiesto di riflettere per selezionare contenuti, modalità didattiche e strumenti capaci di motivare. Si tratta, in altri termini, di domandarsi: "perché questo dovrebbe interessarli e come potrei coinvolgerli?".

La domanda sulla motivazione intesa dal lato dell'insegnante, equivale da ultimo anche a domandarsi quale possa e debba essere il ruolo della filosofia rispetto allo sviluppo sia delle competenze chiave espresse dall'Unione Europea,<sup>4</sup> sia degli obiettivi nazionali previsti dalla Legge 107 cosiddetta della "Buona Scuola".<sup>5</sup> Il clima attuale «esalta l'acquisizione delle competenze e il primato del fare e sopprime, o relega in un angolo stretto, ogni forma di sapere non legato con evidenza al dominio pragmatico [...] (per esempio la filosofia)». <sup>6</sup> La filosofia dunque sembra essere la prima vittima.

### **Il problema della motivazione: riflessioni pedagogiche**

Porre il problema della motivazione significa in prima istanza domandarsi

«come si può far sorgere il desiderio – il desiderio di sapere – quando l'apprendimento del sapere deve essere obbligatorio? Come non rendere l'obbligatorietà un parassita mortale del sapere? Come, in ultima istanza, intrecciare il desiderio alla Legge?».<sup>7</sup>

La questione è rilevante perché senza coltivare la motivazione non ci può essere un buon insegnamento né un buon apprendimento: quando si è motivati si impara meglio e si studia attivando tutte le risorse della mente. La conferma è giunta anche da parte delle neuroscienze: la motivazione implica una fitta interconnessione tra i neuroni e i neurotrasmettitori (serotonina, adrenalina, dopamina) che entrano in circolo e potenziano l'efficienza mentale, rendendo l'apprendimento più rapido e più stabile.<sup>8</sup>

Sul versante degli studi psico-pedagogici, il tema della motivazione risulta estremamente ampio e complesso e ciò è dovuto anche al fatto che

«il concetto non è mai da considerare come a se stante, isolato, ma come parte integrante di un concetto più ampio e articolato di scuola, di insegnamento, di ruolo, di professionalità dell'insegnante».<sup>9</sup>

Parlare della motivazione coinvolge l'immagine complessiva della scuola e della sua funzione. Mi concentrerò quindi, dopo una disamina della definizione di motivazione, sulle metodologie didattiche che possono favorirla nello specifico rispetto all'insegnamento della filosofia.

Nel contesto della classe, il concetto di motivazione è usato per spiegare la misura in cui gli studenti investono attenzione e impegno nelle varie attività; ha a che fare con la loro disponibilità a impegnarsi nelle lezioni e nelle attività di apprendimento e con le ragioni per cui lo fanno. Dal latino *motus*, indica una spinta, una direzione del soggetto verso un oggetto. Psicologi

---

<sup>4</sup> Cfr. Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L. 394 del 30.12.2006, pag. 10]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:c11090>

<sup>5</sup> Cfr. L. 107 del 13 luglio 2015, art. 1 comma 7.

<sup>6</sup> Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 13.

<sup>7</sup> Ivi, p. 67.

<sup>8</sup> Cfr. ad es.: Antonio Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, trad. it., Adelphi, Milano 1994; Chris Frith, *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2009; Pier Cesare Rivoltella, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia 2014.

<sup>9</sup> Jere Brophy, *Motivare gli studenti ad apprendere*, cit., p. 12.

e psicopedagogisti ne hanno elaborato distinzioni e definizioni specifiche.<sup>10</sup> Ciò che le accomuna è la consapevolezza che la motivazione all'apprendimento non è un processo unitario «ma un insieme di esperienze soggettive, di origine intrinseca o estrinseca, quali gli obiettivi, le aspettative, i processi emotivi, i valori, gli interessi personali»<sup>11</sup> che conducono l'individuo ad imparare. Si tratta di un processo complesso che coinvolge tutte le dimensioni – cognitive, emotivo-affettive, relazionali – della persona.

Il concetto di motivazione ha subito una notevole evoluzione nel tempo: le prime prospettive erano di stampo comportamentista e sottolineavano il rinforzo come il principale meccanismo per attivare e mantenere un comportamento. Verifiche, voti, diplomi come funzionali alla motivazione all'apprendimento. Sono emerse poi, a partire dagli studi di A. Maslow,<sup>12</sup> le prime teorie motivazionali alternative rispetto al rafforzamento, che spiegano i comportamenti come risposte a bisogni. Entrambe queste prospettive descrivono però le azioni motivate delle persone come reazioni a pressioni aventi origine o da motivi estrinseci (i rinforzi) o da bisogni sentiti internamente. Gradualmente è emerso poi l'aspetto della proattività delle persone – e degli studenti – nel decidere cosa si vuole dare e perché: è la nascita delle teorie degli obiettivi di apprendimento.

La teoria in cui è più evidente lo spostamento dell'asse della motivazione verso l'autodeterminazione rispetto ad obiettivi e autoregolazione di azioni è quella della *motivazione intrinseca*. Una delle formulazioni più note è quella proposta da Edward Deci e Richard Ryan; la teoria dell'autodeterminazione da loro proposta specifica che gli ambienti sociali promuovono la motivazione intrinseca quanto soddisfano tre ordini di bisogni: *competenza, autonomia e relazionalità*, vale a dire quando sviluppano ed esercitano abilità, permettono di decidere autonomamente cosa fare e come farlo, e promuovono relazioni prosociali. È quindi più facile che gli studenti sviluppino motivazione intrinseca verso l'apprendimento nei contesti classe dove tali bisogni sono soddisfatti: potremmo dire quindi che porre attenzione a queste tre componenti è come costruire le fondamenta della motivazione.

Gli studiosi sono concordi nel sottolineare come la motivazione intrinseca sia meglio di quella estrinseca perché più duratura e stabile; i rinforzi esterni possono essere utili, ma non bisogna fermarsi ad essi. È difficile tuttavia stabilire in classe le condizioni per sviluppare un'autentica motivazione intrinseca, per diversi ordini di motivi. Il carattere di obbligatorietà della scuola e del curriculum proposto dal docente si scontra con l'esigenza di autodeterminazione; gli insegnanti devono lavorare con almeno venti studenti diversi, ed è quindi difficile riconnettersi ai bisogni e agli stili cognitivi<sup>13</sup> di ciascuno; infine la scuola non può prescindere da una valutazione sistematica ed è difficile «godere di un'attività e "lasciarsi prendere completamente" quando l'attività è obbligatoria e la prestazione sarà valutata».<sup>14</sup>

La motivazione intrinseca riferita all'apprendimento e nel contesto della classe assume quindi una forma particolare e vincolata. Posti questi limiti, è comunque possibile – e dal mio punto di vista doveroso – riflettere ed elaborare strategie didattiche tali da creare il terreno favorevole alla nascita di tale motivazione.

### Le vie della motivazione

I modelli, gli stili e le strategie suggerite dagli psicologi e dai pedagogisti per favorire la motivazione possono essere ricondotte a due grandi macro-gruppi: le strategie legate ad *aspetti e stili personali* e psicologici e quelle legate all'adozione di metodologie didattiche.

---

<sup>10</sup> Per una disamina si veda ad es. Rossana De Beni, Angelica Moè, *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 36-49.

<sup>11</sup> Ivi, p. 37.

<sup>12</sup> Abraham Harold Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1990.

<sup>13</sup> Cfr. Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.

<sup>14</sup> Jere Brophy, *Motivare gli studenti ad apprendere*, cit., pp. 38 ss.

Sul primo versante la motivazione appare legata a doppio filo alle caratteristiche personali dell'insegnante: se è vero che non tutti siamo Roberto Benigni mentre legge e commenta Dante, un buon insegnante sa tuttavia riflettere criticamente sul proprio stile, sui suoi punti di forza e di debolezza, e – pur nei limiti dettati dalle caratteristiche personali – ricerca strategie per migliorare il suo stile relazionale ed espositivo. È importante che l'insegnante sappia considerare alcuni aspetti psicologici quali le diverse tipologie di intelligenza – le intelligenze multiple di Gardner –,<sup>15</sup> curare il bisogno di autostima e attivare emozioni positive nell'apprendimento.<sup>16</sup> Don Lorenzo Milani, a chi lo interrogava sul metodo didattico in uso alla scuola di Barbiana era solito affermare: «io sono il metodo. La mia persona è il mio metodo. Il mio interesse verso questi ragazzi è il mio unico metodo».<sup>17</sup>

Le strategie del secondo gruppo – sulle quali concentrerò la mia attenzione – sono invece connesse all'*impostazione della didattica* e alla *scelta dei metodi*. Coltivare la motivazione richiede tempo, è come un seme che ha bisogno di tempo per crescere, svilupparsi e portare frutto; e ha bisogno che lo studente sia accompagnato a sviluppare una meta-riflessione sul proprio apprendimento. Il tempo nella scuola è una risorsa scarsa e vincolata: occorre quindi nella programmazione “prendersi spazi”, in virtù della libertà di insegnamento, e avere il coraggio di sacrificare al limite qualche contenuto a favore della profondità degli apprendimenti.<sup>18</sup> Inoltre «le motivazioni ad apprendere non si vendono al supermercato. Bisogna inventarle e tocca a noi tutti diventare ingegnosi e creativi».<sup>19</sup> Non si tratta di dare «etichette nuove» alla didattica, siano esse le ICT o altro: «meglio un professore all'antica, d'uno che crede d'esser moderno perché ha mutato le etichette».<sup>20</sup> Si tratta di mutare approccio e metodi.

Quali sono le metodologie didattiche che la ricerca psico-pedagogica suggerisce per stimolare all'apprendimento? Non c'è un elenco esaustivo e condiviso, ma alcune strategie-chiave emergono trasversalmente: si motiva evidenziando la *connessione con la vita* del processo e dei contenuti dell'apprendimento; si motiva adottando *metodologie pluridisciplinari*, che evidenziano le interconnessioni e la *multidimensionalità del sapere*; si motiva mostrando come l'apprendimento contribuisca allo *sviluppo di competenze* e permettendo agli studenti di esercitarsi e mettersi alla prova attraverso dinamiche di *problem posing* e *problem solving* o provocando dissonanza o conflitto cognitivo; si motiva organizzando la classe come una «comunità che apprende»,<sup>21</sup> promuovendo il *cooperative learning*; si motiva suscitando *consapevolezza e controllo metacognitivo* delle strategie di apprendimento.<sup>22</sup> Si motiva infine realizzando un insegnamento creativo, in cui molta utilità riveste la *lezione dialogica e interattiva*, la discussione e il ruolo della sorpresa.<sup>23</sup>

La connessione con la vita rappresenta un elemento cruciale. Come già sottolineava Dewey,

«via via che le società diventano più complesse nella struttura e nelle risorse, aumenta la necessità di un insegnamento formale o intenzionale. Quanto più cresce e si estende l'insegnamento formale, tanto maggiore si profila il pericolo di creare una scissione indesiderabile fra l'esperienza ottenuta in associazioni più dirette, e ciò che si impara a scuola».<sup>24</sup>

---

<sup>15</sup> Howard Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 1987.

<sup>16</sup> Mario Polito, *Motivazioni per studiare*, Editori Riuniti, Roma 2014, pp. 42-43.

<sup>17</sup> Citato da Mario Polito, *Motivazioni per studiare*, cit., p. 27.

<sup>18</sup> Cfr. Pier Cesare Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 84-87; 133-135; rispetto alla variabile tempo si veda anche Antonio Brusa, *Note sulla tradizione didattica filosofica italiana*, in Giuseppe Semerari, (a cura di), *Pensiero e narrazioni*, Bari, Dedalo, 1995, p. 256.

<sup>19</sup> Mario Polito, *Motivazioni per studiare*, cit., p. 13.

<sup>20</sup> Lorenzo Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 25.

<sup>21</sup> Jere Brophy, *Motivare gli studenti ad apprendere*, cit., cap. 2.

<sup>22</sup> Ivi, p. 248.

<sup>23</sup> Guido Petter, *La Valigetta delle sorprese. Saggio sulla motivazione ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

<sup>24</sup> John Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 52.

Don Milani criticava alla scuola del suo tempo anche questo: «c'è poco nella vostra scuola che serva alla vita» e infatti «passò con nove un ragazzo che in Francia non saprebbe chiedere nemmeno del gabinetto». <sup>25</sup> Douglas Corey, docente presso la Brigham Young University, negli Stati Uniti, di fronte alla domanda degli studenti “perché studiare matematica?” risponde:

«quando userete ciò che state imparando durante il vostro corso a scuola? Non lo so. Nessuno lo sa. Vale comunque la pena imparare anche se non vediamo la possibilità di trovare subito un'applicazione pratica? Probabilmente sì [...]. È una situazione in cui vi chiediamo di avere un po' di fiducia in quelli che ci sono già passati e ora stanno insegnando cose a voi»; «non è possibile 'unire i puntini' guardando avanti; si può unirli solo dopo, guardandoci all'indietro». <sup>26</sup>

Posticipare ad un domani indefinito la comprensione del perché un apprendimento sia importante, rischia però di tramutarsi in una strategia per eludere la questione: il “dopo lo capirete e scoprirete meglio” non toglie che qualcosa si possa – e si debba – comprendere già nell'“adesso” dell'apprendimento. Come afferma E. Morin, il ruolo del docente è teso tra educazione, che è parola troppo forte, ed insegnamento, che ha un senso troppo restrittivo perché solamente cognitivo: compito del docente è «trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere». <sup>27</sup> È mediare l'«esperienza del libro che sa includere e non escludere la vita». <sup>28</sup>

È sempre Morin, che, riprendendo Montaigne, indica come attenzione e obiettivo quello di giungere ad avere «la testa ben fatta» piuttosto che una «testa ben piena». <sup>29</sup> La strada indicata è quella della promozione di un sapere trasversale, multidimensionale e polidisciplinare, un sapere aperto contrapposto ad ogni forma di frammentarietà e compartimentazione. Si tratta di sviluppare l'«attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi», a riconnettere la cultura umanistica e quella scientifica e le competenze sviluppate da entrambe nell'ambito, ad esempio, della capacità di porre e risolvere i problemi (*problem posing e problem solving*). <sup>30</sup>

### **Il vantaggio della filosofia: aprire vuoti**

L'insegnamento della filosofia presenta indubbi vantaggi dal punto di vista della possibilità di attuare una didattica motivante e attenta allo sviluppo delle competenze. *Democrazia ed Educazione* di Dewey è il testo dove più autorevolmente si coniugano i temi della filosofia e della pedagogia secondo una formula di integrazione: per Dewey «l'educazione offre un terreno favorevole dal quale penetrare nel significato umano e non tecnico delle discussioni filosofiche». <sup>31</sup> Senza entrare nel merito del dibattito tra i difensori del metodo storico e i propugnatori del metodo teorico-problematico, <sup>32</sup> è certo che la filosofia in quanto tale si pone come sapere e riflessione sull'intero dell'Essere e dell'esistenza (è ontologia, gnoseologia, logica, metafisica, etica ecc.): porta quindi nel suo stesso codice genetico la *connessione con la vita*. Nietzsche, nella *Seconda considerazione inattuale*, riflette criticamente attorno all'antitesi tra la

---

<sup>25</sup> Lorenzo Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit. pp. 21-27.

<sup>26</sup> Douglas Corey, *When Will I Ever Use This? An Essay for Students Who Have Ever Asked This Question in Math Class*, Brigham Young University. Disponibile all'indirizzo: <http://www.maa.org/sites/default/files/pdf/Mathhorizons/supplement/MH-CoreyWeb.pdf>.

<sup>27</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999, pp. 2-3.

<sup>28</sup> Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 100.

<sup>29</sup> Michel de Montaigne, *Essais*, I, 26: «vorrei anche che si avesse cura di sceglierli un precettore che avesse piuttosto la testa ben fatta che ben piena».

<sup>30</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 5-19.

<sup>31</sup> John Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 390.

<sup>32</sup> Si veda a proposito, Paolo Parrini, *L'approccio teorico-problematico all'insegnamento della filosofia*, in Luca Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia*, UTET, Novara 2007, pp. 19-30.

vita che serve il sapere e il sapere che serve la vita.<sup>33</sup> E ancora Rousseau nell'*Emilio*: «il mestiere di vivere è quello che voglio insegnargli». <sup>34</sup> Anche la prospettiva di Casati, che considera il filosofo come un «negoziatore concettuale», mette in evidenza come la filosofia sia «molto più diffusa nella società di quanto non ci si aspetti» e come l'insegnamento della filosofia dovrebbe quindi essere ripensato anche metodologicamente in quest'ottica promuovendo una spiegazione della filosofia come spiegazione «delle tecniche del negoziato sulla base di esempi» o «esperimenti mentali» che contribuiscano a suscitare sorpresa, coinvolgimento, attenzione, esercizio di competenze.<sup>35</sup> Per Morin la possibilità di rivitalizzare l'insegnamento della filosofia passa esattamente attraverso il suo porsi come un «apprendistato alla vita»:

«la filosofia ritroverebbe così la sua grande e profonda missione [...]. Come indicano i circoli e i caffè filosofici, la filosofia concerne l'esistenza di ciascuno e la vita quotidiana. Essa non è una disciplina, è una forza di interrogazione e riflessione che verte non solo sulle conoscenze e sulla condizione umana, ma anche sui grandi problemi della vita. In questo senso il filosofo dovrebbe ovunque stimolare l'attitudine critica e l'autocritica, fermenti insostituibili di lucidità».<sup>36</sup>

L'insegnamento della filosofia può essere motivante per gli studenti se viene messa in evidenza la sua connessione intrinseca con la vita. Da notare che una connessione con la vita è certamente offerta anche dalla capacità della filosofia di sviluppare la conoscenza «di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili)» e dotare «le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica».<sup>37</sup>

Ma c'è qualcosa in più: la filosofia si pone come capacità di interrogazione, promuove *razionalità critica e autocritica* e la consapevolezza dei limiti della conoscenza stessa: studiare filosofia può quindi contribuire a sviluppare la capacità di «esprimere e interpretare concetti, pensieri», di «imparare ad imparare» e «organizzare il proprio apprendimento»,<sup>38</sup> di potenziare le competenze logiche e «lo sviluppo di comportamenti responsabili»<sup>39</sup> e l'utilizzo critico della propria ragione in rapporto alle esperienze e gli oggetti della vita. Studiare la filosofia può essere motivante se la metodologia didattica scelta contribuisce quindi «allo sviluppo dello spirito problematizzatore», se si pone come «forza di interrogazione e di riflessione»:

«la filosofia, oggi confinata in una disciplina pressoché ripiegata su se stessa, deve riappropriarsi della missione che fu sua da Aristotele fino a Bergson e Husserl, senza tuttavia abbandonare le indagini che le sono proprie. Così, pure svolgendo il proprio insegnamento, il professore di filosofia dovrebbe estendere il suo potere riflessivo e interrogativo alle conoscenze scientifiche come alla letteratura e alla poesia, e nello stesso tempo nutrirsi di scienza e letteratura».<sup>40</sup>

Insegnare filosofia è insegnare la capacità di affrontare l'incertezza a partire dalla riflessione sulla crisi dei fondamenti stessi della filosofia e della scienza (si pensi a Popper) e a vivere nella complessità.<sup>41</sup> Insegnare filosofia è «condurre all'aperto», in termini heideggeriani è «il gesto di chi porta nella radura».<sup>42</sup> La lezione di Socrate è da questo punto di vista quanto mai attuale:

---

<sup>33</sup> Friedrich Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1974. Sul rapporto tra il sapere e la vita in Nietzsche si veda Paolo Scolari, *Nietzsche fenomenologo del quotidiano, Mimesis*, Milano 2013, pp. 37-80.

<sup>34</sup> Jean Jacques Rousseau, *Emilio*, a cura di A. Visalberghi, Laterza, Roma-Bari, 2006, p. 61.

<sup>35</sup> Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011, pp. 3-8; 76-91.

<sup>36</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 53-54.

<sup>37</sup> Cfr. Raccomandazione 2006/962/CE.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> Cfr. L. 107 del 13 luglio 2015, art. 1 comma 7.

<sup>40</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 17-18.

<sup>41</sup> Ivi, p. 95; cfr. anche Alain Berthoz, *Semplicità*, Codice, Torino 2012.

<sup>42</sup> Riccardo Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 26.

«rifiutandosi di incarnare il sapere, Socrate rinvia all'allievo il sapere che l'allievo ricerca in lui, mantenendo aperto il luogo di una mancanza strutturale. Chiediamoci: non è questo il movimento essenziale che caratterizza il lavoro di ogni insegnante degno di questo nome? Aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costruito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, le orecchie, gli occhi, il corpo, aprire mondi, aprire aperture prima impensate».

Ogni apprendimento dovrebbe essere inteso non tanto come «vuoto da riempire» con il «cemento del sapere» ma come un «vuoto da aprire»;<sup>43</sup> la filosofia offre esattamente la chiave per realizzare questa apertura.

### **Didattica della filosofia: esempi di pratiche che favoriscono la motivazione**

Il «metodo significa un'organizzazione tale della materia che la renda più efficace nell'uso. Il metodo non è mai qualcosa di esterno al materiale»;<sup>44</sup> la scelta di metodologie potenzialmente motivanti non deve quindi essere assolutizzata, ma deve essere sempre calata e contestualizzata in rapporto alla classe, alle competenze e gli obiettivi disciplinari che si intendono promuovere e, non da ultimo, ai contenuti. Intendo ora proporre sinteticamente due ipotesi di lezioni di filosofia – previste all'interno di unità didattiche più ampie – in grado di agire su alcune delle leve sopra indicate come strategiche per motivare gli studenti all'apprendimento.

### **Da Kant ai giorni nostri. Riflessioni sull'ospitalità e l'accoglienza**

Un autore cruciale ma ostico come Kant rischia spesso di diventare "l'incubo" degli studenti (e magari anche degli insegnanti): come motivare allora allo studio della filosofia kantiana? Come aiutare gli studenti a cogliere la fecondità e la bellezza del pensiero di Kant dopo averli accompagnati a superare gli scogli delle tre Critiche? L'ipotesi proposta è quella di dedicare più tempo ad un'opera minore del pensiero di Kant: *Per la pace perpetua*. Probabilmente la scelta di focalizzarsi anche su questo aspetto della filosofia kantiana richiederà di contrarne altri (es. la filosofia della storia o la religione); la scelta è tuttavia giustificabile da diversi punti di vista: in primo luogo in quanto permette agli studenti di apprezzare e cogliere l'attualità di un autore ostico e centrale (permette di quindi di motivarne lo studio); inoltre la trattazione dell'opera consente di approfondire il concetto di pacifismo giuridico e di aprire la domanda intorno alla guerra (follia o necessità tragica?), che può offrire un valido spunto di riflessione critica in vista del curriculum di storia della classe V.

La lezione proposta è ipotizzata per una classe IV di un liceo Classico o Scientifico, in finale d'anno e si inserisce all'interno di una unità didattica più ampia dedicata all'analisi del concetto di Stato e di diritto in Kant. Obiettivo della lezione è quello di analizzare e comprendere la posizione kantiana relativa all'ordinamento giuridico universale e alle relazioni tra i popoli espressa nell'opera *Per la pace perpetua*, coglierne le connessioni con il contesto storico del 1795 e aprire poi ad una riflessione sull'attualità a partire, in particolare, dal *Terzo articolo definitivo* relativo al diritto cosmopolitico.

Dopo aver presentato e spiegato la teoria kantiana dell'ordinamento giuridico universale, attraverso una lettura commentata degli articoli preliminari e definitivi dell'opera *Per la pace perpetua*, il docente invita gli studenti a cogliere da un lato gli elementi di attualità e di connessione tra le riflessioni kantiane e l'ordinamento giuridico del nostro Stato, e dall'altro a farne tesoro per riflettere e argomentare criticamente il tema drammaticamente attuale dell'accoglienza dei migranti, con tutto lo strascico di contestazioni, dibattito e polemiche che sta suscitando. Nello specifico il docente riprende la terza pre-condizione fondamentale per la pace perpetua (il *Terzo articolo definitivo*, secondo cui il diritto cosmopolitico deve essere limi-

---

<sup>43</sup> Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 43.

<sup>44</sup> John Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 216.

tato alle condizioni di un'universale ospitalità), il tema del diritto alla terra e all'ospitalità e la sua declinazione specifica. Il docente, in particolare, ha cura di sottolineare la complessità della proposta kantiana: il fatto che il *Terzo articolo* si condensi in poche pagine non deve trarre in inganno rispetto all'articolazione che Kant propone sul tema dell'ospitalità. Innanzitutto Kant chiarisce come «non si tratta di filantropia ma di diritto», ponendo subito il discorso su un livello etico-politico e non meramente caritativo-umanitario. Il diritto all'ospitalità viene semantizzato come un «diritto di visita» distinto dall'essere accettato come «coinquilino»; lo straniero per Kant non va trattato con ostilità, ma a sua volta non deve approfittare dell'ospitalità offerta per disgregare la cultura dello stato ospitante. Interessante in questo senso è anche sottolineare la critica di Kant nei confronti del colonialismo e la sottolineatura della contraddittorietà degli stati europei del suo tempo: il filosofo ricorda infatti i disastri provocati dalle società commerciali di alcuni stati europei in terra straniera e mostra come mentre in patria assumono una «condotta inospitale» abbiano approfittato in terra altrui dell'ospitalità concessa intendendo il loro «visitare» alla stessa stregua del «conquistare».<sup>45</sup>

Agli studenti viene quindi proposta la lettura dell'articolo 10 della Costituzione italiana relativo al diritto di asilo e viene presentata sinteticamente la distinzione vigente nel diritto dell'Unione Europea tra la libera circolazione dei cittadini europei nei Paesi dell'Unione e il diritto di asilo. Il docente sottopone poi alla classe la lettura di alcuni articoli di quotidiani selezionati dal docente esprimenti posizioni differenti rispetto al tema dell'accoglienza dei migranti (un suggerimento può essere quello di selezionare editoriali di testate differenti pubblicati nello stesso giorno o periodo in relazione ad un medesimo evento tragico di cronaca, quali il recente naufragio a Lesbo, o la chiusura della stazione di Budapest; il docente dovrà anche avere cura di selezionare articoli che argomentino da punti di vista diversi le ragioni e i criteri dell'accoglienza). Dopo aver lasciato il tempo di leggere il materiale, si instaura una discussione razionale guidata: gli studenti esprimono la propria posizione in merito alle questioni connesse all'accoglienza e proposte dal docente (sulla base di quali principi è giusto accogliere i migranti? A quali condizioni? Con quali limiti eventuali?). Durante lo svolgimento della discussione stessa il docente – interpellando la classe – ricostruisce alla lavagna una mappa concettuale sintetica delle differenti posizioni emerse, dei relativi presupposti, argomentazioni e contro argomentazioni aiutando gli studenti a portare a fondo le radici delle proprie affermazioni.

Dedicare tempo ed energie alla motivazione e allo sviluppo di competenze di riflessione e argomentazione critica richiede anche un ripensamento dei corrispettivi metodi di valutazione. Non avrebbe senso, al termine di tale lavoro svolto in classe, limitare la verifica sulla comprensione del pensiero di Kant ad una tradizionale interrogazione o ad una verifica scritta a domande aperte sulla comprensione dei punti cardine del suo pensiero. Per valorizzare quanto fatto e motivare ulteriormente gli studenti, come metodo di valutazione (anche accanto ad altri) può essere invece proposta una verifica scritta a tema: a partire da alcune citazioni tratte da *Per la pace perpetua*, il docente potrà ad esempio chiedere agli studenti di indossare i panni del direttore di un quotidiano e scrivere un articolo di fondo relativo al tema dell'accoglienza e dell'ospitalità facendo riferimento – ognuno secondo la propria prospettiva – alle riflessioni di Kant e di eventuali altri filosofi studiati utili all'argomentazione della propria posizione (ad es. il giusnaturalismo, Hobbes, Locke).

Perché tale lezione potrebbe migliorare la motivazione intrinseca degli studenti? Gli elementi sono a mio avviso molteplici: la connessione dello studio di un aspetto del pensiero kantiano all'attualità, l'utilizzo di fonti diverse dal testo filosofico (es. i quotidiani), l'apertura interdisciplinare alla storia, la possibilità e la richiesta di riflettere ed elaborare in prima persona una posizione propria, l'utilizzo del metodo attivo di discussione razionale. Non da ultimo, tale unità didattica, oltre a sviluppare competenze di argomentazione, lavora anche sull'ambito delle competenze di cittadinanza.

---

<sup>45</sup> Immanuel Kant, *Per la pace perpetua*, RCS Libri, Milano 2010, pp. 34-37.

Noto brevemente come, sul versante delle connessioni tra riflessione kantiana e ordinamento giuridico, un'altra pista possibile è quella offerta dalla riflessione sul carattere "giuridico" del pacifismo kantiano (la necessità di una confederazione di Stati liberi che limitino il proprio potere trasferendone almeno una parte ad un organismo sovranazionale quale unico strumento per dirimere le controversie internazionali senza il ricorso alla guerra) in connessione con il ripudio della guerra espresso dall'articolo 11 della Costituzione e alla nascita delle istituzioni comunitarie europee.

### **"Filosofia delle piccole cose": esercizi di pensiero e di scrittura**

Questa seconda proposta di lezione ha invece un carattere diverso e molto peculiare: non si tratta in questo caso di ripensare in funzione della motivazione la scelta degli argomenti e il metodo da utilizzare in relazione ad un autore irrinunciabile quale Kant; si tratta invece di dedicare uno spazio specifico alla coltivazione della motivazione, e a presentare la filosofia in un'ottica diversa da quella storico-problematica tipica dei programmi scolastici. Lo stimolo è offerto dal recente *Nuova filosofia delle piccole cose* di Francesca Rigotti<sup>46</sup> nel quale l'autrice fa filosofia a partire dalle suggestioni offerte da alcuni oggetti della vita quotidiana (ormai celebre la sua *Ontologia dello scolapasta*) seguendo il suggerimento di Nietzsche: «vogliamo essere i poeti nella nostra vita, e innanzitutto nelle più piccole cose». O ancora, nei *Minima Moralia*, Adorno, nell'aforisma 81 intitolato *Grande e Piccolo* scrive:

«la filosofia fa come la cattiva pittura, che s'immagina che la dignità di un'opera e la gloria che le spetta dipendano dalla dignità degli oggetti, e che una rappresentazione della battaglia di Lipsia valga di più di una seggiola vista di sbieco».<sup>47</sup>

Gli obiettivi della lezione sono quelli di mostrare la connessione possibile tra la riflessione filosofica e la quotidianità più semplice della vita e permettere agli studenti di sperimentare la propria "creatività filosofica." La lezione è pensata come svincolata dal programma e da forme di verifica, come un momento di "pausa" in cui provare a godere della filosofia in modo differente, per mostrare come anche «*less is more*».<sup>48</sup>

Tale lezione potrebbe essere svolta in una classe V di un liceo classico, che ha maturato una visione complessiva del sapere filosofico, dell'evoluzione e delle differenti posizioni rispetto alla sua definizione, competenze autonome di riflessione e rielaborazione del discorso filosofico e l'uso delle categorie specifiche disciplinari. Ritengo che tale lezione sia più vicina a coloro che manifestano passione per la poesia e la letteratura in quanto lo stile della Rigotti è molto poetico e metaforico (in tal senso la scelta del liceo classico), e tuttavia il carattere di "scoperta" e "riflessione creativa" può motivare gli studenti anche da altri punti di vista.

La lezione potrebbe essere articolata nel modo seguente: il docente fa ascoltare alla classe la *Canzone piccola* di Lorenzo Cherubini il cui testo sottolinea la voglia dell'autore di tornare anche con la musica alle piccole cose della vita quotidiana.<sup>49</sup> A seguire – a partire dai capitoli I e III del testo di F. Rigotti<sup>50</sup> – il docente introduce la riflessione sul rapporto tra filosofie e cose facendo attenzione a rimarcare i precisi riferimenti ad autori (Rigotti cita Wittgenstein, il sublime in Kant, Heidegger, Agostino e Cartesio ecc.). Vengono poi proposte agli studenti e lette

---

<sup>46</sup> Francesca Rigotti, *Nuova filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara 2013.

<sup>47</sup> Ivi, p. 69.

<sup>48</sup> Ivi, pp. 9 ss.

<sup>49</sup> Dal testo della canzone: «Ho voglia di una canzone piccola che parli di cose piccole che diventano invisibili schiacciate dagli eventi dai grandi avvenimenti una canzone piccola che parli di caffettiere di cartoline di pasta e ceci di sveglie che non suonano o suonano troppo forte [...], una canzone piccola che parli delle cose in questa stanza, un movimento semplice una leggera danza, una canzone piccola che ci si può fidare, una canzone piccola che non ha niente da dimostrare».

<sup>50</sup> Ivi, pp. 9-30, 63-72.

ad alta voce in classe 5 riflessioni su oggetti: in particolare selezionerei *“La brocca e la donna”*, *“La passione del caffè”*; *“Forbici e rasoio”*; *“Il letame e le stalle”* e *“La scopa”*. A questo punto il tempo rimanente viene dedicato a commentare quanto letto e l’esperienza fatta. Proporrei quindi agli studenti, iniziando in classe e poi come compito a casa, di provare a farsi a loro volta autori di una piccola riflessione filosofica a partire da uno spunto offerto da oggetti della vita quotidiana. Tali riflessioni potrebbero essere poi condivise in una successiva lezione o semplicemente pubblicate sulla cartella dropbox della classe.<sup>51</sup>

Un’ultima notazione: questa lezione, svolta in modo più rapido mostrando alcune riflessioni semplici possibili a partire da oggetti (magari concretamente portati in classe e messi in bella mostra sulla cattedra) e senza prevedere la parte creativa di invenzione di un discorso filosofico, può costituire una parte di una prima lezione di filosofia in classe III: in questo modo è possibile infatti sottolineare la connessione tra grandi e piccole cose, tra tutto e parti, tra la filosofia come indagine sul senso complessivo del reale e le riflessioni quotidiane. Mostrando da subito come la filosofia ci riguardi: nelle nostre domande più grandi e profonde, ma anche nella quotidianità di ogni giorno.

Per Eraclito «se non spero l’insperato, non lo troverai»: per trovare la motivazione – insperata – bisogna almeno sperarla, e provare ad attuare tutte le strategie possibili perché l’alchimia avvenga.

---

<sup>51</sup> Si tratta di un archivio condiviso online in cui vengono archiviati i materiali utilizzati per la didattica e quanto prodotto dagli studenti.

**COLLI COME EDUCATORE.  
PER UN LAVORO DIDATTICO SUI TESTI FILOSOFICI**

**Antonio Piroddi**

**Abstract**

This paper studies the teaching activity of the Italian philosopher and philologist Giorgio Colli in the light of the notion of «action for the culture» (azione culturale). Colli's writings and his students' memoirs suggest his main concern was providing the «youth» (also a figure for the ideal reader of «classic» works) with the very occasion to have direct contact with philosophical texts. Moreover, I propose a specimen of text analysis inspired to Colli's principles for reading classics of philosophy.

**Keywords**

Giorgio Colli, Azione culturale, Classici, Analisi dei testi filosofici, Nietzsche

Il filosofo e filologo italiano Giorgio Colli (1916-1979) è noto soprattutto per avere curato, assieme a un altro studioso, Mazzino Montinari (1928-1986), l'edizione critica delle opere di Friedrich Nietzsche. Questa edizione ha fornito un importante contributo alla cosiddetta *Nietzsche-Renaissance* degli Anni Sessanta del Novecento<sup>1</sup> e costituisce, a tutt'oggi, un punto di riferimento irrinunciabile per gli studi nietzscheani.

È stato Mazzino Montinari a indicare nell'attività di Colli come insegnante di Storia e Filosofia presso il Liceo Classico "Niccolò Machiavelli" di Lucca la «preistoria» dell'edizione di Nietzsche.<sup>2</sup> A Lucca, dove insegnò tra il 1942 e il 1949,<sup>3</sup> Colli seppe riunire attorno a sé una comunità di allievi, molti dei quali – tra cui lo stesso Montinari – avrebbero collaborato alle sue successive «azioni editoriali»: i «Classici della filosofia» Einaudi (1955–1960), l'«Enciclopedia di autori classici» Boringhieri (1958–1965), nonché, appunto, l'edizione critica di Nietzsche per le case editrici Adelphi, Gallimard, de Gruyter (1964–1967).<sup>4</sup>

Per quanto riguarda l'attività di Colli come docente, le testimonianze in nostro possesso riferiscono della straordinaria capacità di Colli di coinvolgere gli allievi nello studio dei testi filo-

---

<sup>1</sup> Ferruccio Masini, recensione a G. Colli, *Dopo Nietzsche*, «Rinascita» (Roma), 17.1.1975; Luigi Cimmino, *Giorgio Colli*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma 1960 ss., 34 (1998), s.v. (ora sito Internet <<http://goo.gl/R9jkPZ>>, 16.6.2015, 13:00). Colli si sentiva molto distante dalle «interpretazioni» francesi di Nietzsche: «l'attanza francese ... la pretesa di essere sempre à la page li fa arrancare dietro concetti che non possono seguire» (*La ragione errabonda*, Adelphi, Milano 1982 [= RE], p. 503). Cfr. anche M. Montinari, *Ricordo di Giorgio Colli*, in AA.VV., *Giorgio Colli*, a cura di S. Barbera e G. Campioni, Franco Angeli, Milano 1983, p. 15.

<sup>2</sup> *Nietzsche*, Editori Riuniti, Roma 1981, pp. 3-4.

<sup>3</sup> Anna Maria Colli, *Ricordo di Giorgio Colli*, in AA.VV., *Friedrich Nietzsche*, a cura di G. Penzo, Brescia, Morcelliana, 1980, p. 12. Vi fu un breve intervallo nel 1944: Colli dovette riparare in Svizzera per motivi politici (era antifascista). V. in proposito Chiara Colli Staude, *Nietzsche filologo tra inattualità e vita*, ETS, Pisa 2009, pp. 12-13. Nel 1949 Colli passò all'Università di Pisa, dove avrebbe insegnato Storia della filosofia antica fino alla morte (1979).

<sup>4</sup> Cfr. Montinari, *Lavò la faccia al Superuomo*, «L'Espresso», 21.1.1979; *Nietzsche*, cit., pp. 3-4; *Ricordo*, cit., p. 13; Claire Isoz e Giuliana Lanata, *Ricordo di Pietro Giorgetti*, in AA.VV., *L'impegno di una generazione. Il gruppo di Lucca dal Liceo Machiavelli alla Normale nel clima del dopoguerra*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 80. La collaborazione attiva di Colli all'edizione critica di Nietzsche si conclude nel 1967: Montinari, *Ricordo*, cit., p. 16.

sofici: uno studio quanto più diretto, anche sui testi in lingua originale, senza evitare peraltro di inoltrarsi, all'occorrenza, nei «campi di stoppie» della filologia.<sup>5</sup> D'altra parte, come si vedrà, è lo stesso Colli a insistere, nei propri scritti, sull'importanza di un confronto diretto con gli autori «classici».

Nel presente articolo intendo presentare l'esperienza di Colli come insegnante sotto la prospettiva unitaria dell'«azione culturale», desunta dalle riflessioni dello stesso Colli intorno al «classico». Alla fine dell'articolo proporrò un esempio di analisi testuale («lavoro sui testi») ispirato al modello colliano.

## 1. Leggere i classici

L'insegnamento, le azioni editoriali: sembrerebbe che tra l'insegnamento lucchese di Colli e la sua attività come curatore di testi filosofici – e soprattutto delle opere nietzscheane – possa darsi soltanto un legame estrinseco. Si tratta, al contrario, di due declinazioni della stessa «azione culturale» perseguita da Colli per tutta la vita.

### 1.1. Un'azione per la cultura

Mazzino Montinari ha definito *azione culturale* un complesso di attività intraprese da Colli e volte alla «formazione di una comunità di eletti e di eguali, uniti sotto il segno della cultura. Cultura intesa come vita filosofica secondo un modello antico, classico, greco».<sup>6</sup> *Cultura*, anche – possiamo forse aggiungere, interpretando i testi colliani – intesa nel senso antico di *paideia*, «educazione».<sup>7</sup> Si tratta di un concetto legato profondamente non solo agli eventi della biografia colliana – Colli fu sempre un insegnante, prima al Liceo, poi all'Università – ma anche alla meditazione dell'autore sui temi della «cultura», appunto, e del «classico».<sup>8</sup>

*Classico* è, secondo Colli, un autore che ha raggiunto l'eccellenza nell'espressione. Non si tratta, dunque, di una denominazione legata alla relativa antichità dell'autore: nel discorso colliano sul classico, anzi, riveste un'importanza fondamentale la persuasione che la classicità sia una dimensione tuttora raggiungibile dall'individuo, e non sia un fatto confinato, una volta per tutte, nel passato.<sup>9</sup>

Materialmente, però, *il classico è innanzitutto un libro*. Nella presentazione editoriale (1957) della collana Boringhieri «Enciclopedia di autori classici», Colli descrive con toni suggestivi la condizione del «giovane» – ma tale denominazione non dev'essere intesa in senso meramente anagrafico – che si avvicina per la prima volta alla vita della cultura: è una sorta di conversione, per cui «l'animo fresco, che cerca la vita immediata, ed istintivamente vede nel libro il passato che è morto, d'improvviso scopre nello scritto una vita nuova, non legata al suo presente, ma forse più intensa». Colli precisa anche che «l'imposizione della scuola di rado si accorda con questo bisogno di apprendere». Bisogna coltivare questa esigenza, impedire che finisca dispersa, ed è qui che trova la propria giustificazione un'iniziativa editoriale quale quella presentata da Colli ai lettori. Il criterio di scelta delle opere da pubblicare è la stessa classicità

---

<sup>5</sup> Es. Montinari, *Nietzsche*, cit., p. 3.

<sup>6</sup> *Ricordo*, cit., p. 12. L'espressione risale in realtà allo stesso Colli: «Dopo lo *Zarathustra* [Nietzsche] avrebbe dovuto preoccuparsi unicamente di raccogliere un gruppo attorno a sé, e di preparare concretamente un'azione culturale» (*RE*, p. 109).

<sup>7</sup> *RE*, p. 33; cfr. p. 184.

<sup>8</sup> I contributi più significativi, per la comprensione del senso dell'attività culturale colliana, sono ancora quelli di Giuliano Campioni, *Giorgio Colli interprete di Nietzsche*, in AA.VV., *Giorgio Colli*, cit., pp. 19-28, e Sandro Barbera, *Der «Griechische» Nietzsche des Giorgio Colli, Nietzsche-Studien*, 18 (1989), pp. 82-102.

<sup>9</sup> Si veda quanto scritto da Colli per giustificare l'inclusione, nella collana da lui diretta per Boringhieri («Enciclopedia di autori classici») di uno scritto di Albert Einstein: «Che in questa collana entri, con Einstein, un autore a noi contemporaneo, non deve recar meraviglia. Un 'classico', noi pensiamo, non è essenzialmente chi è vissuto in un'epoca più o meno remota dal presente, ma anzitutto uno di coloro la cui espressione ha raggiunto un'eccellenza non effimera nel campo della grandezza umana» (*Per una enciclopedia di autori classici*, Adelphi, Milano 1983 [= PEAC], p. 147). Cfr. *RE*, pp. 141-142.

degli autori, presentati «nelle [loro] parole autentiche, senza mediazioni», e curando di «tenere[re] sempre aperte le barriere tradizionali che precludono l'uno all'altro i campi della cultura». <sup>10</sup> Da questa esigenza di immediatezza discende probabilmente il fatto, notato dalla studiosa Giuliana Lanata, che i classici Boringhieri venissero presentati dai rispettivi curatori «senza grande apparato di introduzioni e note storicizzanti e sterilizzanti, ma con un minimo di notizie e con una prefazione essenziale, sufficiente per un lettore capace di giudicare da sé e che avesse ancora “qualcosa da decidere”». <sup>11</sup>

Specificamente dedicata ai classici *filosofici* è la presentazione editoriale (1955) dei «Classici della filosofia» Einaudi. Anche qui l'offerta editoriale riceve la propria legittimazione in risposta a uno slancio naturale che è opportuno coltivare: nel caso in questione, «lo stimolo a filosofare». Anche qui, inoltre, la classicità dei testi e l'ampiezza della scelta sono i criteri che devono dirigere l'attività editoriale. Nel campo della formazione filosofica, dice Colli, non è possibile «fare da sé», e neppure ci si può limitare a proporre, quale guida per coltivare quello stimolo, «gli ultimi prodotti della filosofia contemporanea». <sup>12</sup>

«È allora necessario cominciare dai “classici”, da quei caposaldi che emergono, nel corso dei secoli, per la loro forza propulsiva. Ma come procedere nella scelta, anzi nella determinazione stessa, di questi classici? ... Per avviare alla filosofia, non ci si può servire di una tendenza filosofica già determinata nel contenuto. Non rimarrà quindi altro che *spaziare in un campo apertissimo*, cercando unicamente di offrire un nutrimento degno a chi voglia formarsi filosoficamente, *senza suggerirgli più o meno copertamente una valutazione preconcepita, e mettendolo in grado di giungere ad un giudizio autonomo*. Il criterio della scelta si limiterà allora ad *una ricerca di opere e di autori, che si stacchino per rilevanza storica, o comunque abbiano agitato in modo possentemente originale problemi sempre vivi*». <sup>13</sup>

Non sarà affatto inutile citare, a questo punto, i titoli pubblicati nei «Classici della filosofia» sotto la direzione di Colli: *l'Organon* di Aristotele (1955) e la *Critica della ragione pura* di Kant (1957), tradotti dallo stesso Colli; i frammenti dei *Presocratici* (1958) e le *Opere* di Epicuro (1960), a cura, rispettivamente, di Angelo Pasquinelli (allievo lucchese di Colli) e di Graziano Arighetti.

Memore forse di una sofferta esperienza personale, Colli torna sovente, nei suoi scritti, sul disagio di chi muove i primi passi nel mondo della filosofia. In un appunto del 1962 troviamo che «chi prende partito per la filosofia, oggi, dopo le prime ubriacanti esperienze, si guarda attorno in cerca di aiuto ... Prova attrazione per qualcosa in cui non gli è dato di scorgere nessun punto d'appoggio». Esiste peraltro un modo per sottrarsi con facilità a «questo penoso disagio intellettuale», ed è il compromesso pratico con i centri di produzione della cultura. In tal modo, però, la mondanità culturale priva il passato della sua valenza educativa e lo degrada a deposito di nozioni tecniche utili alla professione, se non a mero strumento di legittimazione per l'attività pratica e politica. <sup>14</sup> Sul rischio parallelo di disperdersi nella curiosità erudita insiste, invece, la presentazione dell'Enciclopedia Boringhieri: con la sua mole immane – anche qui, come altrove, è evidente il richiamo al Nietzsche della seconda «Inattuale» – il passato minaccia di soffocare le più genuine aspirazioni culturali. <sup>15</sup>

Una collana editoriale (ma si potrebbe dire egualmente bene: una serie di letture) permette di evitare entrambi questi pericoli: la selezione di un canone di classici esclude infatti

---

<sup>10</sup> PEAC, pp. 11-12.

<sup>11</sup> Giuliana Lanata, *Nota*, in PEAC, p. 157. Il lettore che ha ancora «qualcosa da decidere»: il riferimento è a Colli, PEAC, p. 139, cit. *infra*, p. 47.

<sup>12</sup> Degne di nota le ragioni addotte da Colli: « ... sia perché non è ancora stato dimostrato che quanto viene dopo risulti superiore a quanto è venuto prima, sia perché non si può comprendere ciò che viene dopo senza aver compreso ciò su cui si fonda» (*Leggere i filosofi*, «Gazzettino Einaudi», 4 (1955); ora sito Internet <<http://goo.gl/FsX46q>>, 15.6.2015, 11:00).

<sup>13</sup> *Ibidem* (corsivo mio).

<sup>14</sup> RE, p. 139.

<sup>15</sup> PEAC, p. 11.

l'atteggiamento mondano, perché l'insistenza sull'esemplarità dell'autore, e quindi sulla necessità di costruire il proprio sé in aderenza al modello, neutralizza in anticipo qualsiasi velleità di "spendere" immediatamente ciò che si è appreso,<sup>16</sup> ma esclude altresì l'erudizione, perché il repertorio del passato viene vagliato fino a ottenere una rosa di testi rilevanti – come si dirà tra poco – per una decisione al contempo vitale e culturale.

Al momento di confrontarsi col testo classico, peraltro, tale opera di selezione e filtraggio viene proseguita dal lettore stesso. Presentando *La nascita della tragedia* di Nietzsche, pubblicata nella «Piccola Biblioteca Adelphi» – in una collana, cioè, di testi accessibili al grande pubblico – Colli osserva, con tono di apprezzamento, come «oggi» (1977) sia finalmente possibile un contatto diretto con l'opera, senza che intervengano quegli elementi estranei (quali i «vincoli» imposti all'autore dalla «corporazione erudita» e «le sollecitudini per un presente che ancora lo soggioga, per Wagner e per la Germania») che ne occultavano il messaggio autentico. Anche in questa nota introduttiva, inoltre, ritroviamo il desiderio che il testo classico finisca in mano ai «giovani», ed è degno di nota il fatto che fattori affettivi e persino una certa inerzia naturale vengano rivendicati da Colli come ausili efficaci per la comprensione dell'opera:

«I giovani oggi hanno la possibilità di partire dalla *Nascita della tragedia*, di apprenderla con animo verginale. Molti ostacoli che si frapponevano a un accostamento non prevenuto sono stati sgombrati. Anche la maggiore disponibilità all'emozione è un elemento favorevole. ... Persino la natura composita di quest'opera non è ormai di grande impedimento. *Ciò che è contingente, caduco, ottocentesco viene già eliminato – senza che occorra infiacchirsi con un addestramento critico – per lo spontaneo disinteresse di fronte a problemi estranei.* Ma più forte è l'impatto della novità, è lo strappo dell'amo che ci risuscita fuori del quotidiano».<sup>17</sup>

Per comprendere il senso dell'azione culturale colliana, tuttavia, dobbiamo rivolgerci alla prefazione scritta da Colli (1958) per *Schopenhauer come educatore* di Nietzsche, tradotto da Mazzino Montinari e primo volume pubblicato nell'Enciclopedia Boringhieri. Con questo testo, che è stato giustamente definito un «manifesto» dell'azione culturale, Colli avrebbe inteso «indirizzare i programmi, indicare gli scopi» dell'intera Enciclopedia.<sup>18</sup> Anche nella premessa a *Schopenhauer come educatore* viene descritta la condizione dell'«animo giovanile» (non semplicemente del «giovane») alle prese col proprio «bisogno di cultura». Si tratta di una persona che «ha ancora qualcosa da decidere, sulla sua vita e sul suo atteggiamento di fronte alla cultura»; un uomo desideroso di comprendere la vita e pertanto incline ad affidarsi a un «maestro». «È scegliendo un maestro – spiega Colli – che cominciamo a diventare qualcosa, e ciò per la modestia dell'atto, che attenua l'orgoglio giovanile, e per la fiducia nel sostegno, che dà fermezza al nostro incedere». Un maestro è in primo luogo chi sa sostenere la vista della realtà «così com'è», ed è in grado di aiutare gli altri a fare altrettanto. Maestri di questo genere sono, a detta di Colli, Schopenhauer e Nietzsche, i quali – distaccati e al contempo «popolari» – «hanno fatto emergere una visione tragica, hanno mostrato il sostrato terribile e feroce della nostra esistenza». Chi conosca bene tutta l'«asprezza della vita» non resterà scandalizzato dall'insegnamento di questi maestri – Schopenhauer, Nietzsche, ma anche Leopardi, Omero, Sofocle, ... – e neppure si sgombererà per la sorte infelice di alcuni di essi. Anzi, dice Colli, «nulla può trapassare così durevolmente e intimamente in un animo giovanile, informandone di nobiltà la vita, quanto il destino tragico di un uomo esemplare».<sup>19</sup>

Ma questo è solo *un* aspetto del magistero di questi autori. La conoscenza della vita postula un'azione; la contemplazione sofferta del dolore del mondo riesce in un'azione per la cultura: in *un'azione culturale*. A questo proposito, Colli nota che Nietzsche e Schopenhauer – e con loro ogni filosofo autentico – hanno bensì pronunciato un verdetto tremendo sull'esistenza,

---

<sup>16</sup> Cfr. Montinari, *Ricordo di Giorgio Colli*, cit., p. 14: Colli ha fornito «[una] specie di canone di letture per "spiriti liberi", per spiriti cioè capaci di leggere testi non destinati al consumo ideologico immediato».

<sup>17</sup> *SN*, pp. 27-28 (corsivo mio).

<sup>18</sup> Campioni, *Leggere Nietzsche*, cit., p. 44.

<sup>19</sup> *PEAC*, pp. 140-141. Leopardi: *PEAC*, pp. 113-115; Omero, Sofocle: *RE*, p. 130.

ma allo stesso tempo hanno «salva[to] dalla condanna della vita individuale e associata... la cultura dell'uomo, l'arte, la religione, la filosofia»:<sup>20</sup> tutte quelle espressioni umane, cioè, che «sconfinano per loro stessa natura al di là della sfera dell'utile»<sup>21</sup> e che anzi possono apparire, se commisurate alle esigenze della specie e dell'individuo, affatto inutili. «Assumendoli come maestri – dice Colli – impareremo qualcosa, sul conto della vita, e soprattutto sapremo come debba comportarsi colui che coglie una realtà dell'animale uomo al di là dei suoi interessi sensibili immediati».<sup>22</sup> Questo «piccolo resto» vitale è appunto la cultura: i classici possono essere «il principio di un rivolgimento, che faccia risorgere la cultura come vita vivente, essenza di una società, sia pure ristretta, di uomini». È lo scopo dell'azione culturale quale è stato indicato da Montinari: la formazione di una comunità di uomini «uniti sotto il segno della cultura».<sup>23</sup> Come vedremo tra poco, anzi, la creazione di una comunità e di una «vita filosofica» sulla base di un contatto diretto coi classici è stata proposta da Colli non solo nelle vesti di editore, ma anche in quelle di *professore di Liceo*.

## 1.2. Colli insegnante: l'amicizia come fonte di conoscenza

Rievocando la propria esperienza al Liceo “Machiavelli” di Lucca, Montinari ricorda l'insistenza dell'ancor giovane Colli sulla *lettura diretta dei testi dei filosofi*. Colli, dice,

«[c]i insegnò subito a *non fidarsi dei manuali di storia della filosofia*... Amava... e cercava la compagnia dei giovani, aveva fiducia nel loro entusiasmo ed era radicale come lo sono i giovani. La sua fiducia era però accompagnata da una ferma richiesta di lavorare e di imparare *attingendo direttamente alle fonti*. Così ci fece capire che era necessario leggere i testi dei filosofi nella lingua originale, imparare il tedesco per Kant, Schopenhauer, Nietzsche, sapere meglio il latino per Spinoza e Giordano Bruno, il greco per Platone e i sapienti antichi della Grecia. Da lui apprendemmo, come giovanissimi liceali, a conoscere le complicate questioni di filologia attinenti per esempio alla cronologia e all'autenticità dei dialoghi platonici o alle testimonianze e ai frammenti dei Presocratici.»<sup>24</sup>

Il rapporto col manuale, che Montinari rappresenta in termini di sfiducia, doveva in realtà essere più complesso. Un altro allievo di Colli ricorda come il giovane insegnante solesse porre ai propri studenti «domande terribili e... quasi impossibili», chiedendo loro il senso profondo di talune espressioni dei Presocratici citate nel libro di testo. «Seguiva le sue idee ... e metteva in imbarazzo lo studente medio, come potevo essere io... non voleva soltanto sapere se avevamo capito, ma voleva sapere il significato profondo, il messaggio, contenuto in certi frammenti che si trovavano nei nostri testi».<sup>25</sup> In questa memoria il manuale appare valorizzato nella sua funzione antologica, mentre l'interpretazione da esso proposta non viene neppure presa in considerazione. Il senso viene ricavato direttamente dall'alunno. Su che basi? Evidentemente, sulla base di altri testi o di indizi interni allo stesso testo; ma anche – viene da pensare – con l'interrogazione delle risonanze suscitate nello studente dal contatto diretto col testo. Si tratterebbe, in tal caso, dello stesso temperamento di analisi testuale e *divinatio* che era stato realizzato da Colli, in forma naturalmente più complessa, nella propria tesi di laurea sulla *Poli-*

---

<sup>20</sup> PEAC, p. 140; sulla distruzione nietzschiana di morale e religione cfr. RE, pp. 120-121.

<sup>21</sup> RE [87], p. 99; cfr. [700], pp. 544-545.

<sup>22</sup> PEAC, p. 140 (corsivo mio).

<sup>23</sup> Cfr. *supra*, p. 45-46.

<sup>24</sup> Montinari, *Lavò la faccia al Superuomo*, cit. (corsivo mio). Le fonti biografiche riportano che Colli, appena diciottenne, aveva già letto l'intero corpus platonico in greco: A. M. Colli, *op. cit.*, p. 11.

<sup>25</sup> Luigi Imbasciati, *Il ricordo di uno studente*, in AA.VV., *L'impegno di una generazione*, cit., p. 27.

*ticità ellenica e Platone* (1939)<sup>26</sup> e che più tardi, al termine della sua attività come insegnante, si sarebbe avverato di nuovo col saggio *Physis kryptesthai philei* (1948).<sup>27</sup>

L'insegnamento di Colli non era limitato all'ambiente-classe: si prolungava al di fuori delle ore di lezione, sotto forma di lunghe conversazioni a casa del docente. La figlia del filosofo, Chiara Colli Staude, riandando con la memoria a quegli anni, ricorda che Colli e i suoi studenti – e amici – avevano l'abitudine di riunirsi «quasi ogni pomeriggio per l'ora del tè ... Ascoltavano musica (l'allegretto della *Settima* di Beethoven era un pezzo favorito), discutevano su Platone, Aristotele e i loro precursori, su Schopenhauer, più raramente su Kant, e spesso sullo *Zarathustra* di Nietzsche». <sup>28</sup> Un'allieva di Colli, Linda Bimbi, ha parlato a questo proposito di «un'esperienza di vera e propria iniziazione alla vita attraverso la filosofia e la musica, che aveva come perno un elemento fondante della *Weltanschauung* di Giorgio Colli ed era: *l'unità estetico-filosofica dell'individuo*. Quindi, cominciammo a leggere Nietzsche e, soprattutto, ... a innamorarci dei pre-socratici». La stessa Bimbi riferisce, a questo proposito, di «lunghe sedute di audizioni musicali ... in grande raccoglimento», aventi per oggetto Beethoven e Chopin, e di una lettura appassionata del *Simposio* di Platone.<sup>29</sup> Il convito platonico costituisce anzi il modello della piccola ma vivace comunità di lettori riunita attorno a Colli: su questo punto le testimonianze in nostro possesso sono concordi.<sup>30</sup> Anni dopo, pubblicando la propria versione del *Simposio* nell'Enciclopedia Boringhieri (1960), Colli dirà che l'interesse del dialogo platonico risiede soprattutto nel suo valore di testimonianza e di esempio per la vita della cultura:

«A noi non interessa analizzare i vari discorsi del *Simposio*, stabilire una gerarchia, una dialettica concettuale, o altro; ci interessa sapere che è possibile – perché qui è avvenuto – l'incontro di uomini, che si trovino uniti non da una attività comune, ma da una qualità dell'anima: la grandezza, forse? Qui il filosofo, il poeta, lo scienziato, il politico si capiscono, non hanno barriere tra loro, poiché la loro società è degli "eccellenti"». <sup>31</sup>

La rimozione delle «barriere tradizionali» tra i «campi» della cultura, rivendicata dalla presentazione dell'Enciclopedia Boringhieri,<sup>32</sup> costituisce insomma il riscontro oggettivo e pragmatico dell'armonia sussistente tra i membri quella peculiare "repubblica dei geniali" che è la comunità degli uomini di cultura vagheggiata da Colli. La «grandezza» – che poi è quella dimensione eccellente dell'umano che lascia traccia di sé nei classici e nella cultura in genere<sup>33</sup> – nel *Simposio* «si conquista ... con la dolcezza e l'effusione del vivere, ... : poiché non si trova nella solitudine, ma nella vita in comune». <sup>34</sup> Degno di nota è anche il contrasto tra la presentazione scolastica della filosofia platonica («l'idea del bello, quale è spiegata e discussa dai moderni studiosi di Platone – e mediatamente dai manuali scolastici – fa sbadigliare gli studenti») e la possibilità di trovare un punto di contatto con l'esperienza fondamentale del pensatore: «eppure, non tutti certo, ma alcuni di questi non sbadiglierebbero più, se sapessero di avere essi stessi, in qualche momento della loro giovane esistenza, intravisto – almeno da lontano – questo colore dell'estasi, che è il bello in sé». <sup>35</sup> Una preoccupazione non molto diversa, a ben ve-

<sup>26</sup> Parzialmente pubblicata sotto il titolo *Lo sviluppo del pensiero politico di Platone*, «Nuova Rivista Storica», 23 (1939), 3, pp. 169-192; 6, pp. 449-476, e ora in *Platone politico*, a cura di E. Colli, Adelphi, Milano 2007; *Filosofi sovrumani*, a cura di E. Colli, Adelphi, Milano 2009.

<sup>27</sup> G. Colli, *ΦΥΣΙΣ ΚΡΥΠΤΕΣΤΘΑΙ ΦΙΛΕΙ*. *Studi sulla filosofia greca*, s.e., 1948; seconda ed., *La natura ama nascondersi*. *ΦΥΣΙΣ ΚΡΥΠΤΕΣΤΘΑΙ ΦΙΛΕΙ*, a cura di E. Colli, Adelphi, Milano 1988.

<sup>28</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>29</sup> *Parlerò di Mazzino*, in AA.VV., *L'impegno di una generazione*, cit., p. 56.

<sup>30</sup> *Ibidem*; cfr. Clara Valenziano, *La Lucca della guerra e di Giorgio Colli*, in AA.VV., *L'impegno di una generazione*, cit., p. 97.

<sup>31</sup> *PEAC*, p. 25.

<sup>32</sup> *V. supra*, p. 2.

<sup>33</sup> Cfr. *RE*, p. 146.

<sup>34</sup> *PEAC*, p. 26.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

dere, guidava le «domande terribili ... quasi impossibili» poste da Colli intorno al «significato profondo», al «messaggio» dei Presocratici.

La testimonianza della studiosa Clara Valenziano, entrata a far parte del gruppo nel tardo 1944 per aver stretto amicizia, all'Università, con due ex-allievi di Colli, Gigliola Gianfrancesco e Angelo Pasquinelli, lascia trapelare il senso profondo della comunità culturale quale era auspicata da Colli ma anche qualche particolare del lavoro svolto da Colli e dai suoi amici – ormai ex-allievi – sui testi filosofici. Valenziano rammenta come, «per dare basi più solide alle... discussioni», si fosse deciso, assieme al professore, di «organizzare la lettura di testi». L'autore più letto è Platone – Valenziano ricorda la lettura prima dell'*Alcibiade maggiore* e poi del *Simposio* – e non manca *La nascita della tragedia* di Nietzsche. Evidentemente, i testi da leggere venivano scelti sulla base dell'ideale colliano dell'amicizia filosofica, che essi, per primi, avevano contribuito a formare. Ricordando la lettura, sotto la guida di Colli, dell'*Alcibiade maggiore*, Valenziano nota come per il maestro fosse «imprescindibile» l'«idea dell'amicizia come capacità di amare, come fonte di conoscenza». Alla base delle riunioni di Colli e dei suoi amici, secondo Valenziano, stava infatti la convinzione della perdurante possibilità di costituire, «oggi», «una comunità di amici uniti dal vincolo della conoscenza e da una particolare qualità dell'anima»: <sup>36</sup> una convinzione, osserva Valenziano, mutuata dal Platone dell'*Alcibiade maggiore*, anche se la somiglianza con le affermazioni contenute nella premessa al *Simposio* è addirittura lampante. In ogni caso, il lavoro di Colli sui classici riceve il proprio orientamento da un classico, e da un classico preso molto «sul serio»: questo è il punto. La costituzione della comunità culturale (l'azione culturale) non solo viene giocata da Colli sui due piani dell'insegnamento e dell'attività editoriale, ma costituisce, nelle intenzioni del filosofo, la ripetizione o il «ritorno» della grandezza del passato.

## 2. Il lavoro sui testi

Il confronto con le testimonianze degli allievi e degli amici di Colli, da una parte, e con la riflessione colliana sul concetto di classico dall'altra, restituisce un modello vivace e appassionante di insegnamento della filosofia, dove il testo filosofico – il «classico» – riveste un ruolo centrale. Si tratta ora di ricavare dall'esempio colliano concrete indicazioni per l'attività didattica.

Se l'insistenza di Colli sul contatto diretto col testo filosofico può ricordare, per certi versi, talune indicazioni teoriche e pratiche contenute, o comunque deducibili a partire dai Programmi di Filosofia proposti dalla Commissione Brocca <sup>37</sup> e dalla riflessione didattica a essi collegata, è pur vero che l'approccio colliano appare difficilmente imitabile, tanto fortemente appare connotato dal pensiero e del carattere del filosofo. <sup>38</sup> In questo senso, l'esempio colliano parrebbe valere soprattutto come un invito a conservare agli studenti la possibilità di vedere nel «libro» non più (o non solo) «la costrizione dello studio» ma anche «un oggetto attraente, un rifugio e un punto d'appoggio, una fonte di vita». Sembra opportuno, pertanto, differenziare il lavoro sui testi: da una parte un'attività di analisi, da svolgersi in classe, sotto la guida dell'insegnante, e dall'altra un'attività laboratoriale di libera lettura, presieduta bensì dal docente ma da svolgersi in orario extra-curricolare. Evidentemente, i laboratori avrebbero in comune col lavoro in classe metodi e obiettivi. Tuttavia – anche senza pretendere di riprodurre l'esperienza dei «simposi» colliani – ho l'impressione che i laboratori possano consentire agli studenti di avvicinarsi ai testi filosofici con più agio, con maggiore libertà e forse con maggior

---

<sup>36</sup> *Op. cit.*, p. 97.

<sup>37</sup> *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992, 2 voll. (Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59/60); PDF, sito Internet <<http://goo.gl/Lxu9UI>>, 18.10.2015, 10:00.

<sup>38</sup> Imbasciati, *op. cit.*, p. 27: «Giorgio Colli mi appariva come un grande intellettuale, non un professore come tutti gli altri, piuttosto aristocratico ... seguiva le sue idee più che i programmi ministeriali».

piacere (e soprattutto, direi, senza la preoccupazione del voto) di quanto non avvenga, almeno di solito, nell'ambito dell'attività di analisi.

In realtà, sono convinto che Colli possa costituire un modello anche per il lavoro sui testi da svolgere in classe assieme agli studenti. Il contatto immediato col testo, l'«abbandono», anche, alla «magia» dell'espressione dell'autore,<sup>39</sup> si inscrivono comunque, in Colli, sullo sfondo di un'analisi rigorosa. L'esempio proposto di seguito – che è stato progettato per una classe dell'ultimo anno di un Liceo Classico, e che prende spunto dall'esperienza colliana a un livello non esclusivamente formale – vorrebbe costituire una conferma in questa direzione.

### 2.1. Un esempio di attività didattica sui testi

Il lavoro di analisi del testo – da svolgersi in aula, almeno parzialmente – si inserisce in apertura del percorso didattico dedicato a Nietzsche. Vengono proposti due testi, il paragrafo 15 di *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci* (= PHG) e una sezione del paragrafo 1 di *Su verità e menzogna in senso extramurale* (= WL). Questi due testi, scritti nello stesso periodo (1873) e di argomento affine, sono interessanti perché in essi Nietzsche sostiene due tesi antitetiche: in PHG viene affermata, contro Kant, l'*oggettività del tempo*, mentre WL abbraccia la tesi della *soggettività del tempo*. L'osservazione risale allo stesso Colli.<sup>40</sup> I testi permettono insomma di mostrare agli studenti, in concreto, la verità del luogo comune secondo cui in Nietzsche sarebbe possibile trovare «tutto e il contrario di tutto»,<sup>41</sup> ma aprono anche – e soprattutto – una prospettiva interessante sui rapporti del filosofo con Schopenhauer e sulle peculiarità della scrittura filosofica nietzscheana.

Si presuppone, per il lavoro di lettura e analisi dei testi, che gli studenti conoscano le linee salienti e le «fasi» della biografia intellettuale nietzscheana, con particolare riguardo al cosiddetto «periodo wagneriano–schopenhaueriano», e le tesi principali enunciate nella *Nascita della tragedia* (co-testo). L'analisi presuppone, inoltre, la conoscenza del dibattito presocratico sull'unità e la pluralità degli enti, delle tesi kantiane sull'idealità trascendentale del tempo e della dottrina schopenhaueriana del mondo come rappresentazione (contesto).

### Competenze da sviluppare

Tramite l'analisi del brano ci si propone di sviluppare le seguenti competenze:

1. enucleare le idee centrali;
2. ricostruire la strategia argomentativa e rintracciarne gli scopi;
3. dati due testi di argomento affine, saper individuarne analogie e differenze;
4. ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore;
5. saper individuare i rapporti che collegano il testo sia al contesto storico di cui è documento, sia alla tradizione storica nel suo complesso.

### Lezioni

#### 1<sup>a</sup> lezione – tempo previsto: 2 ore

I testi vengono forniti in fotocopia. Nel corso dell'attività in classe, il docente presenta le opere da cui sono stati tratti i brani, il quadro storico di riferimento e gli elementi necessari per la contestualizzazione. L'insegnante richiama la biografia di Nietzsche e i suoi rapporti con la

---

<sup>39</sup> SN, pp. 117-118.

<sup>40</sup> SN, p. 47.

<sup>41</sup> DN, p. 196.

greco e con Schopenhauer, sottolineando la continuità, spesso sotterranea e inavvertita, di queste due influenze nella biografia intellettuale nietzscheana.

Vengono presentate le opere da cui sono stati tratti i brani da analizzare. Entrambe fanno parte del lascito manoscritto (*Nachlass*) di Nietzsche. Sono opere che Nietzsche ha deciso di non pubblicare, per motivi che restano largamente congetturali.

*PHG*: assonanza, già nel titolo, con *La nascita della tragedia*. In quest'ultima opera la filosofia entrava in scena con Socrate: adesso Nietzsche parla dei Presocratici, ma secondo una prospettiva singolare. «Con l'aiuto di tre aneddoti, si può fornire l'immagine di un uomo: in ogni sistema io cerco di mettere in luce tre aneddoti, e getto via il resto». <sup>42</sup> Questo atteggiamento di Nietzsche può forse essere spiegato con i suoi studi filologici (Diogene Laerzio). L'insegnante chiede agli studenti se, alla luce delle loro conoscenze, sono d'accordo col giudizio di Nietzsche. Una filosofia è definibile sulla base di tre aneddoti? Perché? La lettura del brano viene affidata a un solo studente. Per iniziare, l'insegnante attira l'attenzione degli allievi sulla peculiarità del testo (Nietzsche espone delle *dóxai*, delle "opinioni" altrui) e chiede loro di *formulare un'ipotesi*, da verificare al termine del percorso: quale tesi possiamo verosimilmente attribuire a Nietzsche, e perché? Nel dibattito tra Parmenide e i suoi «nemici», Nietzsche "da che parte sta"? (competenza 2). Si procede poi alla *paragrafazione, titolazione e sottolineatura delle parole-chiave, del problema, delle tesi e degli argomenti e all'enunciazione della tesi principale e delle conclusioni* (competenze 1–2).

Il docente introduce *WL*. Anche quest'opera è rimasta inedita per volontà dell'autore, benché Nietzsche non dubitasse del suo valore filosofico. L'insegnante spiega la teoria delle «metafore» esposta nella prima parte del paragrafo (che non viene comunicata agli allievi, allo scopo di rendere più agevole il confronto tra i due brani).

Vengono quindi formulate le consegne per il lavoro domestico: gli studenti dovranno analizzare il brano di *WL*, ripetendo le attività già effettuate per *PHG* (competenze 1–2). Viene però richiesto, inoltre, di *effettuare un confronto tra i due testi sulla base delle analisi precedenti*: il genere filosofico è lo stesso? Vertono sugli stessi problemi? Vengono discusse le stesse tesi? I concetti fondamentali sono gli stessi? (competenza 3). Si richiede poi di *sottolineare, in entrambi i brani, i riferimenti espliciti e, se possibile, impliciti ad altri pensatori* (competenza 5), nonché *i punti di contatto con altre tesi di Nietzsche affrontate in precedenza* (competenza 4). Gli studenti dovranno consegnare l'elaborato al docente, preferibilmente in formato elettronico, entro una data prefissata. Tutti gli elaborati verranno pubblicati nell'archivio virtuale della classe.

## **2ª lezione – tempo previsto: 1 ora**

Al ritorno in classe, il docente discute gli elaborati insieme agli studenti e provvede a sintetizzare i risultati dell'analisi testuale, confrontando l'oggettivismo di *PHG* con l'«idealismo» di *WL*. Evidenzia la peculiarità di *PHG*, che affronta temi filosofici quali l'idealità del tempo solo "obliquamente", nello specchio dell'esposizione dossografica e aneddotica. L'insegnante richiama l'attenzione degli studenti su un passaggio di *WL* che riveste importanza strategica (natura sociale della verità e della menzogna), in quanto connette la spiegazione precedente dell'impulso apollineo con un tema del percorso successivo (morale del gregge). Se non è stato messo in luce dagli studenti, nel corso della loro attività di contestualizzazione, il docente spiega che il vero interlocutore di Nietzsche, nei due brani, è Schopenhauer. A tal proposito, il docente cita a conferma, e può consegnare agli studenti, un testo di Schopenhauer (*Mondo I, 7*). Questo testo non viene fatto oggetto di analisi in classe ma serve come riscontro delle affermazioni del docente. In ogni caso, l'insegnante chiarisce che *PHG* sta formulando una critica contro la concezione del mondo come pura parvenza, che Nietzsche, sulla scorta dello stesso Schopenhauer, attribuisce anche a Kant (ciò potrà essere ripreso in una fase più avanzata

---

<sup>42</sup> Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, seconda prefazione, da: *Opere di F. Nietzsche*, ed. italiana condotta sul testo critico stabilito da G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 1964 ss., III/II (1973), p. 267.

dell'unità didattica, quando si affronterà la dissoluzione del «mondo vero» e del «mondo apparente»). Gli studenti dovrebbero avere scoperto la contraddizione tra i due testi, spiegabile come un'oscillazione dovuta al carattere ancora immaturo del pensiero nietzscheano, ma anche come il riflesso di una fondamentale ambiguità del rapporto di Nietzsche con Schopenhauer. Discutendo tale ambiguità, il docente pone le basi per la futura trattazione della dottrina nietzscheana della «volontà di potenza», modellata bensì sulla volontà di vivere schopenhaueriana, ma con alcune considerevoli modifiche.

## L'INSEGNANTE COME MEDIATORE IM-MEDIATO VERSO UNA FILOSOFIA COME ATTIVAZIONE DEL PENSIERO

Diletta Scotti

### Abstract

In this paper I will propose my answer to the question: how to convey philosophy? How does the teacher has to assume his role of “mediator” of a culture?

Giving an answer to these questions presuppose a meta-reflexion about the essence, the “reason for being”, of philosophy. I will consider three elements strictly related:

1. The nature of philosophical knowledge: what is philosophy?
2. The aims of philosophical competence: why teaching philosophy? Why is it worth studying philosophy?
3. The tools, the methods, the mediators suitable to teach philosophy: how to teach philosophy?

Finally, I will propose a lesson about the theme of justice and the way John Rawls faces it. The didactic experience I illustrate can objectify the methods I describe to answer question 3: it is an example of the way I think philosophy should be conveyed, according with its specific characterization (question 1) and coherently with its specific aims (question 2).

Il sottotitolo del presente elaborato – *Verso una filosofia come attivazione del pensiero* – vuole essere un tentativo di definizione di filosofia, un’espressione sintetica che descriva il modo in cui, a mio avviso, la filosofia dovrebbe configurarsi nella scuola secondaria di secondo grado: attivazione del pensiero dei ragazzi.

Così scriveva Hannah Arendt nel *Prologo di Vita Activa*:

«[...] la mancanza di pensiero – l’incurante superficialità o la confusione senza speranza o la ripetizione compiacente di «verità» diventate vuote e trite – mi sembra tra le principali caratteristiche del nostro tempo. Quello che io propongo, perciò, è molto semplice: *niente di più che pensare a ciò che facciamo*»<sup>1</sup>.

Arendt non aveva affatto in mente la scuola quale orizzonte di applicazione delle sue riflessioni – il suo intento non era direttamente pedagogico. Eppure, la citazione di Arendt che ho riportato non sembra distanziarsi molto da quanto afferma Edgar Morin nel suo saggio *La testa ben fatta*:

«La prima finalità dell’insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una *testa ben fatta* che una *testa ben piena*. Cosa significa “una testa ben piena” è chiaro: una testa nella quale *il sapere è accumulato, ammicchiato*, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una testa ben fatta significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: *un’attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso*»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Hannah Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2009, p. 5.

<sup>2</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 15.

In altre parole, potremmo dire che “l’incurante superficialità”, “la confusione senza speranza” e “la ripetizione compiacente di «verità» diventate vuote e trite” di cui parla Arendt non sono molto distanti dalle caratteristiche peculiari della “testa ben piena” di cui parla Morin; allo stesso modo, “pensare a ciò che facciamo” non si distanzia dal “porre e trattare problemi”, dal “collegare i saperi” e – soprattutto – dal “dare loro un senso”. D'altronde, questa assimilazione di filosofia politica e pedagogia, di società e scuola, non credo sia priva di significato né eccessivamente forzata: la scuola è – o almeno dovrebbe essere – l'ambiente specifico e privilegiato in cui i componenti della società, i futuri cittadini, acquisiscono una determinata visione del mondo – o meglio, il luogo dove possono raccogliere gli elementi utili per elaborare autonomamente una propria visione del mondo.

Credo che l'insegnamento della filosofia consista in primo luogo nel prendere su di sé il carico delle proposte dei due autori citati, ovvero: pensare a ciò che facciamo, costruirci una testa ben fatta. L'appello all'*attivazione del pensiero* che Arendt muove alla società e Morin muove alla scuola – sede regina del *pensiero* all'interno della società – mi sembra si possa rivolgere innanzitutto all'ambito ancor più ristretto della didattica della filosofia.

Evidentemente la parola *pensiero* ha un significato molto denso, che proverò a chiarire nel corso dell'esposizione. L'idea di base è che il pensiero sia una *competenza*, *la competenza specifica* che l'insegnamento della filosofia si propone di sviluppare nel percorso scolastico di un ragazzo.

### Perché insegnare filosofia?

È ormai universalmente riconosciuto, nella scuola delle competenze, che l'obiettivo primario della formazione e dell'educazione scolastica sia lo sviluppo di un *saper fare*, di un *saper agire*, *spendibile* nella vita – di competenze, appunto – piuttosto che di conoscenze, di nozioni, di un mero *sapere*. Di conseguenza, il *pensiero*, come finalità della filosofia, non è da me considerato in alcun modo sinonimo di *conoscenza*, apprendimento/acquisizione di un “repertorio” di nozioni<sup>3</sup>. D'altra parte, credo che il *pensiero* non possa nemmeno essere propriamente considerato sinonimo di *competenza*, se con questo termine ci riferiamo alle capacità di comunicare oralmente, di scrivere correttamente, di utilizzare strumenti digitali piuttosto che al possesso di competenze meta-cognitive<sup>4</sup>. Le competenze attivate dalla filosofia non sono riducibili a competenze di *memorizzazione* di autori, *sintesi* di teorie, *organizzazione* di conoscenze. Queste ultime costituiscono un *pre-requisito essenziale* all'avvio dell'acquisizione di competenze *specificamente* filosofiche, e sarebbero eventualmente *corroborate* – ma non propriamente attivate – dalla pratica della filosofia in classe<sup>5</sup>. Direi piuttosto che il pensiero, come *specifico* competenza della filosofia, “si manifesta nel momento in cui si passa dall'azione secondo una procedura alla *riflessione sul perché e sul come* di questa azione e di questa procedura”<sup>6</sup>. Competenza filosofica sarebbe, in questo senso, una propensione a *rallentare* il proprio pensiero per soffermarsi e interrogarsi sul *perché* e sul *come* delle cose che ci circondano. Evidentemente, però, non sembra sufficiente chiedere “perché?” per poter dire di avere acquisito una competenza, per iniziare a pensare: la riflessione filosofica implica l'utilizzo di specifici *strumenti*, il pensiero richiede che vengano affinate delle *tecniche*, richiede *l'esercizio* del pensiero stesso.

---

<sup>3</sup> Particolarmente persuasiva mi è sembrata, a questo proposito, la caratterizzazione proposta da Casati della filosofia come arte: «Se poi la filosofia è un'arte, non c'è una conoscenza filosofica nel senso in cui ci sono una conoscenza di fatti biologici, o della matematica (intesa come regno extramentale). Le conoscenze dell'artista che crea o rappresenta un mondo non sono conoscenze su quel mondo; sono piuttosto conoscenze tecniche: una forma di saper fare piuttosto che di sapere». Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Bari 2012, p. 116.

<sup>4</sup> Cfr. le otto competenze di cittadinanza indicate dal Parlamento Europeo nella Raccomandazione del 18/12/2006 e gli Assi Culturali definiti dal MIUR con il DM 139 del 22/08/2007.

<sup>5</sup> Mi sembra questo, infatti, un valido motivo per cui si inizia ad insegnare filosofia solo a partire dal terzo anno della scuola secondaria di secondo grado.

<sup>6</sup> Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, p. 171.

L'insegnante come *mediatore im-mediato* sarebbe "lo strumento" didattico che propongo come capace di innescare l'interrogarsi sul *perché* e sul *come* nei ragazzi e di rendere ad essi familiari dei "metodi" e delle "tecniche" del pensare.

Cercherò ora di esplicitare in modo più esaustivo in cosa mi sembra consistere la "competenza-pensiero". Esso comprende una serie di sotto-competenze, tra cui: la *descrizione* di problemi; l'*esplicitazione* della loro complessità e, contemporaneamente, la riduzione della loro "oscurità" e aporeticità per mezzo dell'*analisi concettuale*; l'attuazione di strategie nel tentativo di risolverli; la *valutazione critica* di una tesi e degli argomenti pro e contro quella tesi. Queste competenze richiedono, dunque, che gli studenti sviluppino nel loro percorso di studio di filosofia una certa *creatività* e *originalità teorica*. Ciò rispetto a cui questa tesi va a contrapporsi esplicitamente è l'idea che apprendere filosofia equivalga ad *esporre* – anche in modo corretto – quanto affermato dalle voci dei "grandi" della storia della filosofia. È opportuno, tuttavia, fare una precisazione su cosa si intende per creatività teorica: il termine *creatività* può infatti essere oggetto di fraintendimento, se interpretato come esposizione delle proprie personali opinioni da parte degli studenti. Se studiare filosofia non dovrebbe limitarsi ad una esposizione delle posizioni dei filosofi susseguitesi nella storia della filosofia, tanto meno può limitarsi ad una esposizione delle convinzioni degli studenti. L'aggettivo *teorica* starebbe a specificare come l'esposizione di una qualunque posizione debba essere "limitata" dal rigore dell'argomentazione e della correttezza del ragionamento e della teoresi. Creativa è, dunque, qualsiasi *riflessione autonoma*, su problemi *nuovi*, su casi *analoghi* – ma *non identici* – a quelli già incontrati: sviluppare una certa creatività teorica non significa sviluppare capacità di "inventiva", ma intraprendere un esercizio e uno *sforzo cosante* per coniugare il senso della *possibilità* con i limiti della *razionalità*. Scrive Casati:

«Per come funziona la mente umana, essere creativi significa essere in grado di *generare un ventaglio di possibilità* in modo da poterne scegliere o farne emergere una o più d'una come soluzione a un problema, in base ai dei *vincoli* che ci si impone e degli *obiettivi* che ci si prefigge»<sup>7</sup>.

Quanto detto fin qui credo sia fondamentalmente allineato al senso comune. Le virtù della filosofia cui generalmente ci si appella per mostrare la rilevanza formativa del suo insegnamento sono, infatti, la sua capacità di contribuire alla creazione di una mentalità aperta, *plastica*; di "allenare" alla discussione critico-razionale – la filosofia, quindi, vista come una vera e propria "ginnastica" mentale; di contribuire allo sviluppo di uno spirito critico e di un'attitudine a risolvere problemi di varia natura (*problem solving*); di stimolare all'invenzione concettuale, alla concezione di nuove idee, all'apertura di possibilità (*problem posing*). Accanto a queste finalità si colloca indubbiamente anche quella di educare alla dimensione storica, di comprendere la genesi storica dei problemi e il loro significato all'interno dei "classici" – la conoscenza della storia della filosofia. Se, dunque, potremmo definire universalmente condivisi questi obiettivi dello studio della filosofia, quale didattica può effettivamente promuovere una loro realizzazione? Dobbiamo attivare il pensiero dei nostri studenti. *Come fare? Con quali mezzi?*

### **Come insegnare filosofia?**

Didattica *espositiva*: questa mi sembra l'espressione che meglio definisce la didattica che considero *non* in grado di perseguire gli obiettivi fondamentali della pratica filosofica. Cosa si intende per "espositiva"? Innanzitutto, una lezione espositiva non coincide necessariamente con una lezione *frontale*: sebbene credo che impostare una lezione in modo che essa sia interattiva – ovvero, non frontale – possa essere un valore aggiunto per la didattica, non credo che il suo non esserlo comporti necessariamente un fallimento nel raggiungimento degli obiettivi. Poiché chiamo espositiva una lezione che *illustra, senza approfondire*, i problemi, possono esserci lezioni frontali ma non espositive – quando, ad esempio, i ragazzi non hanno ancora gli

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 54.

strumenti per intervenire adeguatamente rispetto all'argomento affrontato nella lezione ma, ciò nonostante, sono stimolati al pensiero grazie all'opera del docente – così come possono essere lezioni non frontali, interattive, ma espositive – quando, ad esempio, il dialogo studente-studente o docente-studenti si riduce ad un mero scambio di nozioni o di opinioni senza un adeguato approfondimento. Lezioni che definisco espositive sono lezioni in cui viene *raccontato* quello che i filosofi hanno detto o scritto, vengono raccontate le *tesi* dette e scritte dai filosofi. Alla lezione espositiva corrispondono generalmente anche una specifica modalità di impostare il *lavoro a casa* degli studenti e una specifica modalità di *valutare* il loro lavoro: è assegnato come lavoro autonomo lo “studio” – lettura e memorizzazione – del manuale e degli appunti, e l'interrogazione viene condotta con domande del tipo: “parlami di x”, “sapresti dirmi cosa ha affermato y”, “qual è la data di pubblicazione della principale opera di z”. Sulla scia dell'*esposizione* con cui è condotta la lezione da parte dell'insegnante, nell'interrogazione – o nella verifica scritta – l'alunno fa un'*esposizione* di quanto ha imparato. Risulta evidente che quel che si richiede è essenzialmente una conoscenza dei contenuti, e che le competenze sollecitate sono essenzialmente abilità mnemoniche, capacità di acquisizione nozionistica, di rielaborazione dell'informazione e di organizzazione di un discorso di senso compiuto – e che la “attivazione del pensiero” nel senso prima caratterizzato è ben lontano dall'essere realizzata.

Si verifica, a mio avviso, un importante passo in avanti, un progresso verso l'attivazione delle competenze specificamente filosofiche, quando, insieme alle tesi, vengono *raccontati gli argomenti* addotti dai filosofi a favore di quelle o contro altre tesi. Alla conoscenza di contenuti, quindi, si affianca in modo più marcato la richiesta di una loro comprensione, della comprensione dei passaggi logici e della portata concettuale dei contenuti incontrati.

Tuttavia, credo sia possibile un passo in avanti ulteriore. Esso consiste nello svolgimento di un'attività didattica in classe nella quale si offra la possibilità ai ragazzi di *ricostruire* le tesi e gli argomenti *a partire dai problemi e dalle tensioni concettuali* sui quali i filosofi si interrogano. Se alla lezione espositiva associo il *racconto* delle soluzioni ad un problema dato, alla lezione non espositiva associo invece la *costruzione/ricostruzione* delle soluzioni a partire dal problema, il quale non deve essere semplicemente dato, astrattamente *posto*, ma di cui i ragazzi devono in qualche modo “sentire” la aporeticità. Dovrebbe diventare un problema che essi concretamente *si pongono*. In questo “sentire” la problematicità consiste quella che chiamerei *sensibilità filosofica, o intuizione filosofica*. Questa è ciò che il docente di filosofia dovrebbe, a mio avviso, premurarsi di sviluppare nei suoi allievi: senza una certa dose di questa sensibilità, infatti, i testi dei filosofi *non parlano* ai ragazzi, i manuali non dicono loro nulla, nulla della filosofia e della storia della filosofia può *interessarli*.

A quest'ultimo punto si lega un altro aspetto fondamentale nella didattica della filosofia: l'*attualizzazione* dei contenuti. Prioritario nell'insegnamento della filosofia deve essere la riconduzione dei problemi filosofici ai problemi reali, la “riconciliazione” dell'astrattezza della teoresi filosofica con la concretezza e praticità dell'esperienza reale. Se ciò non è attuato, il rischio è che la filosofia, che proprio sul senso delle cose si interroga, passi paradossalmente agli alunni come incomprensibile ed “oscura” per la sua “mancanza di senso”. Permettere ai ragazzi di percepire come le questioni filosofiche, anche le più apparentemente intangibili, permeino la loro quotidianità è dunque una sfida che l'insegnante dovrebbe far sua. Riporto una frase di Casati che giudico particolarmente significativa, capace di sintetizzare quanto detto fin qui:

«[...] insegnare la filosofia significa in definitiva *insegnare a vederla nelle pieghe della vita*»<sup>8</sup>.

Questa frase cattura in un sol colpo non solo quella che dovrebbe essere a mio avviso *una buona pratica di insegnamento* – mostrare agli alunni la riconducibilità dei problemi filosofici ai contesti quotidiani – ma anche *l'attitudine specifica del filosofo, che vede nelle pieghe della vi-*

---

<sup>8</sup> Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, p. 145.

“E si ritrova la filosofia come componente non opzionale nella vita ogni volta che delle tensioni concettuali bloccano la decisione e l'azione [...]”. Ivi, p. 169.

ta – ovvero fa filosofia perché guarda in *profondità* la quotidianità. Per “completare” Casati, direi allora che insegnare filosofia significa, contemporaneamente, *insegnare a vederla* nelle pieghe della vita e *insegnare a vedere* nelle pieghe della vita.

Inoltre, è vero che compito del filosofo è *problematizzare* la realtà, l’esperienza quotidiana: è esattamente lo sguardo filosofico sul mondo che permette di acquisire la consapevolezza che il mondo “fa problema” proprio laddove uno sguardo superficiale non vede nulla di critico. In questo senso il filosofo è colui che risolve problemi di cui la maggior parte delle persone *non conosce* l’esistenza. Ma non conoscere l’esistenza di un problema non significa che il problema non esista, né, quindi, che esso non abbia alcuna conseguenza o rilevanza per la nostra vita e per le nostre azioni. Pertanto, il filosofo non è un “inventore” di problemi, ma piuttosto colui che *vede* i problemi che ad uno sguardo superficiale non si vedono, ma che condizionano profondamente le nostre scelte. Potrebbe non sembrare affatto un problema se il bene sia prioritario rispetto al giusto, se un’etica teleologica sia preferibile ad un’etica deontologica, ma lo diventa nel momento in cui ci chiediamo, nelle situazioni concrete, come dobbiamo agire. Se, quindi, le domande filosofiche nascono da contesti non filosofici, se è l’esperienza quotidiana che nella sua apparente a-problematicità ci interroga, è *obiettivo della didattica della filosofia quello di rintracciare la filosofia nella vita quotidiana*, ovvero di allenare lo sguardo filosofico, critico, sul mondo. Avere questo come obiettivo delle proprie lezioni di filosofia significa avere come obiettivo quello di trasmettere ai ragazzi che la filosofia è, in un certo senso, *utile*. Essa risponde alla “necessità di andare a fondo nelle cose anche più semplici, perché anche le cose più semplici sono la punta di un iceberg di smisurata grandezza e complessità”, e a voler agire e prendere decisioni nel mondo “soltanto con la parte emersa si rischia di non andare lontano”<sup>9</sup>.

### **Il mediatore im-mediato**

Cosa significa che l’insegnante deve svolgere la funzione di *mediatore im-mediato*? Promuovere una didattica in cui l’insegnante sia *mediatore im-mediato* significa promuovere una modalità di svolgimento delle lezioni nella quale:

1) L’insegnante è un *anti-mediatore*. Im-mediato assume quindi il significato di *non mediante* – che *non media* – perché *non c’è* un sapere che deve “passare” agli studenti e che in quanto tale necessita una mediazione, perché la filosofia non è concepita come una “materia” – nel senso letterale del termine – che richiede mediazione, ma piuttosto come un “metodo”, che richiede semmai *attivazione*. Non c’è un “qualcosa” che deve essere trasmesso ma un “come”;

2) L’insegnante è l’*unico mediatore*. Im-mediato ha quindi il significato di *non-mediato*, poiché è *lui* – l’insegnante – il detentore unico del processo di mediazione del sapere/saper fare, e nella sua opera di mediazione non necessita di altri mediatori. L’insegnante è quindi mediatore nel senso di *facilitatore*, che è in grado di attivare la funzione-pensiero nei ragazzi.

Se è vero, come afferma Hegel, che è assurdo voler imparare a nuotare prima di arrischiarsi in acqua, allo stesso modo mi sembra lo sia voler imparare a filosofare prima di arrischiarsi in un problema filosofico. Non si impara a nuotare *solo* guardando gli altri nuotare, così come non si impara a pensare *solo* vedendo gli altri pensare o leggendo il pensiero di altri. La definizione dell’insegnante come mediatore im-mediato nei due sensi che abbiamo sopra esposto è *una conseguenza* del modo in cui abbiamo definito la filosofia e le sue finalità. Spiegare la filosofia come attivazione del pensiero significa spiegare come pensare, non soltanto spiegare una serie di pensieri di pensatori. Da ciò discende:

- a. Un particolare rapporto con la storia della filosofia;

---

<sup>9</sup> Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, p. 172.

b. Un particolare rapporto con i manuali e con i testi classici della filosofia quali strumenti, mediatori, della didattica.

Partiamo dal punto b. Dalla definizione dell'insegnante come *mediatore im-mediato* consegue che il manuale non è più *protagonista* della didattica. Se la filosofia è – e l'obiettivo del suo insegnamento è – essenzialmente attivazione del pensiero, nulla è richiesto in aula se non la *presenza del pensiero*, del ragionamento degli alunni. Alla domanda che cosa si deve portare/usare per la filosofia, la risposta è: la propria testa. Tuttavia, questo non significa che il manuale quale mediatore didattico sia, per così dire, “bandito” dalla proposta didattica che sto avanzando: esso integra fruttuosamente le conoscenze filosofiche e attiva quella competenza che abbiamo enumerato tra le finalità della filosofia, ovvero l'inquadramento storico dei problemi filosofici – che resta importante sebbene da me non sia considerata la finalità *primaria* del fare filosofia. Quello che è “bandito” è l'uso del manuale come *fonte primaria di informazioni da conoscere* – poiché questo implicherebbe ricadere in una concezione espositiva del sapere filosofico. Anche i *testi* filosofici quali mediatori didattici credo siano tutt'altro che da escludere dalla didattica della filosofia: essi ne sono uno strumento *essenziale*. Lo sono, tuttavia, *non* in quanto “testimonianze” di teorie che hanno lasciato il segno, non in quanto “pezzi” di cultura generale da archiviare. Essi devono essere letti in qualità di *esempi di ragionamento, argomentazioni in atto*, con i quali interloquire e che devono essere messi in dialogo tra loro. Le opere proposte, suggerite dall'insegnante, devono qualificarsi come delle “occasioni” per affinare l'arte di fare filosofia. Più che la *lettura del testo* dovrebbe quindi essere proposta l'*analisi del* e l'*esercizio sul testo*. Se allo svolgimento di questo lavoro, allo sviluppo di un approccio critico ai testi, i ragazzi devono necessariamente essere “iniziati” dall'insegnante, in seguito, una volta appresa questa competenza, è un esercizio che possono svolgere in autonomia a casa: in questo modo, in classe possono *riflettere* su un problema, e a casa *analizzare la riflessione* dei filosofi sullo stesso.

Ecco allora le conseguenze sul punto a. La storia della filosofia non deve essere vista come “qualcosa” da imparare, come una *base fattuale* del sapere filosofico, come una “lista” di contenuti. Studiare in quest'ottica la storia della filosofia non sarebbe infatti né sufficiente né necessario per pensare. Filosofia non è solo né primariamente cultura generale. La storia della filosofia deve piuttosto essere studiata in quanto essa è il *locus privilegiato* in cui è stata all'opera l'arte del pensiero, in cui è possibile contemplare passaggi concettuali, argomentazioni, descrizioni di problemi, creatività teorica e tutte quelle che abbiamo definito come articolazioni di quella competenza specifica della filosofia che è il pensiero.

Mi limito ora ad elencare alcune “tecniche” che il docente può utilizzare per procedere all'attivazione del pensiero dei suoi studenti, per coltivare in loro quella che ho chiamato “sensibilità filosofica”:

- Attualizzazione dei problemi filosofici
- Esperimenti mentali
- Esempi
- Controesempi
- Analisi concettuali
- Istituzione di analogie

Offro qui solo un breve elenco, poiché mi sembra controproducente spendere parole per spiegare *come agisce* il *mediatore im-mediato*, quando molto più eloquente può essere darne direttamente una esemplificazione.

**Che cos'è la giustizia? La prospettiva di John Rawls**

Questa lezione è pensata come una spiegazione da svolgere in una classe quinta del liceo, all'ultimo anno di filosofia – nella quale i ragazzi siano quindi già dotati di una certa familiarità ed esperienza con termini e concetti filosofici. Benché l'argomento scelto non sia un argomento trattato abitualmente nel piano di studi dei licei, credo possa rappresentare un contenuto interessante per i ragazzi: il problema della giustizia si presenta, infatti, come una questione essenzialmente *pratica* – etica, politica, sociale – rispetto alla quale è facile rintracciare collegamenti con questioni di attualità e problemi quotidiani, che possano mettere in evidenza la concretezza e la fruibilità della riflessione rawlsiana – il tema filosofico si presta quindi facilmente ad una *attualizzazione*, da me indicata in precedenza come elemento importante per la didattica.

La mia lezione vorrebbe partire ponendo ai ragazzi una domanda: *Quando una società è giusta?*

Si tratta di andare ad affrontare direttamente il concetto che si cela dietro la parola *giustizia*. Potremmo quindi definirlo un esercizio di *analisi concettuale*. Come afferma Casati: "l'analisi concettuale si propone di mettere in evidenza gli elementi portanti della nostra rappresentazione ordinaria del mondo [...] di mettere in evidenza il modo in cui un termine viene usato in seno a una comunità linguistica, e per far ciò insegue i legami tra i differenti concetti usati in maniera implicita o esplicita da chi parla quando usa il termine"<sup>10</sup>. Far fare agli studenti esercizi di analisi concettuale – o far vedere loro come si procede in un esercizio di analisi intellettuale – mi sembra didatticamente importante: credo che analizzare concetti sia un modo di *fare filosofia*, un modo per attivare il pensiero. Come afferma Kant, il *metodo* stesso della filosofia è *analitico* – e si differenzia in ciò dalla matematica che procede con metodo sintetico, costruendo concetti: "le definizioni filosofiche non sono se non *esposizioni di concetti dati*, le definizioni matematiche invece costruzioni di concetti originariamente foggiate; e quelle sono fatte soltanto *analiticamente per scomposizione* (la cui compiutezza non è apoditticamente certa), queste sinteticamente, e *fanno* quindi il concetto laddove le prime soltanto lo *spiegano*"<sup>11</sup>. Lavoro filosofico per eccellenza è dunque quello della *chiarificazione* di concetti che ci sono già dati, ma che ci sono dati in modo confuso, non sufficientemente determinato. Compito dell'analisi filosofica è quello di rendere chiari e distinti tali concetti. In questo caso, il concetto oggetto di analisi è il concetto di giustizia.

L'analisi concettuale presente in questa lezione è per così dire "abbinata" ad un'altra tecnica particolarmente utile: l'utilizzo di esempi e soprattutto di *contro-esempi*. Nel corso dell'analisi concettuale, vediamo che per ogni definizione di giustizia proposta potremmo trovare un contro-esempio che ci costringe ad andare oltre, a pensare più a fondo il concetto di giustizia, un contro-esempio che *rende evidente* come il punto a cui si è giunti sia insoddisfacente e che ci costringe perciò a fare un passo in avanti nella determinazione e nella chiarificazione del concetto. Attraverso alcuni contro-esempi sono *esplicitate* le contraddizioni implicite nel nostro pensiero e nel nostro linguaggio (ad esempio, la difficoltà di tenere insieme coerentemente l'idea di giustizia come uguaglianza e l'idea di giustizia come meritocrazia).

L'insegnante svolge allora l'opera di *mediatore im-mediato* cercando di guidare passo dopo passo i ragazzi nell'analisi concettuale rispetto al concetto di giustizia, con l'obiettivo di formulare una risposta soddisfacente rispetto alla domanda iniziale – *quando una società è giusta?* L'intento primario dell'insegnante, tuttavia non è quello di rispondere a tale domanda, né tantomeno di offrire la risposta di Rawls, ma piuttosto di evidenziare la difficoltà cui la stessa analisi concettuale conduce, la difficoltà di giungere ad una definizione rispetto al termine giustizia che non si riveli ultimamente *vuota*, ovvero incapace di guidarci concretamente nella costruzione di una società giusta.

---

<sup>10</sup> Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, p. 67.

<sup>11</sup> Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari 2005, p. 455.

Nello specifico, l'insegnante potrebbe analizzare queste possibili risposte alla domanda iniziale<sup>12</sup>:

- 1) Una società è giusta quando *gli uomini fanno il bene ed evitano il male*

Questa definizione genera quale norma di giustizia fondamentale: «*fa' il bene, evita il male*».

L'incapacità di questa definizione di dare informazioni su quali debbano essere le caratteristiche di una società giusta è evidente, dal momento che resta aperta la domanda: che cosa è bene, che cosa è male?

- 2) Una società è giusta quando *gli uomini sono trattati in modo uguale*.

Questa definizione genera quale norma di giustizia fondamentale: «*tutti gli uomini devono essere trattati nello stesso modo*». Si tratta quindi di una definizione che stabilisce un'identità tra il concetto di *giustizia* e il concetto di *uguaglianza*. Questa definizione è intuitivamente accettabile, e appare meno vacua della precedente, ma solo finché non consideriamo alcune difficoltà ad essa connesse:

- *Contro-esempio*: siamo proprio sicuri che la giustizia sia definibile come uguale trattamento per tutti gli uomini? Siamo sicuri che sia *giusto* trattare i bambini *in modo uguale* agli adulti? Trattare una persona con delle difficoltà *in modo uguale* ad una persona senza difficoltà? Portando il pensiero ancor più al limite, siamo sicuri che sia *giusto* trattare un delinquente *in modo uguale* ad un innocente? Portiamo la questione ancor più vicina alla sensibilità dei ragazzi: immaginiamo che l'insegnante entri in classe, decida di interrogare, e metta a due prestazioni assolutamente uguali un voto molto differente. Quel comportamento è evidentemente ingiusto: abbiamo trattato *in modo disuguale* delle prestazioni *uguali*. Questo sembra confermare la nostra definizione di giustizia; per essere giusti dovremmo trattare *in modo uguale* delle prestazioni *uguali*. Ma immaginiamo invece che l'insegnante entri in classe, decida di interrogare, e metta a due prestazioni *nettamente differenti* lo stesso voto. Siamo sicuri che sia *giusto* dare un 10 ad una prestazione eccellente e un 10 ad una prestazione appena sufficiente? Non sta forse l'insegnante agendo esattamente secondo la norma di giustizia: *tutti gli uomini devono essere trattati nello stesso modo*? Grazie ad una serie di controesempi è venuto a galla come la definizione data di giustizia come uguaglianza non avesse la generalità auspicata – ovvero, non esaurisse e anzi travisasse il concetto di giustizia. L'esempio sembra allora suggerire una nuova definizione:

- 3) Una società è giusta quando *gli uomini sono trattati in modo disuguale*.

Questa definizione genera quale norma di giustizia fondamentale: «*a ciascuno secondo i meriti*». Si tratta quindi di una definizione che stabilisce un'identità tra il concetto di *giustizia* e il concetto di *meritocrazia*.

In questo modo risulta chiaro come la definizione di giustizia come uguaglianza e la definizione di giustizia come meritocrazia – entrambe intuitivamente accettabili – siano in realtà incompatibili e prescrivano un comportamento opposto: trattare gli uomini in modo uguale; trattare gli uomini in modo disuguale.

- *Contro-esempio*: anche in questo caso si possono portare una serie di controesempi, al fine di mettere in evidenza questo: quanto di ciò che otteniamo possiamo dire davvero di averlo *meritato*? È molto facile che si dica che una delle più grandi piaghe dell'Italia sia l'assenza di

---

<sup>12</sup> Ho seguito in questo caso, seppur semplificandone notevolmente i contenuti, il testo di Hans Kelsen, *Il problema della giustizia*, Einaudi, Torino 2000. In esso l'autore si propone infatti di svolgere «un'analisi scientifica del problema della giustizia», nel tentativo di «porre in luce un elemento comune alle diverse norme di giustizia, per giungere in questo modo a un concetto generale di giustizia». Ivi, p. 15.

*meritocrazia*: non viene premiato il *merito*. È interessante proporre ai ragazzi un breve estratto di una lezione di Michael Sandel – visibile su *youtube*<sup>13</sup> – nella quale Sandel mette in luce ai suoi studenti come la meritocrazia stessa presenti alcune problematicità: egli mostra i risultati di uno studio che si proponeva di mettere a fuoco il background economico degli studenti dei più prestigiosi college statunitensi – nei quali si presuppone si trovino gli studenti migliori dal punto di vista intellettuale e culturale, non i più ricchi. Il risultato evidenziava che solo il 3% degli studenti proveniva da famiglie povere, mentre oltre il 70% da famiglie particolarmente benestanti. Quanto è merito di un ragazzo il fatto di avere le capacità di accedere ad un'università come Harvard? Quanto è influenzato dalla famiglia in cui è nato, dalle possibilità da lui avute di ricevere una buona istruzione e di vivere in un contesto intellettualmente “vivo”? Se identifichiamo come criterio di *merito* i risultati agli esami di ammissione, quanto è *giusto* premiare il merito?

Inoltre, le definizioni di giustizia come uguaglianza e come meritocrazia, ad una considerazione più approfondita, non si rivelano meno vuote della definizione 1. Possiamo infatti formulare la norma «*a ciascuno secondo i meriti*» come «*a colui che fa del bene si faccia del bene, a colui che fa del male si faccia del male*», ritornando così al punto di partenza.

Come risolvere, una volta che risulta ormai evidente la difficoltà di giungere ad una definizione soddisfacente di giustizia, il problema iniziale? Come si caratterizza una società giusta? Come la si può costruire?

Soluzione 1: Una possibile soluzione è quella del positivismo giuridico<sup>14</sup>: il comportamento sociale di un uomo è giusto quando *conforme ad una norma che prescrive quel comportamento*. La definizione stabilisce così un'identità tra il concetto di *giustizia* e il concetto di *conformità ad una norma*.

Questa definizione sollecita nuovamente la riflessione dei ragazzi: ammettendo questo tipo di soluzione, *quali sono le conseguenze che ne derivano?* Se i ragazzi non giungono da soli a coglierne le problematicità, l'insegnante può, anche in questo caso, presentare alcuni esempi chiarificatori.

- *Controesempio*: immaginiamo di trovarci in Germania, nel 1944, in pieno regime nazista, e teniamo per buona la definizione di giustizia come *conformità alla norma*: quali sono le conseguenze dell'assunzione di tale definizione? Essa implicherebbe la considerazione dello sterminio degli ebrei come un atto propriamente *giusto*. Considerare *quali siano le conseguenze della posizione raggiunta*, alle quali inizialmente non si aveva pensato, è un altro aspetto a mio avviso importante del procedere filosofico. Una volta che si vedono tutti gli elementi “squadernati davanti a sé”, ci si riconosce ancora nella posizione dichiarata in partenza?

La risposta kelseniana al problema, quindi, non fa altro che “spostare” la questione della *giustizia della società* alla questione della *giustizia della norma*, e non rappresenta una vera e propria soluzione – a meno di non accettarne le drastiche conseguenze.

Come rispondere, dunque, al problema? Come porre fine alla “negoiazione” sul concetto di giusto? Si giunge a questo punto alla presentazione della proposta rawlsiana della giustizia come equità, teorizzata dall'autore in *A Theory of Justice*. È evidente, da quanto ho affermato nella parte introduttiva, che non credo possa essere funzionale alla comprensione da parte de-

---

<sup>13</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=VcL66zx\\_6No](https://www.youtube.com/watch?v=VcL66zx_6No)

<sup>14</sup> «Il comportamento sociale di un uomo è giusto se conforme alla norma che prescrive questo comportamento, ponendolo come dovuto e statuendo così il valore di giustizia. Viceversa un comportamento sociale è ingiusto se è in contrasto con una norma che prescrive di tenere un certo comportamento. La giustizia di un uomo è dunque a giustizia del suo comportamento sociale; e la giustizia del suo comportamento sociale consiste nella conformità ad una norma che, statuendo il valore di giustizia, è anch'essa giusta in questo senso». Hans Kelsen, *Il problema della giustizia*, p. 70.

gli alunni *l'esporre* la teoria rawlsiana. Si tratta piuttosto di *ricostruire* la teoria di Rawls, di *pensare "con lui"* ad una risposta. Se fin qui l'insegnante ha cercato di rendere i ragazzi partecipi della aporeticità che sta a monte al pensiero di Rawls, di *far "sentire"* agli studenti la problematicità della questione della giustizia, si tratta ora di farli partecipi anche della soluzione, dello sforzo di riflessione e di argomentazione messo in atto da Rawls. Si tratta perciò di una metodologia didattica che va a "ribaltare" quella più tradizionale: in quest'ultima il docente *prima* enuncia le tesi fondamentali di un filosofo e poi prosegue enunciando i passaggi chiave del suo ragionamento. Quello che propongo è invece di stimolare *prima* la riflessione e l'argomentazione dei ragazzi, e di farli giungere, *poi*, alla formulazione autonoma delle tesi sostenute dall'autore in questione. Questo obiettivo è raggiunto tramite un esperimento mentale, che funga appunto da stimolo alla riflessione. Casati dedica ampio spazio alla trattazione degli esperimenti mentali e alla loro fortuna nella storia non solo della filosofia ma anche della scienza. Gli esperimenti mentali risultano particolarmente adeguati per dilatare lo spazio concettuale, lo spazio delle possibilità, mostrandoci che "potremmo avere più risorse concettuali di quante pensassimo"<sup>15</sup>: laddove il pensiero sembra, per così dire, "incagliarsi", l'esperimento mentale può porci in una *prospettiva* diversa a partire dalla quale, quello che sembrava qualcosa di irrisolvibile, diventa pensabile in modo alternativo; "ci fa uscire dai limiti visibili delle nostre posizioni"<sup>16</sup>, rilevando aspetti delle nostre intuizioni sui quali non avevamo controllo e che ora abbiamo i mezzi per meglio padroneggiare.

L'esperimento mentale riportato qui sotto è una rivisitazione più semplice e, credo, più accattivante per dei ragazzi, della posizione originaria di cui parla Rawls. Non si tratta di un esperimento mentale inventato da me: riporto semplicemente le parole con cui risponde Warren Buffett – noto investitore statunitense – nel momento in cui gli si chiede quali siano le sue idee in materia di politica sociale ed economica. Buffett, invece di prendere una posizione, risponde proponendo un *esercizio di riflessione* al suo interlocutore:

«Immagina di tornare indietro nel tempo: mancano solo 24 ore alla tua nascita. Un folletto viene da te e dice a te, che stai lì nel grembo materno: *"Hey piccolo essere umano, mi sembri particolarmente intelligente. Tu verrai alla luce tra 24 ore. Io sto per assegnarti un'enorme responsabilità: puoi decidere tu il sistema politico, economico e sociale del mondo nel quale stai per nascere. Stabilisci le regole, le leggi, qualsiasi regime politico – democratico, parlamentare – qualsiasi cosa tu voglia, qualsiasi cosa tu desideri. Stabilisci tu la politica economica – comunismo, capitalismo – e io ti garantisco che quando verrai al mondo, quel mondo che tu hai deciso esisterà per te, per i tuoi figli, per i tuoi nipoti. Qual è il trucco? Un solo inconveniente: appena prima di nascere dovrai pescare da una gigantesca urna contenente 7 miliardi di bigliettini, uno per ogni essere umano. Su quel bigliettino starà scritto il tuo posto nel mondo. Metti la tua mano nell'urna, e trovi quello che trovi: potresti nascere sano o malato, bianco o nero, femmina o maschio, intelligente o meno, da una famiglia statunitense o da una del Bangladesh. Non hai la minima idea di quale biglietto estrarrai. Bene, ora dimmi: Come disegneresti il mondo, non sapendo quale sarà la tua sorte in esso?"*».

I ragazzi sono a questo punto sollecitati a rispondere all'interrogativo posto dal folletto.

Credo che questo metodo di presentazione di Rawls abbia due vantaggi:

1) Da un lato, gli alunni si ritrovano, in un certo senso, *posti essi stessi* all'interno della posizione originaria, sottoposti alle medesime condizioni e costretti ad acquisire lo stesso punto di vista delle parti: questo permette che essi si sforzino di *ripercorrere in prima persona e in modo autonomo* il ragionamento delle parti proposto da Rawls, considerando le varie alternative che possono essere attuate (utilitarismo, criterio del *maximin*) e scegliendo tra queste argomentando razionalmente;

2) D'altra parte, i ragazzi possono comprendere in modo più chiaro l'importanza del cambiamento di prospettiva operato da Rawls nel modo di affrontare la questione della giustizia della società: l'impossibilità di dare una definizione soddisfacente della giustizia li mette nella

<sup>15</sup> Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, p. 80.

<sup>16</sup> Ivi, p. 82.

condizione di apprezzare la svolta operata da Rawls non solo rispetto alla definizione di *quali siano* i principi di giustizia ma anche e soprattutto rispetto all'individuazione di una strategia che indichi *come costruire* tali principi e all'“invenzione” della posizione originaria quale punto di partenza per la costruzione. Ai ragazzi è offerto un modo per *intuire* l'idea di *procedura* alla base del costruttivismo di rawlsiano – altrimenti difficilmente apprezzabile.

Una volta presentati in questo modo i nodi centrali e i concetti-base della teoria della giustizia rawlsiana, sarebbe opportuno che il docente ritornasse su alcuni punti del discorso fatto per precisarli, specificarli, approfondirli (mi riferisco, ad esempio, al criterio del *maximin* e al significato dei due principi di giustizia).

Una volta chiariti i vari aspetti della proposta di Rawls, è infine possibile dedicare del tempo, in una lezione successiva, alle considerazioni dei ragazzi sulla proposta rawlsiana, sulla sua capacità di intercettare il concetto che intuitivamente abbiamo di giustizia e sulla sua *praticabilità* (concetto peraltro chiave nell'opera di Rawls). Anche in tal caso credo sia utile, in un primo momento, lasciare spazio alle riflessioni che possono sorgere spontaneamente nei ragazzi e alle obiezioni che questi sono in grado di formulare – stimolando così la loro capacità argomentativa; in un secondo momento, sarà invece compito dell'insegnante ricostruire – raccogliendo quanto detto dagli alunni – le più famose obiezioni mosse all'autore e alla sua teoria all'interno del dibattito filosofico e chiarire i punti di forza e di debolezza che essa presenta – fornendo così modelli argomentativi dai quali i ragazzi possano apprendere. Nello specifico, il lavoro a casa da proporre ai ragazzi, lo “studio” per la lezione successiva, potrebbe essere esattamente quello di formulare delle obiezioni alla teoria della giustizia di Rawls vista in classe. In questo modo, anche a casa essi sono posti nello sforzo di attivare il pensiero.

### **Bibliografia**

- Hannah Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2009.
- Jerome S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1999.
- R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Bari 2012.
- E. Damiano, *Mediazione come teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Luca Illetterati, *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, De Agostini, Novara 2007.
- Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- P. C. Rivoltella, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2014.
- Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari 2005.
- Hans Kelsen, *Il problema della giustizia*, Einaudi, Torino 2000.
- John Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Michael Sandel, *Giustizia. Il nostro bene comune*, Feltrinelli, Milano 2013.

### **Sitografia**

[https://www.youtube.com/watch?v=VcL66zx\\_6No](https://www.youtube.com/watch?v=VcL66zx_6No)

**UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA MULTIDISCIPLINARE.  
“CONTINUITA’ E DISCONTINUITA’ NEI PROCESSI DELLA CONOSCENZA.**

**G. Capriati, A. Dell’Aere, V. Falcicchio, L. M. Macculi  
(Liceo Scientifico Statale “G. Salvemini”, Bari)<sup>1</sup>**

**Abstract**

In the present work the authors propose an experiment teaching: by some lectures they try to approach the topic of knowledge from different, philosophic, scientific and artistic, viewpoints. The authors consider the theme of knowledge very important in order to make the adolescent personality harmonious, but they think that the strong separation of the disciplines – a Cartesian heritage – doesn’t contribute to achieve that goal.

**Keywords**

Knowledge, Epistemology, Paradigm, Wave-particle dualism, Artistic creation

**1. Introduzione**

Le spinte innovative alle quali la scuola italiana è continuamente sottoposta, specialmente da un paio di decenni a questa parte, sembrano più seguire mode del momento che dettate da una chiara visione antropologica. Per chi scrive, l’essere umano resta ancora una realtà bio-psichica segnata dal desiderio di conoscenza, intesa come comprensione del mondo e delle ragioni del proprio esserci, e la scuola l’istituzione che dovrebbe aiutare l’adolescente ad elaborare le proprie visioni e ad assumere gli impegni conseguenti nella società in una presenza consapevole e responsabile.

Gli autori considerano dunque il tema della conoscenza (intesa nel modo appena delineato) cruciale in un processo di insegnamento-apprendimento che contribuisca allo sviluppo armonico della personalità dell’adolescente, ossia ad un sano ed equilibrato rapporto del giovane con sé, con gli altri, con le istituzioni, col mondo, e ritengono che un modo di realizzare tale processo consista nel mostrare come in ogni periodo storico le varie attività umane possano essere considerate come differenti espressioni del modo di interpretare il reale elaborato in tale periodo, in un approccio ai fenomeni che non può che essere multidisciplinare.

È a partire da questa visione dell’uomo e della scuola che muove la proposta didattica di un percorso multidisciplinare denominato “Continuità e discontinuità nei processi della conoscenza” nel quale il tema della conoscenza è stato affrontato da tre differenti punti di vista, filosofico, scientifico ed artistico, anche con l’intento di eliminare quei muri tra le discipline imposti per ragioni didattiche (ma che producono una disorientante parcellizzazione del sapere) e fornire qualche stimolo agli studenti delle classi quinte in vista della prova orale dell’esame di stato.

Nel corso del primo incontro tenuto dal prof. Macculi sono emerse questioni per nulla banali riguardanti il tema della conoscenza quali “esiste o no una realtà oggettiva indipendente da chi l’osserva e tenta di descriverla?”, “cosa significa conoscere questa realtà? Scoprire esattamente i meccanismi del suo funzionamento o creare solo modelli della stessa?”, “la cono-

---

<sup>1</sup> Introduzione: Gennaro Capriati; Approccio filosofico. Introduzione, par. 1 e par. 2: Massimiliano Macculi; Approccio fisico-matematico: par. 3: Gennaro Capriati; Approccio artistico: Alessandro dell’Aere e Vito Falcicchio; Power Point: Gennaro Capriati.

scienza è un processo lineare mediante il quale ogni informazione si aggiunge alla precedente, oppure presenta anche momenti di discontinuità, momenti cioè in cui idee nuove impongono di rivedere l'intero sistema precedentemente costruito?". Il prof. Macculi ha parlato delle risposte elaborate da due pensatori contemporanei, lo statunitense T. S. Kuhn e l'austriaco P. K. Feyerabend.

I contenuti del primo incontro sono stati esemplificati nel corso dei due successivi. Più precisamente, il prof. Capriati, considerando i processi della conoscenza come processi analitici, ha parlato della nascita della fisica quantistica, un momento di forte discontinuità nella storia del pensiero occidentale, mentre i professori Dell'Aere e Falcicchio, focalizzando l'attenzione sugli aspetti incommensurabili della conoscenza, quelli emozionali, hanno presentato l'opera musicale "Quadri di un'esposizione", un commento musicale, fuori dai canoni dell'epoca, del musicista russo M. Mussorgskij agli olii e acquerelli dell'architetto russo, suo amico, Victor Hartmann, esposti in una mostra allestita a Mosca nel 1874.

In un incontro conclusivo, guidato dal prof. Mario De Pasquale, si è cercato di tirare le somme dei lavori dei precedenti tre incontri.

## **2. Un approccio filosofico: la conoscenza secondo Kuhn e Feyerabend**

### **2.1 Kuhn: rivoluzione scientifica e paradigmi**

L'intervento si è basato sull'analisi di due opere fondamentali del Novecento quali *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* di Thomas Kuhn e *Contro il metodo* di Paul Feyerabend.

È necessaria una premessa, secondo me, fondamentale oltre che doverosa nello spirito di questo progetto, sulla necessità, quanto mai urgente oggi, di tenere insieme le varie discipline che costellano l'istruzione generale dei nostri studenti, in modo particolare sulla necessità di fondere più che mai in un unico insegnamento, o in un unico modo di insegnare finalmente scevro da condizionamenti specialistici, quel dualismo ormai desueto tra l'ambito scientifico e quello umanistico delle discipline. In questo senso emerge da qui, il primo e più importante dei motivi per cui ho deciso di analizzare le opere di Kuhn e Feyerabend. Entrambi, infatti, sono storici della scienza nel senso più stringente di questa definizione, ossia entrambi muovono dal tentativo di storicizzare la scienza in maniera da rendere quest'ultima anti-dogmatica, demistificando oserei dire marxianamente, quel carattere storico progressivo e cumulativo, che la caratterizzava in maniera massiccia nell'interpretazione ormai classica del secolo scorso, in particolare del neopositivismo o empirismo logico del Circolo di Vienna.

Per fare questa premessa ho accennato a un'altra opera fondamentale, *La condizione postmoderna*, in cui Lyotard proclama com'è noto, la fine della modernità e con essa la fine di una civiltà fondata solo su risorse materiali e l'ingresso prepotente nella storia di una civiltà fondata sul possesso di risorse immateriali, prima fra tutte il sapere. In questo senso è facile intuire che in una società post-industriale, il sapere diventa immediatamente merce, sia nella sua produzione, sia nella sua circolazione e consumo. In questo senso ho voluto sottolineare l'importanza dell'uso del sapere inteso come conoscenza, cercando di smascherarne (con l'aiuto dei due autori) il carattere universalistico legato al suo valore di scambio, inteso come merce tra le merci, sforzandomi appunto di sottolinearne la sua intrinseca storicità e invitando in questo modo a "oltraggiare" il sapere, intendendo infine in questo modo, la possibilità di tracciare nuove rotte (nel senso letterale della parola) di conoscenza, legate all'infinità dei suoi possibili valori d'uso nell'ambito di un pensiero divergente e per questo stesso liberatorio.

L'opera di demistificazione del carattere universalistico del sapere è proprio il compito decisivo che Kuhn assegna alla storia, la quale "se fosse considerata come qualcosa di più che un deposito di aneddoti o una cronologia, potrebbe produrre una trasformazione decisiva dell'immagine della scienza dalla quale siamo dominati". Ma Kuhn è uno storico della scienza,

per questo motivo egli si impegna sin dalle prime pagine del suo saggio a dare una definizione di quella che egli chiama “scienza normale”, ossia “una ricerca stabilmente fondata su uno o più risultati raggiunti dalla scienza del passato, ai quali una particolare comunità scientifica, per un certo periodo di tempo, riconosce la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore”. Tali risultati Kuhn li definisce “paradigmi” e sono il contenuto di quelli che egli definisce i classici della scienza, come la *Fisica* di Aristotele, l'*Almagesto* di Tolomeo, i *Principia* e l'*Ottica* di Newton, ecc. Secondo l'epistemologo americano tuttavia, il termine “paradigma”, più che indicare un modello o uno schema che, come ad esempio in grammatica, permette nella sua applicazione convenzionale di riprodurre la coniugazione di altri verbi, in realtà esso è molto più simile ad un “verdetto giuridico accettato nel diritto comune”, il quale diventa lo strumento per una sua “ulteriore articolazione e determinazione sotto nuove e più restrittive condizioni”. In questo senso, se è vero che il successo di un paradigma sta nel riuscire meglio di altri paradigmi competitori, a risolvere alcuni problemi che una comunità scientifica considera particolarmente urgenti, è anche vero che “riuscire meglio” non significa “riuscire del tutto”; per questo motivo esso è all'inizio e in gran parte una promessa di successo, che si può intravedere in alcuni esempi scelti e incompleti. Sarà compito della cosiddetta scienza normale realizzare quella promessa, “estendendo la conoscenza di quei fatti che il paradigma indica come particolarmente rivelatori, accrescendo la misura in cui questi fatti si accordano con le previsioni del paradigma, articolando ulteriormente il paradigma stesso (esattamente come per l'esempio riportato sopra del verdetto giuridico, che merita ulteriore e successiva articolazione nell'ambito dei fatti che esso stesso mette in evidenza come decisivi). A questo punto, ossia una volta accettato un paradigma, si mette quindi in moto la macchina della ricerca o “scienza normale”, nel corso della quale i risultati ottenuti “sono significativi perché accrescono la portata e la precisione con cui il paradigma può essere applicato”. Tuttavia qui per risultati della ricerca, non si intende il risultato finale a cui essa conduce, perché questo in effetti è già anticipato dal paradigma condiviso dalla comunità scientifica; in questo senso “portare un problema della ricerca normale alla sua conclusione equivale ad ottenere ciò che si è anticipato in modo nuovo (col nuovo paradigma), e ciò richiede la soluzione di tutta una serie di complessi rompicapo strumentali, concettuali e matematici”. Le soluzioni ai problemi della ricerca normale quindi, diventano interessanti nella misura in cui confermano il paradigma e realizzano la sua promessa di successo. Kuhn definisce tali problemi della ricerca normale dei veri e propri rompicapo, sia perché mettono alla prova l'ingegnosità nel risolverli, sia perché non hanno una via predeterminata alla loro risoluzione, tuttavia ciò non vuol dire che si possa risolverli senza seguire delle regole, tali regole esistono e sono dettate dallo stesso paradigma che si è accettato in virtù della sua promessa di successo, il quale infine, è a sua volta composto da teorie, concetti, strumenti, criteri metafisici e metodologici che aiutano a formulare il rompicapo e allo stesso tempo a limitarne le vie di risoluzione accettabili. Tra le caratteristiche meno settoriali di un paradigma, Kuhn riconosce proprio i criteri metafisici e metodologici che egli definisce “assunti di un livello superiore”. A partire ad esempio dalla cosiddetta Rivoluzione scientifica, in particolare con gli studi fisici di Descartes, “la maggior parte dei fisici assunsero che l'universo fosse composto da microscopici corpuscoli e che tutti i fenomeni naturali potessero essere spiegati in termini di forma, dimensione, moto e interazione tra corpuscoli. Nel loro insieme questi assunti erano al tempo stesso metafisici e metodologici; metafisici in quanto dicevano allo scienziato quali specie di entità conteneva l'universo e quali non conteneva: vi era soltanto materia dotata di forma e movimento; metodologici in quanto determinavano le caratteristiche che dovevano avere le leggi ultime e le spiegazioni fondamentali: le leggi dovevano specificare il movimento e l'interazione tra corpuscoli, e le spiegazioni dovevano ridurre ogni dato fenomeno naturale ad un'azione corpuscolare governata da quelle leggi. Cosa ancora più importante, la concezione corpuscolare dell'universo indicava allo scienziato l'impostazione che doveva dare a molti dei problemi della sua ricerca successiva. Stando così le cose, non bisogna però pensare che la scienza normale sia “un'unica impresa monolitica ed unitaria”, per il motivo fondamentale secondo Kuhn, che uno stesso paradigma può avere ed ha significati diversi a seconda delle sue applicazioni, non solo per quanto riguarda campi molto diversi, come ad esempio l'astronomia e la botanica, ma anche all'interno di un medesimo

campo di applicazione, come ad esempio quello fisico, dal momento che se le leggi sono le stesse, non lo sono però le loro possibili applicazioni, per cui non tutti potrebbero venire influenzati allo stesso modo da un eventuale cambiamento di paradigma nella loro prassi di scienza normale. “In breve, sebbene la meccanica quantistica (o la dinamica newtoniana o la teoria elettromagnetica) costituisca un paradigma per molti gruppi scientifici, può non avere lo stesso significato per tutti. Per questa ragione, essa può determinare simultaneamente diverse tradizioni di scienza normale che coincidono in parecchi punti, senza essere coestensive. Una rivoluzione prodotta all’interno di una di queste tradizioni non dovrà necessariamente avere ripercussioni anche sulle altre”. Una volta chiarito questo punto fondamentale, Kuhn procede oltre ponendosi una domanda che nella sua semplicità sembra allo stesso tempo essere particolarmente insidiosa: come si producono le cosiddette scoperte intese come novità di fatti e le cosiddette invenzioni intese come novità di teorie? Considerando le caratteristiche fin qui delineate della scienza normale, Kuhn sembra essere molto chiaro, “la scienza normale, l’attività risoltrice di rompicapo è un’impresa altamente cumulativa che non ha per scopo quello di trovare novità di fatto o teoriche e, quando ha successo, non ne trova nessuna”, proprio perché il suo scopo è quello di articolare il paradigma di cui si è fatta in un certo senso carico, per dimostrare che la sua “promessa di successo” era una promessa su cui conveniva scommettere. Tuttavia lo stesso Kuhn sostiene ragionevolmente che la stessa ricerca scientifica “mette in luce ripetutamente fenomeni nuovi e inaspettati”; com’è possibile quindi conciliare queste due connotazioni quasi opposte che la medesima ricerca scientifica cosiddetta normale sembra avere? La risposta a questa domanda rappresenta una svolta importante all’interno del saggio; secondo Kuhn infatti, “la scoperta (o invenzione, la distinzione per Kuhn è estremamente artificiosa) comincia con la presa di coscienza di un’anomalia, ossia col riconoscimento che la natura ha in un certo modo violato le aspettative suscitate dal paradigma che regola la scienza normale”; ciò può non implicare necessariamente una messa in discussione tout court del paradigma, tuttavia la teoria paradigmatica di fronte ad un’anomalia, richiede quello che l’epistemologo americano definisce un riadattamento della stessa, “in modo che ciò che appariva anomalo, diventi ciò che ci si aspetta (e che d’ora in poi ci si può aspettare); “finché tale adattamento non è completo, finché la scienza non ha imparato a guardare alla natura in maniera differente, i fatti nuovi messi in luce non possono in nessun modo essere considerati fatti scientifici. La scoperta scientifica quindi, sembra darsi dall’emergenza di fenomeni nuovi o relativamente tali in riferimento al paradigma fino a quel momento adottato dalla scienza normale; in questo senso le sue caratteristiche comprendono: “la previa presa di coscienza dell’anomalia, il suo riconoscimento sia sul piano delle osservazioni che su quello dei concetti, infine il conseguente mutamento (prima definito riadattamento) spesso accompagnato da resistenze, di procedimenti e categorie paradigmatiche.

## 2.2. Kuhn: le anomalie

La domanda che però sembra sorgere spontanea a questo punto è: come fa lo scienziato a rendersi conto a un certo punto di trovarsi di fronte ad un’anomalia del suo paradigma, distinguendo quest’ultima da un’eventuale e più innocua resistenza della natura a seguire un certo tipo di percorso per essere ingabbiata in quello stesso paradigma? In altre parole ancora, parafrasando Kuhn, come fa lo scienziato a distinguere un’anomalia da una semplice (si fa per dire) difficoltà dovuta alla risoluzione di un rompicapo? Le resistenze ad ogni mutamento di paradigma sono dovute proprio a questa sottile e imprecisa linea di demarcazione, tuttavia la risposta a tale interessante questione sta proprio nella definizione che già è stata data di “scienza normale”, dal momento che essa da un lato ha come presupposto quello di non mettere mai in luce delle novità rispetto al paradigma di riferimento, ma dall’altro (e proprio per quella sua fondamentale caratteristica) è anche efficace nell’evidenziarle. La chiave di questa apparente schizofrenia della scienza normale, sta nel fatto che “l’anomalia è visibile soltanto sullo sfondo fornito dal paradigma. Quanto più preciso è tale paradigma e quanto più vasta è la sua portata”, in termini soprattutto di approfondimento e successive articolazioni del paradigma medesimo, “tanto più riuscirà a rendere lo scienziato *sensibile* (anche se questo non avviene in

tutti gli scienziati e neanche allo stesso modo) alla comparsa di un'anomalia e quindi di un'occasione per cambiare (riadattare) il paradigma". Sembra un controsenso, ma è proprio l'ulteriore sviluppo di un paradigma o la sua successiva specializzazione a determinare le condizioni di una scoperta scientifica, ossia di un mutamento dello stesso paradigma. Senza la scienza normale quindi, ossia senza una ricerca che non intende produrre alcuna novità scientifica, non ci sarebbe alcuna scoperta e quindi alcuna novità nella conoscenza scientifica, dal momento che "la novità di solito emerge soltanto per colui che, conoscendo con precisione che cosa dovrebbe aspettarsi, è in grado di rendersi conto che qualcosa non funziona"; tuttavia il problema di dover distinguere se ciò che non funziona dipenda dal paradigma o da una difficoltà soggettiva dello scienziato nella soluzione del rompicapo resta, e tale problema sarà alla base del contrasto che si verrà a creare, nel periodo di crisi di un paradigma, tra i sostenitori o il sostenitore di un nuovo paradigma e quelli del vecchio.

### 2.3 Kuhn: la funzione produttiva delle crisi

La nuova teoria paradigmatica di solito emerge solo dopo "un clamoroso fallimento dell'attività volta a risolvere problemi (cioè rompicapo) nell'ambito della scienza normale". La nuova teoria quindi (cioè la cosiddetta scoperta scientifica) si presenta come "una risposta diretta alla crisi"; ecco quindi che diventa più chiara la linea di demarcazione tra la difficoltà inerente alla soluzione di un rompicapo con il vecchio paradigma e la possibilità di un mutamento di paradigma per la risoluzione dello stesso stravolgendo però le regole del gioco, ossia le regole che avevano contribuito alla determinazione di quello stesso rompicapo; tale linea di demarcazione è di tipo *storico* oltre che epistemologico ed è determinata dalla crisi del vecchio paradigma, ossia, occorre ribadirlo, da "un clamoroso fallimento dell'attività volta a risolvere problemi (cioè rompicapo) nell'ambito della scienza normale". È la crisi dunque, che svolge "una funzione di primo piano nel determinare l'innovazione", a questo proposito Kuhn fa un'utile paragone tra l'attività di costruzione della conoscenza con un qualsiasi processo di fabbricazione, in cui gli strumenti dello stesso, sono come i paradigmi della scienza, il cui cambiamento è "considerato una stravaganza che va riservata per l'occasione che lo richiede. Il significato delle crisi sta nell'indicazione, da esse fornita, che l'occasione per cambiare strumenti (leggi paradigma) è arrivata". Nel tentativo di risolvere la questione se un'anomalia dipenda dal paradigma di riferimento dello scienziato nella ricerca normale, o da una difficoltà soggettiva dello stesso nella soluzione del rompicapo, Kuhn ha avanzato dunque l'ipotesi che la crisi giochi storicamente un ruolo fondamentale, ma qual è la reazione degli scienziati di fronte alla crisi di un paradigma? La risposta a tale domanda può essere trovata "osservando innanzitutto che cosa gli scienziati non fanno mai anche quando si trovano di fronte alle anomalie più gravi e prolungate. Anche se la loro fiducia nel paradigma comincia ad essere scossa ed essi possono prendere in considerazione la ricerca di alternative, non rinunciano però ancora al paradigma che li ha portati alla crisi" stessa. Secondo Kuhn infatti, "nessun processo messo in luce finora dallo studio storico dello sviluppo scientifico, assomiglia minimamente allo stereotipo metodologico della invalidazione di una teoria mediante un suo confronto diretto con la natura", ciò non significa che l'esperienza o l'esperimento non siano essenziali nel determinare un mutamento di paradigma, ma solo che "il giudizio in base al quale gli scienziati decidono di respingere una teoria precedentemente accettata, si basa sempre su *qualcosa di più* di un semplice confronto di quella teoria col mondo". Che cos'è dunque questo *qualcosa in più*? "La decisione di abbandonare un paradigma è sempre al tempo stesso la decisione di accettarne un altro (riadattando come si è detto quello vecchio, finanche a stravolgerlo e quindi a cambiarlo), ed il giudizio che porta a quella decisione implica un confronto sia dei paradigmi con la natura, *sia* di un paradigma con l'altro". Pare essere proprio quest'ultimo punto, secondo Kuhn, quel qualcosa in più che determina la crisi di un paradigma e la possibilità quindi di un suo superamento, il che va ricordato, non è mai un passaggio storicamente incontrastato, proprio perché si delinea in un confronto con il vecchio, il che implica uno scontro tra i sostenitori di quest'ultimo e i sostenitori del nuovo. Tale scontro è sempre di difficile pacificazione perché da un lato, i sostenitori del vecchio faranno di tutto per escogitare articolazioni *ad hoc* del paradigma con lo scopo di

eliminare ogni anomalia, intendendo per modificazioni ad hoc una serie di adattamenti del paradigma che rappresentano eccezioni allo stesso, senza però metterlo in discussione nei suoi fondamenti, mentre dall'altro lato, i sostenitori del nuovo cercheranno di dimostrare che le anomalie presenti nel vecchio paradigma, non solo vengono per così dire risolte, ma più radicalmente, “cesseranno di avere l'apparenza di semplici fatti”, ossia continua Kuhn, esse “sembreranno piuttosto delle tautologie, ossia delle asserzioni di situazioni che (a causa del vecchio paradigma) non sarebbe stato possibile concepire diversamente”. Tutto questo diventa per il lettore di questo saggio estremamente interessante, se unito al fatto che Kuhn ci tiene a ribadire ancora una volta quel *qualcosa in più* che determina il mutamento di paradigma, ossia il *confronto storico* tra paradigmi, dal momento che “abbandonare un paradigma senza al tempo stesso sostituirgliene un altro equivale ad abbandonare la scienza stessa. Se uno scienziato sceglie questa via, la sua azione si riflette non sul paradigma ma su lui stesso. Sarà inevitabile che i suoi colleghi lo considerino come il carpentiere che dà la colpa ai suoi strumenti”.

A questo punto però occorre approfondire la questione cercando di riformulare il problema (ossia quello di dover distinguere se l'anomalia dipenda dal paradigma o da una difficoltà soggettiva dello scienziato nella soluzione del rompicapo) in un'altra domanda: “in che cosa si differenzia la scienza normale da una scienza in stato di crisi?” Appare ormai evidente che nessun paradigma, neanche il più affermato e condiviso riesce mai a risolvere tutti i suoi problemi, non tanto perché questo non possa avvenire, ma semplicemente perché, se ciò dovesse avvenire, esso cesserebbe di essere un paradigma, dal momento che non produrrebbe più problemi di ricerca, ossia il presupposto fondamentale di ogni sviluppo scientifico. Dunque non esiste paradigma senza rompicapo, ma d'altro canto sono proprio questi ultimi che ne determinano la sua successiva articolazione e approfondimento finendo per diventare, *ad un certo punto*, dei controfatti, ossia delle anomalie del paradigma stesso. “Tutti i problemi che la scienza normale considera come un rompicapo possono essere visti, da un altro punto di vista, come un controfatto (o anomalia) e quindi come una possibile ragione di crisi”. La questione così riformulata sembra quasi complicare il problema piuttosto che risolverlo, ma in tale complicazione ci posso essere elementi utili per lo meno al suo chiarimento; “Copernico considerò come controfatti quelli che i successori e sostenitori di Tolomeo consideravano rompicapo sorti nel confronto fra osservazione e teoria; la stessa cosa avvenne per Lavoisier per la scoperta dell'ossigeno, contro Priestley e l'articolazione di quest'ultimo della teoria del flogisto; infine la stessa cosa avvenne per Einstein che vide un controfatto lì dove Lorentz ed altri vedevano solo dei rompicapo prodotti dall'articolazione delle teorie di Newton e Maxwell. Chi ha ragione in dispute del genere? Il che equivale a chiedersi chi o che cosa stabilisce chi ha ragione in un tale confronto? Si è detto che la crisi di un paradigma può essere determinante per il mutamento dello stesso, tuttavia “neppure l'esistenza di una crisi, di per se stessa trasforma un rompicapo in un controfatto, anzi è vero il contrario, ossia la trasformazione di un rompicapo in un controfatto è l'atto di nascita di una crisi.

#### **2.4. Kuhn: la “Scienza straordinaria”**

Ci possono essere molte ragioni e queste hanno sempre un'origine *storica*, mai solo epistemologica, perché un rompicapo possa essere considerato un'anomalia, e si passi quindi da un periodo di scienza normale ad un periodo che Kuhn chiama di “scienza straordinaria”, durante il quale il vecchio paradigma è ormai seriamente messo in discussione dall'anomalia che però, non trovando una soluzione né con alcuno degli adattamenti ad hoc del vecchio paradigma (i quali contribuiscono ad allentarne le regole) né con un nuovo paradigma, rimane lì tutta intatta a dimostrare la sostanziale incapacità degli scienziati a risolverla, costretti come sono a non poter buttare a mare il vecchio paradigma senza averlo sostituito con un altro, se non al prezzo di non esser più considerati degli scienziati, o peggio ancora, come dei “carpentieri che danno la colpa ai loro strumenti”. In ogni caso “tutte le crisi si chiudono con l'emergere di un nuovo candidato per il paradigma e con la conseguente battaglia per la sua accettazione”; tale battaglia ci dà l'immagine di una scienza che non procede affatto in manie-

ra cumulativa, dal momento che nessuna transizione da un paradigma vecchio ad uno nuovo può essere considerata un processo cumulativo; essa è piuttosto “una ricostruzione del campo (di ricerca) su basi nuove, una ricostruzione che modifica alcune delle più elementari generalizzazioni teoriche del campo, così come molti metodi ed applicazioni del paradigma”; insomma a cambiare sono le regole del gioco e con esse, inevitabilmente, cambia il mondo su cui potranno essere applicate, ossia i rompicapo generati dal nuovo paradigma. Kuhn paragona tale cambiamento a quello che avviene nella Gestalt visiva, dove ad esempio il corpo di una giovane donna può essere visto come il viso di una vecchia o viceversa; tale paragone però potrebbe essere fuorviante, dal momento che gli scienziati non vedono qualcosa *come* qualcos’altro, ma molto più radicalmente non vedono più qualcosa perché ne vedono un’altra. Kuhn amava definirsi in questo senso, come un “kantiano dalle categorie mobili”, proprio perché, se consideriamo le categorie kantiane come gli occhiali attraverso i quali guardiamo il mondo, allora al mutare degli occhiali (ossia del paradigma) è il mondo stesso a cambiare, ed è difficile considerare tale mutamento come un processo cumulativo dello sviluppo scientifico, anzi, è l’idea stessa di sviluppo che andrebbe a questo punto riorientata, o meglio fuor di metafora, riformulata.

L’insieme delle osservazioni portate avanti finora da Kuhn, gli consentono finalmente di giungere ad una prima definizione di ciò che lui intende per rivoluzioni scientifiche; la domanda che si pone al centro del suo saggio infatti è: “che cosa sono le rivoluzioni scientifiche e qual è la loro funzione nello sviluppo scientifico?” D’altro canto, segue l’autore, “perché un mutamento di paradigma dovrebbe essere chiamato rivoluzione?” Per chiarire quest’ultima questione, Kuhn paragona le rivoluzioni scientifiche come nel suo saggio le abbiamo intese, alle rivoluzioni sociali e politiche, per evidenziare un primo aspetto interessante; queste ultime infatti “sono introdotte da una sensazione sempre più forte (crisi), spesso avvertita solo da un settore della società, che le istituzioni esistenti hanno cessato di costituire una risposta adeguata ai problemi posti da una situazione che esse stesse hanno contribuito a creare”, esattamente come “le rivoluzioni scientifiche sono introdotte da una sensazione crescente, anche questa volta avvertita solo da un settore ristretto della comunità scientifica, che un paradigma esistente, ha cessato di funzionare adeguatamente nella esplorazione di un aspetto della natura, verso il quale quello stesso paradigma aveva precedentemente spianato la strada”. Anche in questa illuminante analogia, l’autore tende a mettere in luce che la *crisi* rimane il concetto fondamentale per esplorare quella che lui chiama la natura e la necessità delle rivoluzioni scientifiche, la quale dapprima indebolisce il ruolo dei paradigmi, esattamente come in politica, essa indebolisce il ruolo delle istituzioni politiche; tuttavia perché avvenga una rivoluzione (scientifica o politica che sia) la crisi deve approfondirsi, e questo può avvenire solo se un numero sempre maggiore di scienziati si allontana dal paradigma e si comporta in modo sempre più indipendente, contribuendo in questo modo ad allentare sempre più le regole del paradigma ormai seriamente messo in discussione. Tuttavia la crisi da sola non basta, perché una rivoluzione possa avvenire completamente, un altro paradigma (e quindi un altro insieme di regole, teorie e concetti) dovrà essere adottato e soprattutto condiviso, ed è a questo punto che avviene quella che Kuhn definisce una *polarizzazione delle posizioni*, dove la comunità scientifica (o nel caso politico, la comunità sociale) risulta divisa in campi e partiti avversi, l’uno impegnato nel tentativo di difendere il vecchio paradigma, gli altri impegnati nel tentativo di istituirne uno nuovo. Quando una tale polarizzazione viene a verificarsi, i due campi avversi arrivano a non poter più comunicare tra di loro, dal momento che, come in politica, “siccome differiscono circa la matrice istituzionale all’interno della quale va raggiunto e valutato il cambiamento politico, e siccome non riconoscono nessuna struttura che sia al di sopra delle istituzioni alla quale possano riferirsi per giudicare della differenza rivoluzionaria, i partiti impegnati in un conflitto rivoluzionario devono alla fine far ricorso alle tecniche della persuasione di massa, che spesso includono la forza” (vedremo inoltre come Feyerabend approfondirà questo aspetto parlando della vicenda storica di Galilei). Siamo a un punto di svolta e al nocciolo centrale di tutta l’opera, siamo finalmente di fronte al tentativo da parte di Kuhn, di spiegare la natura delle rivoluzioni scientifiche le quali, pur avendo un ruolo fondamentale nello sviluppo scientifico, tale ruolo dipende dal fatto che esse sono eventi in parte *extra-scientifici* e quindi *storici*.

## 2.5 Feyerabend: contro il metodo

Proprio qui a mio parere vi è il punto di congiunzione tra questo e l'altro saggio che si è voluto prendere in esame in questo breve ma concentrato intervento seminariale di epistemologia, ossia l'opera di Paul Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*.

Sin dalla sua esplosiva introduzione, Feyerabend sostiene la convinzione che “la scienza è un'impresa essenzialmente anarchica: l'anarchismo teorico è più umanitario e più aperto a incoraggiare il progresso che non le sue alternative fondate sulla legge e sull'ordine”, sul metodo appunto. “L'idea di un metodo che contenga principi fermi, immutabili e assolutamente vincolanti come guida dell'attività scientifica si imbatte in difficoltà considerevoli quando viene messa a confronto con i risultati della ricerca storica”; anche in questo caso, come per Kuhn, la *storia* gioca un ruolo fondamentale sia nell'assunzione di regole (o paradigmi) nuove, sia nella violazione di norme ritenute oggettive e quindi assolute. “Troviamo infatti che non c'è una singola norma, per quanto plausibile e per quanto saldamente radicata nell'epistemologia, che non sia stata violata in qualche circostanza. Diviene evidente che tali violazioni non sono eventi accidentali, che non sono il risultato di un sapere insufficiente o di disattenzioni che avrebbero potuto essere evitate. Al contrario, vediamo che tali violazioni sono necessarie per il *progresso scientifico*”. È così che Feyerabend apre il primo capitolo della sua opera, non senza aver contrappuntato nella già citata introduzione, che “la scienza non conosce *meri fatti*, bensì i fatti che entrano nella nostra conoscenza sono già *visti* in un certo modo e sono perciò essenzialmente ideazionali”, ossia ancora una volta *storici*. È per questo motivo che l'epistemologo austriaco attacca, nella stessa premessa, quella che lui chiama l'istruzione scientifica quale la conosciamo oggi, dal momento che ha il preciso scopo di compiere una sorta di lavaggio del cervello che “avrà l'effetto di rendere la storia della scienza sempre più opaca, più semplice, più uniforme, più *obiettiva* e più facilmente accessibile a un trattamento che si fondi su regole rigide ed immutabili”. “Accade così che *fatti stabili* emergano e persistano nonostante le vicissitudini della storia. Una parte essenziale della formazione scolastica che fa emergere tali fatti, consiste nel tentativo di inibire intuizioni che potrebbero condurre a confondere i confini tra un settore (precedentemente definito scientifico) e un altro (non- o extra-scientifico). La religione di un individuo, per esempio, o la sua metafisica, o il suo senso dell'umorismo non devono avere la minima connessione con la sua attività scientifica. La sua immaginazione viene repressa, e anche il suo linguaggio cessa di essere un linguaggio personale. Questo atteggiamento si riflette poi nuovamente sulla natura dei *fatti scientifici*, che sono sperimentati come indipendenti da opinioni e convinzioni e dallo sfondo culturale”.

A questo punto la domanda che Feyerabend si pone sin dalla sua introduzione, è se, dopo aver creato una “tradizione che venga mantenuta in vita dall'osservanza di norme rigorose e che entro certi limiti ottenga anche dei risultati importanti”, sia “desiderabile sostenere una tale tradizione ad esclusione di qualsiasi altra cosa”. La sua risposta a tale domanda è “un fermo e sonante NO”. Tale risposta si giustifica con quanto sostenuto poco dopo dall'autore, il quale sostiene che “l'invenzione dell'atomismo nell'Antichità, la rivoluzione copernicana e galileiana, l'avvento della teoria atomica moderna (teoria cinetica, teoria della dispersione, stereochimica, teoria quantistica), il graduale emergere della teoria ondulatoria della luce, si verificarono solo perché alcuni pensatori o decisero di non lasciarsi vincolare da certe norme metodologiche ritenute ovvie o perché involontariamente le violarono”. È per questo che, tale *libertà di azione* (concetto fondamentale che si sposa con l'idea dell'*anarchismo metodologico*) non è solo un fatto che riguarda l'interesse dello storico della scienza (che come tale può essere conosciuto dallo scienziato senza per questo destare particolarmente la sua attenzione), bensì è il motore stesso per la crescita del sapere. “Più specificamente, si può dimostrare quanto segue: data una norma qualsiasi, per quanto fondamentale o necessaria essa sia per la scienza, ci sono sempre circostanze nelle quali è opportuno non solo ignorare la norma, ma adottare il suo opposto”. Questa è in un certo senso la tesi centrale del saggio che Feyerabend ha il gran-

de ardire e merito di sintetizzare in un'unica asserzione: "l'unico principio che non inibisce il progresso è: *qualsiasi cosa va bene*".

È alquanto evidente che con l'autore austriaco, ci troviamo di fronte a un'ulteriore e interessante radicalizzazione del discorso già portato avanti da Kuhn, il quale aveva pubblicato la sua *Struttura delle rivoluzioni scientifiche* nel 1962, ossia tredici anni prima del lavoro pubblicato da Feyerabend. Tale radicalizzazione oltre che provocazione, è racchiusa tutta nel principio che apre il primo capitolo del suo saggio, volendo sostenere sin da subito che è possibile *abbozzare* una teoria anarchica della conoscenza, intendendo con essa una forma di anarchismo epistemologico contro ogni forma di induttivismo, ossia l'idea empirista secondo cui una teoria va giudicata per il suo accordo o disaccordo con i fatti che essa descrive. Fra gli induttivisti o teorici della cosiddetta scienza naturale, Feyerabend annovera esplicitamente sia i positivisti ed empiristi logici, secondo i quali bisogna sempre essere esatti, fondare teorie su misurazioni ed evitare idee vaghe, sia i falsificazionisti, per cui bisogna criticare una teoria per aumentare il contenuto empirico della conoscenza attraverso una nuova teoria, evitando anche in questo caso errori ma soprattutto ipotesi ad hoc, che vogliono cioè salvare (e quindi non falsificare) la teoria messa in crisi. Feyerabend è un anarchico, ossia "un agente segreto che gioca la partita della ragione per abatterla", e come tale si distingue anche da quello politico; quest'ultimo infatti, vuole abolire una certa forma di vita per liberare spontaneità, quello epistemologico invece, "non ha alcun sentimento, né solo di avversione né di fedeltà" (ad uno stato di cose o a una teoria), egli "non soltanto non ha un programma, ma è contro tutti i programmi", o se preferiamo, contro tutti i metodi. L'anarchico epistemologico è pertanto un contro-induttivista, uno che sostiene la "necessità di far proliferare teorie diverse e incompatibili intorno alla stessa questione", contro ogni forma di verifica e/o falsificazione di una teoria attraverso il suo confronto col dato. La domanda apparentemente semplice che si pone Feyerabend infatti è la seguente: "In che modo possiamo verificare qualcosa che usiamo per vedere il mondo?" La risposta a tale questione è la *contro-induzione*, attraverso la quale si favorisce la proliferazione di ipotesi in contraddizione con le teorie accettate; fatti e teorie infatti, sono molto più intrinsecamente connessi di quanto non si creda, al punto che la descrizione di un fatto dipende intimamente dalla teoria che si utilizza, ragion per cui fatti diversi non possono emergere senza teorie diverse (e opposte), fino al punto che se si eliminano a priori teorie alternative a quelle accettate, si eliminano anche i fatti che possono confutarle, ed è proprio qui che si gioca secondo Feyerabend, il rapporto e la differenza tra l'anarchismo epistemologico, che è una forma di libertarismo metodologico, e il falsificazionismo, che invece è una forma di liberalismo teorico (e non metodologico).

Per il filosofo austriaco "qualsiasi cosa va bene", ossia "non c'è alcuna idea antica o assurda che non sia in grado di migliorare la conoscenza" e "la separazione fra scienza, filosofia, storia e non-scienza non ha alcun valore". L'idea di Copernico secondo cui è la terra a muoversi intorno al sole, fu abbracciata dal matematico polacco per tanti motivi, uno dei quali fu che secoli prima alcuni pitagorici (tra cui Filolao e Archita), attraverso una visione del mondo completamente diversa da quella europea del '500, avevano formulato la medesima teoria.

## 2.6 Feyerabend: teorie e fatti

In ogni caso, con buona pace dei verificazionisti/falsificazionisti, nessuna teoria è mai completamente in accordo con i fatti che essa descrive (anche Kuhn afferma la stessa cosa, distinguendo però tra rompicapo e anomalie), per questo motivo non è possibile considerare l'accordo o il disaccordo con il dato, come un criterio metodologico per lo sviluppo della ricerca scientifica. Il disaccordo *numerico* tra teoria e fatti è il primo e più comune tipo di anomalia, che secondo Feyerabend è possibile risolvere introducendo nuovi valori numerici, esso infatti è un disaccordo di tipo quantitativo e nella scienza questo tipo di casi ce ne sono in abbondanza, ma sono anche i meno interessanti; molto più interessanti invece sono i casi di disaccordo *qualitativo* tra teoria e fatti visibili a tutti, il cui caso più famoso è forse quello della "teoria parmenidea dell'Uno immutabile e omogeneo, la quale è contraddetta da quasi tutto quello che sap-

priamo e sperimentiamo”, e che può essere risolta attraverso l’introduzione delle cosiddette ipotesi o approssimazioni ad hoc, anch’esse molto diffuse nella moderna fisica matematica, le quali “occultano le difficoltà qualitative, quando addirittura non le eliminano completamente”, piuttosto che mettere in discussione il linguaggio medesimo che utilizzano per descrivere i fatti.

La domanda che si pone Feyerabend all’inizio del suo saggio, viene qui riproposta in altri termini ma nella stessa direzione: “come si possono criticare i termini che usiamo per esprimere le nostre osservazioni?” e ancora: “come si può esaminare qualcosa che presupponiamo sempre nelle formulazioni?”. La risposta è sempre la medesima: *contro-induzione*, la quale come si è detto sollecita a ipotizzare teorie contraddittorie anche non scientifiche. Non esiste infatti una vera distinzione tra teorie e fatti e il loro sfondo storico, i dati sperimentali contengono sempre un carattere storico-fisiologico ed esprimono soggezione, ossia quella che nella sua introduzione aveva chiamato ideazione, e che adesso possiamo sintetizzare nel concetto di *carattere soggettivo dell’idea*, il quale è considerato anti-hegelianamente da Feyerabend non solo relativo, ma anche casuale, dal momento che “senza caos non c’è conoscenza”. Nell’aprire il sesto capitolo del suo saggio, l’autore propone una citazione tratta dalla “Critica della ragion pura” di Immanuel Kant, il quale, abbastanza singolarmente, ritiene che quando “sottili sofismi non mirino, niente meno, che a scuotere le fondamenta del bene comune, allora pare non solo conforme a prudenza, ma anche lecito, anzi onorevole, venir piuttosto in aiuto della buona causa con argomenti apparenti (*Scheingründe*) che lasciare a quelli che passano per avversari di essa anche soltanto il vantaggio (...) di costringerci a confessare la mancanza di certezza speculativa e apodittica”. Contro tali “sottili sofismi” o “argomenti apparenti” sembra invece scagliarsi Cartesio, circa un secolo e mezzo prima di Kant, nella sua “lettera a Mersenne”, sostenendo che Galilei “pecchi molto in quanto fa continuamente digressioni e non si ferma affatto a spiegare in modo esauriente una materia; cosa che dimostra (...) che ha costruito senza fondamento”. Ma quali sarebbero i sottili sofismi di cui si serve Galilei? Uno degli argomenti più celebri com’è noto, è quello relativo al moto terrestre, collegato evidentemente alla teoria eliocentrica sostenuta da Galileo e prima di lui da Copernico, rispetto alla quale, la contro argomentazione più importante (che riuscì a convincere anche Tycho Brahe), era che l’osservazione dimostra che “i corpi gravi cadendo da alto a basso vengono per una linea retta e perpendicolare alla superficie della Terra; argomento stimato irrefragabile che la Terra stia immobile”. Considerandola così com’è posta, Galileo ammette subito l’esattezza del contenuto sensibile di tale argomentazione, tuttavia non è su questa via che egli intende confutare, anzi sarebbe più preciso dire disinnescare, la visione statica della terra; non è quindi su base sperimentale che egli produrrà una controprova a tale teoria, bensì attraverso una contro-induzione, o se si preferisce, un esperimento tutto mentale, con il quale Galilei introduce un concetto in particolare, quello di “moto apparente”, che non mette in discussione l’esattezza dell’osservazione (ossia che i corpi cadono a perpendicolo), bensì la sua stessa “realtà”. Tale operazione permette a Galilei di far ricordare a chi l’ascolta, situazioni di fatti in cui si fa esperienza del cosiddetto “moto non operante”, che poi altro non è che il moto relativo, e tra queste vi sono “gli eventi che hanno luogo in una nave, o in una carrozza, o in altri sistemi che contengono un osservatore e gli permettono di eseguire alcune semplici operazioni”. Attraverso di esse, Galilei “ci costringe” a diventare relativisti e ad accettare quindi due tipi di moto, ossia in altre parole, costringe chi l’ascolta a rivedere parzialmente il suo linguaggio di osservazione, accettando il fatto che in taluni casi il moto può non essere “operativo”; la forza persuasiva in questo caso non è data da una contro-osservazione sperimentale che smentisca quella “irrefragabile” sulla staticità della terra, bensì da una nuova teoria dell’esperienza, che tende quindi più che a confutare il dato osservato, a disinnescarlo nelle sue fondamenta, ossia nella teoria che lo sorregge e nel suo linguaggio di osservazione, passando dall’interpretazione secondo cui “ogni moto è operativo” a quella secondo cui “solo il moto relativo è operativo” e dunque effettivamente osservabile. La grande abilità di Galilei, non fu dunque quella di contrapporre un dato osservato ad un altro dato osservato secondo la medesima teoria interpretativa, ma quella di contrapporre una teoria interpretativa della realtà ad un’altra, da cui si vede il fallimento argomentativo di ogni empirismo e di ogni falsificazionismo, dal momento che la nuova teoria contro-

induttiva, svolge un ruolo sia contro la teoria della staticità della terra, sia contro i fatti da essa sostenuti, allentando le regole di un paradigma (come già aveva affermato Kuhn) e aprendo la strada a quello nuovo, dal momento che due teorie contro-induttive, quella di Copernico e quella di Galilei, ora si sostengono a vicenda, esattamente come l'ipotesi geocentrica e la teoria della percezione di Aristotele (secondo cui questa restituisce sempre quello che gli oggetti sono realmente) si sono sostenute a vicenda per secoli. Grazie a Copernico e a Galilei, ora siamo in grado di affermare che “processi su vasta scala avvengono senza essere percepiti”, ma per questo bisognerà aspettare il dato sperimentale, sostenuto tuttavia da una nuova teoria, che nel frattempo ha potuto sopravvivere senza il conforto di un contenuto empirico e grazie alla forza persuasiva dei suoi “argomenti apparenti”, come li definiva Kant; grazie a questi infatti, idee apparentemente non in accordo con la ragione sono sopravvissute e ora sono diventate razionali, mentre quelle che erano razionali ora sono poco più che visioni infantili di come “va il mondo”; ecco perché Feyerabend può sostenere a ragione che “il copernicanesimo è vivo solo perché nel suo passato la ragione fu sopraffatta”, ossia a voler essere precisi, un certo tipo di ragione e un certo tipo di scienza, secondo cui la conoscenza è tale solo “sub specie aeternitatis”, tale cioè se consiste unicamente in osservazioni precise, principi chiari e teorie confermate e/o falsificate, esattamente come sostenevano i neopositivisti del Circolo di Vienna. A costoro, il filosofo austriaco contrappone l'affermazione di quell'altro grande epistemologo che fu Francesco Bacone (citato tra l'altro con grande ammirazione anche da Kuhn), secondo cui un errore grave “è la troppo affrettata e perentoria riduzione del sapere ad arti e metodi: da quel momento in poi le scienze progrediscono in genere poco o nulla”; ma non è esattamente il progresso della conoscenza la questione che più sta a cuore ad ogni scienziato? Com'è possibile dunque tale progresso?

## 2.7 Feyerabend: contesto della scoperta e contesto della giustificazione

A questo punto del suo saggio Feyerabend suggerisce, per la pratica scientifica e della scoperta, di non distinguere come è in uso all'empirismo logico, tra contesto della scoperta e contesto della giustificazione (verificazione o falsificazione che sia) della stessa, nonché tra termini di osservazione e termini teorici; la scienza infatti, non è in grado di progredire attraverso tali distinzioni, dal momento che non si tratta di un'entità discontinua o arginabile entro dei limiti metodologici, esattamente come un fiume non diventa discontinuo solo perché viene diviso da differenti confini geografici o politici: “inventando teorie e contemplandole in un modo rilassato e ‘artistico’, spesso mettiamo in atto procedimenti che sono proibiti da regole metodologiche”. Secondo questa linea interpretativa, che Feyerabend riprende da Feigl, “le attività che appartengono al contesto della scoperta non sono perciò solo diverse da ciò che si verifica nel contesto della giustificazione, ma sono in conflitto con essa (...) e noi ci troviamo di fronte al problema a quale contesto dobbiamo concedere un trattamento preferenziale”, che poi altro non è che la stessa situazione in cui, secondo Kuhn, si trovano gli scienziati proiettati verso un nuovo paradigma e quelli ancora orientati verso il vecchio: scoperta o giustificazione? Ogni nuova teoria, come ci ha dimostrato Galilei, non deve fare i conti con i dati di quella che vuole o vorrebbe scalzare, essa è contro-induttiva, in quanto tale fa emergere nuovi dati e definisce nuovi problemi, ridefinendo quelli della vecchia teoria come tautologici (Kuhn); in questo senso una nuova teoria contiene sempre una nuova ontologia che circoscrive i fatti possibili, essa è paragonabile ad un nuovo paio di lenti, attraverso le quali lo scienziato non vede (come nella Gestalt) una realtà come un'altra, ma vede proprio un'altra realtà (Kuhn). Tutto questo potrebbe sembrare assolutamente caotico per una scienza che ha sempre dato di sé l'immagine di un'attività rigorosa, ma su questo punto Feyerabend è assolutamente chiaro: “la scienza non è mai metodologia (qualsiasi cosa va bene!)”; senza “caos” dunque non c'è conoscenza, senza frequente rinuncia alla ragione non c'è progresso, ecco perché, al contrario, opportunismo, persuasione, ipotesi ad hoc, deviazioni ed errori presuppongono sempre progresso. Esistono miti, dogmi, metafisiche, con i quali la scienza si mescola continuamente (esattamente come in un fiume) e questo basta per suscitare timore per il caos e il desiderio di fissare regole semplici (come voleva Cartesio con le sue “*Regulae ad directionem ingenii*”); in aiuto di questo deside-

rio vengono l'induttivismo/empirismo, che richiede alle teorie di avere sempre un sostegno empirico, e più subdolamente il falsificazionismo/razionalismo critico, metodologia questa più liberale, perché non verifica ma falsifica, ossia richiede teorie che abbiamo più contenuto empirico delle precedenti. In alternativa a queste, Feyerabend propone il suo anarchismo epistemologico, che alla luce di quanto detto è non solo possibile, ma necessario per il progresso scientifico, dal momento che esso non ha un programma, anzi è contro tutti i programmi, opponendosi in questo senso ad ogni tipo di standard universale come verità, ragione e giustizia intesi come degli assoluti. L'idea dunque di una scienza legata a leggi metodologiche fisse è per l'autore irrealistica, pericolosa e dannosa, dal momento che ogni regola metodologica è sempre associata ad assunti cosmologici e ontologici che non sono universali; tutto questo porta ad una considerazione finale che poi è una questione ancora aperta: il carattere di eccellenza ed absolutezza della scienza nella società, in particolare della scienza occidentale, che ancora oggi si comporta in modo talmente dogmatico da ricordare l'atteggiamento che aveva la Chiesa nel XVII secolo; oggi infatti si può scegliere quale religione praticare ma non quale scienza praticare, esiste una netta separazione tra Stato e Chiesa ma non tra Stato e scienza, e tutto questo secondo quale logica? Forse, si chiede Feyerabend, verrebbe meno il progresso tecnologico se non trattassimo la scienza come un assoluto? Oppure il problema è proprio trattare scienza e tecnologia come dei dogmi? "Il dogma è una favola per cui la scienza è un misto di creatività e controllo", si legge nell'ultima parte di questo interessantissimo saggio, "il dogma è un falso, non esiste alcun metodo che garantisca il successo scientifico", perché dunque non si dovrebbe trattare la scienza come una qualsiasi ideologia e metterla ai voti all'interno di un processo democratico? Ai giorni nostri Stato e scienza cooperano in maniera massiccia e somme immense vengono versate dall'uno nei confronti dell'altra, le materie scientifiche sono obbligatorie in tutte le scuole e vengono insegnate in maniera a-storica, le stesse relazioni umane vengono trattate in maniera scientifica: istruzione, lavoro, carcere, militare, ospedale e tutto questo sulla base di un dogma metodologico, che respinge qualsiasi rapporto con ambiti considerati non scientifici, anche se ovunque e sempre la scienza si è legata ad elementi non scientifici per produrre le sue scoperte più straordinarie, utilizzando tutti i metodi e tutte le idee e mai solo una piccola selezione di essi. Anche oggi dunque, conclude Feyerabend, "la scienza può e deve trarre profitto da una mescolanza con ingredienti non (direttamente) scientifici (...), ovviamente non tutti i miscugli di elementi scientifici e non-scientifici hanno successo, ma neppure la scienza ha sempre successo. Se le ibridazioni di scienza e non-scienza dovrebbero essere evitate perché fanno cilecca, allora anche la scienza pura (ammesso che esista) dovrebbe essere evitata. (...) Una scienza che pretende di possedere l'unico metodo corretto e gli unici risultati accettabili è ideologia e deve essere separata dallo Stato e specialmente dal processo dell'istruzione. (...) Un cittadino maturo non è un uomo che sia stato istruito in un'ideologia speciale, come il puritanesimo o il razionalismo critico, e che ora si porti con sé tale ideologia come un tumore mentale: un cittadino maturo è una persona che ha imparato come formarsi un'opinione e che poi ha deciso a favore di ciò che ritiene gli si adatti meglio. (...) Per prepararsi a questa scelta, studierà le principali ideologie come fenomeni storici, studierà la scienza come fenomeno storico e non come l'unico modo ragionevole di accostarsi a un problema. (...) Una parte essenziale di un'istruzione generale di questo genere è la conoscenza dell'opera dei maggiori propagandisti in tutti i campi, così che l'allievo possa opporre resistenza a qualsiasi propaganda, compreso il tipo di propaganda noto come 'ragionamento'".

### **3. Un approccio scientifico: la nascita della fisica quantistica**

(La lezione è costituita da un power point (allegato), le cui diapositive sono commentate dal testo che segue)

1<sup>a</sup> diapositiva

Riprendiamo questo nostro percorso multidisciplinare sul tema “continuità e discontinuità nei processi della conoscenza”. Nel corso del precedente incontro il prof. Macculi ha affrontato il tema da una prospettiva filosofica, un incontro interessante nel quale il professore ha fornito la chiave di lettura di questo percorso. Durante l’incontro sono emerse questioni per nulla banali:

### 2<sup>a</sup> diapositiva

- esiste o no una realtà oggettiva indipendente da chi l’osserva e tenta di descriverla?
- cosa significa conoscere questa realtà? Scoprire esattamente i meccanismi del suo funzionamento o creare solo modelli della stessa?
- la conoscenza è un processo lineare mediante il quale ogni informazione si aggiunge alla precedente, oppure presenta anche momenti di discontinuità, momenti cioè in cui idee nuove impongono di rivedere l’intero sistema precedentemente costruito?

Il prof. Macculi ci ha parlato delle risposte date a tali questioni da due pensatori contemporanei (nati entrambi negli anni venti e morti entrambi negli anni novanta del secolo scorso):

- per lo statunitense Kuhn la conoscenza procede mediante l’alternarsi di periodi di scienza normale e periodi di transizione da un paradigma ad un altro: se all’interno di un periodo di scienza normale nasce un grosso rompicapo che non si riesce a risolvere con i metodi messi a punto in tale periodo, allora il rompicapo diventa un’anomalia che qualcuno riesce a risolvere con un radicale cambio di sistema passando pertanto ad un nuovo paradigma;
- l’austriaco Feyerabend auspica invece la coesistenza di più paradigmi contemporaneamente perché solo il confronto dialettico tra gli stessi può fare avanzare la conoscenza, avanzamento inteso non come l’avvicinarsi ad un traguardo, ma come l’allontanarsi dal punto di partenza.

A partire da oggi, e nel corso dei prossimi due incontri, non si dirà nulla di nuovo dal punto di vista filosofico rispetto a quanto già detto dal prof. Macculi, ma saranno mostrate alcune esemplificazioni in differenti ambiti della conoscenza: oggi in quell’ambito della conoscenza detto “fisica”, la prossima volta in quell’ambito della conoscenza detto “arte”, l’arte che si sente (la musica di cui ci parlerà il prof. Dell’Aere) e l’arte che si vede (la pittura di cui ci parlerà il prof. Falcicchio). Il quarto incontro, quello conclusivo in cui si tireranno le somme di questo percorso sarà coordinato dal preside De Pasquale.

### 3<sup>a</sup> diapositiva

Ci occupiamo oggi di un momento di forte discontinuità nella storia della fisica, e direi senza timore di esagerare, nella storia del pensiero occidentale: la nascita della fisica quantistica. Diciamo subito dov’è la discontinuità rispetto al passato.

Fino a prima della nascita della fisica quantistica ogni sistema fisico osservabile e misurabile poteva essere solo di due tipi:

- o era solo un corpuscolo, cioè qualcosa di concentrato nello spazio e nel tempo (come ogni oggetto che qui possiamo vedere, o come ciascuno di noi),
- o era solo qualcosa di diffuso nello spazio e nel tempo, cioè una sorta di campo soggetto a perturbazioni e quindi a sistemi di onde (come per esempio il campo di pressione che esiste in questo momento in questo ambiente, localmente perturbato dalle mie corde vocali, campo che consente a tale perturbazione di diffondersi nello spazio mediante un sistema di onde).

Invece la fisica quantistica impone di vedere ogni sistema fisico nello stesso tempo un corpuscolo ed un’onda, cioè

- un oggetto presente qui ed ora

- ed una realtà quasi fantasmagorica, presente invece dappertutto, anche se con diversa probabilità.

E allora se la principale novità della fisica quantistica è questa ritengo che la sua nascita possa inserirsi in quel dibattito bi-millenario nella storia del pensiero occidentale che vede i pensatori schierati in due fronti:

#### 4<sup>a</sup> diapositiva

- da un lato coloro che ritengono che la realtà sia sostanzialmente granulare, costituita cioè da grumi di essere (indivisibili e che quindi potremmo chiamare atomi) separati dal non-essere (un po' come i numeri interi); da un lato dunque gli atomisti;

- dall'altro coloro che ritengono che la realtà sia fundamentalmente continua. Come chiamare questi ultimi? Se i primi sono a-tomisti i secondi dovrebbero essere i tomisti. Però non posso usare questo termine perché col termine tomismo si indica il sistema teologico elaborato da san Tommaso D'Aquino, per cui i tomisti sono coloro che aderiscono a tale sistema. Chiamerò allora gli antiatomisti "continuisti".

#### 5<sup>a</sup> diapositiva

Sicuramente la nascita della fisica quantistica avvenne la mattina di venerdì del 14 dicembre del 1900 quando il fisico tedesco Max Planck (1858-1947) presentò presso la Società di Fisica Tedesca un suo lavoro sull'analisi spettrale della radiazione termica emessa da un corpo nero dal titolo "*La teoria della distribuzione dell'energia in uno spettro normale*".

Intanto è necessario capire, pur per linee essenziali, di quale fenomeno si sta parlando.

Tutti i corpi, per il fatto stesso di essere caratterizzati da una certa temperatura, emettono onde elettromagnetiche. Questa radiazione è detta "*radiazione termica*".

#### 6<sup>a</sup> diapositiva

Si tenga presente che le onde elettromagnetiche occupano uno spettro molto ampio: tenendo conto che, in una rappresentazione in cui il profilo dell'onda è rappresentato in funzione dello spazio, la lunghezza d'onda è la distanza tra due creste successive, tale lunghezza va da qualche decina di metri (le onde radio) ai miliardesimi di millimetro e ancor meno dei raggi gamma. Insomma lo spettro delle onde elettromagnetiche copre le onde radio, le microonde, i raggi infrarossi, la regione del visibile (cioè la luce), i raggi ultravioletti, i raggi X, i raggi gamma.

Ritornando dunque alla radiazione termica, se la temperatura è abbastanza elevata la radiazione emessa è luce e vediamo il corpo luminoso (come gli elementi di una stufa elettrica), mentre a temperature ordinarie la radiazione emessa non è luce ma è fatta di raggi infrarossi e quindi non vediamo il corpo accendersi: noi vediamo cose che emettono luce, non cose che emettono altre radiazioni come i raggi infrarossi. Tuttavia, mediante opportuni rivelatori (rivelatori all'infrarosso) e opportuni circuiti elettronici è possibile trasformare tale radiazione in immagini visibili su uno schermo.

#### 7<sup>a</sup> diapositiva

Per esempio, in questa diapositiva si vede come l'elaborazione elettronica della radiazione termica emessa dalla mano consente addirittura di distinguere zone calde da zone meno calde.

#### 8<sup>a</sup> diapositiva

Se la diapositiva precedente ha mostrato un utilizzo della radiazione termica nel campo della medicina, per sconfiggere il male, questa diapositiva mostra invece un utilizzo della stessa per infliggere il male.

### 9<sup>a</sup> diapositiva

Lo studio del fenomeno della radiazione termica comporta la determinazione della composizione spettrale della stessa. Cosa significa? Rispondere alle seguenti questioni:

- quanta energia è emessa dal corpo per unità di tempo e di superficie?
- come si distribuisce questa energia nelle varie componenti dello spettro della radiazione termica?
- come tale distribuzione dipende dalla temperatura del corpo?
- come tale distribuzione dipende dalla natura del corpo?

### 10<sup>a</sup> diapositiva

I risultati sperimentali sono indicati nella seguente diapositiva la quale mostra la composizione spettrale della radiazione termica a differenti temperature.

[Per inciso una osservazione relativa alla curva a 6000 K: questa è la temperatura sulla superficie del sole e, come vedete, a questa temperatura il massimo di emissione si ha nell'intervallo di lunghezza d'onda tra 400 nm e 700 nm corrispondente alla zona della luce. Pertanto, i nostri sensori delle o.e.m. si sono evoluti in modo da essere sensibili alla zona dello spettro delle o.e.m. di massima emissione del sole.]

Ebbene Planck riesce in una cosa in cui ancora nessuno era riuscito: dare la descrizione matematica di questi grafici.

[Una osservazione: **perché la matematica per descrivere un fenomeno, ossia perché la matematica come strumento di conoscenza?** La questione non è banale e non esiste una risposta certa. Sappiamo solo che la matematica è una di quelle attività umane che nascono con l'uomo (anzi, anche alcuni animali mostrano di saper contare fino a qualche unità) ed è stata sempre utilizzata per interagire con la realtà. In particolare, è dai tempi di Galilei che la matematica è ritenuta "la lingua con cui Dio ha scritto l'Universo". Ma la questione è aperta; del resto per millenni la matematica non è stata l'unico strumento di interazione col mondo.]

### 11<sup>a</sup> diapositiva

Per il suo lavoro Planck ricevette il premio Nobel nel 1918. Come mai quasi 20 anni dopo? Ci furono resistenze quindi a questo suo lavoro? In effetti Planck riuscì a dare la descrizione matematica della radiazione di corpo nero facendo una ipotesi assolutamente rivoluzionaria, nel senso che non sarebbe mai potuta emergere dai grandi quadri interpretativi allora disponibili, la termodinamica e l'elettromagnetismo. Riesce, cioè, a fare di un rompicapo in un periodo di scienza normale un'anomalia che apre un nuovo paradigma. Per capire la portata rivoluzionaria delle idee di Planck e le ragioni delle difficoltà di accettazione di tali idee anche da parte di chi le aveva partorite, cioè dello stesso Planck, è necessario ritornare indietro, e, come in ogni narrazione che si rispetti, è necessario un flash back per capire il presente e partire da molto lontano. Infatti, a mio parere questa data costituisce il punto di svolta di un percorso iniziato oltre due millenni prima segnato da quel dibattito al quale prima accennavo fra atomisti e continuisti.

### 12<sup>a</sup> diapositiva

C'era una volta, alcuni milioni di anni fa, nell'Africa centrale un gruppo di scimmie che furono costrette a scendere dagli alberi, forse per il diradarsi di questi nella savana, e assunsero la posizione eretta. Forse il nuovo punto di vista sul mondo determinato da questa nuova postura, o forse chissà cosa (le ragioni sono ancora dibattute), sorse in questi ominidi la coscienza, la consapevolezza di esserci. E con la coscienza è nata una malattia: quella di voler conoscere per capire le ragioni del suo esserci (la citazione di Hawking). Per decine e decine di migliaia di anni la conoscenza è stata una conoscenza di carattere mitologico: le cose sono così perché un tempo tra divinità erano accadute certe cose, e il mondo era controllato interagendo in qualche modo con tali divinità ritenute ovviamente reali. Per esempio, prima di una partita di caccia una opportuna liturgia garantiva il sostegno della divinità, all'inizio della primavera l'offerta delle primizie alla divinità garantiva l'abbondanza del raccolto, prima di una campagna militare occorreva consultare il profeta per conoscere la volontà divina sulla decisione del sovrano. Un altro esempio potrebbe essere il seguente: se ci chiediamo perché il cielo è su e la terra è giù sotto i nostri piedi, e sembrano toccarsi solo all'orizzonte (non so se da piccoli vi siete posti questa domanda) una risposta di tipo mitologico può essere la seguente:

### 13<sup>a</sup> diapositiva

SHU, il dio dell'aria, separa NUT, sua figlia, la volta celeste, da GEB suo figlio, la terra.

La leggenda narra che Geb (la terra) e Nut (il cielo) erano in origine uniti, fino a quando il dio Ra, contrariato per questa unione, ordinò a Shu di dividerli, creando lo spazio tra cielo e terra. Nut, proprio in quella occasione, formò la volta celeste, sostenuta da Shu, che però fu costretto a conservare perennemente quella posizione.

### 14<sup>a</sup> diapositiva

Poi il primo momento di discontinuità, la nascita del metodo razionale, col quale inizia ad essere limitata la presenza onnicomprensiva del sacro nel mondo: da un principio primo (*archè*) pensato per induzione dall'osservazione dei fenomeni viene dedotto tutto il molteplice osservabile.

Noi frequentiamo un liceo e siamo abituati a sentire queste cose, ma desidero rimarcare la forte discontinuità che questo approccio costituisce: ancora oggi in certi gruppi umani e in certi strati popolari delle civiltà tecnologizzate (come la Bari Vecchia nella quale sono nato e nella quale vivo) si vede il mondo riempito di spiritelli e di folletti che condizionano la vita degli uomini.

Le ragioni di questo momento di rottura (che a mio parere consiste sostanzialmente, come detto, in una emancipazione dal sacro) sono state sicuramente discusse nel corso di filosofia del terzo anno. Per lo scopo del nostro incontro mi piace evidenziare che probabilmente già nella nascita del metodo razionale è possibile trovare in germe l'origine di quel dibattito sulla natura della realtà.

### 15<sup>a</sup> diapositiva

Solitamente si dice che i padri dell'atomismo sono Leucippo e il suo discepolo Democrito. Ho però l'impressione che il germe delle due visioni di cui sto parlando è in due dei nomi che sono all'origine di questa svolta nel modo di conoscere la realtà: Talete e Pitagora. Ebbene sappiamo che per Talete l'*archè* è l'acqua, una realtà che permea di sé tutto il cosmo e di cui la vita ne è una manifestazione; per Pitagora l'*archè* è il numero, un grumo di realtà che, unendosi ad analoghi grumi, in qualche modo genera il cosmo. A me pare che l'*archè* di Talete sia di tipo continuista, quello di Pitagora di tipo atomistico.

### 16<sup>a</sup> diapositiva

I primi veri atomisti furono, tuttavia, Leucippo e il suo discepolo Democrito. Ma furono avversati da due grandi della filosofia greca: Platone (discepolo di Socrate) ed Aristotele (discepolo di Platone) e l'atomismo fu sconfitto. Fu probabilmente questa la ragione per cui nel mondo greco la geometria prese il sopravvento sull'aritmetica per quel che riguarda l'utilizzo della matematica nella interazione col mondo: la geometria, con i suoi enti continui (la retta, il piano, lo spazio) era in grado di descrivere meglio il mondo rispetto ai soli numeri. Comunque l'atomismo non fu mai del tutto sconfitto.

### 17<sup>a</sup> diapositiva

Basti ricordare il filosofo Epicuro e il poeta e filosofo Tito Lucrezio Caro, seguace dell'epicureismo. Si consideri, inoltre, che ai tempi della rivoluzione copernicana ritorna la descrizione del mondo mediante numeri, oltre che con la geometria, con l'astronomo tedesco Keplero, neopitagorico, il quale volle descrivere il moto dei pianeti con proporzioni tra numeri (la famosa legge armonica).

### 18<sup>a</sup> diapositiva

In particolare, la visione atomistica della realtà ritornò ad affermarsi alla fine del XVII secolo con Newton a causa del grande successo della sua teoria della gravitazione universale secondo la quale, guardando il mondo, appunto, costituito da oggetti dotati di massa, si costata che fra questi esiste una forza direttamente proporzionale al prodotto tra le loro masse e inversamente proporzionale al quadrato della loro distanza. Tuttavia la teoria lasciava aperta un problema: l'esperienza insegna che senza contatto non può essere impressa una forza; come è possibile allora una forza senza contatto? Tornano ad esistere folletti che animano il cosmo? Tornano le spiegazioni di carattere mitologico? O forse deve esistere un qualcosa che permei di sé il cosmo e faccia da nastro trasportatore della forza gravitazionale? In effetti, un contemporaneo di Newton, l'olandese Huygens, riprendendo un concetto di aristotelica memoria, quello di etere, provò a pensare l'universo pieno di etere e la gravitazione come il risultato di vortici all'interno di questo etere, ma senza successo. Ora, indipendentemente dal successo del tentativo di Huygens, l'esistenza stessa di tentativi di questo tipo significa che una visione del mondo puramente atomistica non può avere diritto di cittadinanza. L'antiatomismo continuava quindi a regnare.

Ad ogni modo Newton riteneva che anche la luce fosse costituita da corpuscoli emessi dalle sostanze luminose e che quindi anche i fenomeni luminosi si sarebbero potuti studiare con la sua legge.

Tuttavia, all'epoca di Newton esisteva un modo concreto per capire se un sistema fisico fosse costituito da corpuscoli o fosse una realtà continua diffusa in tutto lo spazio, e il modo consisteva nel far passare il sistema fisico attraverso due forellini.

## FASE DEGLI ESPERIMENTI

Il fenomeno (prima fase: i "corpuscoli", cioè oggetti localizzati nello spazio e nel tempo e dotati di massa, oggetti detti anche "punti materiali"):

- sul coperchio di una scatola di cartone per scarpe praticare due forellini ed eliminare una delle quattro facce laterali;
- lasciar cadere granelli di sabbia attraverso un foro tenendo chiuso l'altro;
- si osserva un mucchietto di sabbia depositato in corrispondenza del foro;
- ripulire il cartone della sabbia depositata;

- lasciar cadere granelli di sabbia attraverso il secondo foro tenendo chiuso il precedente;
- si osserva un mucchietto di sabbia depositato in corrispondenza di questo secondo foro;
- ripulire il cartone della sabbia depositata;
- lasciar cadere la sabbia contemporaneamente attraverso i due fori tenuti entrambi aperti;
- si osservano due mucchietti di sabbia che sono la riproduzione di quelli che si sono formati in precedenza.

Il fenomeno (seconda fase: le onde, sistemi fisici non localizzati spaziotemporalmente e non dotati di massa):

- ondoscopio con una sola fenditura aperta (con apertura di dimensione paragonabile alla lunghezza d'onda) e relativa osservazione;
- ondoscopio con solo la seconda fenditura aperta e relativa osservazione;
- ondoscopio con entrambe le fenditure aperte e osservazione del fenomeno della interferenza (spiegarlo brevemente).

Conclusione:

- con i corpuscoli la figura complessiva è semplicemente la somma delle figure ottenute nei due casi precedenti,
- con le onde si ha una figura completamente diversa.

Questo comportamento radicalmente diverso tra corpuscoli ed onde è stato utilizzato per capire la natura di certi sistemi fisici, per capire cioè se questi sistemi fisici fossero un sistema di onde o di corpuscoli.

Il fenomeno: la natura della luce.

E allora: si è detto che Newton riteneva che la luce fosse costituita da un sistema di corpuscoli emessi dalle sorgenti luminose; vediamo invece cosa succede se facciamo passare un fascio di luce attraverso due fenditure (esperimento della doppia fenditura con la luce di una torcia a LED attraverso due fessure praticate su un cartoncino).

### 19<sup>a</sup> diapositiva

Ebbene esperimenti di questo genere furono fatti agli inizi del XIX secolo dal fisico francese A. J. Fresnel e da quello inglese T. Young i quali realizzarono esperimenti di diffrazione della luce il primo e di interferenza della luce il secondo, dimostrarono pertanto la natura ondulatoria della luce.

### 20<sup>a</sup> diapositiva

In questa diapositiva sono mostrate frange di interferenza di onde luminose e di onde sulla superficie di un liquido. Come si vede le figure che si formano sono analoghe. La luce quindi non ha natura corpuscolare, ma è un'onda e i sogni atomistici di Newton finirono in un cassetto.

### 21<sup>a</sup> diapositiva

La visione di una realtà fatta non a grumi, ma continua ottenne un altro grosso successo ad opera di due grandi della storia della fisica. Mentre Newton spiegò i movimenti sulla terra e quelli dei pianeti nel cielo parlando di forze tra masse, Faraday spiegò le forze elettriche e quelle magnetiche parlando di campi cioè di realtà diffuse che accompagnano sempre le cariche elettriche che interagiscono tra loro a causa delle perturbazioni che esse stesse producono.

(Esempio: una barca avanza sulla superficie calma del mare perturbandola; crea onde; queste avanzano e quando colpiscono un'altra barca ferma questa inizia ad oscillare e a muoversi avvertendo quindi la presenza della prima; ovviamente se anche la seconda barca era in movimento l'interazione sarà reciproca.)

Maxwell diede una descrizione matematica ai campi di Faraday. Il successo della interpretazione di Faraday e Maxwell fu decretato dalla scoperta delle onde elettromagnetiche ad opera di Hertz.

### 22<sup>a</sup> diapositiva

Nella seconda metà del XIX secolo vi erano quindi due grandi quadri interpretativi della realtà:

uno atomistico, la teoria della gravitazione universale di Newton (un atomismo problematico, come detto), uno continuista, la teoria dell'elettromagnetismo elaborata da Maxwell e la luce era ben descritta all'interno di questa visione continuista. Tuttavia, questo paradigma non era privo di rompicapo e uno di questi era quello della radiazione termica dal quale siamo partiti.

### 23<sup>a</sup> diapositiva

Ed eccoci di nuovo a Planck; combinando due teorie ormai ben consolidate, la termodinamica e l'elettromagnetismo, come detto all'inizio riuscì a fare quello che nessuno ancora era riuscito a fare, dare l'esatta descrizione matematica dell'energia emessa per unità di tempo ed unità di superficie da ogni componente  $\nu$  della radiazione di un corpo nero che si trovi alla temperatura assoluta T:

Ed eccola la descrizione matematica:

### 24<sup>a</sup> diapositiva

Ma dov'è l'elemento rivoluzionario?

Ogni onda si porta appresso energia: pensiamo alle onde del mare. Spesso ci divertiamo lasciandoci travolgere dalle onde e sentiamo la spinta di queste onde quando ci colpiscono; che un'onda trasporti energia è tristemente evidente, ahimè, dai danni prodotti da uno tsunami. Ma ritorniamo all'utilizzo giocoso di queste onde: noi sperimentiamo che l'energia di un'onda è distribuita su tutta l'onda; non accade che spostandoci ci si imbatta in zone che non ci spingono. Anche in questo momento stiamo sperimentando questo fatto: la perturbazione da me provocata si trasmette nell'aria in forma di onde e raggiunge le vostre membrane timpaniche che vengono così messe in oscillazione; tali oscillazioni si trasformano in impulsi elettrici che attraverso i nervi raggiungono il cervello e ognuno ascolta una voce; e chiunque sia sano d'orecchi mi ascolta: non accade che mi ascolta qui mentre lì no. Ora, essendo le onde elettromagnetiche appunto onde, lo stesso accade con queste: l'energia, come ben descritto dalle equazioni di Maxwell, è distribuita su tutto il fronte d'onda.

Ebbene l'elemento di discontinuità introdotto da Planck in questa vicenda è il fatto che egli ottenne il suo successo nella descrizione matematica della radiazione termica assumendo che

tale energia fosse invece non continua ma organizzata in pacchetti, in grumi di energia, in quanti appunto, ciascuno di valore  $h\nu$  o multipli interi di questa quantità (far cadere la formula sulla diapositiva), essendo  $\nu$  la frequenza di ciascuna componente della radiazione. In altre parole, dovette assumere, suo malgrado, che sistemi fisici che occupano lo spazio con continuità, le onde elettromagnetiche, trasportino energia non uniformemente distribuita sull'intero fronte d'onda, ma come concentrata in pacchetti di quantità  $h\nu$  come se il fronte d'onda trasportasse energia "a macchia di leopardo" (si parla di quantizzazione dell'energia, da cui il nome di "fisica quantistica"). Ritornavano insomma i corpuscoli di luce introdotti da Newton. Insomma, ritornava a trionfare l'atomismo.

**Da dove Planck abbia tirato fuori questa idea, da quale remoto meandro dei suoi allacciamenti neuronali, non lo sappiamo; sarebbe veramente interessante capire come nascono certe idee soprattutto quando appaiono del tutto estranee al contesto storico nel quale sono prodotte.** Ovviamente si trattava di un'idea che inorridiva il mondo scientifico, in gran parte continuista: lo stesso Planck, continuista pure lui, riteneva i suoi corpuscoli di luce solo un espediente matematico che doveva essere sostituito da qualcosa di più realistico.

### 25ª diapositiva

Il figlio di Planck, questo quanto di luce, considerato illegittimo da suo padre, fu invece adottato dal giovane A. Einstein (1879-1955) che, considerando la luce anche un flusso di particelle ciascuna di energia  $h\nu$ , oltre che un sistema di onde, nel 1905, in uno dei cinque articoli scientifici che lo introdussero autorevolmente nel mondo accademico (*"Su un punto di vista euristico relativo alla produzione e trasformazione della luce"* – *Annalen der Physik*, vol.17, 1905, pp.132-148) spiegò brillantemente un altro rompicapo all'interno del paradigma newtoniano-maxwelliano, l'effetto fotoelettrico, un fenomeno per il quale un metallo, investito da luce monocromatica, emette elettroni. L'emissione fotoelettronica è spiegabile anche nell'ambito del paradigma newtoniano-maxwelliano, ma uno degli aspetti del fenomeno che tale paradigma non riusciva a spiegare è l'esistenza di un valore di soglia della frequenza dell'onda incidente, al disotto della quale non si verifica emissione neppure illuminando il metallo con luce molto intensa. Se, invece, si assume che la luce sia anche un flusso di corpuscoli di energia  $h\nu$  i quali, colpendo gli elettroni vincolati all'interno del legame metallico (che caratterizza ogni metallo) dal potenziale  $\Phi_0$ , trasferiscono a questi tutta la loro energia, allora si

avrà emissione solo se  $h \cdot \nu > \Phi_0 \Rightarrow \nu > \frac{\Phi_0}{h}$ .

Ovviamente anche Einstein fu avversato riguardo a questo suo lavoro; basti pensare che

### 26ª diapositiva

quando nel 1913 il 34-enne Einstein fu cooptato nell'Accademia Prussiana delle scienze, che raccoglieva l'élite scientifica tedesca, e Planck fece un discorso di presentazione del nuovo membro, com'era costume, egli fu prodigo di elogi per la relatività e per la teoria del moto browniano (di cui parlerò tra poco), ma aggiunse: *"... le sue speculazioni l'hanno spinto troppo in là talvolta, ad esempio per quanto riguarda l'ipotesi dei quanti di luce; ma non si deve dare troppa importanza a questo fatto. Infatti le scienze esatte progredirebbero ben poco se nessuno osasse correre dei rischi"*. Tuttavia, se Planck ottenne il premio Nobel per la fisica per i suoi studi sulla radiazione termica, Einstein lo ottenne nel 1921 *"per i suoi servizi alla Fisica Teorica, e in particolare per la sua scoperta della legge dell'effetto fotoelettrico"*. Questi corpuscoli di luce furono battezzati "fotoni" (far cadere la scritta nella diapositiva) nel luglio 1926 a Parigi dal fisico ottico Frithiof Wolfers; pochi mesi dopo, il termine "fotone" fu riutilizzato dal chimico statunitense Gilbert Lewis.

Se il lavoro di Planck mostra la quantizzazione dell'energia associata alla radiazione emessa dalla materia, quello di Einstein evidenzia la quantizzazione dell'energia associata alla radiazione assorbita dalla materia; entrambi questi lavori pionieristici dimostrano il comportamento corpuscolare delle onde elettromagnetiche, decretando un grande successo dell'atomismo. Si tratta tuttavia di un successo parziale: sottolineo infatti che nessuno dei due lavori elimina il comportamento ondulatorio, perché i fenomeni di interferenza e di diffrazione della luce possono solo essere spiegati descrivendo la luce come un fenomeno ondoso.

Questo strano sistema fisico sembrava dunque comportarsi:

- a volte come atomo, i fotoni;
- a volte come campi, le onde elettromagnetiche.

Intanto, nello stesso periodo, anche l'atomismo in senso stretto si rafforzava sempre più.

### 27<sup>a</sup> diapositiva

Stiamo nel 1897 e Boltzmann - convinto atomista - tiene una conferenza all'Accademia Imperiale della Scienza a Vienna; gli studenti del quinto conoscono Boltzmann e sanno che il fisico austriaco, per dar forza al suo atomismo, riottenne tutte le leggi della termodinamica - che fino ad allora avevano solo una base empirica - a partire dall'ipotesi atomistica, cioè applicando le leggi di Newton ai sistemi atomici di cui credeva fosse costituita la materia. Al termine della conferenza Mach - convinto continuista - dichiara: *"Io non credo che gli atomi esistano!"*. Boltzmann era un omaccione, ma aveva una struttura psicologica piuttosto fragile e soffriva non poco dell'avversione del mondo accademico nei suoi confronti per la sua adesione all'atomismo. Un giorno, mentre era in vacanza con la famiglia a Duino, in provincia di Trieste, la moglie e la figlia, ritornando dal mercato, lo trovarono appeso al soffitto. Nello stesso anno il fisico inglese J.J. Thomson scopriva delle particelle microscopiche, gli elettroni e per tale scoperta riceverà il premio Nobel nel 1906 *"in riconoscimento dei grandi meriti delle sue indagini teoriche e sperimentali sulla conduzione di energia elettrica dei gas"* (anche il figlio di Thomson, G.P. fu premio Nobel per la fisica nel 1937, ma poi vi dirò per quale motivo).

### 28<sup>a</sup> diapositiva

Inoltre, nel 1905, con un altro dei cinque lavori di cui si è detto prima, quello sul cosiddetto "moto browniano" (*"Sul moto di piccole particelle in sospensione nei liquidi a riposo come prescritto dalla teoria cinetico-molecolare del calore."* - *Annalen der Physik*, vol.17, 1905, pp.549-560) Einstein dimostrava definitivamente l'esistenza degli atomi.

Il termine "moto browniano" deriva dal nome del botanico scozzese Robert Brown, che lo osservò nel 1827 mentre stava studiando al microscopio le particelle di polline della *Pulchella clarkia* in acqua; egli osservò che i granuli di polline erano in continuo movimento e in ogni istante tale moto avveniva lungo direzioni casuali. Il lavoro di Einstein fornì una spiegazione del fenomeno del moto browniano attribuendo la causa del moto agli urti delle molecole d'acqua con i piccoli granuli di polline; Einstein diede inoltre una descrizione quantitativa del fenomeno.

Mettendo insieme queste scoperte si iniziavano ad elaborare i primi modelli atomici; il primo lo propose proprio Thomson, ma un enorme successo ottenne quello di Bohr del 1913 (premio Nobel nel 1922 "per i suoi servizi nelle indagini sulla struttura degli atomi e delle radiazioni da loro provenienti"); il modello di Bohr era un modello planetario nel quale, però, le orbite elettroniche non potevano essere qualunque, ma solo quelle sulle quali il momento angolare degli elettroni era un multiplo di  $h/2\pi$ . Insomma, per Bohr, se sia l'energia emessa dalla materia sia quella assorbita dalla materia è quantizzata è perché la materia stessa è fatta da atomi i cui stati energetici sono quantizzati; la fisica quantistica entra dunque nella descrizione intima della materia.

Quando il mondo sembrava ormai costituito da

- oggetti che erano ad un tempo atomi e campi (fotoni/o.e.m.),
- e oggetti che sembravano solo atomi,

non poteva mancare chi pensasse invece che il comportamento duale fosse una proprietà generale di tutta la realtà e che quindi anche gli elettroni e gli atomi dovessero presentare un comportamento ondulatorio, manifestando per esempio interferenza e diffrazione.

### 29<sup>a</sup> diapositiva

Questi fu il fisico francese Louis Victor de Broglie (1892 – 1987) le cui idee furono pubblicate in una serie di lavori del 1923 e presentate in maniera completa e sistematica nella tesi di dottorato del 1924. L'elemento centrale del tentativo di de Broglie di venire a capo del "mistero dei quanti" consiste pertanto nello stabilire una simmetria nella natura:

- così come ad un'onda elettromagnetica di frequenza  $\nu$  e lunghezza d'onda  $\lambda = c/\nu$  è associato un corpuscolo di energia  $E=h\nu$  e quantità di moto  $p=h/\lambda$ ,

- ad un corpuscolo di energia a riposo  $E=m_0c^2$  e quantità di moto  $p$  è associata un'onda di lunghezza  $\lambda=h/p$ .

La tesi di de Broglie fu accolta con scetticismo da parte dei suoi esaminatori. Uno di questi però, Paul Langevin,

### dalla 30<sup>a</sup> alla 33<sup>a</sup> diapositiva

la mandò ad Einstein il quale invece la accolse con entusiasmo e la passò a Born. Questi la mostrò a Franck che cominciò a discutere con Elsasser le possibili verifiche sperimentali delle idee di De Broglie. Fu lo stesso Elsasser che si accorse che le deviazioni osservate da Davisson e Kunsman nel 1923 per elettroni diffusi da cristalli di platino e di magnesio potevano essere facilmente interpretate in termini di onde elettroniche diffratte dai cristalli e propose accurate misure dello stesso fenomeno per verificare la relazione  $\lambda=h/p$ . Spinti da questi sviluppi nel 1927 Clinton J. Davisson (1881-1952) (fisico americano) con l'aiuto del suo collega L. H. Germer, ottenne dei dati da un fascio di elettroni diffratto da un cristallo di Nichel in eccellente accordo con le previsioni di De Broglie. Ulteriori conferme alle idee di De Broglie provennero nello stesso anno da George P. Thomson (1892-1975), figlio di J. J. Thomson, in Scozia. Due anni dopo, nel 1929, de Broglie ottenne il premio Nobel per la fisica "per la sua scoperta della natura ondulatoria dell'elettrone", che fu assegnato otto anni dopo, nel 1937, anche a Davisson e Thomson "per la loro scoperta sperimentale della diffrazione degli elettroni da cristalli" (padre e figlio, come detto, premi Nobel, ma uno per aver scoperto i corpuscoli detti elettroni, l'altro per aver scoperto la natura anche ondulatoria degli elettroni).

Da allora, numerosi esperimenti hanno confermato il comportamento ondulatorio dei corpuscoli e gli oggetti più grandi che, finora, hanno evidenziato tale comportamento sono le molecole di fullerene, molecole in cui centinaia di atomi di carbonio si legano a forma di pallone di calcio.

Ma voglio mostrarvi un video in cui lo stravagante comportamento ondulatorio degli elettroni è evidenziato in un recente esperimento (26 anni fa), un esperimento di interferometria elettronica realizzato nel 1989 dal fisico giapponese Akira Tonomura (1942-2012) con il commento originale di Tonomura (<https://www.youtube.com/watch?v=jvOOP5-SMxk>)

### 34<sup>a</sup> diapositiva

Mi piace, a questo punto riprendere il risultato dell'esperimento di Tonomura, le frange di interferenza elettronica, e confrontarlo con una figura di interferenza della luce per evidenziare due cose

- la perfetta coincidenza dei due risultati,
- il fatto che anche con i fotoni sono stati realizzati esperimenti di interferometria in cui si è certi che nell'apparato sperimentale non è presente più di un fotone per volta, per cui anche in questo caso la figura di interferenza non è il risultato di interazione tra fotoni ma il risultato del comportamento di ogni singolo fotone: cioè ogni singolo fotone interferisce con se stesso, come se emesso singolarmente, si dividesse, passasse da entrambe le fenditure realizzando interferenza, per poi ricongiungersi ed essere rivelato come particella.

Ma l'aspetto più intrigante di questo dualismo è che nessun sistema fisico evidenzia contemporaneamente le due nature; esiste una sorta di complementarità: ogni esperimento riesce ad evidenziare

- o soltanto l'esserci ovunque del sistema fisico (la sua natura ondulatoria),
- o soltanto l'esserci in un determinato luogo dello stesso (la sua natura corpuscolare), mai entrambi.

Per esempio nell'esperimento della doppia fenditura se mediante opportuni rivelatori si riesce a capire da dove sia passato l'ente da rivelare (quindi si coglie la sua natura corpuscolare) scompare la figura di interferenza ed appaiono soltanto due macchie luminose come nell'esperimento con la sabbia; quando invece non ci sono questi rivelatori e non si sa da dove sia passato l'ente, allora si forma la figura di interferenza (e l'ente rivela la sua natura ondulatoria come se fosse passato tra entrambe le fenditure). Desidero mostrarvi quest'ultima affermazione con un divertente cartone animato di 5 minuti (<https://www.youtube.com/watch?v=LXf35oISYcw>).

Che dire?! Sembra che la mia decisione influisca sul comportamento del sistema che sto osservando, come se fosse la mia coscienza a definirlo. Un fisico contemporaneo, tale John Archibald Wheeler (Jacksonville, 9 luglio 1911 – Hightstown, 13 aprile 2008, fisico statunitense) affermò addirittura che sono le nostre osservazioni, con effetto retrattivo ad aver creato l'universo! Ma non inoltriamoci oltre in queste stranezze.

### 35ª diapositiva

Come si è conclusa allora la oltre bi-millennaria partita tra atomismo e continuismo? Direi con un pareggio. Il dualismo è ormai un elemento acquisito della fisica: ogni sistema fisico è ad un tempo qualcosa e il suo opposto, cioè un'onda e un corpuscolo, ogni sistema insomma è duale. E ciò produce tante situazioni veramente bizzarre come abbiamo visto nel cartone animato precedente.

Di fronte a questa irriducibile proprietà di ogni sistema fisico, forse sotto l'influenza di un tipo di filosofia che tacciava di metafisico ogni tentativo di andare al di là del fenomeno, la maggioranza dei fisici non si interessò a capire le ragioni profonde di questo dualismo, ma si limitò solo a darne una descrizione matematica che fosse anche in grado di prevedere altri comportamenti strani dei sistemi quantistici. Il desiderio di costruire invece un apparato matematico che fosse in grado di fornire un'immagine spazio-temporale di quello che accade nel mondo subatomico rimase solo di Planck, Einstein e pochi altri.

### 36ª diapositiva

Uno di questi fu il fisico e matematico austriaco E. Schroedinger (1887-1961) che nel 1926 ricavò una nuova equazione fondamentale della fisica che descrivesse l'evoluzione spazio-temporale dei sistemi tenendo conto del dualismo onda-corpuscolo che ormai si evidenziava in tutti gli esperimenti di fisica atomica (per questo lavoro Schroedinger ottenne nel 1933 il premio Nobel "per la scoperta di nuove forme produttive di teoria atomica").

La presenza dell'unità immaginaria soltanto al primo membro impone alla funzione d'onda di essere complessa, caratteristica che crea non poche difficoltà qualora si voglia immaginare una corrispondenza reale a tale entità matematica. Infatti

- se da un lato non vi è unanimità da parte dei fisici teorici su cosa essa sia realmente, se un'astratta entità matematica o una proprietà dei sistemi fisici,
- dall'altra essa consente di dedurre tutte le proprietà dei sistemi quantistici (per esempio, la quantità  $|\Psi(x, y, z, t)|^2 = |\text{Re}(\Psi)|^2 + |\text{Im}(\Psi)|^2$  fornisce la probabilità che al tempo  $t$  il sistema fisico rappresentato dalla funzione d'onda  $\Psi(x, y, z, t)$  si trovi nel punto di coordinate  $(x, y, z)$ , essendo i due addendi i quadrati dei moduli della parte reale e della parte immaginaria della funzione d'onda).

Un sistema fisico non è più descrivibile mediante coordinate spazio-temporali che ci dicono esattamente dove e in quale istante sia presente il sistema, ma da questo oggetto matematico, questa funzione d'onda che fornisce solo una nuvola di probabilità, un esserci ovunque anche se con diversa probabilità (se io fossi un sistema quantistico potrei essere non solo qui dove voi mi vedete, ma un po' ovunque e potrei materializzarmi fuori pur rimanendo chiusa la porta).

Per esempio, l'atomo non è quell'oggetto che siamo abituato a pensare costituito da un nucleo attorno al quale ruotano elettroni su orbite ben precise, ma un nucleo circondato da nuvole di probabilità.

### 37<sup>a</sup> diapositiva

La fisica quantistica, questo momento di forte discontinuità nel processo della conoscenza, ha prodotto una quantità enorme di applicazioni tecnologiche veramente impensabili, roba veramente da fantascienza. Per esempio:

- una certa proprietà della funzione d'onda dell'elettrone (il principio di esclusione di Pauli) determina la posizione dell'elettrone in "gusci" di energia nell'atomo, e ciò determina tutte le proprietà dei 92 elementi naturali, in sostanza le leggi della chimica;
- in particolare consente di comprendere la conducibilità dei metalli e questo ha condotto allo studio dei semiconduttori e quindi alla invenzione del transistor, da cui nasce il circuito integrato e internet;

### 38<sup>a</sup> diapositiva

- inoltre, la corrispondente proprietà dei fotoni (il fatto che per essi non vale il principio di esclusione di Pauli) ha condotto all'invenzione del laser con ogni sorta di applicazioni in campo industriale (fusione dell'acciaio), in campo medico (chirurgia agli occhi), oltre che all'utilizzo come lettori CD, DVD, codice a barre, eccetera;

### 39<sup>a</sup> diapositiva

- a proposito di applicazioni in campo medico, oltre il laser: NMR (risonanza magnetica nucleare, nota come risonanza magnetica), PET (tomografia ad emissione di positroni).  
- ancora: l'esistenza dei superconduttori discende da un'altra strana proprietà della funzione d'onda; oggi questi superconduttori si ottengono a bassissime temperature, ma è attiva la ricerca di superconduttori a temperature ambiente così da ottenere cavi elettrici senza resistenza, cioè senza dissipazione di energia;

### 40<sup>a</sup> diapositiva

Ci sono poi applicazioni d'avanguardia delle strane proprietà della funzione d'onda:

- applicazioni in biologia (addirittura Roger Penrose ritiene che la nascita della coscienza negli esseri umani sia associata alle proprietà quantistiche di certi polimeri che costituiscono i neuroni);
- computazione quantistica che renderebbe i computer molto più veloci e non più affidabile la segretezza dell'attuale sistema di codifica dei codici delle carte di credito (se ne occu-

pa un mio ex studente ora professore di fisica teorica al Centro Internazionale di Fisica Teorica di Trieste).

Tuttavia, la fisica quantistica non ha alcuna idea di che cosa esattamente applica.

#### 41<sup>a</sup> diapositiva

Einstein in “Come io vedo il mondo” afferma: “L’uomo cerca, in maniera adeguata alle sue esigenze, di formarsi un’immagine del mondo, chiara e semplice, e di trionfare così sul mondo della esistenza sforzandosi di rimpiazzarlo, in una certa misura con questa immagine. È così che agiscono, ciascuno a suo modo, il pittore, il poeta, il filosofo speculativo, il naturalista. Di questa immagine e della sua conformazione egli fa il centro di gravità della sua vita sentimentale allo scopo di cercarsi la calma e la solidità che gli sfuggono nel cerchio troppo stretto della sua esistenza personale e vorticoso.”. Ma la fisica quantistica non ha nulla a che vedere con l’immagine di cui parla Einstein; è solo un sistema di manopole che solo pochi tecnici sanno adoperare per scopi pratici non per formarsi un’immagine del mondo.

#### 4. Un approccio artistico: Hartmann e Mussorgskij

Il terzo incontro del progetto “*Continuità e discontinuità nei processi della conoscenza*” ha riguardato l’arte, in particolare la musica e la pittura.

In quale maniera può esprimersi la discontinuità in musica? Il modo più semplice sarebbe quello di parlare di autori che con il loro genio hanno trasformato il metodo tradizionale di composizione in qualcosa di estremamente nuovo. Penso alla scala temperata di Johann Sebastian Bach o alle importanti innovazioni nell’opera lirica di Richard Wagner oppure alla musica dodecafonica di Arnold Schönberg o al ritmo sincopato della musica americana di George Gershwin.

Tutto questo, però, non rappresenta discontinuità nella conoscenza, ma discontinuità nel modo di intendere e di comporre la musica. La *continuità e la discontinuità nei processi della conoscenza* la possiamo percepire nel messaggio che dal compositore arriva all’uditore attraverso l’interprete. Contrariamente a ciò che succede nelle arti figurative e nella poesia, dove l’opera si presenta sempre uguale a se stessa, nella Musica, il compositore corre sempre un pericoloso rischio ogni qualvolta fa ascoltare la sua Musica. Infatti la buona presentazione dipende da fattori del tutto imprevedibili che fanno parte della virtù di fedeltà dell’interprete. Per quanto una Musica venga scritta con grande scrupolo e garantita contro qualsiasi tipo di equivoco con l’indicazione di tempi, sfumature, legature e accentuazioni, contiene pur sempre elementi segreti che si rifiutano di essere definiti, poiché la dialettica verbale non può definire completamente la dialettica musicale.

Si può quindi considerare una *Musica in potenza* che, scritta sulla carta, preesiste alla sua esecuzione e una *Musica in atto*, che, invece, esiste di volta in volta presupponendo due tipi di musicisti: il creatore e l’esecutore. Trasmettere fedelmente quello che il compositore ha scritto è compito oneroso dell’interprete, il quale, con il suo talento, deve compiere saggiamente immedesimandosi in maniera quasi morbosa nel compositore stesso. Solo in questa maniera l’ascoltatore riuscirà a *conoscere* il messaggio del compositore e a trasmetterlo fedelmente all’ascoltatore compiendo così una *continuità nella conoscenza* del brano musicale.

Un’analisi di quanto appena trattato è agevole farla studiando i famosi brani de “I Quadri di un’esposizione” di Modest Mussorgskij poiché in questa composizione il messaggio del compositore è favorito dalla visione dei quadri dipinti dal suo caro amico Viktor Alexandrovič Hartmann, scomparso nel 1873, non ancora quarantenne. L’idea di una mostra commemorativa in onore dell’amico scomparso, coinvolse tutti gli amici del pittore, ognuno dei quali contribuì all’esposizione con quadri, acquarelli, schizzi e disegni che si trovavano in sua proprietà. Venero quindi esposti tutti i lavori, compresi quelli posseduti dallo stesso Mussorgskij che fu così coinvolto non solo emotivamente con lo struggente dolore dell’amico scomparso, ma anche

nell'aspetto organizzativo. I brani che compongono i Quadri di Mussorgskij hanno, pertanto, una straordinaria potenza emotiva e una grande sapienza compositiva e architettonica rendendo la Musica un mezzo di indagine, di rivelazione e di riflessione sul reale, non meno preciso e emozionante della parola.

*“L'arte è un mezzo per dialogare con le persone”* scriveva Mussorgskij e tale dialogo avviene su diversi piani, con il ricordo dell'amico Hartmann, con se stesso, con gli ascoltatori, con Dio. Il percorso di visita della mostra diventa un percorso interiore, un cammino spirituale. I primi quadri sono l'oggetto di una contemplazione artistica, di una reinterpretazione creativa; dalla seconda parte in poi la contemplazione estetica ed estatica lascia il posto alla meditazione spirituale, alla riflessione filosofica e teologica, a un itinerario interiore stringente, profondamente e dolorosamente vissuto. È importante inoltre il dialogo fra le *Promenades* e i *Quadri*. Le *Promenades*, simboli di un Mussorgskij che contempla e si lascia coinvolgere dai quadri della mostra, si intersecano in maniera sempre più fitta con i quadri stessi, tanto che nella seconda parte del ciclo, più ricca di significati spirituali, esse non sono più indicate, ma si infiltrano all'interno degli stessi quadri (*Cum mortuis in lingua mortua* e *La grande porta di Kiev*) che diventano così sempre più *suoi* e non semplici pretesti artistici. Mussorgskij si lascia talmente coinvolgere, sia come artista sia come uomo, dagli stimoli di riflessione e meditazione che essi gli porgono che il suo spirito *entra* nei quadri di Hartmann, e tramite essi descrive l'indescrivibile; il tema che ne simboleggia la personalità, passa attraverso le esperienze già vissute dall'amico scomparso, e diviene partecipe non soltanto della sua morte, ma anche della vita oltre la morte che renderà totale la loro comunione a prescindere dalla presenza fisica, dallo spazio e dal tempo. Attraverso la contemplazione dei quadri, le differenze tra gli individui scompaiono, e l'osservatore si riunisce magicamente al pittore. La fede nella *Bellezza*, ricercata dal suo contemporaneo Dostoevskij, è presente in Mussorgskij, convinti entrambi che essa possa davvero *salvare il mondo*.

*Capire è uguagliare* diceva Raffaello, nella comprensione della composizione ci sovrappoiamo al compositore stesso e la composizione ritorna al compositore. In questo cerchio vi è la continuità nella conoscenza. La Musica parte dal compositore, arriva all'ascoltatore attraverso l'interprete e ritorna al compositore per essere di nuovo riconsegnata al pubblico. Se non si comprende ciò che il compositore ha scritto o se l'interprete non riesce ad immedesimarsi nel creatore della Musica allora la Musica non può ritornare al suo compositore creando una discontinuità nella conoscenza che impedisce alla Musica di tornare alla sua origine. *“La musica, diceva il saggio cinese Seu-ma-Tsen, è un elemento unificante”*. L'opera compiuta si diffonde per essere comunicata e ritornare verso il suo principio; il ciclo si chiude e la Musica ci appare come un elemento di unione con il prossimo e con Dio.

## 5. Conclusione

Il percorso realizzato si è rivelato uno dei più alti momenti culturale della vita della nostra scuola sia in termini formativi che di sperimentazione didattica. Infatti, coloro che hanno preso parte agli incontri, studenti, docenti e personale ATA, hanno colto il senso principale di quello che si voleva trasmettere: l'unitarietà del sapere inteso come tentativo di comprendere il mondo. Alcuni studenti, inoltre, hanno utilizzato i contenuti discussi nel corso dei quattro incontri per la elaborazione delle tesine presentate durante il colloquio dell'esame di stato.

## PRIMA RICERCA SULLA CONOSCENZA CONOSCENZA E RAGIONAMENTI

Saro Mirone\*

### Abstract

In this paper I want to analyse theoretical aspect of the so-called problem of the Knowledge. One of the main achievements of this research is the explanation of some questions regarding the connection between knowledge and mathematical group theory following an innovative approach. I shall show that my approach will allow, through a complex relation between theoretical physic, mathematical theory and philosophical principles, the understanding of the mechanism with which the mind and the world objects communicate with each other.

### Keywords

Local principles, Basic principles, Group theory, Analogical signal, Code

### 1. Introduzione

In questo saggio<sup>1</sup> l'autore proporrà una riflessione su una prospettiva teorica concernente la "Conoscenza" intesa non soltanto come rappresentazione degli oggetti e dei loro legami nella nostra mente, ma anche come tecnica dei "ragionamenti" per estrarre da conoscenza nota altra conoscenza e di conseguenza accrescerla.

Il lavoro ha come punto di partenza le seguenti domande: Come noi conosciamo le se<sup>2</sup>? Che cosa noi possiamo conoscere oggettivamente? Che ruolo hanno i linguaggi? La realtà è unica?

L'autore, in un suo precedente saggio<sup>3</sup>, ha esposto l'impegno ontologico che sta alla base del modello di conoscenza che in questo paper si vuole trattare in modo più articolato. Si riprendono brevemente alcune idee fondamentali sulla natura della realtà a cui si farà riferimento (impegno ontologico).

Nel contributo "Il problema della fondazione della conoscenza" il tessuto dell'universo, secondo il Modello Standard<sup>4</sup>, è costituito da quattro diversi tipi di forze e due entità che forniscono massa agli oggetti (con terminologia moderna alle particelle e agli elementi chimici<sup>5</sup>). Le due entità sono i quark e i leptoni ed entrambi formano la sostanza fermionica. La caratteristica principale di questa materia è che ogni particella fermionica occupa un posto ben preciso nello spazio-tempo non potendosi sovrapporre ad altre particelle dello stesso tipo, in altre parole essa è il costituente fondamentale della materia estesa che occupa "spazio fisico", per dirlo con Cartesio della *res extensa*. I fermioni se fossero da soli avremmo l'essere di Parmenide

---

<sup>1</sup> Il primo di una serie di papers sulla conoscenza.

<sup>2</sup> In questo lavoro "cosa" è sinonimo di oggetto pertanto il termine oggetto non appartiene ad un'ontologia regionale, ma globale.

<sup>3</sup> Saro Mirone, *Il problema della fondazione della conoscenza*, Comunicazione filosofica n°33, Rivista telematica SFI.

<sup>4</sup> Il Modello standard è una teoria costruita a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, basato sulla meccanica quantistica, ha ricevuto una serie innumerevole di conferme che ne hanno verificato tutte le sue previsioni. L'ultima conferma deriva dal bosone di Higgs scoperto nel 2013 al CERN.

<sup>5</sup> Il termine oggetto implica una legalità a monte determinata dal Modello Standard.

eternamente statico. Non vi sarebbe la dimensione temporale e con essa il divenire, insomma un mondo molto diverso da come ci appare.

Ad ogni forza (ente astratto fornito di unità dimensionale), sono associati una o più particelle di sostanza bosonica. La caratteristica di un bosone vettore intermedio è che ognuno di essi può occupare lo spazio di un altro nello stesso tempo per cui la sostanza bosonica si può ammassare nello stesso punto senza alcun limite, violando palesemente il Principio di non contraddizione ( $A=A?$ ).

Materia bosonica per eccellenza è l'onda elettromagnetica (la luce è una particolare onda elettromagnetica) collegata alla forza elettrica. L'accumularsi prima descritto dei bosoni, ci fornisce un'indicazione precisa sulle rappresentazioni intellettuali mediate dalle interazioni elettriche. Il riconoscimento degli oggetti avviene attraverso la definizione del confine dell'oggetto, esterno al soggetto conoscente, operata dalle onde elettromagnetiche che definiscono i colori. Attraverso l'accumulo della sostanza bosonica è possibile da parte della mente (processi biologici) operare una "riduzione fotografica" e pertanto archiviare una quantità enorme di forme, e di conseguenza di informazioni. Per l'autore forma (contorno degli oggetti) e significato dell'oggetto è la stessa cosa. A questo punto si pongono alcune questioni: Come è possibile la riduzione fotografica? Come è possibile una rappresentazione fedele tra le idee e gli oggetti fisici? Come è possibile il nostro orientamento nel mondo? Come sono possibili azioni di successo da parte del nostro intelletto quando il nostro corpo agisce nel mondo esterno?

Questi enigmi non erano stati indagati nel contributo precedente e saranno oggetto di questo paper e dei prossimi contributi.

La forza elettrica è l'unica che indagheremo poiché le altre forze, responsabili del divenire, ovvero la forza gravitazionale e le forze nucleari debole e forte non giocano alcun ruolo nella trasmissione di messaggi tra il mondo esterno e il soggetto conoscente (ovvero nella relazione mente-corpo-mondo esterno). Tutte le nostre rappresentazioni avvengono all'interno delle interazioni elettriche. Questa è la base su cui costruiremo il nostro modello.

Per la descrizione dei processi che avvengono in natura, ovvero per conoscerli, dobbiamo far riferimento a tre entità: il sistema che viene osservato, il soggetto conoscente e il canale di comunicazione, tutti questi elementi sono materiali, ovvero sostanze chimiche (i cui mattoni sono fermioni e bosoni).

Per l'autore la mente è un processo biologico, analogo alla digestione o al battito cardiaco, la cui struttura granulare è la stessa degli oggetti che analizza (fermioni e bosoni), ma molto più complessa di quest'ultimi. La natura, attraverso la chimica del carbonio<sup>6</sup> e attraverso i processi evolutivi, ha creato negli esseri viventi superiori (uccelli e mammiferi in particolare) un sofisticato network di cellule neuronali<sup>7</sup> che riesce a bloccare permanentemente, attraverso la memoria, alcune immagini del mondo esterno estraendole dal flusso sequenziale del tempo (come fa una fotografia), e ad attribuirgli un significato attraverso la forma dei contorni degli elementi in esse contenuti. Questa viene definita dall'autore conoscenza primaria. Qui siamo dinanzi ad uno dei passaggi fondamentali del lavoro dove un'informazione, che chiameremo analogica, viene trasmessa alla mente con un significato che coincide con la forma che delimita l'oggetto ed invariante nel passaggio attraverso il canale materiale di comunicazione.

Si pongono tuttavia altri problemi oltre quelli a cui si è fatto riferimento in precedenza. L'autore ha affermato l'omogeneità di genere (ma non di grado) tra dati sensibili<sup>8</sup> e intelletto<sup>9</sup>,

---

<sup>6</sup> Capacità dei fermioni e dei bosoni di formare macro-molecole come le proteine o il DNA.

<sup>7</sup> Il sistema talamo-corticale.

<sup>8</sup> Oggetti in grado di scambiare energia-impulso.

<sup>9</sup> Intelletto e mente per l'autore sono sinonimi. La differenza di grado risiede nel fatto che non tutti gli oggetti reali riescono ad integrare la stessa quantità di informazione attraverso la memoria. Hanno memoria anche gli oggetti inanimati.

allora come sono possibili i concetti puri (i significati degli oggetti e delle loro relazioni)? Come sono possibili i ragionamenti? Come è possibile l'oggettività?

Per dar risposta a questi enigmi dobbiamo far ricorso ad alcuni principi di fisica teorica e di filosofia teoretica. Iniziamo a dare la definizione di principio fondamentale e di principio fenomenologico.

Un Principio fondamentale è un principio che si riconosce per la sua grande generalità: non si conoscono eccezioni a ciò che esso asserisce (impegno ontologico forte, universale).

Un Principio fenomenologico ha una validità più limitata poiché la sua applicazione è valida all'interno di un dominio limitato di oggetti e di relazioni tra essi (impegno ontologico debole o regionale).

Nel saggio adotteremo una metafisica di base avente come presupposto fondamentale il seguente principio filosofico: la realtà è il dato imprescindibile di ogni nostro atto mentale. La nozione di realtà sarà chiarita successivamente attraverso il significato del termine mondo. La nostra esperienza quotidiana e la tecnica sono possibili proprio perché esiste un mondo, indipendentemente dalla nostra immaginazione e/o rappresentazione, che impone dei vincoli (leggi della natura o leggi del divenire) non solo alla realizzazione di azioni fantastiche, ma anche alla nostra immaginazione<sup>10</sup>.

La nozione di mondo, a cui noi faremo riferimento, è quella di una molteplicità di oggetti connessi (elementi e strutture chimiche nel linguaggio moderno) che costituisce un corpo unico dinamico e non statico, in altri termini abbiamo un mondo quando fra gli oggetti vi può essere uno scambio di energia-impulso che per noi è sinonimo di scambio di messaggi o informazioni attraverso un linguaggio analogico che analizzeremo nei prossimi paragrafi. È l'unico mondo possibile? L'autore, alla luce della più avanzata ricerca scientifica, non sa dare una risposta a questa domanda, tuttavia il mondo qui definito è l'unico che possiamo indagare con un impegno epistemologico forte.

Ogni scambio di energia-impulso tra due oggetti qualsiasi di un sistema interconnesso influenza tutti gli altri elementi del sistema ma non istantaneamente, questo in virtù del Modello Standard e della relatività ristretta. Vi è scambio di informazioni non solo tra un soggetto cosciente e un oggetto, ma anche tra gli stessi oggetti, tra le parti di un oggetto e naturalmente all'interno delle parti di uno stesso soggetto cosciente. L'esistenza di un oggetto è legata allo scambio di energia-impulso così come è indicato dalla teoria quantistica dei campi. Un oggetto che non scambia energia-impulso non esiste e non ha significato alcuno.

*Principio fondamentale1:* principio di omogeneità e isotropia dello spazio e principio di omogeneità del tempo, ovvero tutti i punti e le direzioni dello spazio-tempo sono uguali.

*Principio fondamentale2:* principio di relatività, ovvero tutte le leggi della natura (i vincoli), comprese quelle che regolano le funzioni cerebrali, non variano per due soggetti coscienti in quiete nello stesso sistema di riferimento e la velocità dello scambio di energia-impulso ha un limite superiore.

I due principi precedenti ci assicurano che nello spazio-tempo non esistono punti privilegiati e che le leggi della natura, sorgenti dei vincoli, presentano lo stesso grado di validità ovunque nell'universo. In assenza di tali principi, tutti gli impianti teoretici crollerebbero e anche lo stesso Principio di non contraddizione non potrebbe essere definito.

Per meglio chiarire il nostro approccio e alcuni assunti teoretici, analizziamo nel prossimo paragrafo alcuni elementi di debolezza che hanno segnato la storia della filosofia moderna e in particolare, come essi possono essere superati facendo ricorso alla ricerca scientifica contemporanea.

---

<sup>10</sup> Anche l'immaginazione è vincolata al livello intermedio di realtà, che l'autore chiama di Newton-Laplace o del mondo della quotidianità. Per l'autore esistono tre livelli di realtà: macro-cosmo, micro-cosmo, cosmo-mediano o di N-L.

## 2. Rappresentazione sensibile e rappresentazione intellettuale

L'oggettivazione di un'affermazione sul mondo materiale pretende che essa non dipenda dalle condizioni della verifica, ovvero non dipenda dal canale di comunicazione tra le idee e il sistema materiale<sup>11</sup>.

Ma qual è il canale di comunicazione tra la rappresentazione sensibile e quella intellettuale?

La base della filosofia moderna è stata contrassegnata dal tentativo di scoprire una conoscenza oggettiva con un elevato grado di verità, anzi la certezza assoluta. Descartes, basandosi sul dubbio e sul ragionamento logico, intende che ciò che conosciamo con il nostro intelletto è più certo delle nostre rappresentazioni sensibili e alla base del suo impianto teoretico vi è la triade Dio. Mondo-Spirito. Ma Dio è talmente innalzato sopra il mondo e l'io, che nell'impianto del filosofo francese appare soltanto come elemento che stabilisce la relazione tra il mondo e lo spirito. Le tre parti che risultano dalla ontologia cartesiana perdono qualcosa nella loro essenza quando ciascuna di esse è considerata separatamente, per Descartes è essenziale che Dio sia nel mondo e nell'io e che lo Spirito non possa essere completamente separato dalla materia. Il filosofo francese conosceva la necessità fondamentale di questa connessione tra le rappresentazioni sensibili e le rappresentazioni intellettuali, ma la filosofia e le scienze naturali si svilupparono sulla base della polarità "*res cogitans*" e "*res extensa*". La posizione a cui aveva condotto la divisione cartesiana in merito alla "*res extensa*" può venir denominata realismo metafisico, vale a dire il complesso delle cose estese esiste. In tale impianto non si riesce a capire quale sia il canale di comunicazione tra le due sostanze.

Successivamente la filosofia moderna ha proposto due tipi di soluzione, da un lato quella di ampliare il principio di identità in modo che si potesse pervenire a nuove conoscenze certe sulla base della loro non contraddizione logica, dall'altro quella di garantire alla conoscenza sperimentale, quella validità oggettiva che essa intrinsecamente non poteva avere, assegnandole anche dei limiti. Questa seconda strada fu imboccata da Kant cercando le risposte alle tre domande:

- A) Come sono possibili giudizi sintetici a priori?
- B) Com'è possibile una matematica pura?
- C) Com'è possibile una fisica pura?

Kant si avvide che non solo il nesso tra causa ed effetto, ma che tutte le connessioni necessarie tra rappresentazioni sono problematiche, in quanto da un lato non sono deducibili analiticamente, dall'altro non sono inferibili dall'esperienza. Il problema del rapporto tra rappresentazioni sensibili e rappresentazioni intellettuali, per Kant, si può risolvere solo se si trova un fondamento a priori di tutte le connessioni necessarie possibili. Il Nostro, per indagare il rapporto tra rappresentazione sensibile e rappresentazione intellettuale, sposta l'indagine sul nesso tra soggetto e predicato (il giudizio) e cerca di dar prova dei giudizi sintetici a priori prendendo come modello la matematica e la fisica newtoniana, infatti assunse a priori, accanto allo spazio e al tempo, forme dell'intuizione pura, il principio di causalità e il concetto di sostanza. In una fase successiva cercò di aggiungere la legge di conservazione della materia. In matematica Kant considerò la geometria euclidea come a priori insieme all'aritmetica. Confrontando le dottrine di Kant con la teoria dei campi quantistici e con la teoria della relatività, alcuni suoi concetti centrali risultano in disaccordo con le scoperte dell'ultimo secolo. La teoria della relatività ha totalmente cambiato le concezioni dello spazio e del tempo, non più enti separati ma grandezze omogenee inoltre la legge di causalità temporale e la legge di conserva-

---

<sup>11</sup> Si ricordi la nostra nozione di mondo.

zione della materia non risultano più valide per le particelle elementari, pertanto perdono il loro status di necessità.

Ma il problema più grosso che, secondo l'autore, incontra l'impianto teoretico di Kant risiede nello schematismo dell'intelletto. Per Kant, fra sensibilità e intelletto vi è eterogeneità, allora come è possibile il nesso tra rappresentazioni sensibili e rappresentazioni dell'intelletto visto che quest'ultimi sono concetti puri che non troviamo nei fenomeni?

La via d'uscita che trova Kant è quella dell'immaginazione che produce lo schema, ovvero l'insieme delle regole necessarie alla costruzione dell'immagine di un qualsiasi oggetto. Da che cosa lo schema deriva la capacità di essere il modello di un oggetto empirico e concreto? Kant risponde che esso è : "determinazione trascendentale del tempo" ed essendo il tempo una forma del senso interno esso è la condizione di possibilità a priori di tutti i fenomeni siano essi interni che esterni. Per il Nostro, è attraverso il tempo che si opera il nesso tra concetto e dati sensibili. Per l'autore questo è l'elemento di debolezza principale dell'impianto kantiano, non solo perché il tempo secondo la teoria della relatività è strettamente connesso allo spazio<sup>12</sup> e lo spazio-tempo non è un contenitore formale (vuoto), ma soprattutto perché non giustifica la notevole precisione dei modelli concettuali che permettono la progettazione di macchine che interagiscono con l'ambiente esterno in modo armonico. Per l'autore, ogni teoria della conoscenza non solo deve giustificare che sia possibile costruire teorie scientifiche e/o matematiche, ma deve giustificare, soprattutto, l'elevato grado di precisione della progettazione tecnica che attraverso i modelli teorici scientifici consente la costruzione di macchine sempre più competitive e "intelligenti", ovvero che si adattano bene all'ambiente e scambiano con esso informazioni.

Tuttavia, al di là di questi problemi, la metodologia kantiano-trascendentale trova esplicitazione nelle due correnti che hanno segnato la storia della filosofia contemporanea: il neokantismo, dove la figura più interessante è quella di Cassirer, e la fenomenologia di Husserl<sup>13</sup>. In entrambi i movimenti vi è la tendenza a superare la condizione formale ordinatrice astratta del soggetto per arricchirla di nuove determinazioni, una generale facoltà simbolica nel caso di Cassirer che pone il concetto di funzione al centro del suo impianto filosofico per spiegare la genesi di tutti i fenomeni culturali.

In questo saggio faremo riferimento a Cassirer (Husserl sarà oggetto di un prossimo lavoro) perché condividiamo l'orientamento del suo impianto teoretico che pur riallacciandosi ai principi del criticismo kantiano, privilegia la problematica logico-gnoseologica legata all'intero universo delle forme simboliche. Ma quale significato ha il termine simbolo per Cassirer?

Per definire il concetto di simbolo il filosofo di Breslau si richiama al testo I principi della Meccanica del fisico H. Hertz dove le grandezze delle teorie fisiche (massa, accelerazione, temperatura, energia) non sono copie delle cose o loro proprietà, bensì "simboli" per gli ordinamenti e le diverse connessioni funzionali. Proprio l'evoluzione del simbolismo in fisica sta a indicare, per Cassirer, che i simboli non svolgono solo una funzione comunicativa, ma soprattutto una funzione costitutiva dell'attività intellettuale. Solo mediante il ricorso ad un linguaggio simbolico è possibile determinare relazioni funzionali nelle varie attività umane. La compenetrazione nel simbolo di un significato astratto e di un sostrato materiale si rivela come un'attività che conferisce senso alla realtà, attraverso un elemento universale (il significato) ed un elemento sensibile (il sostrato materiale)<sup>14</sup>. Ma quante forme simboliche esistono?

Mentre per il filosofo di Breslau esistono tante forme simboliche quante sono le attività culturali umane per l'autore essenzialmente due: analogiche e digitali.

---

<sup>12</sup> Nelle trasformazioni di Lorentz la variabile spaziale relativa al moto del sistema di riferimento e la variabile temporale si influenzano l'una con l'altra.

<sup>13</sup> Husserl è interessante per questo lavoro in merito ai problemi che solleva nella "Terza Ricerca Logica".

<sup>14</sup> E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, vol.I, La Nuova Italia, Firenze 1961.

Le forme simboliche analogiche sono connesse al continuo, mentre le forme analogiche digitali ai codici e pertanto al discreto.

Qui siamo dinanzi ad un punto fondamentale di questa ricerca: *la definizione del simbolismo analogico e del simbolismo digitale.*

I simboli analogici sono legati sia alle grandezze fisiche sia agli oggetti, tali forme simboliche li chiameremo di prima specie. Ora nascono tre problemi: dove risiede il legame tra simbolo e grandezza fisica? Dove risiede il legame tra simbolo e oggetto? Qual è il significato delle forme simboliche di prima specie?

Il legame tra simbolo analogico e oggetto è immanente all'oggetto stesso poiché il simbolo analogico coincide con il contorno dell'oggetto, ovvero con la frontiera che delimita l'oggetto sia esso un intero o una parte. Il significato è la forma spaziale dell'oggetto in questione (qui siamo dinanzi ad una definizione statica che non tiene conto del divenire). Per una corretta teoria della conoscenza, che abbia una buona corrispondenza con la realtà, dobbiamo considerare anche il divenire, ovvero il mutamento degli oggetti nel tempo e nello spazio.

Il simbolismo del divenire è legato alle grandezze fisiche analogiche. Le grandezze fisiche analogiche sono legate a quelle qualità degli oggetti che possono essere misurate, ovvero confrontate con una grandezza fisica campione<sup>15</sup>. Il divenire è la parte più problematica da trattare, poiché si presenta sotto molteplici aspetti. L'autore dividerà gli oggetti, o meglio i sistemi (un oggetto che muta è opportuno considerarlo nel contesto dell'ambiente esterno in cui è inserito, ovvero come parte di un sistema formato da più parti interagenti) in due categorie: sistemi a parametri concentrati e sistemi a parametri distribuiti.

Nei sistemi concentrati le singole parti e con esse i parametri misurabili sono localizzati in un punto. Esempio di sistema a parametri concentrati è il sistema solare. Nei sistemi a parametri distribuiti e le singole parti sono distribuite su infiniti punti spaziali e naturalmente anche i parametri. Esempio di sistema a parametri distribuiti è la superficie del mare (le onde sulla superficie del mare si distribuiscono su infiniti punti).

Il legame tra grandezza fisica analogica e il simbolo è la funzione  $f(t)$ <sup>16</sup> ad una sola variabile per i sistemi a parametri concentrati, mentre per i sistemi a parametri distribuiti è la funzione  $f(t,x,y,z)$ <sup>17</sup>. Il significato della grandezza fisica risiede nella forma della curva determinata dalla funzione in un sistema di riferimento (non necessariamente cartesiano) in funzione del tempo e/o dello spazio. Qui si fa presente che l'autore con il termine funzione indica un legame grafico tra il parametro e il tempo e/o lo spazio e di conseguenza una forma espressa anche per un set di punti come accadeva nell'astronomia dei babilonesi per il movimento dei pianeti.

Il simbolismo digitale o in codice verrà definito in seguito poiché i fenomeni (per l'autore il fenomeno non è ciò che appare, ma un'interazione tra gli elementi del mondo) sono legati alle forme analogiche di prima specie e pertanto sono queste che dobbiamo indagare *in primis*.

Fin qui abbiamo sostenuto che il significato risiede negli oggetti, allora per giustificare il successo della tecnica, come può il soggetto conoscente rappresentarsi l'oggetto e attribuirgli lo stesso significato? Per l'autore, l'oggetto (e le sue interazioni con gli altri oggetti) non viene rappresentato ma comunicato dal "sistema oggettuale" al soggetto conoscente (entrambi sono dello stesso genere) attraverso un canale di comunicazione materiale formato da interazioni elettriche (la luce o fotoni nel linguaggio scientifico). Qui si solleva un altro problema: come è possibile che il significato di un oggetto, come un tavolo o un armadio, legato alla forma di quest'ultimi, molto più ampia del cervello del soggetto conoscente, possa mantenersi invariante nel passaggio ad esso? E come è possibile la comunicazione stessa?

---

<sup>15</sup> Il concetto di misura è fondamentale per il controllo sia dell'oggettività che del grado di verità.

<sup>16</sup> Di solito la variabile indipendente è il tempo.

<sup>17</sup> Di solito le variabili indipendenti sono 4, il tempo e le coordinate spaziali.

### 3. Trasformazioni geometriche e significato

Il mondo, descritto nel paragrafo precedente, è costituito da oggetti, formati da atomi, dalla luce<sup>18</sup>, (che costituisce la “colla” per gli atomi) e dal canale di comunicazione dei significati, anch’esso materiale, che pone in connessione gli oggetti e il soggetto conoscente. L’esplorazione degli atomi con strumenti molto più sofisticati dei nostri sensi ha presentato agli occhi dei ricercatori un micro-cosmo lontanissimo non solo dalla realtà quotidiana, ma anche dal mondo meccanico di Newton-Laplace. Il micro-cosmo ha messo in difficoltà non solo la meccanica di Newton-Laplace, ma anche l’analisi matematica tradizionale facendo emergere altri campi d’indagine più fecondi, tra cui cito: gli spazi vettoriali astratti, l’algebra delle matrici e la teoria dei gruppi.

Le teorie filosofiche gnoseologiche moderne (Razionalismo, Empirismo, Razionalismo critico, Fenomenologia, Neo-empirismo) hanno avuto sempre una grande difficoltà a connettere<sup>19</sup> il mondo degli oggetti sensibili con il mondo delle idee in modo che si rendesse conto del notevole successo della progettazione tecnica, della fisica teorica, della biologia molecolare, in altre parole della notevole precisione del modello ideale nel descrivere un qualsiasi sistema reale e consentirne, in una fase successiva, la progettazione e la costruzione con successo.

Le soluzioni filosofiche, a questo spinoso problema, si sono sempre orientate o verso una critica ai fondamenti della stessa scienza nonché alla sua metodologia, oppure verso una subordinazione della filosofia alla scienza.

L’indagine filosofica si è indirizzata o verso due poli separati, dando origine alla tradizionale querelle tra razionalisti e empiristi, oppure si è orientata verso forme di rielaborazione intermedia con contaminazione sia della tradizione empirista che di quella razionalista (ad esempio Husserl).

L’autore, invece, vuole indirizzare la ricerca filosofica nell’utilizzare i risultati ed i modelli scientifici per dar risposta agli enigmi sulla conoscenza non trascurando alcune riflessioni filosofiche.

Adesso riprendiamo le due domande poste alla fine del capitolo precedente. Come è possibile la comunicazione del significato di un oggetto? Come è possibile l’invarianza del significato in questo passaggio?

Essa è possibile attraverso le onde elettromagnetiche che trasportando i colori che delimitano i bordi degli oggetti, automaticamente, esse, trasportano anche i contorni degli oggetti (significato delle parti di un intero: l’immagine) e le loro relazioni all’interno dell’immagine (significato tra i nessi delle parti). Essendo, come più volte detto, il significato di un oggetto legato alla forma, è importante che la percezione sensoriale non modifichi la forma. Questo è assicurato, da un lato, da un modello matematico appartenente ad un settore della geometria algebrica moderna che ridefinisce i vari segmenti della geometria in funzione dei *gruppi di trasformazione*, dall’altro, dalle lenti con cui operano i nostri occhi che segue tale modello.

L’autore si limiterà alle trasformazioni lineari, ovvero a quelle trasformazioni che trasformano una retta in una retta, ottenendo così:

- *La geometria euclidea*
- *La geometria elementare*
- *La geometria affine*
- *La geometria proiettiva*

---

<sup>18</sup> Fotoni nella terminologia moderna.

<sup>19</sup> Anche come condizione di possibilità della connessione.

In base a questo segmento della matematica, la geometria euclidea diventa lo studio delle proprietà che restano invariate quando su di esse si opera con il *gruppo delle isometrie*, ovvero con quelle trasformazioni che lasciano invariata la distanza: traslazione, rotazione, simmetria ortogonale e centrale. Questo gruppo di trasformazioni trova la sua giustificazione nel 1° principio fondamentale, enunciato nel paragrafo introduttivo, facendo sì che, tale geometria, per secoli venisse considerata la struttura razionale per eccellenza e punto di avvio di tutte le ricerche matematiche oltre che modello astratto per risolvere problemi concreti con successo. La geometria elementare (che contiene come caso particolare la geometria euclidea) è quel segmento della geometria che studia le proprietà delle figure che restano invariate quando su di esse si opera con il gruppo delle similitudini, vale a dire quelle trasformazioni che mantengono la forma. Il gruppo delle similitudini potremmo definirlo come la trasformazione geometrica che ha come invariante il significato degli oggetti. Essendo tale gruppo quello di maggiore interesse per la nostra ricerca, indagiamolo più da vicino. Una similitudine è una trasformazione che mantiene il rapporto di tutti i segmenti corrispondenti; dal punto di vista analitico può essere rappresentata dalle seguenti equazioni:

$$x' = ax + by + c$$

$$y' = bx - ay + d$$

Tale trasformazione proietta il punto  $P(x,y)$  del piano alfa nel punto immagine  $P'(x',y')$  del piano alfa', il numero  $k = \sqrt{a^2 + b^2}$  si dice rapporto di similitudine. Quando  $k > 1$  il gruppo effettua delle dilatazioni, mentre quando  $k < 1$  delle contrazioni. Il nostro occhio con le sue lenti, per le immagini trasportate dalla luce, si comporta come un gruppo di similitudine con  $k < 1$  in modo che oggetti molto estesi possano essere ridotti senza che se ne modifichi la forma (cioè il significato).

Fin qui non abbiamo ancora chiarito come la percezione visiva della forma dell'oggetto diventa idea, ma prima di affrontare questo problema vediamo come gli altri sensi del soggetto conoscente percepiscono il significato simbolico che l'oggetto attraverso la sostanza bosonica comunica.

Adesso analizziamo l'udito e ci poniamo la seguente domanda: qual è il significato di un suono? L'autore dimostrerà che ancora una volta è legato alla forma (geometrica) del segnale elettrico che rappresenta il suono. Il suono prodotto da uno strumento musicale o dalle nostre corde vocali è un enorme movimento ondulatorio di tantissime molecole d'aria dovuta alle forze elettriche (ricordiamoci sempre che tutti i fenomeni che interessano la quotidianità dell'uomo sono governati dalle forze elettriche). Il suono attraverso un sistema, detto trasduttore, può essere trasformato in campo elettrico. Il trasduttore, tra le cui caratteristiche principali abbiamo quella di comportarsi come un gruppo di similitudine, lascia invariante la forma del segnale nonostante la trasformi in segnale elettrico.

Ma qual è la forma di un suono?

Noi, attraverso uno strumento elettronico, l'oscilloscopio, abbiamo la possibilità di trasformare il campo elettrico che rappresenta il suono (segnale d'uscita del trasduttore) in immagine. Ancora una volta ogni singolo suono ha una propria forma geometrica e a cambiare di essa cambia il suono e di conseguenza il suo significato. Anche in questo caso il significato coincide con la "forma del suono", oppure in altri termini, del segnale analogico che lo rappresenta. Ad esempio le sette note musicali hanno forme geometriche differenti, i singoli fonemi o i singoli suoni che rappresentano le vocali hanno forme differenti e così via.

Il suono è un fenomeno legato ad una proprietà degli oggetti (oggi diremmo dei sistemi): l'elasticità. Un corpo elastico se sollecitato da un impulso (una forza) genera una compressione e una rarefazione dell'aria circostante creando un'onda sonora con cui il soggetto conoscente interagisce e il cui significato (dell'onda) risiede nella forma del segnale del campo elettrico (tensione) che la rappresenta. L'onda sonora, inoltre, è strettamente legata alla struttura granulare e/o alla forma dell'oggetto che la genera, ovvero alle parti che compongono l'oggetto

stesso. La forma “geometrica” dell’oggetto e/o la sua struttura delle parti se si dovessero alterare provocherebbero anche un’alterazione dell’onda sonora prodotta dall’oggetto dopo il suo cambiamento.

Inoltre, anche l’altro organo di senso, quello tattile, è utilizzato dal soggetto cosciente per “copiare” le forme analogiche degli oggetti, infatti quando ci muoviamo al buio, le nostre dita si comportano come dei copiatori dei bordi degli oggetti. I confini degli oggetti, attraverso le forze elettriche, vengono copiati per punti in una parte della memoria sita nel sistema talamocorticale.

L’autore preferisce chiamare il linguaggio delle forme simboliche analogiche linguaggio naturale poiché è un linguaggio che condivide con gli esseri viventi superiori (mammiferi, uccelli e rettili).

Qual è la matematica che consente lo studio delle forme simboliche analogiche?

La risposta a questa domanda è: la geometria del gruppo delle affinità, l’algebra tradizionale (quella studiata nel primo biennio dei licei), l’analisi infinitesimale di Newton-Laplace (N-L). L’algebra tradizionale è utilizzata per definire i gruppi di trasformazione, mentre l’analisi di N-L per definire il legame tra forme analogiche di differenti grandezze fisiche (qualità misurabili degli oggetti) attraverso le equazioni integro-differenziali.

Le forme analogiche dell’analisi matematica di N-L sono le grandezze fisiche percepite dai nostri sensi (si ricordi che la forma analogica è sinonimo di significato). Nello studio delle equazioni differenziali si ricerca la forma analogica di una grandezza fisica incognita in funzione dello spazio  $(x,y,z)$  e/o del tempo  $(t)$ . Ad esempio nell’equazione differenziale della legge di gravitazione universale di Newton applicata al sistema solare si ricercano le orbite dei pianeti (forme analogiche), nell’equazione a derivate parziali delle onde si ricerca la forma dell’onda che si propaga su una superficie (onde marine ad esempio) oppure in un mezzo o nel vuoto (onde elettromagnetiche), nel sistema di equazioni differenziali di campo della Relatività Generale si ricercano le forme delle componenti del tensore metrico di Riemann per definire la forma delle geodetiche dello spazio tempo (ovvero le traiettorie dei corpi), e così via.

Come linguaggio, esiste solo il linguaggio analogico che ci consente di conoscere il mondo?

No, accanto alle forme simboliche analogiche esistono anche le forme simboliche digitali.

Le forme simboliche digitali consentono di sviluppare i linguaggi codificati (linguaggio naturale<sup>20</sup>, linguaggio matematico, linguaggi di programmazione, linguaggi logici e così via) con i quali non solo possiamo affinare la conoscenza, ma anche da conoscenza nota estrarre altra conoscenza attraverso la tecnica della composizionalità che alcuni di questi linguaggi possiede, si pensi ai linguaggi della logica.

#### 4. Linguaggi codificati

Abbiamo detto nell’introduzione che accanto ad una base di conoscenza, l’uomo, per capire il mondo e orientarsi in esso, possiede un altro componente fondamentale: il ragionamento. Il ragionamento è una tecnica che il soggetto cosciente utilizza per aggiungere conoscenza (non nota) a conoscenza già nota. Il ragionamento diventa essenziale quando l’uomo deve in-

---

<sup>20</sup> L’autore non utilizzerà più questo termine ma, a suo avviso, il più appropriato termine linguaggio madre-lingua.

dagare ambienti non osservabili (si pensi ad ambienti nascosti da ostacoli oppure a stati futuri del mondo) e intraprendere delle azioni. È chiaro che affinché l'azione sia di successo l'impegno epistemologico (il grado di verità) deve essere forte.

L'autore parlerà sempre di grado di verità da 0 (falso assoluto) ad 1 (vero assoluto) considerando tutti i gradi intermedi tra 0 e 1 (ovvero infiniti valori)<sup>21</sup>. Il grado di verità sarà ancorato all'impegno ontologico (in altre parole, alla natura della realtà che si vuole indagare).

Per l'autore non esiste un' unica natura della realtà che il soggetto conoscente può indagare, ma almeno tre: un livello dell'infinitamente grande (livello cosmologico), un livello dell'infinitamente piccolo (livello sub-atomico) e un livello intermedio che l'autore chiama di Newton-Laplace (livello della dinamica degli oggetti della quotidianità). Questi tre livelli richiedono strumenti d'indagine differenti. Ad esempio il *principio di non contraddizione* non ha lo stesso grado di verità per tutti i tre livelli.

È opinione dello scrivente che vi è un conflitto insanabile nella conoscenza del mondo. La fisica teorica, nel Novecento, ha fornito al soggetto conoscente due modelli d'indagine della realtà molto raffinati ed efficaci: la Relatività generale e la Meccanica quantistica. La prima ha permesso di capire il funzionamento del Cosmo e la seconda dell'atomo e del nucleo atomico. Entrambe hanno delle evidenze sperimentali eccezionali, eppure i principi che le fondano sono in conflitto gli uni con gli altri. Per la Relatività generale lo spazio-tempo è continuo e curvo, mentre per la Meccanica quantistica è piatto e granulare. Oggi, i fisici teorici stanno cercando una teoria che metta d'accordo i due modelli, ma ogni tentativo, anche quello più promettente, sembra destinato a fallire (la teoria delle stringhe, la teoria a loop, le super-simmetrie). Per l'autore, non è possibile costruire un modello gnoseologico del Tutto per il motivo che il soggetto conoscente utilizza strumenti fisici e logici ancorati a una natura della realtà che è quella di N-L. Per capire il mondo fuori dai confini di N-L, bisogna utilizzare il concetto di simmetria e attraverso esso individuare gli invarianti universali, secondo il teorema di Emmy Noether (ad ogni simmetria corrisponde una grandezza conservata).

Nel paragrafo precedente l'autore, mettendo insieme alcuni risultati ormai consolidati<sup>22</sup> della Fisica teorica e sperimentale contemporanea, ha avanzato l'ipotesi che il significato di un oggetto e le sue relazioni (siano esse statiche o dinamiche) è una forma analogica comunicata al soggetto conoscente (altro oggetto del mondo) attraverso la sostanza bosonica (le onde elettromagnetiche, OE d'ora in avanti). Le OE, trasportando energia-impulso, modificano i sensori del soggetto conoscente (organi della vista, organi dell'udito e così via), questi comportandosi come un gruppo di similitudine (in modo lineare) non alterano la forma ricevuta, al limite la possono rimpicciolire o amplificare. Ad esempio le immagini vengono rimpicciolite e i suoni amplificati. Poi questi segnali analogici vengono, dai neuroni sensoriali (nervo ottico per esempio), trasformati nuovamente in impulsi elettrici (OE).

La comunicazione tra i sensi e il sistema talamocorticale (la coscienza per l'autore) e il modo come la mente produce idee saranno trattate separatamente in un lavoro a parte, essendo un'indagine di eccezionale difficoltà. In questa prima parte della ricerca l'autore vuole mettere in evidenza che con il termine "Conoscenza" si indicano due componenti: a) una base di conoscenza; b) i ragionamenti. A sua volta la base di conoscenza è costituita da due unità: le forme simboliche analogiche, base di conoscenza primaria, e le forme simboliche digitali, base di conoscenza secondaria. La base di conoscenza analogica è essenziale non soltanto per fondare la

---

<sup>21</sup> Grado di verità forte prossimo ad 1, grado di verità debole prossimo a 0. Un mondo con due soli stati di conoscenza 0 e 1, è un mondo con pochissima informazione integrata. Il mondo della realtà che ci appare ha forme analogiche fortemente intrecciate e connesse.

<sup>22</sup> I dati vengono verificati non solo dagli esperimenti di laboratorio, ma soprattutto dalla tecnica con la costruzione di macchine utilizzate quotidianamente da milioni di soggetti conoscenti che, sperimentando la loro corretta funzionalità, automaticamente rafforzano il grado di verità dei modelli che stanno alla base della loro progettazione.

base secondaria (linguaggi codificati artificiali) ma anche perché fornisce significato agli oggetti e alle loro relazioni.

Ma cosa intende l'autore per ragionamento? E da che cosa è formata la base di conoscenza nota?

La base di conoscenza nota è acquisita dal soggetto conoscente attraverso i sensi ed è costituita dalle forme simboliche analogiche. Ogni oggetto A è portatore di un messaggio, il suo contorno, che è il significato di A, contenuto della frontiera.

Le forme simboliche analogiche sono la frontiera degli oggetti che possono essere interi indipendenti ma formati da sottoparti specializzate che comunicano tra loro, attraverso le forze elettriche, formando una rete di connessioni integrate semplici (scambio di energia-impulso funzionale alla struttura dell'intero) e dando origine ad un unico oggetto (silicio, acqua, minerale, legno, burro e così via), oppure da sottoparti specializzate con memoria capaci di scambiare informazioni complesse e di operare su esse (alberi, animali, computer+sensori+attuatori, soggetto conoscente). Poi possiamo avere oggetti interi (contenuti relativi a forme analogiche complesse) formati da sottoparti indipendenti (un paesaggio, una folla, un porto). Questa base può essere arricchita dai ragionamenti.

I ragionamenti rappresentano la sintassi della base di conoscenza, ovvero le regole con cui combiniamo le parti o le sottoparti che costituiscono la nostra base analogica.

I ragionamenti sulla base di conoscenza analogica più la base analogica stessa rappresentano il *linguaggio primario* con cui il soggetto conoscente inizia a capire il mondo e a rappresentarselo.

Per l'autore, un linguaggio è formato da una base di conoscenza e da un numero finito di operatori. Tali operatori, connettendo le singole parti o sottoparti della base di conoscenza, la arricchiscono con nuovi elementi che possono o non possono trovare rispondenza nella realtà.

Ma come facciamo a separare gli elementi che hanno corrispondenza con la realtà da quelli puramente "fantastici"? E perché questo accade?

La risposta alla seconda domanda è legata al fatto che la mente del soggetto conoscente riesce, attraverso la memoria, ad estrarre dal flusso del tempo delle immagini formate da tantissime sottoparti, talune indipendenti ed altre dipendenti e non separabili dall'intero a cui appartengono. Le parti indipendenti sono quelle che presentano una frontiera chiara e distinta e pertanto portatori di significato. Attraverso il ragionamento noi possiamo connettere le sottoparti analogiche, separate dal flusso temporale perché presenti in memoria, in tutte le combinazioni possibili senza sottostare ai vincoli che la natura ci impone. In altre parole con i ragionamenti possiamo costruirci tanti oggetti, possibili e non, e tanti fenomeni dinamici anch'essi possibili e non, in un puro gioco di simulazione di stati del mondo. La separazione tra gli elementi fantastici e quelli reali avviene per mezzo della verifica che il nostro sistema talamocorticale effettua comparando le forme analogiche ideali con le forme analogiche che la natura presenta ai nostri sensi. Gli elementi ideali che il ragionamento analogico costruisce possono essere per esempio un cavallo con una testa di gatto, oppure un cavallo che vola con ali d'aquila, in questi casi gli elementi interi sono fantastici e non corrispondenti alla realtà, ma le sottoparti reali.

Il ragionamento analogico è importante poiché consente, attraverso la somma o la sottrazione di forme simboliche analogiche<sup>23</sup>, di fare ipotesi su stati possibili del mondo, anche quando esso è parzialmente osservabile o del tutto non osservabile. Inoltre, attraverso la comparazione delle forme simboliche analogiche, è possibile stabilire stati del mondo uguali, differenti e parzialmente differenti.

---

<sup>23</sup> Si ricordi che il linguaggio primario (l'autore lo definisce anche linguaggio naturale) è un linguaggio grafico.

È evidente che l'impegno epistemologico, ovvero il grado di verità degli elementi ideali ottenuti per mezzo della sintassi analogica, è molto debole essendo difficile controllare a priori la perfetta corrispondenza con la realtà.

La natura della realtà, su cui opera il linguaggio analogico, è quella formata dagli oggetti statici e/o in movimento dei quali i nostri sensi ricavano le forme geometriche delle linee di frontiera, la semantica di questo linguaggio non solo non riesce a cogliere la "grana fine" del mondo, ovvero i mattoni elementari e la "colla" che formano gli oggetti, ma nemmeno si presta alla descrizione e/o definizione di categorie astratte essendo strettamente connessa alla realtà. La comunicazione delle conoscenze con il linguaggio analogico è possibile ma risulta ambigua e poco efficace per gli aspetti astratti, pertanto resta un fondamentale strumento di conoscenza soggettivo.

Il linguaggio analogico, nonostante il modesto grado di verità, è indispensabile per la definizione di linguaggi di rappresentazione molto più impegnativi sia sul piano ontologico che su quello epistemologico: i linguaggi codificati artificiali.

Un linguaggio codificato artificiale è un sistema di rappresentazione alla cui base vi è un alfabeto, ovvero un insieme di simboli analogici astratti il cui significato è il riconoscimento del simbolo stesso. Combinando i simboli dell'alfabeto si formano le parole che rappresentano dei codici, ogni singolo codice è un'etichetta per gli oggetti del mondo<sup>24</sup>. Il significato di questi oggetti è fornito dal linguaggio primario.

Ma con i codici possiamo fornire etichette non solo alle forme analogiche visive, ma anche a quelle nascoste, come i suoni, o astratte, come alcune qualità di carattere generale degli oggetti.

Accanto all'alfabeto, il linguaggio codificato ha una sintassi, ovvero un insieme di regole con cui combinare le parole, la combinazione delle parole, secondo le regole, conduce a formule ben fatte (fbf). Le fbf costituiscono informazioni sugli stati del mondo e/o sulle relazioni e sono proprio le fbf quelle che noi chiamiamo forme simboliche digitali. Esempi di linguaggi codificati sono: i linguaggi madre-lingua<sup>25</sup>, i linguaggi grafici (le geometrie), i linguaggi logici, i linguaggi matematici, i linguaggi di programmazione.

I linguaggi codificati rappresentano un potente mezzo d'indagine della realtà sia essa totalmente, parzialmente o per niente osservabile, ed inoltre, ci consentono d'indagare la "grana fine" del mondo. I codici, per mezzo della combinazione dei simboli dell'alfabeto, possono identificare, potenzialmente, un numero infinito di oggetti che successivamente, attraverso le regole sintattiche, possono definire un numero altrettanto infinito di fbf.

## 5. Linguaggi e rappresentazione

Il linguaggio madre-lingua è stato considerato a lungo, sia in linguistica che in filosofia, un linguaggio di rappresentazione della conoscenza, la cui semantica, purtroppo, non è stata mai definita con chiarezza. Nella prassi moderna esso ha uno scopo un po' diverso essendo utilizzato più come mezzo di comunicazione che come linguaggio dichiarativo. Uno dei problemi del linguaggio M-L (madre-lingua) è che il significato di una proposizione non dipende solo dal suo contenuto, ma anche dal contesto in cui è stata pronunciata. Inoltre, i linguaggi M-L mancano di un aspetto fondamentale per i ragionamenti: la composizionalità, e in più, hanno il difetto di essere ambigui, ed anche questo punto è causa di non poche difficoltà al ragionamento. Con questo, non stiamo affermando che è impossibile formulare ragionamenti corretti e/o oggettivi, ma che questi sono difficili da discriminare accanto alle opinioni, alle credenze, alle possibili

---

<sup>24</sup> Reali e astratti.

<sup>25</sup> L'autore preferisce il termine linguaggio madre-lingua anziché il più diffuso linguaggio naturale poiché quest'ultimo termine è più appropriato al linguaggio avente come alfabeto le forme simboliche analogiche degli oggetti.

lità visto che molti oggetti e relazioni del suo dominio sono ambigui, cambiano a seconda del contesto e non hanno un'algebra definita con chiarezza (per la composizionalità delle proposizioni atomiche).

Un linguaggio artificiale per essere un linguaggio di rappresentazione del mondo deve possedere una semantica dichiarativa e composizionale, deve essere indipendente dal contesto e non ambiguo e deve agire sul dominio di un modello ben definito. Il dominio di un modello è l'insieme degli oggetti e/o relazioni e/o funzioni su cui opera il linguaggio, a volte essi vengono chiamati elementi del dominio. Il dominio definisce l'impegno ontologico, ovvero la natura della realtà che si vuol conoscere. Elenchiamo alcuni esempi di oggetti, relazioni, funzioni relativi ad un linguaggio M-L:

*Oggetti:* oca, mulo, numeri, teorie, Carlo, secolo, uno, due, ...

*Relazioni:* unarie (proprietà degli oggetti) caldo, freddo, rosso, tondo, curvo, ruvido, in movimento, fermo, vero, ... n-arie (relazione fra più oggetti) maggiore di, minore di, uguale a, fratello di, più grande di,...

*Funzioni:* temperatura di, peso di, maggiore di, padre di, più, ...

Consideriamo il dominio formato dai seguenti simboli [X, Y, Z, più, fa] e la seguente fbf

X più Y fa Z  $\rightarrow$  X, Y, Z = oggetti; più = funzione; fa = relazione;

In questo esempio, l'impegno ontologico è indefinito poiché gli oggetti sono enti non definiti, pertanto non può essere espresso un grado di verità nei confronti del fatto specifico (fbf).

Ma che significa definire un insieme di oggetti? Definire un insieme di oggetti significa stabilire una relazione unaria che attribuisce una o più proprietà, in modo chiaro e distinto, ad ognuno degli elementi.

La sola relazione e/o funzione tra gli oggetti, senza averli prima definiti, non apporta nessuna conoscenza, anche se l'espressione è sintatticamente corretta (fbf).

Un linguaggio è anche caratterizzato dal suo impegno epistemologico, ovvero dai diversi livelli di conoscenza (gradi di verità) nei confronti di ogni fbf. In alcuni linguaggi (si pensi alla logica proposizionale), una fbf che rappresenta un fatto nel modello del dominio può essere vera (1) oppure falsa (0), quindi, a ogni fbf può essere associato uno dei due possibili stati di conoscenza (la logica proposizionale ha due gradi di verità). Si tenga presente che in questi linguaggi è molto difficoltoso definire con chiarezza gli elementi del dominio attraverso i simboli di costante, che identificano gli oggetti, e i simboli di predicato, che identificano le relazioni unarie. Tali simboli sono utilizzati per definire le formule atomiche, che rappresentano la base di conoscenza, su cui poi opererà l'algebra del linguaggio. I linguaggi che utilizzano la teoria delle probabilità permettono un qualsiasi livello di conoscenza, da sicura falsità (0) a totale certezza (1), senza escludere nessun caso intermedio.

Adesso ci poniamo la seguente domanda: *esiste, oggi, un linguaggio che consenta una conoscenza di tutti gli aspetti del mondo con un grado di verità forte (1)?*

Un linguaggio di rappresentazione<sup>26</sup>, come si evince dai paragrafi precedenti, è uno strumento di conoscenza formato da due componenti: una base di conoscenza e un'algebra di operatori funzionali al ragionamento. La base di conoscenza primaria è costituita dalle forme simboliche analogiche che, il soggetto conoscente, acquisisce attraverso i sensi, con le modal-

---

<sup>26</sup> Da non confondere con i linguaggi dichiarativi e/o di comunicazione, ne tanto meno con i linguaggi di programmazione e logici.

tà analizzate al paragrafo 3, e che memorizza nel sistema talamocorticale (mente). Il ragionamento è legato al processo di inferenza, ovvero alla derivazione di nuove formule atomiche o complesse a partire da quelle conosciute utilizzando gli operatori dell'algebra. Il processo di inferenza è un'operazione di concatenazione di formule che può essere sviluppato in avanti o all'indietro. Il nucleo della base di conoscenza primaria, ovvero il punto di partenza della conoscenza, è costituito da formule analogiche atomiche e/o complesse, il cui significato risiede negli elementi di confine delle forme simboliche analogiche. Il linguaggio naturale (da non confondere con il linguaggio madre-lingua) ha un'algebra molto semplice (si ricordi che l'algebra è lo strumento della composizionalità per sviluppare le relazioni tra gli oggetti e/o le concatenazioni tra le fbf) costituita dagli operatori funzionali che l'autore definisce: *più* e *meno*.

L'operatore *più* consente, partendo da forme simboliche analogiche atomiche, di ricavare forme analogiche complesse (concatenazione in avanti), ad esempio, dalla forma di un albero una fila di alberi, da un triangolo isoscele un esagono o un pentagono, ovvero da una parte semplice un intero complesso. L'operatore *meno* esegue l'operazione opposta (concatenazione all'indietro). Gli operatori del linguaggio naturale seguono il principio di sovrapposizione degli effetti (principio fondamentale delle leggi della Fisica classica), principio incorporato nel gruppo geometrico di similitudine (paragrafo 3). Tale principio fisico, valido per una vasta categoria di fenomeni tra cui i fenomeni elettrici, afferma che nelle concatenazioni in avanti e/o all'indietro non si ha perdita di informazione nella rappresentazione.

Il linguaggio primario (linguaggio grafico) è fondamentale per il soggetto conoscente poiché è quello che coglie direttamente il significato degli oggetti<sup>27</sup> e delle loro relazioni nel mondo quotidiano, ovvero nella dimensione del vivere nel mondo, e presenta un'oggettività legata alla sopravvivenza (del soggetto conoscente come essere biologico).

Tale linguaggio non si presta pertanto a cogliere tutta la natura del mondo, ma solo quella parte finalizzata alla sopravvivenza del soggetto conoscente, si pensi agli errori degli antichi astronomi<sup>28</sup>.

Il linguaggio madre-lingua (linguaggio non naturale, ma artificiale per l'autore) è quello che, secondo una lunga tradizione in filosofia, ha rappresentato un utile strumento per capire il mondo poiché ha consentito di definire un dominio che si estendesse a tutti gli oggetti e stati del mondo. Purtroppo, a causa di una semantica poco chiara e della mancanza di una composizionalità su tutto il suo dominio, esso risulta più efficace nella comunicazione e nella descrizione degli oggetti e delle loro relazioni, piuttosto che nella rappresentazione oggettiva della natura.

È oggettivo<sup>29</sup> tutto ciò che può essere giustificato o per derivazione logica o attraverso il controllo di esperimenti replicabili e/o misure empiriche. Le relazioni<sup>30</sup> non verificabili in esperimenti replicabili sono difficili da oggettivare. Tutto quello che non è sperimentabile con ripetibilità e misurabile o lo si rende sperimentabile e misurabile<sup>31</sup>, oppure andrà ad arricchire quel patrimonio di conoscenze, non controllabili, che noi definiamo *opinioni, credenze, stati di possibilità*.

Altri linguaggi testuali, come il linguaggio madre-lingua ma molto più formali, sono i linguaggi di programmazione delle macchine digitali. Tali linguaggi vengono definiti per comunicare dei comandi o una serie di comandi ai sistemi a microprocessore. In questo paper non ci

---

<sup>27</sup> Per l'autore il significato di un oggetto e/o relazione è fuori dalla mente del soggetto conoscente, altrimenti non potrebbe esserci oggettività.

<sup>28</sup> La lettura del movimento degli astri, per molti secoli, è stata erronea senza per questo turbare la conoscenza della dimensione del quotidiano.

<sup>29</sup> Il termine oggettivo è riferito alle osservabili presenti in natura e non ai principi fondamentali delle teorie.

<sup>30</sup> Non logiche.

<sup>31</sup> Un principio lo si rende misurabile se è base fondante di un modello o di una teoria con osservabili misurabili.

occuperebbero di questi linguaggi, poiché, essi sono strumento per fornire una base di conoscenza e di operatività statica alle macchine (ovvero non modificabile senza un riadattamento del codice).

Infine, i linguaggi di rappresentazione della realtà, sia essa osservabile che non osservabile, più efficienti sono i linguaggi matematici. Essi li possiamo suddividere in quattro grosse categorie:

- a) *linguaggi grafici o geometrici;*
- b) *linguaggi analitici o del continuo;*
- c) *linguaggi logici o del discreto;*
- d) *linguaggi algebrico-topologici.*

Il dominio di un modello matematico è sempre costituito da enti astratti definiti senza ambiguità. L'impegno ontologico di un linguaggio matematico è strettamente connesso alle leggi di corrispondenza con lo spicchio del mondo che si vuole rappresentare. Tanto più ampio sarà lo spicchio tanto più forte sarà l'impegno ontologico. Le relazioni per i linguaggi matematici sono le equazioni e le espressioni algebriche, mentre le funzioni sono relazioni ad un valore tra gli elementi del dominio e del codominio. Dover specificare poche relazioni primitive generali (principi del modello) è anche segno di una buona ontologia. L'impegno epistemologico per i linguaggi matematici, nella nostra scala, è 1 (assoluta certezza)<sup>32</sup>.

Adesso, riprendiamo la domanda formulata in questo paragrafo: è possibile che un solo linguaggio ci consenta di conoscere tutti gli stati del mondo con assoluta certezza? *La risposta a tale domanda è no.*

Per l'autore, oggi, non esiste alcun linguaggio di rappresentazione della realtà che presenti un impegno epistemologico con grado di verità pari a 1 ed impegno ontologico generale, ovvero con un dominio avente tutti gli stati del mondo, osservabili e non. Soltanto l'utilizzo di più linguaggi, a volte con principi generali in contrasto tra loro, può fornire una conoscenza rigorosa di tutti gli stati del mondo con diversi impegni ontologici.

Per l'autore, inoltre, sono i linguaggi matematici, gli unici, che consentono la conoscenza dei tre livelli di realtà del mondo poiché consentono di costruire modelli ideali i cui domini sono costruiti con chiarezza e anche gli unici con impegno epistemologico forte. Soltanto utilizzando questi linguaggi sarà possibile capire il cosmo in tutti i suoi molteplici aspetti.

### **Riferimenti bibliografici e pubblicazioni**

- Edmund Husserl, *L'intero e la parte*, Il Saggiatore, Milano 1977, trad. G.Piana.
- Steven Weinberg, *La teoria quantistica dei campi*, Zanichelli, Bologna 1998.
- Steven Weinberg, *The quantum theory of field: Supersymmetry*, vol.3, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- John Searle, *The Mystery of Consciousness*, New York Review, New York 1997.
- John Searle, *Mind: A Brief Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2004.

\*Professore di Robotica e Sistemi automatici. E-mail: [saromirone@hotmail.com](mailto:saromirone@hotmail.com)

---

<sup>32</sup> Si tenga presente che questo impegno epistemologico è relativo solo al modello del dominio del linguaggio matematico specifico. Gli elementi del dominio sono enti astratti per cui l'impegno ontologico dipende dalle leggi di corrispondenza tra gli elementi del dominio e gli oggetti e/o le relazioni del mondo reale.

**DAL PUNTO DI VISTA DELLA NARRAZIONE ALLA RISCOPERTA DELL'UOMO.  
L'ANALISI DEL DIALOGO TRA LE SCIENZE UMANE SULLA PROSPETTIVA NARRATIVA.**

**Stefania Barile<sup>1</sup>**

**Abstract**

In this research there's the desire to reconstruct through a systematic analysis of the case concerning the value of the narrative point of view of the author and benefits for the reader-viewer and therefore humans. If the starting point is the work of Amartya Sen's *The Idea of justice* with the presence of twenty narrative moments in which the recount takes from time to time (some stories are repeated) different points of view and equally different emphases in systematic support of his theory of justice in a comparative perspective, the actual contribution to the activation of the research was offered by the work of Jerome Bruner *La fabbrica delle storie* (Bologna-Italy, 2000). The backbone of this research, the sturdy frame and reliable on which you can attach the canvas depicting that ensues, is built on the theories of Lev Vygotsky, Roland Barthes and Umberto Eco. Motivated to detect the presence of an inextricable link between language, thought and socio-cultural context, these authors, each in the specific features of their study, they provided an insight helpful to the construction of a structuralist one hand and the particular design of a project broad cultural other.

**Keywords**

Language, Culture, Narrative, Perspective, Insight

**Premessa**

**L'intuizione narrativa: «la parola è quasi sempre pronta, quando è pronto il concetto» (Tolstoj).**

Linguaggio, cultura e narrazione convivono in un'interazione feconda e stimolante per lo studioso che seleziona l'oggetto della sua indagine nell'ambito della narrazione come bene comune e come affermazione dell'uomo nel suo mondo relazionale. Seguendo l'evoluzione della ricerca di Jerome Bruner (1915), psicologo americano di orientamento cognitivista, risulta evidente, soprattutto a un certo punto particolarmente problematico della sua teorizzazione<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Dottoranda del XXX ciclo del Dottorato in Diritto e Scienze Umane presso l'Università degli Studi dell'Insubria e collaboratrice del Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti" (direttore scientifico Fabio Minazzi) dell'Università degli Studi dell'Insubria.

<sup>2</sup> Nel 1959 Jerome Bruner fu chiamato dal governo degli Stati Uniti a presiedere la Conferenza di Woods Hole che avrebbe offerto una vera e propria revisione del sistema educativo e soprattutto dei contenuti dell'istruzione. Quest'intervento, ritenuto urgente a seguito della conquista dello spazio da parte dell'Unione Sovietica con il lancio del primo satellite artificiale Sputnik nel 1957, avrebbe aiutato gli Stati Uniti a uscire dallo "choc" [termine usato da Sweezy nel suo volume *Il capitale monopolistico*] con una svolta decisiva [quella cognitivista, legata all'omonima corrente psicologica che studia il modo in cui l'uomo acquisisce informazioni e conoscenze sul mondo circostante e il modo in cui si comporta nell'ambiente a partire da queste conoscenze]. «All'attivismo subentrava lo strutturalismo, a Dewey succedevano Piaget e Bruner come pensatori-guida, alla socializzazione come fine dell'educazione si sostituiva l'apprendimento e la trasmissione della cultura, in senso specialistico, differenziata in saperi diversi, in tecniche e logiche diverse, in diverse tradizioni [...] A Dewey e all'attivismo si sostituisce una teoria dell'istruzione ricavata soprattutto dalle ricerche psicologico-evolutive di Piaget e delle teorie strutturalistiche del linguaggio [...] La logica che presiede all'elaborazione del curriculum e che regola la

il contributo di Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934)<sup>3</sup> al suo pensiero. Lo strumentalismo e la singolare interpretazione del pensiero e del linguaggio come strumenti per programmare e per avviare l'azione offerti dall'intellettuale russo nel suo celebre testo *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*<sup>4</sup> affascinarono molto Bruner che, oltre a scriverne l'introduzione nella pubblicazione in lingua inglese del 1962, elaborò alcuni punti salienti della teoria di Vygotskij facendoli propri<sup>5</sup>. Sicuramente la premessa più importante della prospettiva delineata dallo studioso russo e pienamente condivisa da Bruner consiste nell'idea «che l'uomo è soggetto al gioco dialettico tra natura e storia, tra le qualità che possiede come creatura della biologia e quelle che gli appartengono come prodotto della cultura»<sup>6</sup>. Secondo la visione di Vygotskij i bambini risolvono i problemi pratici con l'aiuto del linguaggio non meno che con quello degli occhi e delle mani. Questa unità di percezione, linguaggio e azione, che in definitiva produce l'interiorizzazione del campo visivo costituisce il tema centrale di una qualsiasi analisi dell'origine delle forme di comportamento proprie dell'uomo. Da qui lo straordinario contributo della società, attraverso un'attrezzatura strumentale di concetti, idee e teorie che consentono al soggetto di raggiungere livelli mentali più elevati e dunque di tornare sui propri pensieri per poi vederli in una luce nuova, quella della coscienza, la quale giunge a un controllo volontario e intellettuale a seguito dell'uso e della pratica spontanea e quindi non consapevole della funzione conoscitiva (dimensione pre-scientifica). Quindi risulta altamente valido quell'apprendimento positivo, perché proposto da chi già lo possiede in forma ordinata e sistematica, che anticipa lo sviluppo. La nuova formula ideata da Vygotskij, opponendosi agli stadi di sviluppo piagetiani irrigiditi in fasce d'età e proposte educative programmate, è la zona prossimale di sviluppo, cioè la distanza tra il livello evolutivo reale, nei termini di autonoma capacità di soluzione dei problemi, e il livello di sviluppo potenziale, nei termini di capacità di soluzione dei problemi, sotto la guida di un adulto o in collaborazione con coetanei più capaci, in una fusione creativa di azione collettiva e coscienza che consente al soggetto in difficoltà di apprendimento di imparare. Vygotskij era convinto che la trasmissione delle abilità mentali nel corso della storia avvenisse in virtù dell'intensificarsi della comunicazione al costituirsi di un comune patrimonio, in cui le idee venissero trasmesse dalle persone più abili ed evolute alle altre. E il linguaggio, artistico letterario e scientifico che fosse, rispecchiando il modo di vivere dell'uomo nella storia risultasse garante di un andare oltre la storia. La letteratura e le arti figurative nello specifico e la cultura in generale dunque consentono il passaggio dal pensiero pre-

---

programmazione è quella della sperimentazione, accolta dalla ricerca scientifica e posta al centro di tutto il "fare scuola"» in F. Cambi, P. Federighi, P. Orefice, *Ricerca didattica e didattiche disciplinari*, in A.A.VV., *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 447-451.

<sup>3</sup> Di Vygotskij così scrive Bruner: «marxista convinto ma, per i suoi tempi, di idee avanzate e certamente guardato con sospetto dagli ideologi ufficiali» tanto da essere accusato «di idealismo borghese per aver assegnato nel sistema un posto pericolosamente dominante all'attività mentale [...] eppure la sua opera costituisce il necessario correttivo al passivo determinismo ambientalistico del primo Pavlov», in *La mente a più dimensioni*, Laterza Editore, Bari 2005, pp. 88-90.

<sup>4</sup> Lev Semënovič Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, L. Mecacci (a cura di), Laterza Editore, Bari 2008. Fu pubblicato per la prima volta nel 1934, dopo la sua morte per tubercolosi avvenuta lo stesso anno. Le autorità lo giudicarono troppo mentalista, troppo idealista e nel 1936 subì la censura. Ricomparve solo nel 1956, anno in cui l'atmosfera intellettuale stava cambiando grazie ai nuovi fermenti che Vygotskij, attraverso i suoi allievi Luria e Leontiev, aveva contribuito a creare. Il resto è storia.

<sup>5</sup> Anche se poi gli dedicò solo nel 1986 qualche pagina (pp. 87-97) del suo libro *La mente a più dimensioni*.

Dalle teorie di Vygotskij, Bruner coglie due elementi. Il primo è l'importanza che dà al contesto culturale: per Vygotskij lo sviluppo del pensiero è determinato dagli strumenti linguistici e dall'esperienza socio-culturale del bambino. Lo sviluppo del linguaggio è dovuto ai fattori esterni; lo sviluppo della logica del bambino è una funzione diretta del suo linguaggio socializzato. Il secondo è la zona di sviluppo prossimale, che è una zona adeguata, che permette all'individuo, quando è pronto e con l'intervento dell'insegnante, di poter superare quello stadio prima della fase di sviluppo istituita da Piaget.

<sup>6</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza Editore, Bari 2005, p. 88.

scientifico, spontaneo e inconsapevole, a quello scientifico, sistematico e consapevole<sup>7</sup>, e dunque anche la possibilità di evolversi stimolando la coscienza. Nel momento di assimilazione di una nuova parola, il processo di sviluppo del concetto corrispondente non si conclude, ma solo comincia. La parola è all'inizio del suo sviluppo interno progressivo semantico, decisivo per lo sviluppo del pensiero e del linguaggio del bambino. Il pensiero e la parola non sono stretti tra di loro in un legame originario: questa interazione compare, si modifica e cresce nel corso dello stesso sviluppo del pensiero e della parola e si riflette nella forma più semplice dell'unità globale di pensiero e di linguaggio, il significato della parola, che risulta una generalizzazione o un concetto, fenomeno del pensiero. Non si tratta di un legame associativo e nemmeno di uno strutturale in senso tradizionale, in cui pensiero e linguaggio risultano ancora una volta paradossalmente divisi in un legame che non permette alla parola di sostenere l'esistenza di regole specifiche del pensiero in quanto tale, dissolvendole nelle leggi strutturali generali. La scoperta della discontinuità, incostanza e variabilità delle parole e del loro sviluppo rappresenta di per sé una scoperta fondamentale per Vygotskij perché dimostra che il significato delle parole non è costante e si modifica nel corso dello sviluppo del bambino, varia secondo i diversi modi di funzionamento del pensiero e rappresenta una formazione più dinamica che statica. Se il significato della parola si modifica nella sua natura interna, significa che si modifica anche la relazione del pensiero con la parola. Da qui la distinzione di due piani nel linguaggio stesso: piano sonoro/fasico/esterno, in cui il bambino va dalla parte al tutto (dalla parola alla frase), e piano semantico/interno, in cui si muove dal tutto alla parte (dalla frase alla parola). Il pensiero del bambino compare come un tutto vago e indifferenziato che deve trovare la sua espressione verbale in una parola isolata. Per la sua struttura il linguaggio non è un semplice riflesso speculare della struttura del pensiero e non può vestire il pensiero come un abito confezionato, ma il pensiero, trasformandosi nel linguaggio, si riorganizza e si modifica. Il pensiero non si esprime ma si realizza in una parola e, ancora, il pensiero non coincide immediatamente con l'espressione verbale, non componendosi di parole isolate come il linguaggio. Il pensiero invece rappresenta sempre un tutto, più grande in estensione e volume della parola separata<sup>8</sup>. Il processo di passaggio dal pensiero al linguaggio è estremamente complesso: di decomposizione del pensiero e della sua ricostruzione in parole. *La parola è quasi sempre pronta quando è pronto il concetto*<sup>9</sup> non per insufficienza di parole e di suoni adeguati, ma per insufficienza di concetti e generalizzazioni adeguati, senza i quali non è possibile la comprensione. Anche chi vorrebbe insegnare concetti nuovi, come lo sono quelli di diritto<sup>10</sup>, o avviare alla riflessione sull'azione civica, attraverso letture di documenti o testi e testimonianze, ne deve tener conto selezionandoli adeguatamente nella complessità del processo che attende il loro sviluppo nella testa di chi apprende.

---

<sup>7</sup> Come la modernizzazione dei contadini dell'Uzbekistan e del Kirghistan, conosciuti da Vygotskij durante i suoi studi sull'evoluzione della mentalità dei contadini legata all'alfabetizzazione primaria e all'istruzione elementare, avviene attraverso la collettivizzazione e la meccanizzazione.

<sup>8</sup> Vygotskij scrive a p. 396: «La nostra ricerca ci ha portato vicino alla soglia di un altro problema ancora più vasto, ancora più profondo, ancora più grande del problema del pensiero: al problema della coscienza [...] Se la coscienza senziente e la coscienza pensante dispongono di modi diversi di riflettere la realtà, allora rappresentano pure dei tipi differenti di coscienza. Perciò il pensiero e il linguaggio sono la chiave per comprendere la natura della coscienza umana [...] Le ricerche fattuali mostrano a ogni passo che la parola gioca un ruolo centrale nella coscienza nel suo insieme e non nelle sue singole funzioni. La parola è nella coscienza ciò che, secondo l'espressione di Feuerbach, è assolutamente impossibile per un solo uomo, ma è possibile per due, E' l'espressione più diretta della natura storica della coscienza umana. La coscienza si riflette nella parola come il sole in una piccola goccia d'acqua. La parola sta alla coscienza come un piccolo mondo ad uno grande; come una cellula vivente a un organismo, come un atomo al cosmo. Essa è un piccolo mondo della coscienza. Una parola piena di senso è un microcosmo della coscienza umana».

<sup>9</sup> Affermazione tratta da Tolstoj in *Pensiero e linguaggio*, p. 322.

<sup>10</sup> L'ambito del rapporto tra letteratura e diritto viene affrontato da J. Bruner in *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, Laterza Editore, Bari 2006.

**Il punto di vista: «Per Roland Barthes vivere e scrivere erano la stessa cosa» (Eric Marty, ex allievo).<sup>11</sup>**

Nonostante Vygotskij e Barthes non si siano mai incontrati né durante la vita, né nella lettura delle loro opere (almeno fino agli anni Cinquanta), qui risulta evidente un tratto comune allo strutturalismo dell'epoca in cui la distinzione tra piano esterno e piano interno del linguaggio, teorizzati da Vygotskij in *Pensiero e linguaggio*, in Barthes viene superata attraverso la scrittura, la narrazione strettamente legata alle vicende umane. Nel 1953 Roland Barthes (1915-1980), saggista critico letterario linguista e semiologo francese fra i maggiori esponenti della nuova critica di orientamento strutturalista, introduce il concetto di *écriture*. Distinto da quelli di lingua (struttura orizzontale che passa attraverso la parola dello scrittore senza tuttavia darle alcuna forma, fenomeno di velocità) e stile (dimensione verticale che affonda nel ricordo circoscritto dell'individuo racchiuso nel corpo dello scrittore, fenomeno di densità), l'*écriture* rappresenta una terza dimensione formale, capace di legare lo scrittore alla sua società e di evidenziare come non ci possa essere letteratura senza morale del linguaggio. Per individuare questo aspetto caratterizzante la sua teoria sulla prospettiva narrativa, Barthes analizza il linguaggio letterario dai classici agli autori del XX secolo fino all'avvio degli anni Cinquanta. Se i classici vengono descritti nella loro scrittura trasparente che evidenzia uno stretto legame tra storia e letteratura e i moderni nelle venature torbide ed irregolari (Flaubert, Maupassant, Zola), i contemporanei appaiono caratterizzati da una scrittura priva di segno, neutra priva di condizionamenti, definita "il grado zero della scrittura": quella bianca di Camus, con l'eliminazione della forma e la conseguente perdita del legame con la storia e la letteratura, o quella parlata di Queneau, in cui l'invasione del linguaggio nella scrittura permette alla forma di riapparire nella sua qualità di impegno sociale dello scrittore. L'analisi offerta da Barthes risulta esemplare e significativa nella trattazione della problematica relativa alla prospettiva della narrazione. Per il critico francese il punto di vista, ossia l'angolazione dalla quale si mette colui che narra, e la focalizzazione, ossia il punto di vista sotto il quale vengono presentati i fatti, rappresentano il legame significativo tra la letteratura e la storia dell'umanità. Se il punto di vista viene trattato in modo particolare nell'opera *Il grado zero della scrittura*<sup>12</sup>, la focalizzazione viene ampiamente argomentata nell'opera *La camera chiara* (1980)<sup>13</sup>. In questo testo Barthes, oltre a sottolineare il valore della fotografia come espressione d'arte contemporanea, specifica quelle che secondo l'*operator*, in questo caso il fotografo, sono le modalità di fruizione dello *spectator* (il fruitore): lo *studium* (aspetto razionale che si manifesta attraverso le informazioni che la foto gli fornisce) e il *punctum* (aspetto emotivo che si esprime in un dettaglio particolare della foto che lo colpisce). Tra il 1977 e il 1979 invece lo stesso Barthes, nel momento stesso in cui viene svelato lo scandalo del linguaggio umano che non sa dire la morte (se non con frasi banali e imbarazzate), rivela attraverso una forma diaristica<sup>14</sup> e da un punto di vista esclusivamente intimo e personale una capacità estrema di trasferire nella scrittura un contenuto esperienziale tanto intimo quanto universale, in un percorso interiore e privato che apre alla riconoscibilità e alla condivisione, in cui egli parla in frammenti intensi e unici del dolore profondo per la perdita della madre in un lutto senza sostituti e simbolizzazioni marchiato a fuoco da un amore senza confini.

---

<sup>11</sup> Eric Marty, ex allievo, poi amico e infine curatore dell'opera omnia in Francia, autore di *Roland Barthes: Le Métier d'écrire*, Paris, Le Seuil, 2006.

<sup>12</sup> Roland Barthes, *Il grado zero della scrittura*, Einaudi Editore, Torino 1982.

<sup>13</sup> Roland Barthes, *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Einaudi Editore, Torino 2003.

<sup>14</sup> Roland Barthes, *Dove lei non è. Diario di lutto, 26 ottobre 1977-15 settembre 1979*, Einaudi Editore, Torino 2010.

**Il gioco narrativo: «Il lettore c'è sempre, e non solo come componente dell'atto di raccontare storie, ma anche come componente delle storie stesse» (Umberto Eco).**

Se Roland Barthes rovescia la responsabilità della narrazione sull'autore, poeta letterato o fotografo che sia, Umberto Eco (1932) richiama l'attenzione sul ruolo del lettore per la buona riuscita dell'opera. La semiotica interpretativa sostiene che un testo è incompleto senza l'intervento di un lettore che ne riempia gli spazi vuoti con la sua attività inferenziale. Un testo dunque è "intessuto di non detto", poiché lascia implicita una gran quantità di informazioni che il destinatario è chiamato a estrapolare in base alla sua conoscenza del contesto comunicativo. Il lettore è sempre chiamato ad avanzare delle ipotesi di senso e poi a sottoporle ad un processo di verifica o di confutazione testuale. Il noto filosofo e semiologo nel testo *Sei passeggiate nei boschi narrativi*<sup>15</sup> prende per mano da un lato l'autore e dall'altro il lettore e li conduce a compiere scelte ragionevoli<sup>16</sup> nell'ambito della riflessione sul loro rispettivo ruolo nel gioco della narrazione<sup>17</sup>, partendo dalla condizione ideale: quella della relazione tra Lettore Modello e Autore Modello<sup>18</sup>. Il primo non è il lettore empirico, cioè noi<sup>19</sup>, ma un lettore-tipo che il testo prevede come collaboratore e che cerca per questo di creare. Il lettore modello dunque è colui che sa stare al gioco e ne segue le regole che gli sono indicate da particolari segnali di genere<sup>20</sup>. L'autore modello invece sarà riconoscibile anche come uno stile: è una voce che parla affettuosamente (imperiosamente o subdolamente) e vuole che il lettore lo segua. La sua voce è strategia narrativa, in questo caso si tratta di istruzioni che vengono impartite a ogni passo alle quali il lettore deve ubbidire quando decide di comportarsi come Lettore Modello, capace cioè di cooperare e interagire con il testo in quanto nasce dal testo stesso e ne deriva l'innato imprinting genetico. In questo modo egli viene creato con il testo e imprigionato in esso gode di tanta libertà quanto il testo la concede. Per Umberto Eco la regola fondamentale per affrontare un testo narrativo è che il lettore accetti, tacitamente, un patto finzionale con l'autore, quello che Coleridge chiamava 'la sospensione dell'incredulità': il lettore deve sapere che quella che gli viene raccontata è una storia immaginaria, senza per questo ritenere che l'autore dica una menzogna, semplicemente l'autore fa finta di fare un'affermazione vera che il lettore accetta come patto finzionale e quindi fa finta che quello che egli racconta sia veramente avvenuto, che sia parte di un mondo possibile<sup>21</sup>. E qui sta la sua soddisfazione e la sua felicità<sup>22</sup>.

<sup>15</sup> Umberto Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani editore, Milano 1994.

Si tratta di sei interventi, tenuti tra il 1992 e il 1993 alla Harvard University, nei quali Eco (Alessandria, 1932), partendo dall'esperienza del lettore, si propone di indagare le diverse aspettative e modalità con cui leggiamo i romanzi.

<sup>16</sup> "Ci sono due modi per passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o più strade per uscirne al più presto. Nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili e altri no. Ugualmente ci sono due modi per percorrere un testo narrativo" (Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, 1994)

<sup>17</sup> *Intentio auctoris*: intenzioni dell'autore, ciò che voleva dire l'autore empirico. *Intentio lectoris*: intenzione del lettore, ciò che il lettore fa dire al testo in riferimento ai propri sistemi di significazione o ai propri desideri, pulsioni, credenze. *Intentio operis*: "intenzione" dell'opera, ciò che un'opera esprime di per sé, al di là delle intenzioni di chi la produce o di chi la legge.

<sup>18</sup> Non si parla di autore e lettore "in carne e ossa", ma di Autore e Lettore Modello in quanto strategie testuali.

<sup>19</sup> Siamo noi, voi, chiunque altro quando leggiamo un testo. Può leggere in molti modi, e non c'è nessuna legge che gli imponga come leggere, perché sovente usa il testo come contenitore per le proprie passioni, che possono provenire dall'esterno del testo o che il testo gli può eccitare in maniera casuale.

<sup>20</sup> Testi aperti sono strutturati in modo da lasciare al lettore un ampio margine di manovra interpretativa, sfruttando la fondamentale ambiguità e incompletezza di ogni testo a fini strategici. Testi chiusi cercano invece di indirizzare in modo stringente l'interpretazione del lettore, in modo che ogni termine, ogni modo di dire e ogni riferimento enciclopedico sia quello che prevedibilmente il lettore può capire.

<sup>21</sup> Da Umberto Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani ("Studi Bompiani" n. 22), 1979: «teoria dei Mondi Possibili. I racconti vengono considerati come dispositivi per generare mondi possibili narrativi, popolati da individui (umani o meno) legati insieme da rapporti reciproci, ai quali vengono "appese" certe pro-

## Prima parte

### La funzione della narrazione in Sen<sup>23</sup>.

Nell'opera *L'idea di giustizia*, Amartya Sen propone una ventina di "occasioni narrative" per presentare teorie di filosofia politica<sup>24</sup>, condizioni socio-culturali<sup>25</sup>, prospettive multilaterali<sup>26</sup> e modelli di riferimento alternativi a quelli ritenuti classici del pensiero occidentale<sup>27</sup>. All'interno

---

prietà semantiche. A cosa ci serve? E' utile per confrontare stati di cose reciprocamente incompatibili e racconti di fatti più o meno conciliabili con il mondo della nostra esperienza collettiva. MP verosimili: sono mondi che possiamo concepire senza essere costretti ad alterare alcuna delle leggi fisiche generali che vigono nel mondo di riferimento. MP inverosimili: sono i mondi che noi non potremmo costruire a partire dalla nostra esperienza attuale. MP inconcepibili: mondi che vanno al di là della nostra capacità di concezione, perché contraddicono alcune leggi epistemologiche fondamentali, in primo luogo la legge della coerenza interna (della non contraddittorietà). MP impossibili: in questo caso, il lettore può realizzare quanto basta per rendersi conto che i mondi in questione sono inconcepibili».

<sup>22</sup> Il Lettore Modello è l'«insieme di condizioni di felicità, testualmente stabilite, che devono essere soddisfatte perché il testo sia pienamente attualizzato nel suo contenuto potenziale». L'Autore Modello è la strategia testuale impiegata dall'autore empirico per indirizzare nel senso voluto l'attività cooperativa del lettore.

<sup>23</sup> Amartya Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori Editore, Milano 2009.

<sup>24</sup> Il testo *L'idea di giustizia* ospita teorie politiche che si presentano, si confrontano, entrano in conflitto, barcollano e poi escono comunque dignitosamente con le loro specifiche caratteristiche. Le posizioni in oggetto sono: la teoria della giustizia come equità di Rawls, concentrata sulla costruzione di istituzioni limitate a una collettività ben circoscritta e delimitata; la teoria delle scelte sociali di Smith, che considera i punti di vista di altri soggetti vicini e lontani (lo spettatore imparziale); il teorema dell'impossibilità di Arrow e la teoria dei diritti umani come «figli della legge» di Bentham. Intorno a queste teorie Sen ricostruisce la teoria della giustizia in cui trova posto la sua riflessione che, pur nascendo da Rawls di orienta verso Arrow attraversando Smith.

<sup>25</sup> La storia di Ferdinando I, sovrano del Sacro Romano Impero nel XVI secolo che pronunciò la famosa frase «Fiat iustitia, et pereat mundus», Sen la utilizza per contrastare l'idea di una giustizia perfetta con la proposta di prevenire un'ingiustizia grave ed evidente manifesta nel mondo, p. 36. La storia di Ludwig Wittgenstein che in una lettera del 1917 a Paul Engelmann scrisse questa osservazione stupefacente ed enigmatica: «Sto lavorando piuttosto seriamente, e mi piacerebbe essere un uomo migliore e più assennato. Le due cose in fondo coincidono». Per Sen l'intelligenza a cui faceva riferimento il noto filosofo è quella che può garantire ad ogni uomo la capacità di riflettere in modo più chiaro sui propri scopi, obiettivi e valori, p. 45. L'episodio della storia di Alessandro Magno, in cui un filosofo giainista rimprovera con un marcato tono egualitarista al conquistatore del mondo l'atteggiamento di superiorità e di prepotenza nei confronti degli altri uomini, dai quali non viene assolutamente distinto, pp. 99-100. La parabola del buon samaritano, contenuta nel Vangelo di Luca, raccontata da Gesù di Nazareth che contiene la critica all'idea di prossimità circoscritta con il soccorso del samaritano all'israelita ferito nonostante appartenessero a paesi in perenne conflitto, e dunque alla promozione della sollecitudine universale, pp. 181-183. Il caso della persona disabile, che verrà analizzato in seguito attraverso l'interpretazione di Matha Nussbaum, pp. 313-317.

<sup>26</sup> La storia di tre bambini e un flauto, che verrà analizzato in seguito attraverso l'interpretazione di Jerome Bruner, pp. 28-29. La storia del guerriero Arjuna e del suo consigliere Krishna, protagonisti del poema epico indiano Mahabharata, che alla vigilia della battaglia si confrontano sulla necessità di guidare uno scontro che avrebbe provocato un vero e proprio massacro (Arjuna consequenzialista) e il dovere di combattere comunque (Krishna deontologista), pp. 38-39. Il caso di Wallstonecraft contro Burke per la posizione tenuta da quest'ultimo verso la Rivoluzione Francese e verso la Rivoluzione Americana, posizione ritenuta inequivocabilmente indicativa delle contraddizioni insite nella retorica americana della libertà, pp. 125-127. Il racconto del rapporto tra Wittgenstein e Sraffa attraverso l'influsso di Gramsci su quest'ultimo nei termini di un «modo antropologico» di risolvere i problemi filosofici, pp. 129-131.

<sup>27</sup> La storia dell'Imperatore indiano Moghul Akbar che nel 1591-1592, epoca in cui in Occidente la macchina dell'Inquisizione girava a pieno ritmo e ne 1600 a Roma Giordano Bruno veniva arso sul rogo come eretico, emanava le sue disposizioni sulla tolleranza religiosa, nell'ambito di un esame complessivo dei valori sociali e politici e della pratica giuridica e culturale, pp. 50-52. La storia del confronto tra l'Imperatore indiano Asoka (III sec. a.C.) e di Kautilya, capoconsigliere di suo nonno, primo sovrano indiano sulla questione della condotta buona e giusta. Il primo concentra l'attenzione sul comportamento

di questa selezionata raccolta di *esempi* (come vengono definiti dallo stesso autore), alcune storie vengono ripetute nel testo, altre solo abbozzate ma sempre in modo puntuale e mirato al contesto che l'autore decide di volta in volta di ricostruire, se riferito ad un passato da analizzare, o di costruire *ex novo*, se si tratta di un stimolo per avviare una riflessione innovativa utile ad affrontare una situazione socio-politica complessa. Di particolare interesse per questo studio risultano due dei racconti presentati da Sen nel suo libro: l'esempio dei tre bambini e un flauto e il caso della persona disabile. Entrambi mettono in crisi i presupposti ben delineati da Vygotskji, Barthes e Eco: il racconto anziché muovere il pensiero, più o meno guidato dal suo autore, lo costringe a fermarsi su se stesso fino quasi a bloccarsi nella sua capacità di *problem solving*, generando così un'imbarazzante situazione di stallo.

Prendiamo in esame il primo racconto. Amartya Sen lo presenta nell'Introduzione per avviare la riflessione sul problema di determinare in modo imparziale un'unica versione della società perfettamente giusta in cui si inserisce la possibilità che risultino sostenibili più tesi argomentate sulla giustizia, tra loro concorrenti, ciascuna delle quali in grado di soddisfare i requisiti dell'imparzialità e allo stesso tempo di differenziarsi e di contrapporsi alle altre. L'esempio pone tre bambini Anne, Bob e Carla che litigano per un flauto. Anne lo pretende perché lo sa suonare, Bob perché non ha giocattoli, Carla perché lo ha costruito. Decidere a chi assegnarlo, se non si appartiene specificatamente a scuole di pensiero orientate (nell'ordine: utilitarismo edonista, egualitarismo e liberalismo), risulta praticamente impossibile. Ogni bambino, nella singolarità della propria condizione, potrebbe avere il diritto di averlo una volta per tutte e la ragione entra in un circolo vizioso da cui non riesce a uscire: passando in rassegna uno per uno i pretendenti resta immobile accanto all'oggetto tanto desiderato. Chi o cosa potrebbe sbloccare questa singolare situazione di stallo? Possiamo trovare una valida risposta nel secondo capitolo, intitolato *Il diritto e la letteratura*, dell'opera di Bruner *La fabbrica delle storie*. Qui il noto psicologo cognitivista dopo aver definito il racconto giudiziario, lo distingue dalla narrazione di fantasia per poi riavvicinarlo ad essa per mostrarne le relazioni e le interessanti complicità. È in questo ambito, tanto settoriale quanto affascinante, che si intravede la soluzione al problema dell'assegnazione del flauto. Se trasformassimo l'esempio dei tre bambini e un flauto in un racconto giudiziario<sup>28</sup>, avremmo bisogno di capire quel sottile paragone che i racconti giudiziari comportano tra ciò che ci si attende di norma e ciò che è effettivamente accaduto: Carla ha costruito il flauto che gli altri due le hanno sottratto, giustificando la loro azione in modo differente: la comprovata competenza di Anne e l'effettivo bisogno legato ad uno stato di evidente indigenza in cui versa la famiglia di Bob. Ma questo fatto, litigio ed eventuale sottrazione, si era già verificato in passato? Ci sono stati precedenti nella vita dei tre bambini di sottrazione di oggetti a cui erano particolarmente affezionati o dai quali dipendeva il loro benessere e la loro felicità? In questo caso, ben illustrato da Bruner, le cause giudiziarie devono tutelare gli interessi delle parti coinvolte. Per questo gli avvocati, pur riassumendo tutta la storia (la memoria, il passato agito, i precedenti) nelle loro perorazioni in tribunale citano a deporre testimoni di loro scelta: allora Carla potrebbe chiamare a testimoniare coloro che l'hanno vista costruire quell'oggetto o addirittura coloro che hanno assistito alla sottrazione dello stesso. Chiara risulterebbe la retorica dell'egoismo che si insinua in tale intervento e pertanto la fragilità dell'assetto narrativo fino a quando a controinterrogare quei testimoni saranno gli avvocati avversari che, nel caso dei testimoni di Carla potrebbero insinuare a circostanze

---

umano che considera degno di fiducia, il secondo sull'intervento delle istituzioni sociali e le loro funzioni, pp. 87-89. La storia di Aryabhata, matematico e astronomo indiano degli inizi del V secolo, che nel tentativo di spiegare il fenomeno delle eclissi chiama in causa le dimensioni delle proiezioni (diametro dell'ombra della luna e della terra, allontanandosi dall'ortodossia religiosa del tempo e subendo per questo numerosi attacchi, pp. 169-170. La vicenda delle comunicazioni relative al numero di decessi per denutrizione del governatore del Bengala, sir Thomas Rutherford) al giornale di Calcutta il 16 ottobre 1943, pp. 344-348.

<sup>28</sup> Come propone lo stesso Bruner per giungere a «quella fama di equità che dipende evidentemente da una serie di verdetti precedenti e dall'osservanza di procedure di dibattito che per comune ammissione garantiscono la soddisfazione di criteri di giustizia», in Jerome Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, Laterza Editore, Bari 2006, p. 42.

in cui il suo atteggiamento sia risultato poco disponibile a condividere i suoi giocattoli con gli altri bambini, oppure, al contrario, l'eccessiva disponibilità nel prestare quei suoi giochi sia giunto a tal punto da indurre Carla a non ricordare più se si trattava di un semplice prestito o di un vero e proprio dono all'amico o in questo caso agli amici. Per Bruner attraverso quell'arcano linguaggio specialistico di cui gli avvocati sono gli straordinari detentori, ecco che la legittimità del diritto viene espressa in tutto il suo splendido esito a favore della nostra Carla. Ma mentre i racconti giudiziari fanno sembrare il mondo come una storia continua che eredita il passato legittimato, la narrativa letteraria dà spazio non solo a ciò che c'è ma anche a quello che avrebbe potuto esserci: Bob e Anna, osservando l'amica e analizzando da vicino (toccandolo e manipolandolo) l'oggetto da lei prodotto, avrebbero imparato a costruire un flauto su modello di quello realizzato da Carla, in modo che ciascuno avrebbe avuto il proprio senza bisogno di sottrarlo all'amica. La letteratura potrà eccedere nel fantastico, il diritto nella banalità dell'abituale, ma sono facce della stessa medaglia, e ciascuno ne è segretamente convinto<sup>29</sup>. Se nell'esempio dei tre bambini e un flauto la situazione di stallo è provocata dalla ragione, l'uscita dall'impasse può avvenire solo ad opera della fantasia. La mano sinistra dell'intuizione offre delle possibilità alla mano destra della ragione: ciò che importa è una narrazione in comune, un'etica narrativa<sup>30</sup>, poiché la ragione da sola non ottiene il risultato.

Prendiamo ora in esame il secondo racconto. Amartya Sen lo presenta nel capitolo XIV *Uguaglianza e libertà*<sup>31</sup> in cui si rileva la volontà di definire da un lato quell'uguaglianza che si presenta come una delle principali istanze rivoluzionarie in Europa e in America nel XVIII secolo con il consenso del mondo post-illuminista e dall'altro l'esatta portata della priorità da accordare alla libertà personale, sulla scia della teoria di Rawls, e non solo, esaminando i contenuti della libertà. E come la pluralità delle sfere in cui l'uguaglianza assume rilievo è irriducibile a una sola dimensione, qualsiasi essa sia (vantaggio economico, risorse, utilità, livello di vita raggiunto o capacità), così la libertà non è riducibile alla sola personale e allo stesso tempo non è amplificabile parimente per tutti gli individui. L'uguaglianza delle capacità per esempio o la riduzione della loro disuguaglianza risulta sicuramente importante quanto la generale promozione delle capacità di tutti. In questo caso il concetto di libertà che Sen propone è connesso alla capacità effettiva/potere effettivo nel raggiungimento degli obiettivi della scelta ragionata da parte del soggetto, indipendentemente dal controllo diretto. Su questa base argomentativa l'autore presenta appunto il caso della persona disabile o, meglio, i tre casi alternativi riguardanti la persona disabile A (così viene denominata), che non si trova nella condizione di muoversi dalla sua casa senza l'aiuto di altre persone. I tre casi analizzati dall'autore, prima dal punto di vista delle capacità e poi dalla teoria repubblicana, sono i seguenti: 1. A non ha aiuto e quindi non può uscire di casa; 2. A può godere dell'aiuto dell'assistenza sociale (sanitaria territoriale o su base volontaria) e quindi può uscire di casa; 3. A può godere dell'aiuto di servitori ben retribuiti e quindi può uscire di casa. Se l'approccio attraverso la prospettiva delle capacità evidenzia l'identità dei casi 2 e 3 per la persona disabile (in entrambi i casi può uscire di casa), quello repubblicano rivela un particolare potere discriminante in quanto tende a sottolineare la mancanza di libertà della persona disabile nei casi 1 e 2 e una possibile libertà nel caso 3. Il

---

<sup>29</sup> «È stato sempre importante che le perorazioni giudiziarie e le narrazioni della letteratura abbiano in comune il medium della narrativa – forma che mantiene perpetuamente in gioco l'inquieto rapporto di amore-odio tra ciò che è storicamente accertato e ciò che è possibile sul piano della fantasia. Forse è ciò che certi critici del diritto intendono affermando che la narrativa restituisce la legge al popolo», idem, p. 68.

<sup>30</sup> Si tratta dell'esito del Programma di Medicina narrativa, promosso dal famoso Collegio dei Medici e Chirurghi della Scuola di Medicina dell'Università Columbia di New York, e degli studi pionieristici condotti dall'antropologa Cheryl Mattingly che fa parte della Scuola di medicina dell'Università della California Meridionale: non è sufficiente prescrivere una terapia medica o farmacologica e non basta convincere i famigliari della efficacia di determinate cure per il ripristino di funzioni compromesse da patologie più o meno vulnerabili, ma è necessario il racconto di una possibile guarigione, anche se fosse una storia di fantasia, capace di trasformare il soggetto vittima di una malattia più o meno grave, il medico e il famigliare nei personaggi di una storia, pp. 117-118.

<sup>31</sup> In Amartya Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori Editore, Milano 2009, pp. 299-324.

non poter fare nel caso 1 viene equiparato ad un fare, quello relativo al caso 2, dipendendo interamente da un contesto gestito da altri. Il racconto di questo scenario sociale, molto vicino alla realtà assistenziale contemporanea, viene descritto e spiegato in modo molto approfondito da Martha Nussbaum (1947), filosofa di matrice neo-aristotelica e liberista, nel saggio intitolato *Bisogni di cura e diritti umani* contenuto nel libro *Giustizia sociale e dignità umana*<sup>32</sup>. Alle narrazioni proposte da Sen, funzionali alla contestualizzazione, alla descrizione o alla problematizzazione dell'assetto teorico relativo alla filosofia politica, Nussbaum sostituisce storie di vita vere, autenticamente vissute sia emotivamente che razionalmente. I racconti dei casi riportati dall'autrice non sono anonimi e non vengono siglati o stilizzati in una lettera dell'alfabeto (la A per la persona disabile di Sen), ma appartengono alla vita di Sessa, di Arthur e di Jamie<sup>33</sup>: tre giovani disabili conosciuti dall'autrice stessa. Da queste storie Nussbaum deduce tre problemi di giustizia sociale nel rapporto tra dignità umana, capacità morale e mondo naturale. La prima questione riguarda l'equo trattamento da riservare a persone mentalmente o fisicamente disabili che abbiano bisogno di una elevata quantità di cure per tutto il corso della vita; la seconda risulta collegata al problema di fornire cure adeguate a persone che in certi periodi sono indipendenti nelle fasi della vita in cui vivono invece in una condizione di dipendenza profonda, come gli anziani; la terza questione riguarda le donne come cittadini con eguali opportunità e diritti rispetto agli uomini. Anche se all'inizio del saggio di Nussbaum la teoria di Rawls, decisamente filo-kantiana, sembra contribuire molto positivamente per l'impegno che mostra nella rimozione delle varie forme di ingiusto condizionamento esercitate dalle situazioni moralmente irrilevanti della vita e per la promozione dell'eguale rispetto tra i cittadini, successivamente l'autrice mostra l'omissione nella lista rawlsiana dei beni primari (libertà, opportunità, reddito, ricchezza, basi sociali del rispetto di sé) della cura, che non è stata mai menzionata. Nussbaum nota che anche lo stesso Sen, nonostante sostenga che la teoria di Rawls ignora come *le persone risultino aver capacità differenti quando si passa dall'analizzare reddito e ricchezza all'abilità di trasformarli in risorse corrette ed efficaci, non rileva che le misure di natura sociale volte a garantire la mobilità presuppongono livelli di spesa tali che neppure le singole famiglie benestanti possono permettersi di sostenere da sole*<sup>34</sup> (la costruzione di rampe per la sedia a rotelle in modo da assicurare l'accesso su autobus e treni). Nussbaum dunque cerca di integrare ciò che Rawls e Sen hanno ommesso attraverso una teoria basata sul concetto di cura, che sembra allontanarsi da quell'impianto liberale volto alla realizzazione degli obiettivi di indipendenza e libertà dell'individuo, ma che *promuove politiche pubbliche in grado di prevedere forme generalizzate di sostegno ai bisogni dei cittadini per tutto l'arco della loro vita*<sup>35</sup>. In questo modo Nussbaum sostituisce all'immagine kantiana del cittadino una definizione aristotelica per cui le persone sono esseri animali dotati di bisogni da convertire in funzionamenti e del bisogno di prendersi cura degli altri entrando in relazione con loro. Da quel valore, che Nussbaum sostiene dalla pubblicazione del volume *L'intelligenza delle emozioni* (2001)<sup>36</sup> ad oggi, di un'educazione sentimentale (traducibile come educazione socio-affettiva o "alle emozioni") capace di sviluppare l'immaginazione e la capacità di riconoscere in ciascuno l'umanità dell'altro, inclusi coloro che sono colpiti da disabilità e che hanno bisogni extra-ordinari. E scuole e istituzioni pubbliche sono chiamate a incoraggiare di ogni individuo lo sviluppo del rispetto di sé. La natura liberale di tale teoria viene dunque conservata, concentrando l'attenzione sulla possibilità per ciascun individuo di sviluppare l'intera gamma delle sue facoltà umane e che possa godere della libertà e dell'indipendenza consentita dalle condizioni in cui si trova. Necessario però risulta comprendere lo stato di bisogno del soggetto in difficoltà e dunque la sua condizione di dipendenza e di legittima diversità da altri soggetti con disabilità.

---

<sup>32</sup> Martha Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino Editore, Bologna 2012, pp. 27-50.

<sup>33</sup> Sessa, figlia della filosofa Eva Kittay (autrice del libro *Love's Labor*), a causa di una paralisi congenita ha un grave ritardo mentale. Arthur, nipote della Nussbaum, ha la sindrome di Asperger e la sindrome di Tourette. Jamie, figlio dei critici letterari Michael Bérubé (autore dei libri *Life As We Know It* e *Disability and Difference It Makes*) e Janet Lyon, è nato con la sindrome di Down.

<sup>34</sup> Idem, p. 39.

<sup>35</sup> Idem, p. 40.

<sup>36</sup> M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino Editore, Bologna 2009.

Riprendendo la casistica di Sen che, così razionalmente elencata e descritta, bloccava il pensiero in un circolo vizioso privato della possibilità di un'uscita attraverso una modalità che non fosse quella già definita e predisposta nell'ambito di uno specifico orientamento relativo alla teoria delle capacità o a quella repubblicana, alla luce dell'interpretazione di Nussbaum la condizione favorevole per la soluzione, se non definitiva almeno inizialmente temporanea, della situazione di stallo è lontana a verificarsi. La chiave di volta che avvia una riflessione nuova e sostenibile della giustizia sociale, tanto dei disabili quanto di coloro che se ne prendono cura, consiste in un *ampliamento dello sguardo che potenzi l'immaginazione* nella percezione affettiva e emotiva delle altre persone caratterizzate da loro specifiche e singolari particolarità<sup>37</sup>. Per Nussbaum il motore del cambiamento non va cercato esclusivamente in ambienti di politiche sociali, nelle quali si potrebbe anche smarrire il percorso dello sviluppo delle proprie idee, ma nelle aule scolastiche che, oltre a promuovere le abilità intellettuali, devono servire anche per insegnare a essere buoni cittadini e dunque a *vedere l'umanità dell'altro cittadino*, chiunque sia. Ma come è possibile insegnare a vedere l'umanità degli altri, con le loro specifiche caratteristiche? Sulle solide basi dello studio teoretico e dell'esperienza di lavoro di Nussbaum nell'ambito del programma di sviluppo delle Nazioni Unite nella preparazione dei Rapporti sullo sviluppo umano, potremmo pensare che la modalità migliore si concretizzi nell'affinare lo sguardo della conoscenza non solo per comprendere ed elaborare concetti utili al ragionamento ma anche per sviluppare quell'innata empatia che consente a ogni individuo di avvertire la presenza di un altro e di riconoscerne nell'eguale umanità, l'identico rispetto per se stesso. Qui Nussbaum chiede di cambiare il punto di vista: oltre alla sostituzione dell'approccio delle risorse con quello delle capacità, è opportuno chiedersi non cosa necessita la persona in difficoltà, ma cosa le persone disabili siano in grado di fare ed essere nella società a cui appartengono, quanto la loro dignità come esseri umani sia riconosciuta e valorizzata e quanto siano libere di scegliere la propria vita nella concretezza delle loro condizioni particolari. E allora se riprendiamo in mano il valore della dignità della vita di ogni individuo, in qualsiasi stato di abilità o non-abilità si trovi, non possiamo sbagliare: la migliore modalità per insegnare ai nostri giovani a vedere l'umanità dell'altro è prenderci cura di loro, attraverso quell'amore materno e quella autorevolezza paterna che insieme consentono lo sviluppo armonico e completo della personalità, affinché loro stessi empaticamente possano prendersi cura degli altri con l'emozione e con la consapevolezza di colui che conosce la realtà nella sua complessità e su di essa interviene tenendone conto. Proprio l'atteggiamento di cura, come atteggiamento umano fondamentale, dovrebbe fondare ogni teoria etica e della cittadinanza. E allora dall'alveo protetto della famiglia il senso del prendersi cura dell'altro passa alla società. *Per legittimare la scelta di una condotta ragionevole* dunque esistono modi differenti dal *ragionamento basato sul reciproco tornaconto di una cooperazione vantaggiosa*<sup>38</sup>, scriveva Sen, e Nussbaum un modo diverso è riuscita a teorizzarlo e a dimostrarlo con la sua esperienza di attivista nell'ambito dei diritti umani, partendo da un'altra prospettiva, quella della persona nella sua dignità e non quella della cosa nella strumentalità efficiente al bisogno.

## Seconda parte

### Lo sguardo sul mondo con la coda dell'occhio.

La prospettiva narrativa proposta da Nussbaum a soluzione dei casi della persona disabile di Sen gioca molto sulle capacità socio-affettive dell'individuo, in particolare sulla dimensione empatica della relazione, dalla famiglia alla società, resa possibile da un ampliamento dello sguardo che potenzi l'immaginazione. Applicando la medesima modalità risolutiva si potrebbe aprire un altro scenario narrativo, non misurato sulla descrizione delle teorie di filosofia politica (Sen) e nemmeno centrato sulla storia di esistenze autenticamente vissute (Nussbaum), ma altrettanto interessante e coinvolgente: la prospettiva narrativa dell'arte. A proposito il filoso-

---

<sup>37</sup> M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino Editore, Bologna 2012, p. 46.

<sup>38</sup> Amartya Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori Editore, Milano 2009, p. 217.

fo Alfonso Iacono nel suo libro *L'illusione e il sostituto*<sup>39</sup> offre una meta-riflessione originale di questa ulteriore angolazione da cui si può vedere, riconoscere e apprendere la realtà stessa. Nella rappresentazione artistica, che contiene in sé l'idea di sostituto, si rileva un altro punto di vista da cui si può entrare in relazione con il mondo. Dalla relazione della forma rappresentata con un oggetto naturale conosciuto da un'altra prospettiva (*mimesis*<sup>40</sup>) nasce nell'individuo-fruitori il piacere del riconoscimento, un piacere di tipo intellettuale sollecitato proprio dall'astrazione della forma propria. Allo stupore iniziale dunque, segue la scoperta e poi l'apprendimento in un contesto ludico in cui la consapevolezza lascia spazio all'immaginazione. Consapevolmente la ragione si trova a giocare con l'immaginazione e si abbandona alla finzione<sup>41</sup> sospendendo l'incredulità<sup>42</sup>. La *mimesis* che ha avviato, attraverso la capacità di osservazione della realtà, la relazione tra la forma astratta rappresentata e l'oggetto naturale indossa la veste dell'illusione, simulando o rappresentando la realtà stessa a seconda della maggiore o minore distanza dalla somiglianza e dalla differenza. Nella simulazione la copia perde la differenza e acquista verosimiglianza, nella rappresentazione non c'è verosimiglianza ma solo differenza e quindi sostituzione. Nel caso della rappresentazione artistica il fruitore entra consapevolmente nel mondo dell'illusione e si abbandona alla finzione operando quella sostituzione connaturata alla rappresentazione stessa. La sostituzione che avviene davanti alla scena (pittorica, scultorea o teatrale, cinematografica o fotografica che sia) riattiva nel soggetto-fruitori la sua caratteristica originaria, direi antropologica, di utilizzare il pensiero (pensiero divergente libero da strutture stereotipate nate dalle convenzioni sociali) nell'approccio con la realtà. In questo modo nell'immaginazione del fruitore nascono i mondi intermedi, mondi che sostituiscono, imitandoli, quelli già esistenti, cautamente delimitati da cornici capaci di favorire la comunicazione osmotica tra la dimensione della realtà, che rimane la certezza e il riferimento oggettivo, e le rappresentazioni della fantasia<sup>43</sup>. All'interno di questa relazione il fruitore non gode della narrazione di ciò che è già avvenuto, ma di una realtà in cui può riconoscersi come essere dotato di un punto di vista laterale, non secondario: lo sguardo con la coda dell'occhio, caratterizzante il modo di percepire la realtà ed interagire con essa. *L'immagine della coda dell'occhio mette in rilievo la facoltà di saper vivere nella compresenza di più mondi in termini tali che l'immersione in un mondo non implica l'esclusione di altri mondi, ma la loro percezione*

<sup>39</sup> Alfonso M. Iacono, *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2010.

<sup>40</sup> «La *mimesis* come simulazione implica la copia che si confonde con l'originale, la perdita della differenza, la sostituzione. Ma Aristotele tende a far prevalere l'altro aspetto della *mimesis*, quello della rappresentazione, di un artificio cioè che non intende sostituirsi all'originale. Quel che emerge è l'oscillazione del concetto di illusione, che nel primo caso, cioè quello della *mimesis* come simulazione, tende a identificarsi con l'inganno; nel secondo caso, quello cioè della *mimesis* come rappresentazione, tende a distinguersene. La grande preoccupazione, da Platone in poi, è che l'illusione, identificandosi con l'inganno, ci allontani dalla verità, perché un sostituto può nascondersi come tale e si fa passare per ciò che sostituisce». Idem, pp. 10-11.

<sup>41</sup> «Quando assistiamo a una rappresentazione teatrale sappiamo che sul palcoscenico ci sono uomini mascherati che ripetono le parole di Shakespeare, Ibsen o Pirandello hanno messo loro in bocca. Ma noi ci persuadiamo che quelli non sono uomini mascherati; che quell'uomo mascherato che monologa lentamente nell'anticamera della vendetta è realmente Amleto, il principe di Danimarca; ci abbandoniamo alla finzione. Al cinema il meccanismo è ancora più curioso, perché quelle che vediamo non sono nemmeno persone mascherate, ma fotografie di mascherati; e tuttavia, finché dura la proiezione, crediamo alla loro realtà» in J. L. Borges, *Nove saggi danteschi*, trad. it. Adelphi, Milano 2001, p. 118.

<sup>42</sup> «Willing suspension of disbelief for the moment» (volontaria, temporanea sospensione dell'incredulità) in S. T. Coleridge, *Biographia literaria* (1817) ch.14, in *Samuel Taylor Coleridge*, a cura di H. J. Jackson, The Oxford Authors, Oxford 1985, p. 314.

<sup>43</sup> Anche se apparentemente simili e compatibili, questi "mondi intermedi" di Iacono non sono identificabili con i "mondi possibili" di Eco: sia per l'ambito specifico di ricerca (la riflessione filosofico-estetica per il primo e la semiologia per il secondo), sia per l'obiettivo (trovare il senso del mondo reale per Iacono, generare mondi narrativi più o meno conciliabili con il mondo della nostra realtà collettiva per Eco).

appunto *laterale*<sup>44</sup>. La necessità di percepire la cornice permette al fruitore di unire e separare allo stesso tempo il mondo al cui interno vive, e al quale attribuisce senso, e un altro mondo che sta accanto al primo. Con la coda dell'occhio il fruitore non perde di vista il suo mondo e allo stesso tempo confronta quello che vede e vive in quell'istante nel mondo intermedio con il suo mondo: il teatro in particolare è il gioco della comparazione e della differenza fra mondi, un gioco che grazie all'illusione e all'emozione spinge il fruitore a guardare con altri occhi, addestrandolo alla critica e all'autonomia. Nella serie di esempi che Iacono propone nella sua ricerca, quello relativo all'opera di Cezanne può risultare illuminante nell'ambito del rapporto dialettico copia-sostituto, illusione-inganno, cornice-mondi intermedi. Tra il 1889 e il 1900 Paul Cezanne dipinge *Mont Sainte Victoire*<sup>45</sup>. Il quadro rappresenta un luogo caro all'autore, frequentato da lui e dalla sua famiglia fin dall'infanzia: il massiccio calcareo nella valle di Aix-en-Provence. Per oltre vent'anni l'artista ha lavorato a questo progetto attraverso acquerelli e dipinti nei quali ha cercato quella sintesi spaziale fatta non l'occhio ma per l'intelletto. Cezanne nella sua opera definitiva non riproduce il visibile, non simula l'oggetto naturale, non ne fa una copia, ma si allontana dalla verosimiglianza per evidenziare con la nuova rappresentazione la differenza, la sostituzione dell'oggetto in questo modo sintetizzato in un'immagine. Il suo rappresentare la realtà diventa un asserire sulla realtà stessa: al noto profilo del mondo, esperito dalla visione ordinaria e superficiale sulle cose l'artista sostituisce ciò che in natura è immutabile per riconoscere riflesso nell'occhio che lo contempla, seppure per un istante, la medesima divina proprietà e introduce nelle vibrazioni di luce dei rossi e dei gialli *una somma sufficiente di colori azzurrati per far sentire l'aria*<sup>46</sup>. Qui percezione, rappresentazione e conoscenza costituiscono la formula trinitaria che le avanguardie artistiche del Novecento, prima fra tutte il Cubismo di Picasso, pongono alla base della dissoluzione della forma. Da qui l'autonomia della rappresentazione artistica: svincolata dalla devozione alla *mimesis* della tradizione, l'opera di Cezanne si orienta verso un'altra direzione più intrigante e affascinante quello oltre la visibilità: lo sguardo astratto dell'intelletto. Eppure la relazione con il mondo non viene perduta e l'osservatore continua a riconoscere la montagna e il paesaggio che le sta attorno, che rimangono i punti di riferimento per la rappresentazione dell'oggetto naturale stesso. Il soggetto-fruitore si stupisce, riconosce e dà senso al mondo elaborando la relazione tra il mondo reale e il mondo intermedio, che sta accanto al primo e da cui con la coda dell'occhio continua a vedere unito e separato da una cornice. Proprio il trovare soluzioni nei mondi intermedi consente all'individuo di attribuire senso alla realtà in cui vive. Cezanne sembra rispondere in modo tanto originale quanto completo alla richiesta di Nussbaum: egli non intende varcare i limiti della composizione figurativa, ma *ampliare il contenuto del quadro*, rendendolo meno ovvio e più interessante dei contenuti espressi dal naturalismo e rendendo visibile un contenuto naturale che il naturalismo non riesce a esprimere. Attraverso l'immaginazione lo sguardo non viene allargato ma ampliato in profondità in modo consapevole. E su questa base di consapevolezza è possibile accedere alle strutture portanti della realtà e, ricontemplandole attraverso l'analisi specifica degli elementi valoriali e assiologici che le compongono, rielaborarle per allestire un mondo migliore non simulando, ma vivendo in prima persona il progetto della vita con gli altri. In questo ambito risulta davvero interessante il riferimento alla riflessione di Merleau-Ponty<sup>47</sup> nell'affermazione di un'originaria coimplicanza tra sensibile e significati in una concreta soggettività, viva nei rapporti con gli altri e con le cose, capace di ritrovare il terreno precategoriale in cui si originano le costruzioni scientifiche, i valori, le forme e i significati sull'esistere e quindi di tornare al mondo della percezione come modalità fondativa dell'esistere. Per Merle-

---

<sup>44</sup> Alfonso M. Iacono, *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2010, p. 71.

<sup>45</sup> *Mont Sainte Victoire* è un dipinto a olio su tela (68x81cm) conservato nel Kunsthhaus di Zurigo.

<sup>46</sup> Gillo Dorfles, Francesco Laurocci, Angela Vettese, *Storia dell'arte- l'Ottocento*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, pp. 196-197.

<sup>47</sup> Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), illustre esponente della fenomenologia francese, abbandona le diatribe su realismo o idealismo in cui si dibattevano i primi lettori di Edmund Husserl e sostiene il valore della concreta soggettività concepita come una corporeità vivente nella dimensione intersoggettiva, capace di rendere comprensibile il compenetrarsi di sensibilità e di significato che l'arte incarna.

au-Ponty in Mont Sainte Victoire Cezanne sospende ogni abitudine del vedere e svela, esprimendoli, gli sfondi inavvertiti della visione comune: dà l'impressione della natura alla sua origine e restituisce uno spazio vissuto mettendo in crisi ogni precostituita visione prospettica. A questo punto risulta legittima una domanda: è possibile che l'esperienza di questo mondo intermedio diventi formativa ed educativa? Una cosa è certa: lo sguardo con la coda dell'occhio è rassicurante quanto lo sguardo del bambino alla sua mamma nel momento in cui si allontana da lei per esplorare quel mondo ancora sconosciuto ai suoi occhi, che tanto lo attrae. La sicurezza e il conforto che si pretende di trovare al di là della cornice consente al soggetto di spingersi a fare esperienza conoscitiva della realtà sulla base di quelle strutture fondative che il mondo reale gli offre costantemente. Pertanto se il mondo intermedio permette di riattivare un pensiero divergente capace di cogliere quelle basi strutturali attraverso l'abbandono alla finzione e la sospensione dell'incredulità, allora quello sguardo con la coda dell'occhio garantisce il trasferimento di quella percezione, sensibilità e conoscenza al mondo reale. L'intelletto del mondo reale riconosce la forma che sta dentro la rappresentazione artistica del mondo intermedio, come, seguendo la riflessione di Merleau-Ponty, l'osservatore del Mont Sainte Victoire di Cezanne coglie gli sfondi inavvertiti della visione nel mondo intermedio e poi li analizza nel mondo della realtà, offrendone un'elaborazione articolata su diversi piani della scienza, dalla geologia alla scienza sociale passando attraverso la meta-riflessione filosofica.

### Terza parte

#### La prospettiva antropologica: il ritorno all'uomo.

Altrettanto interessante potrebbe risultare questo processo gnoseologico se venisse presa in esame la storiografia, quella dimensione narrativa, ibrida tra storia e finzione, acutamente analizzata dallo storico Carlo Ginzburg (1939) nel suo libro *Il filo e le tracce. Vero falso finto*<sup>48</sup>. Partendo proprio dalla storiografia, Ginzburg assiste alla manifestazione di luci inedite sulla mentalità di chi ha scritto testi come i *Memoires* di Saint-Simon o le vite dei santi dell'Alto Medioevo e, recuperando le acutissime osservazioni di Erich Auerbach (1892-1957) in *Mimesis* (1946)<sup>49</sup>, sostiene che il principio stesso di realtà innerva e dà addirittura potere veritativo all'imitazione creativa<sup>50</sup>. Nell'ultimo capitolo della sua opera<sup>51</sup> Ginzburg racconta l'avvio negli anni Cinquanta della sua ricerca sulla stregoneria, che lo avrebbe impegnato per molto tempo, dalla scoperta di un documento conservato nel fondo inquisitoriale dell'Archivio di Stato a Venezia<sup>52</sup>. Ginzburg narra che si è sentito come se avesse riconosciuto di colpo un documento, che gli era perfettamente ignoto fino a un momento prima e che era profondamente diverso da tutti i processi d'Inquisizione in cui si era imbattuto fino ad allora. Si trattava di un caso anomalo (l'interrogatorio del benandante Menichino della Nota)<sup>53</sup>, ma utile per la ricostruzione di un fenomeno altrettanto anomalo e geograficamente periferico (le credenze dei benandanti

---

<sup>48</sup> Carlo Ginzburg, *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Feltrinelli Editore, Milano 2006.

<sup>49</sup> Erich Auerbach, *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*, Einaudi Editore, Torino 2000.

<sup>50</sup> Lo stesso Auerbach lesse e analizzò *Le lettre philosophiques* di Voltaire e *Le Rouge et le Noir* di Stendhal non come documenti storici, ma come testi impregnati di storia in cui la finzione, nutrita dalla storia, diventa materia di riflessione storica, oppure di finzione.

<sup>51</sup> Si tratta del capitolo 15 intitolato *Streghe e sciamani*, in C. Ginzburg, *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Feltrinelli Editore, Milano 2006, pp. 281-293.

<sup>52</sup> Questo Archivio tra il 1961 e il 1962 conservava uno dei fondi inquisitoriali più ricchi: più di centocinquanta grosse buste piene di interrogatori e di processi che coprono un arco di due secoli e mezzo (dalla metà del '500 alla fine del '700, quando l'Inquisizione fu soppressa).

<sup>53</sup> Si tratta de «L'interrogatorio, svoltosi nel 1591, di un giovane bovaro di Latisana, un piccolo centro non molto lontano da Venezia. Il bovaro, che si chiamava Menichino della Nota, raccontò che, quattro volte all'anno, usciva la notte in spirito insieme ad altri, nati come lui con la camicia, detti benandanti (parola a me del tutto ignota e incomprensibile) per combattere contro gli stregoni in un grande prato tutto fiorito di rose: il prato di Jusaphat. Se vincevano i benandanti, il raccolto sarebbe stato abbondante, se vincevano gli stregoni, ci sarebbe stata carestia» in C. Ginzburg, *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Feltrinelli Editore, Milano 2006, pp. 288-289.

friulani) che a sua volta ha offerto allo studioso la chiave per decifrare le origini del sabba stregonesco su scala smisurata, il continente euroasiatico. Questo documento è stato riconosciuto, individuato tra tanti, come parte fondativa di un bagaglio di esperienze che ha consentito all'autore di *conoscere il nuovo, isolandolo dalla massa di informazioni disordinate e casuali che ci piovono addosso di continuo*<sup>54</sup>. Il documento rivela allo storico che negli interrogatori, tra l'immagine proposta dai giudici e quella fornita dagli imputati si rileva una discrepanza, uno scarto che permette di attingere uno strato di credenze genuinamente popolari, poi deformato, cancellato dal sovrapporsi dello schema colto. E la difficoltà nella ricostruzione consiste nello sfogliare gli strati interpretativi che sono stati sovrapposti alle testimonianze originarie e ricondurre queste ultime al loro autentico punto di vista. Quel culto estatico imperniato sulla fertilità, ancora vivissimo tra il Cinquecento e il Seicento tra i contadini e le contadine di una regione come il Friuli, in un arco di cinquant'anni viene sostituito dall'immagine del sabba stregonesco imposta dagli inquisitori, che ritenevano incomprensibili i racconti sulle battaglie notturne per la fertilità e invece più coerenti e radicati i riferimenti al sabba. Qui per Ginzburg la comparazione storica risulta necessaria ma limitata alla stratificazione offerta dalla prospettiva culturale degli inquisitori, la comparazione storica invece offrirebbe ulteriori riflessioni, seppur non scientificamente documentate. In un primo tempo Ginzburg, fedele al suo ruolo, si ferma alla comparazione storica lasciando in sospeso alcuni problemi nella ricerca sui benandanti (le analogie tra benandanti e sciamani), ma verso la metà degli anni Settanta si apre alla comparazione storica e avvia quel dialogo con l'antropologia che gli consente di costruire ponti interpretativi tra culture non legate da rapporti storici documentati. Qui il principio di realtà, i benandanti e gli sciamani presi singolarmente nelle loro tracce storiche documentate, innerva la finzione della relazione tra le due categorie in contesti differenti e profondamente lontani l'uno dall'altro, la possibilità di correlare il fenomeno dei benandanti a quello degli sciamani. Dall'intersezione delle due prospettive, quella storica e quella morfologico-strutturale, in un singolo elemento complesso di credenze confluite nello stereotipo del sabba (la zoppaggine del diavolo) nasce un intreccio in cui le *due voci si alternano, discutono e infine cercano un accordo*<sup>55</sup>. E questo dialogo è il contenuto della cornice di Ginzburg, per utilizzare la teoria della coda dell'occhio di Iacono, mentre le fonti oggettive (il documento dell'Archivio di Stato a Venezia e le fonti, scritte orali visive e materiali, reperite nelle sue ricerche internazionali<sup>56</sup>) costituiscono la realtà al di là della cornice stessa. A questo punto risulta deducibile il contributo effettivo di tipo formativo ed educativo che quest'esperienza rappresenta: da un lato fornisce il metodo della ricerca scandito in fasi specifiche corredate ciascuna da ipotesi e risultati, dall'altro garantisce un esempio di apertura della storia alle altre scienze umane, in questo caso all'antropologia culturale. La comparazione tra le due prospettive narrative, storica e antropologica, conduce alla percezione e al riconoscimento della virtuosa convivenza di realtà e finzione (mondo intermedio) in una correlazione profonda tra i fatti capace di amplificare proprio quello sguardo che potenzia l'immaginazione. Interessante ai fini di questo percorso la chiusura del libro di Ginzburg con l'accostamento tra ricerca storica e antropologia: dalla sua vivace argomentazione risulta sempre più chiaro che le questioni studiate e analizzate dalle scienze umane possano in futuro raccogliersi sotto l'unico portale della ricerca antropologica. Testi intrinsecamente dialogici da entrambe le parti rappresentano l'elemento che accomuna storici e antropologi per quell'analisi comparativa interessante e virtuosa che offre dell'umanità un resoconto originale e mai noioso. Il tentativo di ricostruire le credenze degli imputati nell'ambito dei processi di stregoneria non può non sconfinare nell'antropologia culturale. E il problema della documentazione appare decisivo nella demotivazione degli storici

---

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> Idem, p. 293.

<sup>56</sup> «Il primo capito della terza parte [Ginzburg si riferisce a "Congetture euroasiatiche" nel suo libro Storia notturna] propone una spiegazione storica, prospettando la possibilità di una diffusione di credenze e pratiche sciamaniche dall'Asia verso l'Europa, grazie agli sciti: una popolazione di lingua iranica (quindi appartenenti al ceppo indoeuropeo) forse proveniente dall'Asia centrale, che alcuni secoli prima della nostra era insediò nella zona a nord del Mar Nero, entrando in contatto con i greci, e poi con i celti», Ibidem, p. 292.

che preferiscono concentrarsi sulla persecuzione della stregoneria, analizzando modelli regionali, categorie inquisitoriali in una prospettiva tradizionale e sicura dei risultati. La struttura dialogica però potrebbe garantire qualche esito di indubbia validità anche per la ricostruzione delle credenze popolari. A proposito Ginzburg specifica che tale struttura può essere *esplicita, come nella serie di domande e risposte che punteggiano un processo inquisitoriale o una trascrizione delle conversazioni tra un antropologo e il suo informatore, e implicita, nelle note etnografiche che descrivono un rito, un mito, o uno strumento*.<sup>57</sup> Nei processi friulani, di cui si è occupato Ginzburg, i benandanti resisteranno per oltre mezzo secolo alle pressioni degli inquisitori proprio per lo strato culturale profondo del loro popolo, del tutto estraneo alla cultura degli inquisitori, i quali cercavano di trasporre in un codice diverso e meno ambiguo le credenze a loro sconosciute. Pertanto le documentazioni di cui lo storico e l'antropologo dispongono risultano già contaminate dall'interpretazione degli inquisitori: il loro compito sembra più facile quando, come nel caso dei benandanti, gli inquisitori non capivano e i racconti degli inquisiti rimanevano puri. Quando invece capivano la dimensione dialogica del processo perdeva i suoi tratti caratterizzanti, si cadeva nel monologo e la documentazione era meno pregevole. In questo caso la prospettiva narrativa offerta dagli inquisitori durante gli interrogatori mostra, oltre alla "contaminazione" tramite una sorta di "mitologia comparata",<sup>58</sup> il loro acume antropologico: *spunti interpretativi più o meno frammentari, suggeriti dagli stessi inquisitori predicatori e canonisti, forniscono allo storico e all'antropologo elementi preziosi che consentono di integrare le lacune della documentazione*.<sup>59</sup> Dalla loro ricostruzione narrativa gli inquisitori costruiscono strati di senso del mondo reale gravitando a mezz'aria nel mondo intermedio offerto dal folklore locale senza mai distogliere lo sguardo (con la coda dell'occhio) dalla realtà, in questo caso, culturale ufficialmente riconosciuta e pertanto accettata, certa e sicura. Se l'obiettivo della storia rimane la descrizione oggettiva dei fatti delle vicende umane, quello dell'antropologia, nonostante la carenza di fonti scientifiche, è di gran lunga più ambizioso: è l'uomo in relazione al suo tempo e al suo spazio. È lui il protagonista principale della prospettiva antropologica. Tutto gira intorno all'uomo e ai mondi culturali che ha costruito e che sa costruire: è lui che racconta ed è sempre lui che viene raccontato. La sua soggettività ritrova il suo spazio, il suo tempo e le cose che essa stessa ha prodotto, ritrova se stessa. Dopo i secoli della rivoluzione scientifica che lo avevano reso come una presenza "marginale" nella grande organizzazione del cosmo, ha lentamente riguadagnato una fiducia in se stesso che si manifesta proprio nel ritorno all'*antropologia come lingua comune di un discorso sul mondo*. Quell'uomo può pensare, apprendere, parlare, acquisire competenze, emozionarsi, stringere relazioni più o meno durature, decidere per sé e per gli altri, che a loro volta pensano, apprendono, parlano... Ma può fare tutto questo se vive in uno spazio che riconosce come preziosissima e straordinaria estensione di se stesso e in un tempo che gli garantisce la puntualità<sup>60</sup> della propria azione nel mondo: spazio e tempo rappresentano le coordinate fondamentali di qualsiasi testo narrativo e dunque di qualsiasi punto di vista della narrazione. A proposito l'antropologo Marc Augé (1935) a partire dai primi anni Novanta ha condotto una ricerca sulle categorie dello spazio e del tempo fino a proporre una revisione. Nei suoi libri infatti, interrogandosi sulle relazioni tra senso sociale e libertà individuale nel mondo contemporaneo, parla di "tempo morto" e di "nonluogo"<sup>61</sup>. Se un luogo può definirsi come identitario, relazionale, storico, uno spazio che non può definirsi come tale è un nonluogo. L'ipotesi che sostiene Augé

---

<sup>57</sup> Idem, p. 274.

<sup>58</sup> Una proiezione di stereotipi inquisitoriali su uno strato di credenze folkloriche che rinvia a un'inevitabile unità culturale sotterranea. Idem p. 278.

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> La puntualità risulta rispettosa della natura dell'uomo in quanto è scandita dalle sue caratteristiche psico-fisiche. Diversa è la sincronia che risulta meccanica, automatica, inflessibile lontana dalla natura e dall'uomo stesso. Questa riflessione è stata relazionata da Ettore Brissa (Università di Heidelberg) in occasione del Convegno sul razionalismo critico della Scuola di Milano (ottobre 2013, Aula Magna, Università degli Studi dell'Insubria).

<sup>61</sup> Molto significativo risulta il contributo di Marc Augé in *Nonluoghi*, Elèuthera Editore, Milano 2009.

vede la surmodernità<sup>62</sup> come produttrice di nonluoghi antropologici: *un mondo in cui si nasce in clinica e si muore in ospedale, in cui si moltiplicano, con modalità lussuose o inumane, i punti di transito e le occupazioni provvisorie (le catene alberghiere e le occupazioni abusive, i club vacanza e i campi profughi, le bidonville destinate al crollo o a una perennità putrefatta), in cui si sviluppa una fitta rete di mezzi di trasporto che sono anche spazi abitati, in cui grandi magazzini, distributori automatici e carte di credito riannodano i gesti di un commercio muto, un mondo promesso all'individualità solitaria, al passaggio, al provvisorio e all'effimero propone all'antropologo un oggetto nuovo del quale conviene misurare le dimensioni inedite prima di chiedersi di quale sguardo sia possibile*<sup>63</sup>. Per ritornare all'uomo che fa pratica di un luogo è necessario un progetto funzionale a ridurre questi nonluoghi reali della surmodernità, quelli che frequentiamo quando viaggiamo sull'autostrada, quando facciamo la spesa al supermercato o quando aspettiamo in aeroporto il prossimo volo. Affinché la dignità dell'essere umano torni a costituirsi della consapevolezza della coesistenza tra la dimensione individuale, che corrisponde al senso della sua esistenza, la dimensione culturale, che corrisponde al senso della presenza dell'altro e della relazione con l'altro, e la dimensione di genere, che corrisponde al senso di appartenenza al genere umano a prescindere dal sesso, dall'origine e dall'età, risulta necessario che l'uomo si ri-pensi, si ri-immagini nel suo ruolo relazionale e attivo nel mondo<sup>64</sup>. Ancora una volta, sulla scorta delle teorie di Nussbaum e di Iacono, qui risulta obbligatorio un ampliamento dello sguardo in un mondo intermedio per ricostituire la realtà che si sta svuotando della sua sostanza socio-relazionale e dialogica. Solo in questo modo quella dignità dell'uomo, nella sua duplice declinazione (interna -interiorità piena che esiste per sé, ed esterna per cui l'individuo esiste in relazione con gli altri e detiene un ruolo) può inserirsi e farsi costituente un'uguaglianza consapevole e sostenibile che, per Augé, trova la sua espressione più autentica nell'arte contemporanea. Questa viene interpretata come rappresentazione performativa utile al superamento della chiusura individuale e del determinismo culturale e al ritrovamento del dubbio dietro la certezza, della curiosità dietro la beatitudine e dell'artificiale sotto la maschera della natura. Trasformando la società in questioni nuove e interessanti, interrogando il mondo che hanno davanti agli occhi, gli artisti ritrovano le domande essenziali della loro identità in un percorso regressivo di ritorno alle origini e ricreano le condizioni di possibilità di una nuova genesi. L'arte, da espressione della società del suo tempo, ritorna rito e propone a tutti e a ciascuno l'occasione di vivere un inizio, il principio di ogni creazione, di ogni percezione, di ogni ricezione di ogni prospettiva. E l'osservatore, l'ascoltatore, lo spettatore si appropria di queste opere e le ricrea. Dall'incontro con il pubblico l'artista avverte l'alterità (empatia e confronto) e l'apertura al tempo, all'avventura e alla libertà.

## Conclusione

Nell'opera d'arte la prospettiva narrativa dell'autore è contenuta nello spazio della "cornice", che genera quel mondo dell'immaginazione percepito dall'osservatore come intermedio e capace di significare la realtà. Il soggetto, che partecipa del contenuto della cornice, si abbandona alla finzione e sospende l'incredulità consapevolmente, senza sentirsi in alcun modo obbligato a farlo. Quell'istante vissuto nel mondo intermedio gli consente di lasciare la sua identità e il suo ruolo sociale al di là della cornice (nel mondo reale), di entrare a far parte di un altro contesto, di porsi nella condizione di rilevare la realtà da un punto di vista differente (quello dell'artista) e di dare avvio alla costruzione di un punto di vista democratico del mondo in cui vive. La sensibilità simpatetica inclusiva, che sorge dall'abbandono consapevole a sperimentare un punto di vista diverso dal proprio, si presenta prevalentemente nel soggetto formato in

---

<sup>62</sup> La Surmodernità di Augé è la condizione contemporanea che «impone alle coscienze individuali esperienze e prove del tutto nuove di solitudine, direttamente legate all'apparizione e alla proliferazione dei nonluoghi», Idem, p. 87.

<sup>63</sup> Idem, p. 77.

<sup>64</sup> Marc Augé, *L'antropologo e il mondo globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

ambito umanistico attraverso un procedimento autocritico di tipo socratico<sup>65</sup>. In questo modo egli mantiene e continua a sviluppare lo “spazio potenziale”<sup>66</sup> tra le persone: la capacità di immaginare e di attribuire agli altri una vita interiore. Da qui la formazione di intelligenze flessibili, aperte e creative, tanto ricercate per la sete d’innovazione in ambito socio-economico. Quella cornice, che permette al soggetto di provare un’esperienza virtuale magistralmente predisposta da un’altra prospettiva, garantisce allo stesso fruitore un ampliamento dello sguardo sul mondo esistenziale globale attraverso l’immaginazione. Le emozioni che ne nascono vanno a incrementare da un lato il corredo emozionale, che ogni individuo possiede fin dalla sua nascita, attraverso le differenti tipologie relazionali con il mondo in cui vive e dall’altro il carattere attivo di ciascun soggetto, volto all’acquisizione di competenze anche responsabilmente critiche verso la complessità del mondo. Questo tipo di esperienza che la prospettiva della narrazione permette di vivere introduce a un apprendimento riflessivo e trasformativo<sup>67</sup>: nel momento in cui nuove prospettive di significato vengono interiorizzate, la vita del soggetto (lettore, osservatore o fruitore che sia) ne rimane appresa e trasformata essa stessa. E se spesso riusciamo a trovare un po’ di noi stessi proprio mentre cerchiamo gli altri<sup>68</sup>, l’identità individuale, sia emotiva che cognitiva, passa sempre attraverso la relazione con gli altri. Allora accanto alle basi della presente argomentazione, la teoria di Vygotskij sul linguaggio, quella di Bruner sul pensiero narrativo e ancora quella di Eco sul rapporto tra autore modello e lettore modello e, infine alla teoria dell’écriture di Barthes come prodotto del legame indissolubile tra letteratura e storia, si presenta un elemento aggiuntivo: il senso di responsabilità e di cura. Solo l’orgoglio e la dignità proprie di colui che abbandona la sicurezza e la protezione di ciò che gli è familiare, conforme all’abitudine (il mondo reale) e, affrontando “il rischio”<sup>69</sup> della vita pubblica (esperienza di partecipazione e di condivisione nel mondo intermedio), dimostra di essere più preoccupato per il mondo che per se stesso e afferma l’esistenza di qualcosa di più importante delle cose, della propria esistenza individuale. E osservare l’accadere anche da altre prospettive, oltre alla propria, genera il sentimento di non essere soli alla ricerca di un senso, ma di appartenere ad una comunità con la quale condividere il proprio punto di vista. Un esempio significativo di questo leit motiv dominante la prospettiva narrativa, con il quale concludo questa mia riflessione, è tratto dallo scritto *Riapprendere il coraggio*<sup>70</sup> di Laura Boella (1949):

«Una giovane donna con una giacca rossa sta ferma impavida sotto il getto degli idranti della polizia che colpiscono i manifestanti di piazza Taksim a Istanbul. Dopo il primo violento getto d’acqua era caduta, completamente bagnata, era stata soccorsa e portata in un bar. Quindi era tornata davanti agli agenti, ma questa volta è rimasta in piedi, senza cadere. La fotografia che la ritrae è diventata il simbolo della rivolta contro il governo di Erdogan e ha ispirato altre immagini, tra cui quella dell’«uomo in piedi», Erdem Gündüz, un giovane coreografo che si è fermato nel piazzale simbolo della protesta e, trasformato in una muta statua umana, ha cominciato a fissare l’enorme stendardo rosso con il ritratto di Atatürk, il fondatore della Turchia moderna. È rimasto immobile per sette ore, la notizia è esplosa sulla rete e la gente, non solo quelli che erano vicini a lui, ha cominciato a «fermarsi». L’uomo, dopo tutti questi tempi di urla, canti, slogan, spari e morti, dopo tutto quello che in questi giorni è stato detto, ha taciuto. È rimasto fermo e zitto come un albero, dritto e paziente, che cresce, che guarda, che respira e fa respirare. Fermo e zitto come un seme, che dentro di sé ha già tutto, che è figlio di questi giorni ed è speranza per domani. E nel suo silenzio e nella sua immobilità, l’uomo ha ricordato. L’uomo si è fatto poesia e ha costretto lo spettatore a giudicare da solo».<sup>71</sup>

<sup>65</sup> Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino Editore, Bologna 2014, p. 84.

<sup>66</sup> D. Winnicott, *Holding and Interpretation: Fragments of an Analysis* (1972), ried. New York, Grove Press, 1986; trad. it. *Frammenti di un’analisi*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1981, p. 99.

<sup>67</sup> Laura Boella e Marc Augé, *Etica civile: orizzonti*, Edizioni Messaggero, Padova 2013, p. 18.

<sup>68</sup> Idem, p. 15.

<sup>69</sup> In quanto comporta trasformazione e dunque cambiamento nella percezione di se stesso.

<sup>70</sup> In Laura Boella e Marc Augé, *Etica civile: orizzonti*, Edizioni Messaggero, Padova 2013, p. 33-36.

<sup>71</sup> D. Ozdogan, «la Repubblica», 19 giugno 2013 in Ibidem.

E posto dinanzi all'immagine della donna con la giacca rossa e dell'uomo-albero, lo spettatore entra nel mondo intermedio e coglie di questo la sua abilità di offrire soluzioni alternative, amplificando lo sguardo con l'immaginazione, e con la coda dell'occhio esce dalla cornice, ritorna nel suo mondo reale e mantiene la forza del contrasto, di cui si è nutrito partecipando empaticamente, rispetto alle idee correnti di movimento, di velocità e di flusso della comunicazione digitale della contemporaneità.

## FILOSOFIA DAI BAMBINI. RIFLESSIONI A PARTIRE DA UN LABORATORIO DI P4C

Gabriella Putignano

### Abstract

A journal paper becomes, for the author, the reason to think about her own laboratory on P4C. As a matter of fact, the author investigates the Philosophy for Children in all its implications: philosophy as a practice and childhood as the favourite place for questioning and producing wonder.

«Stare in ascolto del bambino è riscoprire il possibile che avevamo dimenticato»<sup>1</sup>

È stato, di recente, pubblicato un articolo sul quotidiano Il «Corriere della Sera»<sup>2</sup> che ci informa come in Gran Bretagna una ricerca, curata dall'*Education Endowment Foundation*, abbia portato la filosofia tra i bambini di 9-10 anni. La motivazione è che questa “disciplina” - spesso intesa quale sinonimo di astrattezza e di vacua oscurità - riuscirebbe non solo ad accrescere l'abilità euristica (*Thinking Skills*), ma anche a migliorare il rendimento scolastico su tutti i fronti, dalla matematica alla lettura.

Questa notizia è dunque, per me, feconda occasione per ripensare ad un'esperienza, che mi ha visto protagonista in qualità di “facilitatrice”, durante la scorsa primavera. Si è trattato di un laboratorio di P4C<sup>3</sup>, tenutosi presso la Biblioteca Comunale di Triggiano (BA) e suddiviso in cinque incontri a cadenza settimanale, in cui ho proposto a bambini di 8-10 anni i seguenti temi:

- Conosci te stesso?;
- Storia o storie?;
- Le tracce del tempo;
- Io e la natura;
- Non può morire un'idea...

Ciascuna sessione era articolata a partire dalla lettura di una favola di Ermanno Benciven- ga, presente nel libro *La filosofia in sessantadue favole*<sup>4</sup> (Mondadori, Milano 2014), che costi- tuiva, invero, solo il materiale introduttivo di base per poter “scaldare” la discussione. Si pro- seguiva, poi, con contestuali *brainstorming* o brevi drammatizzazioni, ma soprattutto attraver- so l'utilizzo di ‘materiali-stimolo’ e di ‘plurali *logoi*’, come l'arte e la musica. Nel caso specifico,

---

<sup>1</sup> G. Limone, *Piccole righe per una grande idea*, in «Amica Sofia», 1/2007, p. 9.

<sup>2</sup> Cfr. [http://www.corriere.it/scuola/primaria/15\\_luglio\\_10/filosofia-elementari-bambini-scuole-inglesi-488697e-2706-11e5-b94a-8cedf57f8ffd.shtml?cmpid=SF020103COR](http://www.corriere.it/scuola/primaria/15_luglio_10/filosofia-elementari-bambini-scuole-inglesi-488697e-2706-11e5-b94a-8cedf57f8ffd.shtml?cmpid=SF020103COR), 10 luglio 2015.

<sup>3</sup> È l'acronimo che sta per *Philosophy for Children*.

<sup>4</sup> Le favole lette sono (in ordine di incontro): *Il problema del quattro*, *Tante storie*, *Prima e dopo*, *Cose da pazzi*, *Un posto per un'idea*.

questo ha significato soffermarci su un disegno senza titolo di Stefano Rosa<sup>5</sup> nell'incontro *Conosci te stesso?*, ed a cui la piccola Flavia ha dato il nome "Gli ii", o ascoltare e commentare insieme un brano musicale di Jovanotti, *Non m'annoio*, per il tema *Le tracce del tempo*, o quello di Marvin Gaye, *Mercy, Mercy Me*, per lo e la natura.

Tali risorse didattiche non implicano affatto una volontà di eludere la 'fatica del concetto', poiché sono - al contrario - un efficace modo per stimolare la partecipazione, per problematizzare il già dato, per ricomporre il legame fra mondo-del-pensiero e mondo-della-vita<sup>6</sup>. Scrive in maniera estremamente acuta Mario De Pasquale:

Il *thaumazein* provocato dalla densità e dalla profondità delle parole poetiche e dalle immagini, dai film, dalla musica, dalle narrazioni della letteratura e dalle poesie, spalancano abissi di senso, producono grappoli di domande radicali, consentono profondi percorsi nei labirinti dell'umano attraverso le analogie e l'immaginazione, dove infinite forme di descrizione della vulnerabilità umana coesistono con infinite potenzialità creative.<sup>7</sup>

Stabilite queste fondamentali basi metodologiche, è ora opportuno uscire dal personalismo del mio - pur importante - laboratorio per interrogarci sul senso e sulla posta in gioco della *Philosophy for Children*, un movimento educativo proposto da Matthew Lipman, negli anni Settanta, al *Montclair State University*.

Lo stesso presupposto di poter vivere un'esperienza filosofica con i bambini comporta, del resto, riflettere sullo statuto ontologico della filosofia, ripensarla - prima ancora che come materia disciplinare - quale pratica dal carattere spiccatamente agoretico ed intersoggettivo. È, infatti, qui in gioco l'idea secondo cui il filosofare acquisisce profondo significato in quanto attività socratica, relazione transazionale, trasformazione dell'intera personalità.

Antonio Cosentino ben riassume le caratteristiche essenziali della 'filosofia come pratica' in tal maniera<sup>8</sup>:

- a. il filosofare è una "pratica" nella misura in cui la conoscenza è concepibile come azione;
- b. è una pratica nella misura in cui si esercita in un contesto di vita come agire comunicativo prevalentemente mediato dall'oralità e con conseguenze trasformative;
- c. la filosofia è una pratica nella misura in cui si incammina verso il piano della "cura di sé".

Proprio quest'ultimo aspetto, quello della cura di sé (*epimeleia heautou*), che riecheggia esplicitamente il pensiero di Socrate<sup>9</sup> e che pedagogicamente si traduce in un "to care"<sup>10</sup>, ci aiuta a comprendere come l'esercizio filosofico non si situi solo nell'ordine della conoscenza, ma abbia a che fare con una *scelta di vita*, con l'ordine del sé e dell'essere: «[...] è un progresso che ci fa *essere più pienamente*, che ci rende migliori. È una conversione che sconvolge la vita intera, che cambia l'essere di colui che la compie»<sup>11</sup>.

---

<sup>5</sup> Stefano Rosa è un artista marchigiano ed il disegno citato si trova sulla sua pagina fb "Arte Stefano Rosa" nell'album "Multiverso".

<sup>6</sup> Ritengo con convinzione che queste risorse vadano valorizzate e sfruttate non solo in laboratori di P4C, ma anche nel contesto scolastico.

<sup>7</sup> M. De Pasquale, *I plurali 'logoi' del filosofare tra le nuove generazioni. Riflessioni a partire da un concorso di filosofia per giovani studenti*, in «Logoi» - Rivista di filosofia, I, 1, 2015, p. 215.

<sup>8</sup> Cfr. A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008, pp. 10-11.

<sup>9</sup> Si tengano sempre a mente le parole finali con cui si chiude l'*Apologia di Socrate*.

<sup>10</sup> Lipman considera il 'to care' il punto terminale della *Philosophy for Children (Care Thinking)*, ma non si dimentichi che *I care* era anche il motto pedagogico di don Milani.

<sup>11</sup> P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005, p. 32. Corsivo nostro.

Questa radicale problematizzazione e conversione esistenziale di socratica memoria<sup>12</sup> s'invera in una tensione etico-politica, che ha in John Dewey il suo primario punto di riferimento<sup>13</sup>: «Se da Socrate deriva il senso della ricerca in comune, la misura della problematicità di ogni sapere, da Dewey è direttamente mutuato il valore sociale dell'educazione»<sup>14</sup>.

La *Philosophy for Children* mira, difatti, a forgiare un *ethos* comunitario, un'autentica democrazia capace di considerare finalmente l'altro un imprescindibile compagno di viaggio «con il quale riguadagnare sempre di nuovo il vero significato della propria stessa umanità»<sup>15</sup>. Mira, in altri termini, ad instaurare nel qui ed ora una "comunità di ricerca", in cui ciò che conta davvero è intendere il Sé non già come una forma personale irrelata, bensì come l'esito dell'interazione sociale, della prossimità del rapporto, dell'alterità costituente ed arricchente: «Il principio della comunità di ricerca non è né la dipendenza, né l'autonomia, ma l'interdipendenza»<sup>16</sup>.

Se queste sono dunque le finalità della P4C, rimane, però, ancora da affrontare una questione cruciale: è mai possibile vivere un'esperienza di filosofia con i bambini? E su quali presupposti pedagogici si radica tale convinzione? *In primis*, essa si basa sulla presa di distanza dal paradigma dell'infanzia "muta" e dell'età infantile come "errore epistemologico"<sup>17</sup>; in secondo luogo può maturare compiutamente in quanto il bambino è pervaso dalla domanda sul 'perché' delle cose.<sup>18</sup> Ed il 'perché' è ciò che costituisce il cuore pulsante della filosofia.

La parentela fra mondo del bambino e mondo della filosofia - come spiegato splendidamente da Giuseppe Limone<sup>19</sup> - è quindi strettissima. Il bambino ha a che fare con tre modalità del pensare e dell'esistere, che sono le modalità precipue dell'attività filosofica:

- *l'arte della domanda*, mentre noi adulti siamo ossessionati dall'affanno delle risposte;
- *l'arte del possibile*, noi - invece - non pensiamo più al possibile, ma ci crogioliamo in ciò che c'è già;
- *l'arte del senso*, cioè il fine che non si giustifica alla luce di un altro fine.

Il bambino è l'apertura originaria della *domanda*, è il *candore* dello sguardo, è la *fantasia* del percorso. Mi avvalgo, ancora una volta, delle sagaci riflessioni di Giuseppe Limone, considerazioni - le sue - che hanno rappresentato per me una luminosa traccia da seguire nell'"avventura" all'interno della P4C:

Il bambino è un soggetto filosofico perché fa l'azione: domanda. E, domandando, rompe la crosta dell'ovvio: spaesa. [...]

Del bambino, soggetto filosofico, l'adulto deve saper stare in ascolto. Perché non solo dobbiamo insegnare ai bambini, ma imparare dai bambini. [...] Stare in ascolto del bambino è riscoprire il possibile

<sup>12</sup> Certamente il contesto attuale è assai diverso rispetto a quello dell'Atene del V secolo a.C. e l'urgente bisogno di *pratica filosofica*, il pressante desiderio di un 'ritorno a Socrate', è qualcosa che va rapportato al *crepuscolo del Senso*, che caratterizza la postmodernità.

<sup>13</sup> Cfr. P. F. Mancini, *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, in «Educazione Democratica» - Rivista di pedagogia politica, 5/Gennaio 2013.

<sup>14</sup> A. Cosentino, *M. Lipman e la philosophy for children*, in Aa.Vv., *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia 1991-2001*, Liguori, Napoli 2002, p. 72.

<sup>15</sup> P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 238.

<sup>16</sup> F. C. Manara, *Il rispetto dei diritti e il suo esercizio nella comunità di ricerca filosofica con i bambini*, in «Educazione Democratica» - Rivista di pedagogia politica, 2/Giugno 2011, p. 295.

<sup>17</sup> Cfr. M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in Bollettino SFI, 135/1998.

<sup>18</sup> Cfr. N. Isaacs, *I 'perché' dei bambini*, in S. Isaacs, *Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

<sup>19</sup> Cfr. G. Limone, *La filosofia con i bambini come educazione della (alla) persona*, in «Amica Sofia», 1/2009, pp. 31-32.

che avevamo dimenticato. Stare in ascolto delle domande del bambino è far entrare aria fresca nelle stanze chiuse delle nostre risposte senza domande. [...] Stare in ascolto del bambino è scoprire la parte di noi che avevamo perduto e di cui abbiamo bisogno per salvarci. [...] Stare in ascolto del bambino è riscoprire le domande che avremmo vergogna a riporci, se il bambino non ce ne restituisse il coraggio. Stare in ascolto del bambino è seguire con gli occhi un'eruzione originaria di cui avevamo perso la memoria e la forza. [...] Stare in ascolto del bambino è fare filosofia.

E non è filosofia per i bambini, e non è solo filosofia coi bambini, ma filosofia dei bambini. E dai bambini. In una situazione di doppia ostetricia. In cui noi diventiamo ostetrici del possibile che è nel bambino e il bambino diventa ostetrico del possibile in noi.<sup>20</sup>

Fare filosofia dai bambini per ridestare, così, il *puer aeternus* che è in noi, sopito dall'inedia, per «svegliarsi continuamente nello stupore del paesaggio del mondo»<sup>21</sup>, incrociato sotto la palude di abitudini stagnanti, per far esplodere la '*bomba della novità*' e vivere nel reale il brivido del Possibile. Ecco l'immensa posta in gioco della *Philosophy for Children*.

---

<sup>20</sup> G. Limone, *Piccole righe per una grande idea*, cit., p. 9.

<sup>21</sup> E. Paci, *Diario fenomenologico*, Il Saggiatore, Milano 1961, p. 44.

**CARA FILOSOFIA...  
RIFLESSIONI SUGLI SCRITTI DI FINE ANNO SCOLASTICO  
DEGLI STUDENTI DI UNA TERZA LICEO DELLE SCIENZE UMANE**

**Roberta Bortolozzo e Daniela Maso<sup>1</sup>**

**Abstract**

“Dear Philosophy...” is the title of an open letter addressed to philosophy as a school subject by the third-year students of a Liceo delle Scienze Umane. It is part of a project initiated by two teachers in order to encourage students to reflect on their encounter with the classics of Western thought.

The two teachers—who are also the authors of this essay—aimed to test whether a greater psychological closeness and therefore a greater emotional involvement with the subject would engender in students a different degree of interest towards philosophy itself.

The project showed the initial hypothesis to be true, even more so than it had been anticipated: the intrusion of the emotional sphere into the formative philosophy program proved effective and revealed a web of passionate reflections that drew the students into a uniquely intimate dialogue with this subject.

Con questo articolo, scritto a quattro mani, ci auguriamo di creare in chi legge la suggestione di una polifonia di voci, una sorta di contrappunto epistolare sul tema filosofico: contengono, infatti, citazioni da lettere di studenti coinvolti in una attività di riflessione e scrittura attorno al tema della relazione con la Filosofia. Alle citazioni fanno da controcanto alcune considerazioni delle insegnanti ideatrici del progetto.

Le autrici

**Descrizione dell'attività**

La *prosopopea* è una figura retorica consistente nel dare parola a persone morte o assenti o nel personificare cose inanimate o concetti. In altri termini è una tecnica proiettiva che consiste nello spostare sentimenti o caratteristiche propri, o parti del Sé, su altri oggetti o persone. In Filosofia viene usata da Platone nel *Critone*, il dialogo in cui, dopo che è stata decretata la condanna a morte di Socrate, questi, avvicinato dai suoi discepoli e invitato a fuggire da Atene, inscena un dialogo surreale con le Leggi della città, da lui interpellate come aventi sembianza di persone: esse incalzano il filosofo con domande tese a promuovere la ricerca della scelta più giusta, all'interno di una relazione - quella tra Socrate e le Leggi - che appare fortemente connotata in senso affettivo.

Prendendo a prestito questa idea, e sostenute dalla convinzione che un approccio didatticamente motivante deve trovare vie per mobilitare emozioni negli studenti, abbiamo pensato di sperimentare in una classe terza questa particolare tecnica proiettiva. La proposta ha preso le sembianze di un colloquio con la Filosofia “in persona”, con l’invito esplicito a darle del “tu”.

---

<sup>1</sup> Roberta Bortolozzo è docente di Filosofia e Storia al Liceo Scientifico “Ettore Majorana” di Mirano, Venezia.

Daniela Maso è docente di Scienze umane all’I.S.I.S. “Florence Nightingale” di Castelfranco Veneto, Treviso.

Entrare in relazione con il “tu” significa aspettarsi attenzione ai movimenti dell’animo: la proiezione ha la funzione di attivare un rispecchiamento a favore della conoscenza di sé.

Il terreno è stato preparato con un questionario costituente traccia per la conversazione; la programmazione del corso tradizionale di storia della filosofia è stata organizzata dedicando alla ricognizione sull’esperienza due ore settimanali, nei tre momenti cruciali di inizio, metà e fine anno. Per stimolare il confronto, in senso narrativo, è stata ideata, infine, una semplice lettera aperta con l’incipit “Cara Filosofia...”.

Per verificare il processo di contaminazione causato dall’irrompere della sfera affettiva in un contesto di approccio tradizionalmente razionalistico, distaccato e impersonale, ci si è poste l’obiettivo di verificare se effettivamente una maggiore “vicinanza psicologica” e un conseguente maggior coinvolgimento emotivo con la materia, avrebbero portato negli studenti un diverso grado di interesse per la Filosofia medesima.

### Fasi

- 1. Il questionario per i tre momenti di ricognizione:**
  - Che cosa sono (io Filosofia) per te?
  - Che cosa ti è piaciuto/interessato del nostro incontro?
  - Che cosa ti aspetti da questo rapporto e come intendi coltivare la nostra relazione?
- 2. La ricognizione in itinere**
- 3. La lettera che inizia con “Cara Filosofia...”**

### Considerazioni sull’attività

L’esperienza proposta, molto più di quanto previsto, ha dato ragione all’iniziale intuizione: l’intromissione dell’esperienza emotiva nel percorso formativo di Filosofia è stata efficace e ha fatto emergere un tessuto di riflessioni appassionate che, espresse nei diversi momenti di ricognizione, hanno coinvolto gli studenti in uno speciale dialogo sentimentale con la materia. Il modello di confronto proposto ha immediatamente proiettato gli alunni in una relazione con la propria dimensione interiore - essendo la Filosofia, in questo caso, essenzialmente uno strumento per orientare all’esterno, esplicitandoli, pensieri ed emozioni.

Gli studenti, chi prima e chi dopo, hanno sentito crescere l’impulso a intrattenere un rapporto “personale”, “affettivo” e “critico” con un interlocutore, la Filosofia, da secoli “preparato” a guidare ogni singolo nella ricerca appassionata della verità.

L’incipit “Cara Filosofia...” si è rivelato privilegiata porta d’ingresso al mondo interiore; nelle conversazioni emergono sfumature di personalità e nel gioco dei rimandi ognuno, parlando a “lei”, intrattiene un dialogo bifronte all’interno del quale la mente che riflette è unica, ma lo sguardo è rivolto contemporaneamente alla ragione e all’emozione.

Lo stimolo offerto dal potersi in tal modo specchiare e il clima venutosi a creare, hanno prodotto un crescendo di curiosità sia verso la Filosofia (autori, problemi, concetti, tematiche), che verso il proprio e altrui mondo interiore.

Come insegnanti, nell’osservare il processo in atto e nell’analizzare gli scritti, percepiamo forte in noi la sensazione di aver fornito una chiave di lettura del proprio vissuto ricca di grande impatto emotivo e di proficua crescita intellettuale.

Ecco dunque alcuni stralci delle lettere stesse, nella loro bellezza e sincerità: missive semplici, mai banali.

Abbiamo raggruppato una o più citazioni sotto alcuni titoli che sintetizzano, attorno a un tema, il movimento del pensiero degli studenti, per ripercorrere l’andamento della riflessione del processo di identificazione che tanto ci sta a cuore.

## LE LETTERE

### PRIMA DI INCONTRARTI

“Prima di incontrarti mi incuriosivi, ora mi appassioni e coinvolgi a 360 gradi... nella gioia della ricerca, nel dialogo interiore e nel fascino del confronto... mi aiuti perché sono una persona insicura... mi fai riflettere sulle mie capacità e i limiti. (Giovanna)”

### HO SENTITO DIRE

“Spesso ho sentito dire che nulla è tutto bianco o tutto nero e che la filosofia ti apre la mente: è vero. Le sfumature sono i quesiti e forse alcune risposte, ma soprattutto la volontà di cercarle. Cara filosofia, mi hai trasmesso la consapevolezza che dentro di me posso trovare tante di queste risposte. È solo l’inizio, chissà forse ora sono solo belle parole oltre alle quali non vado, però mi sento motivata, quindi: insisto! *Si enim fallor, sum.*(Laura)”

“Ho sentito parlare di te e il terrore ha invaso ogni parte del mio corpo, avevo paura di non essere all’altezza di questa nuova esperienza... già dal tuo nome si capisce tutto, sembri una malattia grave “sai che ho la Filosofia?” o un animale sconosciuto “...è pericolosa, vero?” (Lisa)”

### TI SCRIVO UNA LETTERA

“Non sarà una lettera d’amore, ma di amicizia... inizialmente la nostra amicizia non è stata facile, sei una di quelle persone particolari, difficili da comprendere che se uno non ci riesce ti accantona lì perdendoti, senza darti la possibilità di rivelare la verità che solo tu sai. So che quando parlo di te sembro confusa, ma spesso ciò che mi fai comprendere mi rimane dentro. (Giada)”

### HO PAURA

“Inizialmente ti vedevo come una cosa da sfidare, avevo terrore. La mia paura principale era di non essere all’altezza dei tuoi pensieri, ma dopo poco, devo essere sincera, ho cominciato ad apprezzarti, a capirti, a immedesimarmi. La vita da quando ti conosco è cambiata, hai aggiunto colore. (Elena)”

“Non sai quanto mi facevi paura a inizio anno, quando la prof. ci assegnava molte delle tue graziose pagine da studiare. (Giorgia)”

“Non avrei mai pensato di riuscire ad arrivare a capire filosofi come Socrate, Platone e Aristotele, ma ce l’ho fatta, ho potuto adattare anche il mio punto di vista. (Pietro)”

“Superati i primi ostacoli è stato impossibile non appassionarsi a te. (Lucia)”

### MERAVIGLIA e SAPIENZA

“Mi hai insegnato a vedere il mondo con occhi diversi. Ho apprezzato come riesci a raccontare i primi dubbi dei filosofi sull’origine del mondo. Spero di avere questo bel rapporto con te nei prossimi anni.(Aurora)”

“...adesso che ti ho conosciuta, ti rivedo in tutto... e guardando me sembra che nel corso della vita abbia appreso nozioni che girano tutte intorno a te... dovunque mi giri, ti ritrovo lì, in ogni angolo, come se aspettassi qualcosa da me. (Diamante)”

“Inizialmente mi sembravi completamente astratta, poi ho capito che bastava immedesimarsi. Grazie a questo procedimento ho capito che ognuno ha un proprio modo di vedere il

mondo... sono stato sempre più coinvolto, mi auguro di poterti sempre più stimare e che tu continui a stupirmi, sorprendermi e meravigliarmi dai tanti punti di vista. (Diego)”

“Sembri un intreccio di fili, ma se analizzata a fondo hai una struttura ben organizzata. Ogni pensiero è collegato all’altro come nella vita di tutti i giorni, in cui problemi ed emozioni si intrecciano continuamente. (Alessandro)”

“Tu apri la mente, permetti di guardare il mondo nella sua complessità e ci fai capaci di ascoltare le opinioni altrui e di far valere le nostre. Ti ritrovo nelle discussioni tra amici o con gli adulti, nella vita di tutti i giorni. (Lisa)”

“...e finalmente la verità, così sono uscita pure io dalla “caverna” e mi sono detta: dannazione, forse con te posso spaziare e trovare una miriade di collegamenti e allora ti ho collegata alle mie passioni. (Sofia)”

“In cuor mio speravo che la tua intenzione non fosse semplicemente di fornirmi delle nozioni da imparare passivamente attraverso soliloqui. Mi chiedevo: potrà un pensatore di secoli fa aiutarmi a fare chiarezza nella mia mente? Tutti i sapienti che ho incontrato hanno lasciato un segno indelebile nel mio cuore, mi sono talmente sentita in sintonia con i loro ragionamenti da riuscire a trarre le conclusioni prima ancora che li avessero illustrati! (Veronica)”

### **EMOZIONI CONTRASTANTI**

“Un anno di gioia, divertimento, sudore e lacrime. Dopo un anno vedo che c’è qualcosa di più, qualche risposta alle mie domande del tipo: perché devo studiarti, perché con te ogni volta parto scoraggiata, perché non ottengo i risultati sperati... a questi interrogativi tu mi hai risposto che questa è Filosofia! (Angela)”

### **ESPERIENZA**

“Un incontro faticoso... un inferno... Sei stata una di quelle esperienze che vanno fatte nella vita - toste, ma importanti - per maturare come persona... la filosofia va “vissuta” e non studiata. (Anita)”

### **MI PIACE DI TE**

“Una frase di Gorgia “la parola è una gran dominatrice, che con piccolissimo ed invisibile corpo sa compiere grandi cose, riesce, infatti, a calmare la paura, a eliminare il dolore, a suscitare la gioia e ad aumentare la pietà”. (Irene)”

“Tu metti in discussione le persone facendo vedere la realtà da vari punti di vista, allargando gli orizzonti del pensiero che ti spingono a cercare ancora il significato più profondo delle cose. (Lucia)”

“Magari fra un po’ di tempo mi aiuterai anche a formare un pensiero indipendente. (Maurò)”

“Grazie alla conoscenza e utilizzo di diverse tipologie di pensiero, sono diventata una persona più razionale e meno “ingenua”. Ti vedo come una disciplina provocatoria: analizzi aspetti e fai domande sulla vita che accomunano ogni essere umano e, nonostante possano sembrare distanti dal mondo attuale, in realtà sono le stesse. (Anna)”

### **FATICHE e IMPEGNO**

“Ti sei fatta studiare un bel po’ ... (Anna)”

“Perché in filosofia capire il concetto è una cosa, ma poi spiegarlo con termini appropriati è un'altra. (Francesco)”

## RINGRAZIAMENTI

“Concludo ringraziandoti di quest'anno stupendo passato assieme, e consiglio ai miei compagni che l'anno prossimo intraprenderanno questo percorso insieme a te di non spaventarsi, bensì di lasciar crescere questo amore di sapienza all'interno delle loro anime. (Elisa)”

## AUGURI

“Auguro buona fortuna a tutti coloro che ti conosceranno per la prima volta. (Sofia)”

## Analisi

Le lettere indirizzate a *Filosofia* hanno consentito di effettuare una riflessione sul percorso svolto durante l'anno scolastico e per questo possono rappresentare una verifica formativa.

Sono lettere, sono dialoghi sui dialoghi, frutto di conversazioni incentrate sui pensieri e sui gusti delle Autrici e degli Autori delle lettere stesse.

La loro stesura ha permesso agli studenti di acquisire termini e concetti, di entrare nella *logica della domanda e della risposta* e di portare la Filosofia sulle proprie posizioni, ossia accorciare la distanza fra soggetto e conoscenza, così da rispondere alle loro reali e immediate esigenze.

L'attività proposta, inoltre, ha contribuito ad avviare un processo di costruzione dell'identità personale: nelle missive, infatti, sono utilizzate *parole* che, in modo ancora non del tutto consapevole, sono servite per costruire delle narrazioni di sé.

La conquista dell'identità, infatti, appare un problema molto sentito da questi ragazzi, i quali, sollecitati dalle rapide e profonde modificazioni della nostra società, hanno intuito quanto sia fondamentale riuscire a sviluppare una sensibilità capace di intercettare i cambiamenti del presente, ma allo stesso tempo garante di quella continuità e coerenza, unicità e autostima che rendono sensata un'esistenza, pena una sensazione di estraneità o di disorientamento.

Dalle riflessioni si intravedono ragazzi alla ricerca di significati, sperimentatori del rapporto tra pensiero e azione, appassionati e critici anche sulle proprie scelte, desiderosi di confrontarsi e rafforzarsi attraverso la conoscenza.

La Pedagogia insegna che, per strutturare un pensiero sempre più logico-deduttivo, emancipandosi dal *qui e ora*, sono necessarie sollecitazioni culturali che rinviino al contatto con la parte più intima del vissuto: le emozioni.

Queste, quando siano coltivate nel tempo, si consolidano in autentici sentimenti e danno origine ad una vera e propria sensibilità, capace di avvertire i cambiamenti e di decodificare le sfumature del reale, creando le condizioni di un autentico possesso della conoscenza del mondo, con conseguente capacità di orientamento.

La Filosofia in questo caso ha dato voce, parola, concetto, espressione ad una dimensione latente, fornendo i contenuti per un dialogo esistenziale profondo e concreto.

Non è un caso che, dopo aver inizialmente saggiato il gusto della relazione tra pensiero ed emozione, gli studenti abbiano desiderato entrare sempre più in intimità con la materia: “non ho mai studiato filosofia, nemmeno per i compiti in classe (orali, scritti che siano): il mio metodo di lavoro consiste nel prendere il libro di filosofia, sdraiarmi a letto sotto le coperte, aprire il libro e leggere. Leggendo, entro in un mondo che sento tutto mio. Mi innamoro di ogni filosofo che incontro nel mio percorso, mi sento all'interno della sua mente, nel suo ragionamento, ra-

pita dalle riflessioni che riesce a fare, senza farsi influenzare dalla mutabilità del mondo. (Veronica)”.

Se inizialmente, con lo studio dei filosofi antichi, il movimento del pensiero appariva percorrere la via del distacco dalle emozioni – quasi fosse suggerito dai contenuti dello studio, col costante richiamo al “tu” filosofico – esso ha subito in itinere una sostanziale trasformazione: si è fatta strada la consapevolezza che facendo Filosofia non si rinuncia ai sentimenti, in nome di una mal interpretata razionalità, anzi ci si può trovare improvvisamente appassionati e avidi di sapere. Il pensiero si fa più chiaro, la parola più fluida, la percezione più raffinata, il dialogo più vivace, la comprensione di sé, degli altri, e del mondo più vera: in conclusione si è diventati emotivamente intelligenti.

I protagonisti di questa esperienza, col dare espressione allo loro “vita mentale”, attraverso le lettere, “nero su bianco”, hanno dimostrato che conoscenza, consapevolezza e comunicabilità determinano il significato e il valore del proprio “essere al mondo”. In questa magica fusione di competenze acquisite non si sperimenta più l’alienante scissione tra pensiero, emozione e azione.

Nella *nominazione*, nella capacità di dare nome ai sentimenti, intravediamo le condizioni di un possibile cambiamento: il “bravo scolaro” formale, obbediente, preciso, che cerca la norma dell’agire fuori di sé, gradualmente si trasforma in “brava persona” e sceglie a partire da ciò che sente essere comportamento morale.

Nella comunicazione filosofica, gli stessi grandi pensatori costituiscono un modello di relazione: il vissuto, la memoria, l’interiorità e l’amore per la conoscenza dei filosofi incontrano il vissuto, la memoria, l’interiorità, l’amore per la conoscenza degli studenti.

Lontani da “emozioni digitali”, dal “mi piace” o “non mi piace”, questi studenti hanno assaporato un dialogo interiore riservato, potendo entrare nella più profonda dimensione della ricerca umana, quella esistenziale, dove l’incontro con la “differenza” si fa più evidente e privato, ma percepibile come un “universale”.

Della gioia che traspare in questi ragazzi per la scoperta delle verità nascoste dentro di sé, noi abbiamo potuto godere e siamo felici di averli condotti ad appassionarsi alla conoscenza. Col Socrate del *Teeteto* anche noi allora ci sentiamo di affermare che essi “proprio e solo da sé stessi molte cose e belle hanno trovato e generato; ma d’averli aiutati a generare, questo sì, il merito spetta al dio e a me”.

**IL VI FESTIVAL DELLA FILOSOFIA, PROGETTO DEI GIOVANI PENSATORI,  
UNIVERSITÀ DELL'INSUBRIA, VARESE**

**Paolo Giannitrapani – Veronica Ponzellini<sup>1</sup>**

**Abstract**

In this paper authors speak about the Festival of Philosophy that has taken place in the auditorium of University of Insubria, Varese (Italy), on May, 15<sup>th</sup> and 16<sup>th</sup> as conclusion of the Philosophical Project called *Young Thinkers* (Giovani Pensatori), a project of philosophical learning which starts at the beginning of the school year in September lasting till May, end of the school year. The Project links University and schools, it consists in set of events: University teachers, by means of lectures on a subject that could attract young people, meet the students and talk with them. This year the common problem has been: *Philosophy, criticism and knowledge*.

The final day is the festival, great opportunity is given to students to explain their opinions and theories, born during the school year, by means of performances, chosen by them. This is the peculiar feature of the festival, students are called on to speak: power point, lectures, readings, dialogues, music, dance, representations, films etc can be seen by everybody interested to philosophy.

**Keywords**

Philosophy, Festival, Performances, Criticism

Tratto fondamentale del VI *Festival della Filosofia*, svoltosi a Varese, nell'aula magna dell'Università dell'Insubria, è consistito nel fatto che si è articolato in due mattinate, il 15 e 16 maggio 2015, nel corso della prima protagonisti sono stati gli studenti degli istituti superiori, nella seconda gli alunni delle scuole elementari e medie. Ma anche il verificarsi di un simposio filosofico o cena filosofica, al calar delle tenebre del 15 sera, è stato sicuramente un evento peculiare che distingue questa da tutte le altre edizioni, alla cena hanno partecipato 140 persone, ai tavoli sedevano il Rettore dell'Università dell'Insubria, l'ideatore del Progetto, Fabio Minazzi, docenti, il filosofo Carlo Sini, studenti e tanta gente di buona razionalità e gusto, si è mangiato e si è parlato e anche imparato, nel corso di una breve lezione tenuta tra i tavoli, che Aristotele aveva una cucina grandissima.

Dopo aver indicato e richiamato alcune necessarie generalità sul *Festival*, come determinate premesse teoriche, alcuni dati e date, nonché dopo aver ricordato cosa sono invece i festival comunemente detti (n. 1), entreremo nello specifico della VI edizione (n. 2) e della sua seconda giornata del 16 maggio costituita dal *Festival della filosofia con i bambini* (n. 3) usando la descrizione della responsabile Veronica Ponzellini. Un problema si pone, nel senso che delle *performances* degli studenti abbiamo considerato in globale i contenuti, le idee, allo scopo di (di)mostrare come si possa far filosofia non al modo dei manuali scolastici o secondo certa

---

<sup>1</sup> Il primo è collaboratore del Centro Insubrico "C. Cattaneo e G. Preti" (direttore Fabio Minazzi), Università dell'Insubria, Varese; la seconda (Centro Insubrico e docente di filosofia ora dottoranda presso la stessa Università) è responsabile della sezione della filosofia dei bambini del Progetto dei *Giovani Pensatori* ed ha scritto la relazione: *Filosofia con i bambini. La seconda giornata del Sesto Festival della Filosofia del Progetto dei Giovani Pensatori* inedita, da cui sono tratte le citazioni che compaiono nel par. 3 di questo saggio.

prassi in uso, pertanto l'indicazione esatta dei nomi delle classi o delle scuole, dei nomi dei singoli docenti che hanno guidato i loro studenti non è in genere indicata ma è rinviata, per chi avesse interesse, al programma in PDF del *Festival* facilmente consultabile nel sito informatico *Giovani Pensatori* e anche con il *link* dalla *home page* del sito SFI.

## 1.

*Giovani Pensatori* è un progetto di didattica filosofica ideato da Fabio Minazzi (ordinario di Filosofia teoretica, Università degli Studi dell'Insubria, Varese) che giunge alla sua VI edizione, si snoda nel corso dell'anno (scolastico-accademico) e culmina con un evento finale: il *Festival della Filosofia*, quest'anno addirittura accompagnato da una *Cena filosofica*. Dopo essere "andati all'Università" ed aver assistito a conferenze e seminari previsti dal progetto dei *Giovani Pensatori* gli studenti ora, al *Festival*, presentano opinioni, suggestioni, prospettive, commenti, idee, ipotesi sorte nel corso dell'anno. Al *Festival* gli studenti si esprimono secondo le più varie modalità: drammatizzazioni, relazioni, *power point*, dialoghi, disegni, etc. Il *Festival* dei *Giovani Pensatori* è pertanto nettamente diverso dai festival di cui si sente spesso parlare nel senso che è il momento conclusivo di un percorso e non una serie di eventi che alcun rapporto ha mai avuto con i suoi fruitori. Ogni *Festival* dei *Giovani Pensatori* ha un'intitolazione che è ispirata agli argomenti trattati durante l'anno; si tratta di tematiche legate alla realtà vera in cui è immerso il giovane, temi vicini al suo vissuto esistenziale, sempre desideroso di attualità, di contemporaneità, di partecipazione: il Progetto nasce come reazione all'assetto attuale ahimè burocratizzato e ingessato dell'insegnamento della filosofia, in questo senso le *performance* del *Festival* si presentano addirittura come integrazione o completamento o espansione o sostituzione della lezione frontale tradizionale. Queste le tematiche svolte nell'arco del primo quinquennio: primo *Festival* (5 maggio 2010): *Tempo, amore e giustizia*; secondo *Festival* (7 maggio 2011): *Libertà, verità e comunicazione*; terzo *Festival* (5 maggio 2012): *Logos: tra linguaggio, pensiero e ragione*; quarto *Festival* (11 maggio 2011): *Narrazione come conoscenza?*; quinto *Festival* (3 maggio 2014): *Di terra, acqua, aria e fuoco*; quest'anno (15 e 16 maggio) il sesto l'argomento è: *Filosofia, scienza e beni comuni*. Da ricordare che il Progetto dei *Giovani Pensatori* era stato presentato e discusso da Fabio Minazzi a 4 o 5 docenti del Liceo Scientifico di Varese nel luglio del 2009, in una pizzeria; che con il suo *Festival* finale trova un precedente in terra di Puglia: era stato già realizzato – da Fabio Minazzi stesso – nel Salento. Il *Festival* aveva per argomento *Amore, morte, felicità e libertà* e si tenne il 17 maggio 2004 a Corigliano d'Otranto, sullo sfondo del paesaggio irripetibile di un castello. Di quel *Festival* esiste una precisa documentazione nel libro a cura di Fabio Minazzi e Ada Fiore dal titolo *Sapere aude. Discutendo si impara a pensare*, edito a Manduria nel 2005. Libro che ne precede uno di futura pubblicazione sulle prime cinque edizioni del *Festival* dei *Giovani Pensatori* della serie varesina e che porta il titolo *Da Socrate e a Google. Un lustro di esperienze del Progetto dei Giovani Pensatori organizzato dall'Università dell'Insubria*, volume che si annunzia corposo e ricco di contenuti. Nel *Festival* del primo anno, 2010, alla presenza di Carlo Sini, Gaetano Aurelio Lanzarone, Gianni Degli Antoni e altri studiosi partecipavano solo alcuni alunni del Liceo Scientifico e del Liceo Classico per un totale di 4 classi liceali. Ora con l'edizione del *Festival* del 2015 sono 18 non le classi ma gli Istituti coinvolti.

Il *Festival* iniziando con il coinvolgere il solo liceo è passato poi a comprendere tutte le forme di scuole: elementari, medie e superiori ed anche studenti del corso di Scienza delle Comunicazioni dell'Università dell'Insubria. Nel 2012 il Progetto aveva conosciuto la presenza di ben 2215 studenti numero destinato ad aumentare l'anno dopo. Non solo i licei cui la prassi attribuisce sempre la qualifica di più bravi della classe, ma anche gli altri comparti delle superiori: informatici, gli alunni del socio umanistico, dell'Istituto Alberghiero hanno colto l'occasione di un rinnovamento della scuola col Progetto. Nel *Festival* ha trovato spazio e consonanza una ramificazione del Premio Chiara della Provincia di Varese: si era trattato del premio conferito durante il *Festival* del 2012, alla miglior composizione (questa volta non letteraria) ma filosofica dell'iniziativa: *Scrivo dunque penso*. Col *Festival* del 2012 la manifestazione si

allarga, ospita lo studente diversamente abile: il diritto di pensare liberamente è veramente per tutti. La musica si affianca come protagonista: fa la sua comparsa nel *Festival* 2013 come accompagnamento alla narrazione scientifica di Galileo sui suoni e introduce alla grande il *Festival* del 2014 con musiche ispirate ai 4 elementi terra, fuoco, aria, acqua. C'è un filo rosso costituito dal tema della legalità e animato dal magistrato Adriano Patti (*Festival* del 2011) che quando appare negli eventi del Progetto si rifiuta di parlar dalla cattedra e sempre scende giù tra i giovani. Un comportamento insolito di cui si è visto l'uguale solo per il caso di Mario Capanna, già ospite del progetto. Il secondo *Festival* del 2011 usciva dallo stretto ambito liceale: il *Festival* vedeva il coinvolgimento dell'Istituto Superiore Keynes di Gazzada (Varese) e la comparsa di una scuola esterna: il Liceo scientifico Galileo di Erba (Como). Nel terzo *Festival* uno dei protagonisti è l'Istituto Manzoni, Varese, l'ex Magistrale, dal 2001 radicalmente trasformato, che sempre poi avrebbe offerto un valido contributo al Progetto, la scoperta fatta dagli studenti del Manzoni nel corso di quella manifestazione, per cui le emozioni hanno un valore cognitivo e nello stesso tempo la conoscenza ha una base emotiva, rimase emblematica. Il quarto *Festival* rappresentò un primo allargamento della sua sfera d'influenza nel senso che furono 15 le scuole coinvolte, contro le 4 degli anni precedenti. Fa qui in oltre la sua comparsa la *Filosofia dei bambini* o per i bambini, con il potenziale immenso filosofico posseduto dai fanciulli delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Pensiamo a quei bambini che il mito della caverna di Platone lo aggiornano inconsapevolmente e lo pensano con gli spettatori incatenati in una sala cinematografica o vedono veramente Aristotele che va in giro in città a chiedere dov'è il *Festival*! I bambini sono convinti che i filosofi i problemi se li vanno a cercare! L'incremento della filosofia dei bambini è stato notevole, con la presenza di scuole extra cittadine come Rescaldina (Milano) o Verbania Trobaso (Verbania).

Crescente l'impatto sui media del *Festival* dall'articolo sulla «La Prealpina», quotidiano di Varese, dal titolo «Platone a ritmo di rock» del 20 maggio 2010 alla rivista culturale accademica «Il Protagora», all'organo telematico della SFI «Comunicazione Filosofica», l'*home page* della SFI attualmente ospita il programma del *Festival* rendendolo noto *on line*. Soprattutto alla rivista «Il Protagora» (n. 14 del 2010) si rimanda per una ricognizione sulla bibliografia concernente le premesse teoriche, culturali e scientifiche da cui scaturisce l'idea e la realizzazione del Progetto e del suo *Festival* finale. Possiamo però in estrema sintesi dire che la prassi della lezione *frontale* (cui l'abitudine ma anche la logica della scuola come è oggi, costringe il docente) non traduce in *atto* o lo fa scarsamente il *potenziale* davvero enorme degli studenti. Il Progetto si inserisce al contrario in una logica della lezione a carattere *seminariale* in cui si studia, si dialoga e si arriva a pensieri nuovi. Con tutta probabilità l'avversione ad una scuola che non valorizza l'universo degli studenti, la loro fame di contemporaneità, di espressività, di comunicazione si traduce al giorno d'oggi, presso gli studenti, non in cosciente critica e proposta, ma assume altre reazioni, ormai è tempo di saper leggere queste forme di protesta.

## 2.

Che ha di diverso il sesto Festival? Sono questi i tratti che lo rendono diverso: si articola in 2 giornate, la seconda espressamente dedicata alla filosofia con i bambini, compare l'asilo per l'infanzia, prevede la cena o letterale *symposium* filosofico con lezioni e dialoghi, ha il maggior numero di presenze di istituti mai visto prima, la presenza del Liceo di Desio (Monza-Brianza), un collegamento *on line* con il liceo «Archimede» di Acireale (Catania). La tematica proposta alle 18 scuole raggiunte dal Progetto dei *Giovani Pensatori* era: *Filosofia, scienza e beni comuni*. Il pensiero stesso come bene comune. La giustificazione del tema proposto per il VI Festival è svolta nel *depliant* di invito scritta da Fabio Minazzi, per cui è al filosofo che spetta il compito di definire il criterio fondativo del bene uscendo dallo stretto ambito di una definizione di bene come qualcosa di tangibile, visibile, utile ma è la filosofia che si assume il compito di parlare a tutti, da Socrate a Russell, con l'avviso però che la filosofia nel perseguire la libertà di pensiero in nome del *sapere aude* deve guardarsi dai suoi detrattori: anche la democrazia tiene in serbo la cicuta. L'argomento, come tutti gli altri proposti negli scorsi anni, dava agli studenti la possi-

bilità di attivare e articolare riflessioni e proposte secondo i più vari percorsi e secondo le più diverse modalità. Vediamo alcune significative *performances* secondo l'ordine di apparizione<sup>2</sup>.

La recente acquisizione da parte del Centro Insubrico promotore del Progetto di materiale storico riguardante la storia dei laghi di Varese (materiale risalente al sec. XII e che testimonia la vita e l'attività degli abitatori del lago sotto la dominazione spagnola prima e austriaca poi), ha attirato l'attenzione di una docente di geografia dell'Istituto di Istruzione Superiore che ha voluto includere nella sua programmazione l'analisi del cosiddetto "Archivio dei laghi". *Archivio dei laghi varesini come bene comune* è il titolo della *performance*. Nella loro relazione gli studenti mostrano di essere stati attirati da storie svoltesi nel passato e che ora riemergono mostrando la loro intatta umanità al tempo in cui si viveva la realtà del lago e si andava *nel* lago e non *al* lago, presentandosi come stimolo potente alla riflessione, alla salvaguardia e al rispetto dell'ambiente. Sono storie di gente comune: un pescatore che deve pagare il tributo al potente del lago, un omicidio di una guardia dei laghi.

*L'educazione classica come bene comune*, è l'argomento proposto dal liceo classico (inizialmente come esordio del Festival secondo il programma poi modificato per ragioni tecniche), secondo una lettura che considera i classici come fonte di sempre diverse modalità di interpretazioni e stimolazioni, i classici parlano ancora al di là della tediosa analisi grammaticale imperversante fino a poco tempo fa. La lettura dei classici latini e greci è stata condotta sullo sfondo della politica dell'epoca d'oggi. Passi di Platone (*Repubblica*), Aristotele (*Politica*), Cicerone (*De oratore*) e Quintiliano (*Institutio Oratoria*) proiettati in *power point* e commentati dagli studenti. Queste voci dell'antichità insegnano che nessuno deve ritenersi di appartenere a stesso, che bisogna studiare per essere utili alla repubblica, che onesto deve essere il politico. Vengono di nuovo in mente le parole di Italo Calvino: i classici non smettono mai di parlarci, si possono concepire come rumore di fondo per le nostre riflessioni.

Il V libro dell'*Eneide* offre la possibilità agli studenti di un polo di scuola superiore di un comune del varesotto adagiato sulle rive del lago (Gavirate) dove si erano svolti i recenti mondiali di canottaggio e che tra l'altro ospita a partire da quest'anno anche un nascente Liceo Sportivo, di riflettere sull'universo rappresentato oggi dallo sport e di rendere attuali i versi di Virgilio. Era nato durante l'anno lo spunto per un: *Lo sport nel V libro dell'Eneide e ai giorni nostri*, titolo della *performance* al Festival. Si ricorderà che nel V libro del poema virgiliano si tengono i giochi funebri in onore del padre di Enea, con le gare della regata o corsa di navi, la corsa, il pugilato, la gara con l'arco e il *ludus troianus* (imitazione di combattimenti) per fanciulli. Non senza qualche aspetto che oggi ripugna come Niso che nella corsa fa cadere un avversario per favorire Eurialo o la gara dell'arco che consiste nel centrare una colomba. Infine assistiamo all'aggancio alle problematiche dello sport del giorno d'oggi con i Giochi di Roma del 1960 e la maratona vinta dall'etiope Bikila.

La docente di filosofia del Liceo Linguistico affronta con i suoi alunni il problema dei *Diritti umani come bene comune* richiamando Cesare Beccaria con il suo celebre (più noto che conosciuto) *Dei delitti e delle pene* e Pietro Verri, *Osservazioni sulla tortura*. Il recupero dei classici che offrono sempre nuove interpretazioni e riflessioni e che si possono applicare alla realtà del giorno d'oggi, si trasforma in un potente strumento di educazione, i ragazzi riflettono sul sistema giudiziario, la necessità della correttezza della pena, la legalità al giorno d'oggi. Gli studenti drammatizzano sequenze del processo intentato a Gian Giacomo Mora, il barbiere incolpato di spargere la peste e che ci ricorda i capitoli sulla peste dei *Promessi Sposi*. Durante la lettura di passi tratte da *Osservazioni sulla tortura*, un sottofondo musicale rende l'atmosfera del processo. Di sicuro l'esposizione pura e semplice dei contenuti dei due testi di Beccaria e Verri non avrebbe coinvolto in pari misura gli studenti. La *performance* conclude un percorso dedicato alla legalità che aveva previsto, la visita il 15 gennaio 2015 a Milano della mostra presso la Braidense dal titolo *Un laboratorio europeo: La riflessione sulla giustizia a Milano, da*

---

<sup>2</sup> Si tenga presente che c'è stata qualche variazione rispetto al programma diffuso.

*Beccaria a Manzoni*, connesso ad una conferenza *Tra storia e romanzo: le Osservazioni sulla tortura di Pietro Verri*.

Un gruppo di quattro docenti del Liceo delle Scienze umane (che dal 2001 ha preso il posto del vecchio Magistrale) intitolando il loro progetto *Tempo della terra, tempo dell'uomo* hanno riflettuto sulla *Pedagogia verde* ovvero Pedagogia dell'ambiente all'intersezione fra varie tematiche filosofiche, pedagogiche, antropologiche, storico-economiche. Ne nasce una visione, pressoché globale e ambiziosa dell'uomo che guarda al suo passato di tradizioni e di storie e nel contempo al suo futuro all'interno di uno sviluppo sostenibile. La docente addita inoltre nella danza la reazione al sapere cartesiano che non ha né odori né sapori. L'intervento del Liceo delle Scienze Umane si è articolato in due rappresentazioni: *Tempo della terra, tempo dell'uomo: cibo sostenibile*; *Tempo della terra, tempo dell'uomo: pedagogia ambientale e sostenibilità educativa*. Gli studenti lanciando lo slogan *salvaguardiamo l'ambiente* giungono alla scoperta fondamentale dell'equazione "giusto = ecologico".

Dopo che l'Istituto Superiore ebbe risposto alla domanda di ciò che è legale nel corso della loro *performance* dal titolo *Etica e diritto* un'altra classe del Liceo Classico con un docente *originale* di filosofia introduce con i suoi allievi il tema dei beni comuni tracciandone la storia, gli studenti leggono le loro relazioni, le loro scoperte: i beni erano autenticamente comuni nel paleolitico e nell'utopia di Campanella infatti nell'isola felice di Trabopana tutti i beni sono comuni e ogni cittadino è felice di vivere nel luogo assegnatogli dalle sue qualità naturali, per svolgere la funzione cui è destinato in nome del bene collettivo. L'evoluzione collettivistica dei beni (come non dimenticare il comunismo dei beni della *Respublica* di Platone) si trasforma radicalmente con l'avvento del liberismo teorizzato da Adam Smith che introduce la dimensione privata dei beni. Ora compaiono i beni personali. A questo punto della *performance* gli studenti portano e distribuiscono in aula magna (si son fatte le 11 dopo tutto!) *Coffee Break 300 fette di torta per tutti i presenti in relazione alle risorse del territorio*. Un bene comune tangibile, del resto l'uomo è ciò che mangia, l'hanno detto i filosofi.

In perfetto orario, alle 12.20 secondo il programma del *Festival*, è iniziato il collegamento in video conferenza con il Liceo Scientifico Linguistico Statale "Archimede" di Acireale su *I beni comuni*. L'evento è già di per sé singolare e pone davanti agli studenti il fatto macroscopico di un contatto reale e *filosofico* tra studenti e persone ad enorme distanza. Divisi in due gruppi gli studenti siciliani hanno studiato, da un lato i beni comuni pubblico-sociali e dall'altro i beni privati e affettivi. Ne è nata una riflessione scandita storicamente su democrazie e libertà da Aristotele e Rousseau alla Rivoluzione Francese con quell'ideale di *fratellanza* che forse è stato meno analizzato, nel significato di collaborazione, reciproco rispetto; per arrivare a Popper. Più variegato lo sviluppo degli argomenti del secondo gruppo di Acireale dedicato al bene privato. Si parte da una definizione della vita: "spazio di tempo in cui diamo sfogo ai sentimenti o seguiamo le ideologie". Gli studenti hanno riflettuto sulla morte e sul suo significato, osservando che, riprendendo Seneca, la morte ci fa vivere meglio ogni momento. Per concludere sulla diversità tra *agape* ed *eros*. Gli studenti hanno impiegato in modo multivalente la relazione, il *power point*, la discussione con il loro docente di filosofia, senza dimenticare la loro esperienza del viaggio scolastico a Parigi con il sapore foscoliano delle riflessioni sulla vita e la morte al cimitero di Pere Lachaise. Al termine del collegamento con Acireale un altro gruppo si è mostrato coerente con la tipologia dei loro studi per il fatto di appartenere all'Istituto alberghiero non potendo non discutere su *I beni comuni essenziali. Filosofia a tavola*.

Gli studenti del Liceo di Desio, presentando *La Shoah in Italia, nuovi testimoni*, hanno idealmente confermato che la riflessione sullo sterminio degli ebrei da parte dei nazisti durante la seconda guerra mondiale è un momento integrante dell'educazione italiana sin dall'introduzione della *Giornata della Memoria* (legge 211 del 20 luglio 2000). La *Shoah* è stata spesso trattata dal progetto dei *Giovani Pensatori* ed aveva ospitato per il 2015 come testimone Gianfranco Moscati e lo studioso Michele Sarmati. Ora proprio il volume di Sarmati *La Shoah in Italia* ha offerto agli studenti di Desio l'occasione e il materiale per ulteriori studi, riflessioni e approfondimenti, sul significato della parola *shoah* e sulla storia, durante il ventennio

fascista, delle persecuzioni; originale è l'aver trasposto in musica la poesia *Se questo è un uomo* di Primo Levi, al violino una studentessa con l'immagine di Primo proiettata alle sue spalle.

### 3.

Particolare si presenta la riflessione della filosofia con i bambini o filosofia per bambini o dei bambini. Sorvoliamo sulla storia di esperimenti di filosofia attuata con i bambini e non richiamiamo le premesse teoriche o i principali autori che vi si sono dedicati, vale la pena di immergersi nelle attività originali della mattinata del 16 maggio senza schemi preliminari. Si potrebbe richiamare al più il dato storico che è a partire dal IV *Festival* di questo progetto che fa la sua comparsa la filosofia dei bambini. I docenti delle scuole elementari e medie hanno trovato nelle idee fondamentali ispiratrici del progetto terreno fecondo di applicazione nel loro dialogo con i fanciulli. Nel corso di quella IV quarta edizione notavamo che le riflessioni infantili su domande fondamentali sul tempo, l'origine delle cose, la storia, portavano i fanciulli a riscoprire l'indagine sul principio delle cose che aveva animato il pensiero presocratico greco. Quello infantile è un mondo destrutturato dove spesso la logica comune è sovvertita. Si può concludere questa premessa generica sulla filosofia dei bambini riprendendo quanto afferma la responsabile della sezione della filosofia con i bambini, Veronica Ponzellini, vale a dire che l'educare al filosofare fin dalla prima infanzia, l'esercizio al saper porre le domande si rileva fondamentale. Vediamo gli esempi di filosofia con i bambini come l'abbiamo vista al *Festival*.

*Tutto è numero. Il numero è tutto. Alla scuola di Pitagora.* La filosofia pitagorica (tutto è numero ed i numeri esistono fisicamente) coinvolge due scuole elementari (ma attenzione non si dice più asilo, elementari, medie, ma, rispettivamente, scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola primaria di primo grado). Il supporto della filosofia pitagorica è servito ad apprendere le nozioni fondamentali dell'aritmetica e della geometria.

«Le docenti hanno realizzato approfondimenti tematici di varia natura (per esempio, disegni, mappe concettuali, esercizi di aritmetica e/o geometria) funzionali al consolidamento di quanto appreso durante le lezioni in classe della *filosofa Veronica* che... venendo in Lombardia a piedi, da Crotona, ogni quindici giorni a partire dal mese di gennaio fino al mese di maggio, un giorno di fine anno scolastico, fra lo stupore e la meraviglia dei piccolo filosofi, è giunta a scuola direttamente con Lui: *Pitagora*, il Professor Fabio Minazzi che ha concesso il titolo di *matematici* a coloro che, fino a quel momento, erano solo *acusmatici* di sette anni! La parte più divertente ed interessante della *performance* è stata la battaglia fra maschi e femmine sui cosiddetti *contrari o dieci opposizioni*: i maschietti paladini dei numeri dispari, limitati, e le femminucce tenaci guerriere dei numeri pari, forti perché privi di limitazioni. A seguire, una filastrocca dedicata allo *zero birichino* e un gran finale, danzato, sulla *cosmologia pitagorica* dopo che i piccoli *matematici* di Rescaldina, nascosti sotto un tavolo, hanno fatto sentire la voce del grande maestro Pitagora».

*Dall'educazione filo-estetica alla legalità per la ricerca del bene comune.* L'attitudine verso il bene comune, il rispetto, la legalità, tematiche di per sé associate ad un particolare livello di astrazione, sono state in realtà presentate *attivamente* ai fanciulli in un coinvolgimento mediante un gioco appositamente ideato per loro. Ecco la presentazione al Festival del *legal game*,

«un gioco simile al *gioco dell'oca* di antica memoria, dedicato ai temi del bene, della giustizia, del rispetto, ossia a tutti quei concetti utili ad introdurre anche i più piccoli ad una riflessione critica sulla legalità».

*Le emozioni quale bene comune* Il multiforme gioco delle emozioni (quelle piacevoli ma anche dolorose) come bagaglio primordiale che prepara nella sua evoluzione a forme più evolute di pensiero ha coinvolto scuole diverse (dell'infanzia e primaria), dando luogo a diverse *per-*

*formances* del Festival presentandosi sotto forma di giochi e idee pedagogiche innovative come l'archivio delle emozioni, la scatola delle emozioni o il vestito delle emozioni; i bambini sono guidati attraverso le mille varianti delle emozioni alla loro valutazione e comprensione.

«La terza parte del *festival* ha portato in scena l'esito di un ricco ed articolato percorso di didattica filosofica, intitolato: *L'Archivio delle emozioni quale bene comune*, che è stato realizzato parallelamente in più scuole di differenti livelli. La finalità del progetto è stata quella di avviare una riflessione consapevole e critica sia sul valore storico, filosofico e culturale dell'archivio quale luogo della memoria, sia sull'importanza della comprensione e valutazione delle emozioni come strumento utile ad una lettura critica delle relazioni sociali che caratterizzano la nostra esistenza».

#### Una classe quinta primaria

«ha presentato una *performance* intitolata: *Alla Scoperta dell'Archivio: dal libro alla scatola delle emozioni*, preparata grazie, anche, al sostegno di due interventi curricolari in classe della pedagista Chiara Campiotti. Nel corso dell'anno scolastico, i bambini hanno lavorato sul valore della lettura, iniziando da una serie di suggestioni suggerite dallo scrittore francese contemporaneo Daniel Pennac, tratte dall'opera *Come un romanzo*. Aiutati e seguiti dalla professionalità e dalla creatività indiscussa della loro docente di classe, maestra Maria Cristina Ceresa, gli allievi hanno realizzato delle *scatole delle emozioni* personalizzate in cui hanno raccolto tutti gli oggetti, gli aforismi, i disegni, insomma tutto quello che, durante l'ultimo anno scolastico elementare, ha permesso loro di captare, carpire, acquisire, meditare, assaporare e conservare delle emozioni, belle, brutte, divertenti, paurose».

#### L'Asilo o Scuola dell'Infanzia

«ha proiettato *Un filmato di emozioni*. Niente bimbi sul palcoscenico poiché troppo piccoli ma tanta magia nell'assistere ad un cortometraggio capace di lasciare emergere la genesi della riflessione razionale, dapprima istintiva nei bimbi del primo ciclo, poi via via più consapevole e strutturata nei bimbi cosiddetti *mezzani*, fino a giungere ad una vera e propria verbalizzazione del pensiero nei più grandi. Il lavoro curricolare in classe è stato realizzato insieme alla professoressa Giovanna Lo Cicero, collaboratrice del Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti", e ha visto i piccolissimi filosofi impegnati nell'associazione di suoni, colori, personaggi delle fiabe, oggetti, emozioni».

#### La Scuola Primaria

«ha lavorato sull'archivio delle emozioni mediante l'impulso di una filastrocca di Gianni Rodari che ha consentito ai bambini la realizzazione dapprima di un disegno che raffigurava il proprio personale *vestito emozionante* e, in seguito, di una riflessione sulle motivazioni di tanta vivacità e sulla scelta di *oggetti del passato, del presente e del futuro* da attaccare al proprio vestito perché emozionanti. In scena, allora: *Il vestito delle emozioni*, arricchito da filastrocche, riflessioni filosofiche, musiche e, per finire, una grande sfilata di vestiti disegnati su cartelloni giganti.

Un ospite ormai *abitué* ma, sempre, molto gradito, il professor Fiorenzo Ferrari, filosofo docente e formatore, ha presentato il progetto da lui coordinato presso l'Istituto comprensivo di Verbania-Trobasso: *Il piccolo gioco della filosofia*. Interessante la riflessione di quel giovane filosofo di scuola primaria che ha sottolineato il fatto che la sedia possa soffrire nel momento in cui ti adagi su di essa con il tuo peso!»

#### La chiusura dell'intensa mattinata filosofica è stata gestita dagli allievi della scuola media:

«Come ogni anno, i giovani hanno realizzato un filmato, di cui ormai vantano il titolo di specialisti anche grazie alla vittoria di alcuni riconoscimenti nazionali, il cui tema, il *bullismo* ha voluto sottolineare il bisogno di dialogo, rispetto e, anche, di regole, oggi particolarmente sentito dalle giovani generazioni. Il titolo: *Air spray* non ha lasciato dubbi sul fatto che, spesso, le cosiddette azioni contro il rispetto dei luoghi e degli spazi comuni non sono solo manifestazione di creatività ma, anche, di un disagio che necessita di ascolto e intervento da parte degli adulti e degli educatori. Un tema attuale che la scuola di oggi deve assolutamente fare proprio. Alla luce di queste ragioni, ancora l'Istituto Comprensivo Pellico,

guidato dalla docente professoressa Monica Stramaccia, ha invitato il pubblico a riflettere sul valore dell'essere diversi, ossia sul tema dell'inclusione nel mondo della scuola come palestra di vita di quei bimbi o giovani che sono... *Naturalmente diversi, diversamente insieme.»*

**PROGETTO GIOVANI PENSATORI  
PROGETTO DIVENTA CIÒ CHE SEI – SEMINARIO DI APPROFONDIMENTO<sup>1</sup>  
TERZA PARTE**

**Stefania Barile<sup>2</sup>**

**Abstract**

This text proposes the contents of the third and final conference of the Project *Become what you are. Talk about educability young students of Human Sciences in the society of the crisis*, created in collaboration with Rita Bartolini (Bicocca University of Milan). Accomplishes its objectives: enhancing the specific character of Human Sciences in the formative reality of the person; the enhancement of the intervention of the clinical pedagogy in school (and family); Enhancement of metacognitive (motivation, self-awareness, emotional management, adaptation), responsible for a significant learning and development of critical thinking. In particular this action induces reflection on the value of the contribution of education (affective, emotional and social) of the family to the subject in training.

**Keywords**

Education, Training, Learning, Brain development

**Sono io che ti ho fatto ciò che sei!<sup>3</sup>**

---

<sup>1</sup> Si tratta dell'ultima parte del Progetto *Diventa ciò che sei* che si è svolta l'8 aprile 2014 in una conferenza nell'Aula Magna del Liceo A. Manzoni di Varese (via Morselli, 10). Questa relazione, qui riprodotta, è stata presentata a seguito dell'intervento di Rita Bartolini (Università Bicocca, Milano) sulla specificità didattica-metodologica della pedagogia inclusiva. L'obiettivo del Seminario, articolato per gli studenti dell'ultimo anno del Liceo Socio-psicopedagogico e delle classi Quarte del Liceo delle Scienze Umane in tre parti (da gennaio ad aprile 2014), consiste nella valorizzazione della ricerca delle Scienze Umane nella nostra contemporaneità caratterizzata dalla crisi. Per offrire al lettore la possibilità di ricordare meglio il percorso della ricerca svolta con Rita Bartolini, qui presento una breve sintesi. La prima conferenza del Progetto *Diventa ciò che sei. Parlare di educabilità ai giovani studenti di Scienze Umane nella società della crisi*, nato in collaborazione con la Prof.ssa Rita Bartolini dell'Università Bicocca di Milano, è stata presentata il 22 gennaio 2014 nell'Aula Magna dei Licei Manzoni di Varese davanti ad un centinaio di alunni delle classi Quarte del Liceo delle Scienze Umane e delle classi Quinte del Liceo Socio-psicopedagogico (sperimentazione Brocca). Gli obiettivi del Progetto riguardano nello specifico la valorizzazione della specificità delle Scienze Umane nella realtà formativa della persona; la valorizzazione dell'intervento della pedagogia clinica a scuola (e in famiglia); il potenziamento delle aree metacognitive (motivazione, consapevolezza del sé, gestione emozionale, adattamento) responsabili di un apprendimento significativo e dello sviluppo di un pensiero critico. La conferenza a due voci inoltre ha la caratteristica di profilarsi come un dialogo e non come una lezione frontale. Pertanto la percezione che ne hanno gli ascoltatori è quella di uno scambio di conoscenze e di esperienze con un linguaggio non rigidamente accademico, ma accessibile agli studenti delle classi terminali dei licei ad indirizzo socio-psicopedagogico. Il Seminario di approfondimento è stato proposto il 4 marzo a Villa Toeplitz di Varese, sede universitaria del Dipartimento di Scienze della Comunicazione e del Centro Insubrico Internazionale per gli studi su Preti e Cattaneo (Dir. Scientifico Prof. Fabio Minazzi) ed inserito nelle attività del Progetto Giovani Pensatori in collaborazione con l'Università dell'Insubria.

<sup>2</sup> Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti", Università degli Studi dell'Insubria.

È proprio vero che dobbiamo a qualcuno ciò che siamo? Non potremmo essere frutto del nostro impegno, della nostra determinazione, della nostra personale ed unica concezione della vita? L'obiettivo di questa ricerca, che si servirà di contributi tratti dalla filosofia contemporanea<sup>4</sup> e dalle Scienze Umane<sup>5</sup>, consisterà nel dimostrare il valore del lavoro pedagogico come ascolto delle emozioni e l'importanza dunque delle relazioni affettive più profonde, degli incontri di vita, degli scambi emozionali per la costruzione della personalità dell'individuo e per l'eredità transgenerazionale di cui è e sarà sempre indiscusso protagonista.

### **Pochi figli sono simili al padre/i più son da meno, pochi migliori del padre<sup>6</sup>**

Se l'uomo è un essere organicamente manchevole, non mostrando alcuna specializzazione evolutiva<sup>7</sup>, ha bisogno degli altri per sopravvivere, quindi necessita di un'educazione con il suo correlato di pratiche di allevamento, nutrimento, cura e assistenza. Pertanto è strutturalmente costretto ad aprirsi al mondo e agli altri, cercando nell'ambiente attorno a lui ciò che gli serve. Da qui la centralità del nucleo antropologico familiare che deve prendersi cura del piccolo dell'uomo ancora per un lungo tempo che procede con caratteristiche fetali. Se non si provvedesse con attente e pronte pratiche di cura e allevamento, il bambino non sopravviverebbe. La famiglia diventa un necessario spazio neotenico, nel quale l'individuo può maturare tutte quelle potenzialità e capacità che sono insite nella plasticità del suo cervello. Sulla base di questa teorizzazione si rileva l'identificazione fondamentale tra cultura ed educazione/formazione, intese in un rapporto misterioso di continua costruzione tra soggetto e ambiente, in cui l'ambiente plasma il soggetto mentre quest'ultimo porta attivamente se stesso nel gioco (non solo in senso positivo o eulogico)<sup>8</sup>. Non c'è dunque obbligatoriamente prima la conoscenza oggettiva della realtà, ma la nostra reazione emotiva nei suoi confronti. L'incontro originario con l'ambiente a cui il soggetto appartiene avviene sempre su un piano emozionale prende corpo

---

<sup>3</sup> Si tratta della fiera dichiarazione dell'anziano principe Fenice rivolta al suo allievo, l'eroe Achille. In questo passo dell'Iliade, Fenice rivendica con orgoglio di aver insegnato, al coraggioso ma anche permaloso eroe, non tanto l'esercizio delle armi, quanto l'attività oratoria che, affiancata all'arte della guerra, risulta un tratto fondamentale nella formazione dell'aristocrazia guerriera. Cit. da Henri-Irénée Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad.it di U. Massi, Studium, Roma 1978, p.30.

<sup>4</sup> E. Severino, *La tendenza fondamentale del nostro tempo*, Adelphi, Milano 1988; C. Sini, *Immagini di verità*, Spirali, Milano 1985.

<sup>5</sup> La ricerca attinge a riflessioni sulla Clinica della Formazione di Riccardo Massa tratte dall'esperienza della sua allieva Maria Grazia Riva, a ricerche psicologiche di Isca Salberger-Wittenberg, Gianna Williams Polacco ed Elsie Osborne ed infine ai casi psicoanalitici di Bertrand Cramer.

<sup>6</sup> Si tratta di un estratto dall'Odissea di Omero in cui la dea Atena, celata sotto le spoglie di Mèntore, ricorda a Telemaco, il suo protetto, il valore degli esempi familiari per la formazione del carattere. Mèntore dunque esorta il giovane, alla vigilia del viaggio che lo porterà lontano dalla sua patria (Itaca) in cerca di suo padre non ancora tornato dalla guerra di Troia, a seguire il modello di Ulisse, testimoniando l'importanza nell'educazione ellenica dell'età arcaica dell'esempio, elemento fondamentale in un periodo storico in cui non esistono leggi codificate. Cit. da Omero, *Odissea III*, vv.266-285, trad.it di R. Calzecchi Onesti, Einaudi, Torino 1989, pp.43-44.

<sup>7</sup> Si fa riferimento al testo della prima conferenza e in particolare all'argomentazione di antropologia filosofica attribuita agli studi di Arnold Gehlen in *L'uomo, la sua natura, il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, Milano 1983.

<sup>8</sup> Interessante la riflessione di M.G. Riva in *Il lavoro pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano 2004, p. 85 in cui scrive: *Sulla personalità del soggetto e quindi sulla qualità di benessere o malessere del suo mondo interno incidono non solo i grandi gesti o eventi educativi, ma anche tutte quelle articolazioni dell'esperienza educativa sottili, sfuggenti, difficilissime da cogliere ed individuare. Si tratta quindi di legittimare la possibilità che anche problematiche relazionali possano incidere in modo penetrante e pervasivo sul soggetto, a volte con delle importanti ricadute sulla salute psichica della persona.* Altrettanto significativo il contributo di M. Khan in *Lo spazio privato del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1979, pp.45-46 sul concetto di trauma cumulativo, riferendosi alle breccie nello scudo protettivo del bambino dovute all'incapacità dell'ambiente di adattarsi ai bisogni del bambino.

*attraverso le transazioni con gli altri e con la realtà esterna*<sup>9</sup>. L'attenzione è posta sul concetto di relazione e sulle modalità di costruzione della personalità del soggetto attraverso la relazione con gli altri e la realtà e sulla manifestazione del risultato di tale relazione data da significati ed emozioni, mattoni inossidabili<sup>10</sup> della soggettività dell'individuo: significati emozionati dunque capaci di esprimere il senso che immettiamo nelle esperienze configurando la vita come simbolo<sup>11</sup> e di costruire il mondo oggettivo del conoscere. La capacità di pensare dipende allora dal sentire e dal capire quello che ci accade dentro: *noi possiamo davvero pensare se siamo in contatto con le nostre emozioni, e diversamente il pensiero diventa un finto pensiero, una razionalizzazione, anzi, è solo lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività, la capacità di contenerla ed elaborarla, che permette di pensare e di apprendere*<sup>12</sup>.

### **L'essere gruppale**

Al di là dell'essere individuo neotenico, l'uomo nasce con due disposizioni<sup>13</sup> che, a questo punto dell'indagine approdata al valore della relazione emozionale responsabile assoluta di significati emozionati, risulta importante affrontare. La prima, non per ordine d'importanza ma per semplice cronologia, è la disposizione apprenditiva, in cui il soggetto apprende, cioè prende stabilmente dentro di sé e fa proprio ciò che la famiglia gli insegna, risulta assoggettato al proprio ambiente di cui replica i codici. La seconda è quella creativa, disposizione in cui il soggetto ha un'attitudine espressiva volta a una conoscenza trasformativa del mondo, cioè ri-significa le relazioni tra le cose e istituisce nuove connessioni di senso. È lecito ipotizzare che il soggetto è il risultato di un processo di co-costruzione fra la struttura collettiva o cultura e la sua personale ri-elaborazione, nella relazione continua fra corpo biologico, relazioni sociali, vita mentale. Da un certo punto di vista l'individuo è una gruppaltà perché è portavoce di un mondo transpersonale realmente esistito e ancora attivo dentro di lui<sup>14</sup>. Il bambino plasma se stesso in famiglia, partendo dall'identificazione con modalità di pensiero e con nodi di condensazione tematica di tipo culturale (temi culturali: la storia del nome, gli eventi somatici, la storia e i miti di famiglia e i tabù), che sono i mattoni del processo di simbolizzazione intrapsichica individualizzante, primo elemento di discontinuità famiglia-individuo. Da un'altra prospettiva, quella del ricercatore (filosofo, pedagogista o psicologo che sia) o semplicemente delle persone che intervengono nella vita di altri soggetti a più riprese e con più ruoli, il rapporto del soggetto con altri soggetti crea un campo mentale condiviso. Ogni rapporto tra le persone cioè permette la gruppaltà, che sorge dalle menti degli individui implicati ma va al di là di esse, costruendo le forme degli accadimenti transferali, dei diversi tipi di esperienze, di catene di significati, di vissuti e di emozioni. L'identità psicologica è dunque il prodotto di innesti di parti psicologiche altrui sul tessuto disposizionale, espressivo e apprenditivo del soggetto. Proprio a seguito dei processi di interiorizzazione e di identificazione, il gruppo è presente nella psiche del singolo, quindi il singolo è strutturalmente e fin dalle origini uomo-gruppo e quindi uomo-cultura, in quanto il gruppo è portavoce di cultura per il singolo. Nel corso del suo processo di

---

<sup>9</sup> *Occorre pensare alla costituzione della vita individuale sotto il segno delle possibilità e delle potenzialità esistenziali. Questo per il tramite sia delle transazioni con gli altri e con la realtà esterna, sia delle catene di significati a cui danno luogo e in cui verranno racchiusi*, in Riccardo Massa, *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992, p.11.

<sup>10</sup> *C'è sempre un incontro emozionale, compresa magari l'indifferenza, che è a sua volta un modo difettivo dell'emozione* in C. Sini, *Immagini di verità*, Spirali, Milano 1985, p.131.

<sup>11</sup> La realtà è strutturata in modo simbolico e richiede, per essere capita, una ricerca del senso. Con l'espressione simbolo si intende sia il creare connessioni fra le cose (da syn-ballo=tenere insieme), sia lo stare al posto di qualcos'altro, la presenza cioè di un significato primo che allude e implica un significato secondo, come nelle metafore.

<sup>12</sup> G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p.19.

<sup>13</sup> La teoria della duplice disposizione dell'essere umano viene presentata in G. Lo Verso, *Le relazioni soggettuali*, Bollati Boringhieri, Torino 1994, da p.101.

<sup>14</sup> *Ibidem. I nonni e gli altri parenti parlano ai bimbi della loro infanzia e attraverso molti intrecci e percorsi i campi mentali e le esperienze vengono ascoltate e rielaborate dalle nuove generazioni.*

costruzione del sé, l'individuo gradualmente cercherà di distinguersi dagli altri per permettere l'emergere e il costituirsi della propria singolare creatività. Da un lato dunque si profila la matrice familiare, caratterizzata dalle proprietà biologiche della specie (parlare, muoversi, sentire, guardare, esprimere emozioni, istinti) e dalle forme di mediazione culturale attraverso le quali si esprimono le proprietà biologiche (linguaggio, articolazione dei valori e delle norme); dall'altra la matrice offerta dalla rete gruppale, data da un presente in fieri e da gruppi vivi (amici, nemici, colleghi, superiori). La prima rappresenta la base su cui poggia lo stato neotenco iniziale, la seconda invece il carattere dinamico-evolutivo dallo spazio neotenco accogliente e assistenziale in un primo tempo poi educativo-simbolico a un contesto in cui il soggetto trova il proprio personale spazio. Non sono più gli altri (la famiglia) a offrirsi come spazio di cura, ma è il soggetto stesso a conquistarsi uno spazio, un luogo, un incontro, uno scambio, un proprio ruolo nella rete gruppale attraverso le sue caratteristiche anche caratteriali, le sue doti, i suoi straordinari talenti, la sua soggettività. Entrambe le matrici risultano indispensabili per lo sviluppo della personalità di un individuo. La famiglia è unità transpersonale elementare capace di creare, nella stabilità della relazione di accudimento, le strutture mentali che consentiranno ai bambini, negli anni della formazione, di categorizzare gli accadimenti, trasformandoli in eventi mentali, stabilendo tra essi relazioni significative. *Queste relazioni significative diventano contestualmente trame della rete del pensiero*, che alternano momenti di ordine e di concettualizzazione a momenti aperti al *non ancora pensabile*, cioè momenti di disordine che servono per aprire la possibilità di nuove significazioni<sup>15</sup>. Per poter uscire dall'identificazione con la sua famiglia, il bambino deve essere avviato alla costruzione di un rapporto personale con i temi culturali affettivi di base, in modo da pensare il pensiero familiare e i temi culturali senza esserne invaso e travolto, e quindi distrutto nella sua vita psichica. Il bambino deve pertanto essere protetto nella sua crescita progressiva e collocato al centro del mondo psichico familiare, cioè deve occupare uno spazio speciale nella mente dei suoi familiari. In questo modo viene a costituirsi un sano narcisismo che gli consente, sentendosi sicuro, di provare a esplorare e pensare i temi culturali<sup>16</sup>.

### L'eredità transgenerazionale

Il bambino è percepito come un anello che deve assicurare una continuità di desideri e di ideali che lo hanno preceduto, nello stesso tempo deve affermare la sua unicità<sup>17</sup>. La trasmissione della cultura, all'interno di una cornice familiare, avviene soprattutto attraverso i gesti e gli atteggiamenti. La costruzione delle tradizioni familiari e la loro trasmissione non si limitano alla comunicazione verbale, ma si servono della mimica, dell'inflessione della voce e di una miriade di altri piccoli segnali trasmessi al bambino fin dalla più tenera età<sup>18</sup>. È proprio nello spa-

---

<sup>15</sup> Ibidem, p.110.

<sup>16</sup> *E' già un evento trasformativo, cioè un trasformare interiormente la cultura familiare e il senso delle relazioni, e il bambino diventa capace di organizzare il pensiero (quindi persona) quando incomincia a poter trasformare inconsciamente le aree culturali del padre, della madre, dei fratelli, dei nonni.* Ibidem, p.112.

<sup>17</sup> Interessante il contributo in B. Cramer, *Come diventeranno i nostri bambini?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp.8-9: *Buona parte dei problemi che osserviamo nei bambini è conseguenza della pressione delle proiezioni parentali, le quali cercano di riprodurre schemi ereditati dalle generazioni precedenti. Il bambino è invaso da un progetto o da un'immagine che non riesce a integrare [...] E' il passaggio dai genitori al bambino di tematiche, ideologie, modalità d'angoscia che sono state ereditate in una discendenza familiare, attraverso la tradizione familiare o culturale (tema mater dolorosa).*

<sup>18</sup> B. Cramer, *Segreti di donne*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996. Non si è mai così convinti del potere comunicativo dei gesti e degli atteggiamenti fino al momento in cui si assiste, durante una terapia con una madre e il suo bambino, alla coincidenza tra l'esposizione di un problema da parte della madre e l'immediata comparsa di scambi che presentano il problema stesso. Cramer ha chiamato questo fenomeno *sequenza d'interazione sintomatica* per indicare le sequenze di scambi che mantengono il sintomo nel bambino. Un esempio di tale fenomeno viene spiegato dalla p.23 alla p.28 con l'episodio tra Gwen (madre) e Antoinette (figlia, 11 mesi) della battaglia del cioccolato. Nella parte conclusiva Cramer

zio di uno sguardo, attraverso gesti fugaci e atteggiamenti, che si elabora la comunicazione del pensiero da una madre al figlio. In questo modo è possibile supporre che tutte le operazioni mentali nell'area della neotenia avvengono a livello inconscio e di questo seguono le leggi, le strutture e le vicissitudini. E quindi l'articolazione del mondo interno, i modi in cui il rapporto di continuità/discontinuità con l'ambiente si declina, la possibilità di esperire la dimensione della creatività dipendono dalle caratteristiche della matrice gruppale interna al soggetto. Secondo la teoria dei gruppi interni, ogni soggetto, in base alle esperienze relazionali familiari attraversate, cui sono conseguite delle identificazioni interne, può sperimentare durante le varie fasi della vita in genere, vari stati emotivi interni. Questi stati emotivi interni vedono la presenza alternata o contemporanea di vari *universi relazionali*<sup>19</sup>, ognuno con una sua struttura ideo-affettiva che lo connota. *Il modo di porsi del soggetto di fronte al suo ambiente è simultaneamente ricettivo, esplorativo e trasformativo. Tale atteggiamento introiettivo-trasformativo incontra in primo luogo l'ambiente interno/esterno o interiorizzato e, nella misura in cui lo riattraversa, ne rompe il carattere inerziale e lo inserisce in un circolo vivo di comunicazione, nei modi di una personale progettualità*<sup>20</sup> Questa immagine interiore porta a postulati sul mondo esterno che influenza il presente in tre modi importanti: il modo in cui percepiamo, il modo in cui interpretiamo, il modo in cui ci comportiamo<sup>21</sup>. Ogni universo relazionale nel momento stesso in cui afferisce al mondo della formazione non è sganciato dal mondo della vita, nello stesso modo a certe rappresentazioni della formazione e dei suoi soggetti contribuiscono rappresentazioni personali sulla vita, sulla propria storia antica di formazione diffusa, sulla società e altro. Questa situazione di condizionamento nel vissuto del soggetto viene analizzata con attenzione in una particolare circostanza denominata *incidente critico*<sup>22</sup>. Si tratta di un'improvvisa distonia che rompe una programmata e supposta armonia di motivazioni e di interessi tra formatore e classe. L'incidente critico è sempre la scoperta che quella sintonia, ipotizzata come una coincidenza di interessi motivazioni e bisogni tra formatore e classe appunto, non esiste. Qui compare un primo nesso fra progettazione e sistema d'azione. Da un lato c'è il formatore che riesce a creare, grazie ad un fortissimo carisma personale, una situazione di grande dipendenza nei partecipanti e nella situazione formativa, consentendo sia il darsi, il costituirsi di una situazione transizionale, sia il crearsi di una forte dinamica di tipo identificatorio e transferale. Dall'altro c'è il formando che, riconoscendo una propria mancanza, o meglio, una propria non disponibilità, un proprio non avere a disposizione, per utilizzarlo a propria misura,

---

delinea la modalità con la quale si è strutturato il sintomo (rifiuto del cibo, anoressia) della bambina: *la sequenza interattiva sintomatica dura undici minuti, in cui si contano diciotto divieti materni diretti contro l'appropriazione e l'ingestione del cioccolato. Questi divieti sono sia verbali, sia gestuali, sia di entrambe le tipologie contemporaneamente. Sono così ripetitivi che si ha l'impressione di avere a che fare con un progetto educativo di asceti alimentare, sistematico e imprescindibile. Antoinette vuole assolutamente inculcare nella figlia la capacità di resistere alla tentazione. Si direbbe anche che espone scientemente la bambina a un oggetto che ella desidera intensamente per ferrare la sua autodisciplina. Al limite, si può dire che porta la figlia ad apprezzare la frustrazione, con il rischio di indurre conseguenze nefaste sullo sviluppo dei suoi desideri. Gwen potrebbe sviluppare un maggiore piacere nella frustrazione che nella soddisfazione dei propri desideri. La comunicazione materna è penetrante, e la ripetitività è tale che la bambina non potrebbe sottrarsene. Come non pensare che questa bambina, se pure alla tenera età di undici mesi, non abbia registrato che, per compiacere alla madre, deve imparare a resistere ai desideri alimentari? Non abbiamo toccato con mano il meccanismo di genesi e di mantenimento del sintomo anoressico? Come potrebbe provare piacere nel mangiare, di fronte al ripetuto assalto delle proibizioni al mangiare? Non sarebbe da parte sua dare prova di inadattabilità mangiando con entusiasmo?*

<sup>19</sup> M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004, p.99. Per strutture ideo-affettive connotanti gli universali relazionali s'intendono le seguenti modalità: indifferenziazione fusionale, appropriata e espropriativa, transferale, di assoggettamento, simbolica del fare e del progettare.

<sup>20</sup> G. Lo Verso, *Le relazioni soggettuali*, Bollati Boringhieri, Torino 1994, p. 113.

<sup>21</sup> I. Salzberger-Wittenberg, G. Williams Polacco, E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli 1993, pp.65-66.

<sup>22</sup> AA.VV., *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, a cura di Riccardo Massa, Franco Angeli, Milano 1993, p.110.

un certo sapere e una certa capacità, decide di aprire un proprio spazio (mentale, affettivo, comportamentale) libero e di accogliere e far suo ciò di cui il formatore dispone. La novità è data appunto dall'incidente critico che mette in crisi la coerenza tra progetto e bisogni dei partecipanti, creando un problema di rapporto di coerenza e di scelta rispetto al progetto e rilevando immediatamente dinamiche affettive intense, strettamente connesse con le rappresentazioni cognitive evocanti di per sé certe esperienze pregresse. Per Massa<sup>23</sup> ogni singolo formatore risulta portatore di un proprio pattern affettivo, di un suo stile affettivo personale nel gestire la formazione, che assume caratteristiche diverse a seconda dello stile affettivo del formatore, o meglio, si potrebbe forse dire che si manifesta una sorta di dialettica tra lo stile affettivo del formatore e le componenti affettive in senso strutturale della formazione in quanto tale, relativa al modo in cui il formatore, attraverso il proprio stile affettivo, interagisce con le fasi affettive della formazione. Il formatore deve cercare di esibire un contenuto che rinvii a significati vitali per l'allievo e proprio nell'esibire un simile contenuto che si pone in atto l'energia del proprio mondo interno, che ne diventa il vero motore. La trasmissione educativa funziona nel momento in cui si trova un contenuto capace di fungere da mediazione, di trasferire i propri significati vitali e di stabilire un contatto tra di essi e quelli di chi impara<sup>24</sup>. E nell'aula si esaurisce la componente di tipo progettuale, logico-razionale, perché lì a frangersi quest'onda con quell'onda invece nascente che è di tipo emozionale, che non coinvolge solo il docente, ma in moltissimi casi anche tutti i partecipanti. La formazione talvolta esige uno svelamento reciproco che in fondo la riconosce nella sua natura tutta umana: fatta da uomini per e con altri uomini. Secondo gli studi di Freud gli eventi che il soggetto rivive non sono una ripetizione fedele di quello che è effettivamente accaduto in passato, ma sono ampiamente deformati dalle sue emozioni e fantasie, dalle sue paure e dai suoi desideri. Allo stesso modo anche la percezione che l'individuo ha del rapporto con gli altri è fortemente influenzata dai sentimenti che egli prova nei loro confronti. Il fenomeno di un passato che viene costantemente rivissuto nel presente è denominato *transfert*. Questa tendenza a ripetere modelli di rapporto vissuti in passato è un fenomeno universale, che ricorre in ogni rapporto importante e Freud giunse alla conclusione che nessuna esperienza viene mai perduta ma rimane immagazzinata nella mente pronta riaffiorare in ogni situazione che in qualche modo assomigli al passato. Così il contatto con l'insegnante farà facilmente rivivere nelle studente molte delle emozioni che egli in passato ha sperimentato nella relazione con la madre o con il padre. *Il bambino che viene a scuola, così come l'adulto che va all'università, sono stati modellati non da una sola ma da una miriade di sequenze d'interazioni tra eventi esterni e interni, che gradualmente avranno creato nella loro mente un modello di relazioni assolutamente unico e individuale.*<sup>25</sup> Se da un lato risulta importante essere consapevoli dell'influenza del passato, dall'altro è altrettanto fondamentale evitare di interpretare ogni evento come attribuibile ad esso: nonostante le innumerevoli esperienze raccolte nell'arco della propria esistenza, ogni individuo, che non sia vittima di qualche grave patologia neuropsichiatrica che possa causare la perdita del contatto con la realtà esterna, avrà sempre una certa consapevolezza di questa realtà e continuamente sarà portato a confrontare le sue idee e convinzioni preconcepite con l'esperienza reale. Costru-

---

<sup>23</sup> Idem, pp.119-120: *nella mia vita ho sempre preferito i maestri che, invece di una deissi interna, la propria storia di formazione, esibivano una deissi esterna, capace di ancorarsi a una deissi interna dei formati.*

<sup>24</sup> Ibidem: *c'è l'onda di tipo tecnicistico, logico-razionale, progettuale che arriva, partendo da fuori, magari mesi prima, al suo esaurimento, e che si infrange contro quest'altra onda emozionale, che tende a diventare sempre più forte. Infatti l'interpretazione che il docente fa di quanto accade a livello emotivo dall'altra parte, di che cosa è accaduto nella mente degli altri, è quello che segna. E così nei vari corsi in cui quest'onda non è stata così dirompente non ci ricordiamo, mentre di quelli in cui la componente emozionale è emersa in maniera tanto rilevante da disturbarci, da portare alla rottura, da arrivare al confronto anche aspro ci ricordiamo. Del momento, dei partecipanti, del tipo di sconvolgimento che ha attuato.*

<sup>25</sup> I. Salzberger-Wittenberg, G. Williams Polacco, E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli 1993, p.65.

ire la propria identità, confrontarla e armonizzarla con quella degli altri, costituisce una delle maggiori sfide della vita.

Nell'antichità, in particolare nella polis greca<sup>26</sup>, il teatro ha assolto un'importante funzione educativa: seguiva, rappresentava ed interpretava i conflitti politici e morali che agitavano la coscienza cittadina rendendoli comprensibili alla collettività che si schierava appassionatamente mostrando attenzione e rispetto per le regole di saggezza proposte dagli attori. Un esempio interessante è offerto dal dialogo tra Eschilo ed Euripide nella commedia *Le rane* (405 a.C.)<sup>27</sup>, in cui si sottolinea il valore della poesia nell'educazione dei giovani attraverso l'idea che il compito del poeta sia quello di rendere migliori gli abitanti della città, educando gli adulti come il maestro educa i bambini<sup>28</sup>. Qui si evidenzia la dimensione pedagogica nei differenti ruoli sociali (giornalisti, artisti, politici, oltre ai maestri e alle figure genitoriali) come categoria civilizzatrice di uno Stato democratico, in quanto il destino dell'uomo non è la cultura o la società, ma i suoi simili. L'insegnamento volontario e intenzionale non nasce dalla constatazione di saperi condivisi, ma dall'evidenza che esistano simili che ancora non li condividano (il gruppo sociale cerca di mediare all'ignoranza). La categoria civilizzatrice dunque si attiva contro il pessimismo educativo dilagante: il compito di educare ha ovvi limiti e non assolve mai se non una parte dei suoi migliori propositi, ma non è una routine superflua, esistono sempre aspetti positivi. Sicuramente uno è schierato a favore del pensiero o, meglio, della qualità del pensare: attraverso la filosofia il soggetto, ritenendosi degno dei propri dubbi, scopre l'unico modo per incominciare a superarli. La filosofia in particolare costringe a guardare le cose dall'alto affinché lo sguardo ne abbracci l'essenza, dal passato fino ai nostri giorni, e si affacci su albe future e aiuta a comprendere il senso della nostra ricerca educativa: *Chi si è si apprende nella culla, chi si diventa si affina nel corso di innumerevoli scambi*<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> E. Becchi, *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

<sup>27</sup> Cit. in M. Vegetti, *La città educa gli uomini*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p.45: *Eschilo: - Quale virtù si ammira in un poeta? - ; Euripide: - L'abilità nel consigliare: noi li rendiamo migliori, gli abitanti della città.*

<sup>28</sup> *Ibidem*. *Per i bambini c'è il maestro che spiega, per i giovani i poeti. Per questo dobbiamo raccontare cose oneste.*

<sup>29</sup> B. Cramer, *Segreti di donne*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, pp.4-5.

## IL PENSIERO DI G.E.M. ANSCOMBE: INTERVISTA A ELISA GRIMI

Michela Beatrice Ferri, Elisa Grimi

### Abstract

This dialogue with professor Elisa Grimi focuses on the contents of her book, that is the first Italian book dedicated to the thought of the philosopher Anscombe. Elizabeth Anscombe (1919-2001), was an important twentieth century philosopher and one of the most important women philosophers of all time. A committed Catholic, Anscombe was an influential and original thinker in the Catholic tradition and in the Wittgensteinian manner. Although she worked in almost every area of philosophy, she is best known for her work on ethics and in this field her most important work is the paper “Modern Moral Philosophy”.

### Keywords

Anscombe, Wittgenstein, Catholicism, Ethics, Consequentialism

Elisa Grimi, postdoc presso l'Université de Neuchâtel, è autrice della prima monografia italiana dedicata al pensiero della filosofa Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe (*G.E.M. Anscombe. The Dragon Lady, con testimonianze inedite*, Cantagalli, Siena, 2014, pp. 524). Il libro è dedicato a tracciare un profilo della filosofa, “difficile” e “cattolicissima”.

Abbiamo chiesto all'autrice di spiegarci i motivi di questa sua opera e i motivi della grandiosità di questa filosofa.

1. *Elisa Grimi, come avviene il tuo incontro con la figura della filosofa Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe?*

La mia scoperta di Anscombe avvenne attraverso Wittgenstein. Credo che, dopotutto, le avrebbe fatto piacere sapere che il suo pensiero fosse riconosciuto in tale provenienza. Elizabeth fu per tutta la sua vita strettamente legata al suo maestro, le cui lezioni ebbe a lungo modo di frequentare sacrificando anche molto del suo tempo negli spostamenti tra Cambridge e Oxford. Ella non solo fu una straordinaria filosofa, ma fu anche madre di sette figli ai quali dedicò vita e passione, la stessa tempra che le si riconosceva in aula quando insegnava. Incontrai il nome di Anscombe nel libretto *Über Gewissheit* di Wittgenstein, testo che appunto ella curò assieme al suo collega G.H. Von Wright, che credo sia uno tra gli scritti più belli, intensi e profondi che il Novecento ci abbia regalato.

2. *Una filosofa “difficile”. Così la possiamo definire. Per quali motivi?*

Non trovo aggettivo più immediato per definire il suo stile. Sì, certamente difficile. Una filosofa imperscrutabile, difficilmente inquadrabile in una scuola di pensiero. Si occupò di tutti i settori della filosofia, avendo per più caro l'ambito morale e cattolico. Eppure nelle sue pagine, che non procedono per aforismi e che abbandonano spesso lo stile narrativo in cui il lettore riesce a recuperare il suo agio nello scorrere delle parole, le tesi sono di rado enunciate, e le conclusioni dei saggi o chiudono drasticamente il problema sollevato in modo radicale oppure altro non sono che l'inizio della riflessione. A una prima lettura tanti suoi saggi appaiono incomprensibili, di difficile ricezione: rileggendo pian piano e ripercorrendone la struttura ecco che la tesi emerge, che la posizione dell'autrice si fa chiara e la conclusione, o ironica o a

mezz'asta, muove il sorriso del lettore, che ora ha capito. Lo stile di Anscombe è quasi ermetico, cita raramente e quando talvolta lo fa è poi difficile recuperare la precisa edizione poiché di rado cita nello specifico. Spesso cita in modo implicito, di qui l'importanza di conoscere il contesto di studi in cui ella ha maturato i suoi scritti. Diversamente i riferimenti non si colgono. È una filosofa che ci insegna – direi ci obbliga – a un cammino che ben riesce se si va a braccetto. I suoi scritti inoltre non costituiscono un sistema. Ella innanzi alla situazione storica, al dibattito in corso, e ancor più innanzi alla domanda emersa, predispone con il suo argomentare il lettore a entrare ancor più nello specifico del tema trattato, esortandolo a non trascurare nulla, a non dare nulla per scontato ma ad essere onesto verso la verità. Questa credo fu la ragione per cui in ambiente accademico non sempre trovò il plauso dei suoi colleghi.

*3. Una pensatrice cattolica e la migliore allieva di Ludwig Wittgenstein. Come questi due aspetti si conciliano nella figura della Anscombe?*

L'essere cattolico non si scontra con la lettura di Wittgenstein, anzi – stante anche al misticismo che chiude il *Tractatus* – si potrebbe anche affermare che questo filosofo custodisca molto di quel senso religioso, che è preambolo della fede cattolica. Tuttavia Anscombe non si può definire certamente una wittgensteiniana. Affascinata da questo pensiero ne scrisse per tutta la vita, sino alla fine infatti si trovano grandi e piccoli saggi, comunicazioni sui giornali o tramite i media rispetto a questo pensatore. Interessante è inoltre la recente raccolta *From Plato to Wittgenstein* edita dalla St. Andrews Studies and Philosophy and Public Affairs. Christopher Miles Coope racconta di quando arrivò come studente ad Oxford con un forte pregiudizio nei confronti della cristianità e del pensiero di Wittgenstein, e si ritrovò a frequentare le lezioni di Anscombe. Vi fu affascinato, *vagamente cosciente del fatto che l'amore per la verità ci richiede di sfidare i pregiudizi irragionevoli* (p. 418). Quando il suo supervisore A.J. Ayer dovette partire per gli Stati Uniti per un anno, gli chiese chi volesse avere al suo posto e – con orgoglio – si sentì rispondere “Elizabeth Anscombe”. Fu così che Miles Coope iniziò a far visita alla stanza di sopra al 27 St John's Street con la richiesta di sentire parlare di Wittgenstein. Ricorda Miles Coope: «Qualcosa del suo straordinario intelletto e carattere – una certa *luce* – mi portò infine a vedere che la storia cristiana doveva essere presa sul serio, e che infatti il concetto di “ciò che può essere preso sul serio” è generalmente d'importanza critica nel nostro pensiero» (p. 418). Diversi anni più tardi tornò a far visita a Anscombe, oramai divenuta un'anziana signora. Ella gli indicò un libro finemente rilegato e disse a bassa voce “Me lo diede Wittgenstein”. Si trattava niente meno che una copia delle *Lectures on The Present Position of Catholics in England* di John Henry Newman. Come si può vedere anche Wittgenstein aveva i suoi altarini.

*4. Come puoi definire la posizione cattolica della Anscombe? Su quali temi può essere indicata come una pensatrice cattolica unica nel suo genere?*

Non credo vi siano molteplici modi di definire una posizione cattolica. Anscombe era di fede cattolica. Certamente una credente attiva, non però nel senso di quell'attivismo che porta spesso fuori strada tanta è l'esaltazione da ritrovarsi poi incapaci di ricercare la verità, ma onesta verso l'essere. In classe si spazientiva nell'ascoltare argomentazioni non strutturate o che si perdevano in vuoti giri di parole. Diversamente da come la moda filosofica del momento la vorrebbe descrivere in almanacchi e nelle enciclopedie Anscombe non la si può definire una filosofa analitica. Ella criticò la filosofia analitica (vd. *Twenty Opinions Common among Modern Anglo-American Philosophers*, in G.E.M. Anscombe, *Faith in a Hard Ground. Essays on Religion, Philosophy and Ethics*, edited by M. Geach and L. Gormally, Imprint Academic, Exeter 2008, pp. 66-68), e la stessa definizione di tomismo analitico nella quale talvolta la si inquadra ritengo essere fuorviante (E. Grimi, “Tomismo analitico: una nozione discutibile. Filosofia analitica e religione cristiana. La proposta di G.E.M. Anscombe”, in *Tommaso d'Aquino e i filosofi analitici*,

a cura di P. Bettineschi e R. Fanciullacci, *Orthotes*, Napoli 2014, pp. 63-72; E. Grimi, “Analytic Thomism. A Misleading Category?”, in *Tradition and Innovation. A Study*, Cambridge Publishing House, Cambridge, 2015, pp. 65-79).

#### 5. Quale è la “rivoluzione” costituita dal “Modern Moral Philosophy”?

Questo breve saggio può essere definito come il manifesto della rinascita nell’etica contemporanea di un’etica di tipo neo-aristotelico. Composto da Anscombe nel 1958 per supplire nell’insegnamento di etica la collega Philippa Foot in anno sabbatico. Nel *Modern Moral Philosophy* si legge la parola “consequenzialismo”, secondo quanto riporta Roger Crisp (R. Crisp, “Does Modern Moral Philosophy Rest on a Mistake?”, in A. O’Hear, *Modern Moral Philosophy*, Royal Institute of Philosophy, *Philosophy Supplement*: 54, Cambridge University Press, Cambridge 2004, pp. 75-94) elaborata da Anscombe. Secondo il consequenzialismo, l’azione giusta è quella che produce le conseguenze migliori. Anscombe riportò una feroce critica al consequenzialismo, difendendo invece un’etica di tipo neo-aristotelico in cui l’orizzonte teleologico fosse salvaguardato. Nel *Modern Moral Philosophy*, Anscombe critica inoltre l’allora in voga filosofia morale a Oxford. Ella fu un’attenta lettrice di Aristotele e avviò lo studio delle virtù, da cui prese spunto più tardi Alasdair MacIntyre.

#### 6. Come portò avanti l’eredità wittgensteiniana?

Wittgenstein affidò ad Anscombe, Georg von Wright e Rush Rhees la cura delle sue ultime opere. Da Wittgenstein sicuramente Anscombe apprese un modo particolare di affrontare i problemi filosofici, ponendo il dibattito sempre in primo piano, e da lui ereditò anche un certo anti-convenzionalismo sociale.

#### 7. Perché la “Dragon Lady”?

Jane O’Grady, parlando Anscombe riporta in data 11/01/2011 sul *The Guardian* l’espressione “Dragon Lady”. Con essa ella va a descrivere il carattere e la statura di questa filosofa. Anscombe difficilmente scendeva a compromessi, anzi non era disposta a barattare nessuna comoda scelta innanzi alla verità. La porta di casa sua era sempre aperta agli studenti che avessero a cuore le domande che muovevano i propri animi, ella era tesa non tanto a impartire insegnamenti quanto ad approfondire sempre di più le tematiche emerse. Talvolta è stata anche definita una donna dal carattere rude; tuttavia questo avviene tutte le volte che si ha dinnanzi una persona che non accetta la propria posizione. Fumava i sigari e portava i pantaloni. I sigari in realtà furono esito di una grazia celeste: promise infatti, innanzi alla sventura di uno dei suoi figli, che qualora Dio l’avesse salvato non avrebbe mai più fumato sigarette. L’anno successivo, pensò bene alla sua promessa, e optò dunque per i sigari. Rosalind Hursthouse, ricorda in particolare il bel clima ricco di affetto e di protezione che si respirava in casa Anscombe, tra un fornello e l’altro, tra una pila di libri e l’altra, nella compagnia dei suoi figli. Anscombe è stata definita tra le filosofe di maggior rilievo dell’ultimo millennio (vd. J.M. Dolan, “Living the Truth”, in «First Things», 113 (May 2001), pp. 11-13). Il suo interrogare filosofico non si è mai staccato da problemi oggettivi e che in prima istanza facevano a lei stessa problema. Tale passione per la verità, tale amore per la realtà, e tale esigenza di condivisione che anima tutti i suoi *papers*, credo la caratterizzino come una vera e propria *Dragon lady*, pronta a tutto innanzi al fascino della realtà.

8. Un episodio, che rivela la sua originalità. L’opposizione pubblica al conferimento della laurea honoris causa al presidente statunitense Truman. Ce ne puoi parlare?

La University of Oxford aveva avanzato la proposta di conferire al presidente degli Stati Uniti Harry S. Truman la laurea *honoris causa* per aver posto fine, seppur con le due bombe atomiche di Hiroshima e Nagasaki, alla Seconda Guerra Mondiale. Anscombe decise di opporsi a tale decisione, ritenendo che il responsabile di un massacro della popolazione civile non dovesse in assoluto ricevere onori. La riunione avvenne il 2 maggio 1956, e fu introdotta da Allan Bullock che giustificò la proposta dell'ateneo. A seguire prese la parola Anscombe dichiarando il suo "non placet", il suo 'no' decisivo al conferimento dell'onorificenza Truman, e dopo aver richiamato agli uditori il massacro che il presidente vantava, lo paragonò a un criminale quale Hitler, Gengis Khan e ancora Nerone. Nonostante il coraggioso discorso Anscombe venne appoggiata solamente da altri tre docenti, la collega e amica Philippa Foot, un'altra sua collega Margaret Hubbard e lo storico M.R.D. Foot, marito di Philippa.

Ben presto, sia dentro che fuori il regno Unito, si diffuse la notizia di ciò che in quel giorno era accaduto alla University of Oxford, e molte furono le critiche avanzate. Proprio per sviare maledicenze, errate interpretazioni, Anscombe decise di pubblicare lo scritto *Mr. Truman's Degree* presso la Oxonian Press. Questo testo divenne un pezzo storico. Un anno dopo, nel febbraio 1957, Anscombe venne chiamata alla BBC per presentare la sua opinione e precisare il suo punto di vista sulla filosofia morale presente in quei tempi alla University of Oxford. Il testo venne poi pubblicato sul *The Listener* col titolo provocatorio "Does Oxford Moral Philosophy Corrupt Youth?".

L'episodio dice del carattere di questa filosofa, della sua tempra, del suo amore per il vero e dell'audacia nel perseguirlo. Anscombe era una donna attaccata alla verità, nulla era a lei più caro e prezioso. Tale attaccamento altro non è che un amore: qui credo si custodisca la grandezza di questa autrice, che per quanto audace fu profondamente capace di accettare il dialogo. E in virtù di che cosa, se non di una fede che sosteneva le sue azioni? Un buon interrogativo per l'epoca contemporanea che porta il soggetto a vedere nel potere il trionfo della propria virtù. Anscombe era invece capace, sempre in compagnia di chi le era accanto, suo marito, i suoi figli, i suoi colleghi, i suoi amati studenti, di mettersi in discussione tesa a quella *fioritura* dell'umano di cui sono intrisi i suoi saggi.

## RECENSIONE

**Hannah Arendt, *Socrate*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, pp. 123, €11,00.**

Le riflessioni proposte da Hannah Arendt in *Socrate* – ultima parte del corso *Philosophy and politics: The problem of action and thought after the French Revolution*, tenuto dall'autrice negli Stati Uniti, presso la Notre Dame University, nel 1954 – rinviano il lettore a tematiche tipicamente arendtiane, sviluppate a partire dall'esperienza del totalitarismo e dall'orrore dei campi di sterminio: realtà storiche disumanizzanti che impongono, secondo Hannah Arendt, di abbandonare la tradizione del pensiero politico inaugurata da Platone e ormai irrimediabilmente esauritasi. Il riferimento a tali realtà storiche – utile per il lettore – suggerisce l'intenzione dell'autrice nell'accostarsi alla figura di Socrate e nel condurre il confronto tra Socrate e Platone: Hannah Arendt non assume la prospettiva di una storica della filosofia, ma la prospettiva di una pensatrice che, nel presente, riflette sull'insegnamento socratico per impostare una nuova filosofia politica.

Ecco perché, in opposizione al fallimento del pensiero politico occidentale, ad Hannah Arendt la figura di Socrate appare esemplare: appare il modello di una corretta pratica filosofica e politica, resa possibile da un pensiero fondato sulla scoperta del "due-in-uno", cioè dell'esperienza riflessiva del dialogo tra sé e sé, che consente di interrogarsi e giudicare la verità delle proprie opinioni.

Questa esemplarità della figura di Socrate chiarisce il significato attribuito da Hannah Arendt al processo contro il filosofo greco. La condanna di Socrate apre «l'abisso tra filosofia e politica» che segna la «nostra tradizione di pensiero politico» (p. 25): un abisso la cui responsabilità, però, non è attribuita ad Atene, che pur non ha capito il messaggio socratico, quanto a Platone. Nell'interpretazione di Hannah Arendt, infatti, gli Ateniesi non comprendono che Socrate non si pone come un *sophos*, con la pretesa di imporre nuove verità ai suoi concittadini, ma intende sollecitarli, come un tafano, a «trovare la verità nella *doxa*» (p. 35). Dinanzi alla condanna di Socrate, invece, Platone matura il disprezzo per la *doxa*: il fallimento della difesa di Socrate – che sottopone la propria opinione alle opinioni dei giudici ateniesi – spinge Platone alla ricerca di criteri assoluti, le idee, per giudicare le azioni umane e dare esattezza al pensiero.

Dalla contrapposizione platonica tra verità e opinione, secondo Hannah Arendt, nasce allora la pretesa di porre il *sophos* al governo della *polis*: nasce la «tirannia del vero» (p. 31) che impone alla città di essere governata dalla verità eterna delle idee e non dalle opinioni veritiere di cui gli uomini possono reciprocamente persuadersi.

Nella prospettiva arendtiana, quindi, il dialogare socratico – contrapposto alla filosofia platonica e alle pretese della metafisica – rimanda alla concezione della verità come opinione veritiera che appartiene interamente al mondo della *polis*, al mondo in cui si esprime la pluralità degli uomini: una pluralità alla quale si resta aperti anche nell'esperienza del dialogo silenzioso tra sé e sé. Per questo Hannah Arendt attribuisce a Socrate – e non a Platone – la scoperta del pensiero discorsivo come attività dialogica interiore: quando pensiamo, ci rapportiamo a noi stessi come fossimo "due" in quell'"uno" che appare agli occhi degli altri. E questo sperimentarci come "due-in-uno" ci rivela che ciascuno di noi porta in sé un indizio della pluralità degli uomini: nel dialogo silenzioso tra sé e sé, infatti, nessuno è «separato da quella pluralità» che «è il mondo umano» (p. 44).

Partendo da questo nesso tra la pluralità e l'attività solitaria del pensare – giudicato «non poco problematico» (p. 97) nel saggio critico di Adriana Cavarero compreso nel volume –

l'indagine arendtiana prosegue approfondendo la contrapposizione tra Socrate e Platone in rapporto all'esperienza della meraviglia (*thaumazein*), posta all'origine delle domande filosofiche.

Secondo Hannah Arendt, infatti, è proprio grazie alla possibilità riflessiva offerta dal pensiero discorsivo – riconosciuto da Socrate come attività dialogica – che il filosofo può tradurre in parole l'esperienza non discorsiva della meraviglia, superando la condizione solitaria e individuale del pensiero contemplativo. Se la meraviglia va riconosciuta come inizio della ricerca filosofica, il successivo dialogo interiore del "due-in-uno", pur condotto in solitudine, è «parte integrante dell'essere e vivere insieme ad altri». Per il suo legame con il mondo umano – sostiene, quindi, Hannah Arendt – il filosofo non può evitare di «giungere a una propria doxa» (p. 60); ma, in quanto filosofo, è sempre pronto a esporsi al *pathos* della meraviglia, evitando così il dogmatismo dei «puri e semplici possessori di opinioni». Per contrastare questo stesso dogmatismo, invece, Platone pretende di trasformare l'esperienza individuale, non discorsiva, della meraviglia nel modo di vita proprio del filosofo: ma se l'esistenza del filosofo si costituisce sulla singolarità, di cui egli fa esperienza nel *pathos* della meraviglia, la pluralità della condizione umana viene in lui distrutta.

Nonostante «l'inumano stato ideale di Platone» non sia mai divenuto realtà e nonostante per secoli la riflessione filosofica abbia, comunque, «reso un servizio all'umanità occidentale, offrendole un insieme di riferimenti» (p. 61), la realtà del mondo contemporaneo – conclude Hannah Arendt – impone ai filosofi l'elaborazione di una filosofia politica nuova. E, dinanzi a questo compito la lezione di Socrate appare attuale: appare come una via per liberarsi dalle categorie metafisiche e assumere «come oggetto del *thaumazein* la pluralità degli uomini» «dalla quale sorge, nella sua grandezza e nella sua miseria, l'intera sfera degli affari umani» (p. 62).

L'originale interpretazione arendtiana di Socrate, quindi, non solo è un interessante percorso per accostare il pensiero dell'autrice – guidati dall'*Introduzione* di Ilaria Possenti e dal saggio *Il Socrate di Hannah Arendt* di Adriana Cavarero –, ma anche un'occasione per apprezzare la fecondità del riferimento a Socrate per la storia della filosofia occidentale, ricordata anche dal saggio *Lecture socratiche. Arendt, Foucault, Patočka* di Simona Forti, che arricchisce il volume.

Anna Bianchi

## RECENSIONE

**Francesca Brezzi, *Nel labirinto del pensiero. Borges e la filosofia*, Edizioni ETS, Pisa 2014 (Philosophica n. 139), pp. 150.**

Inquadrata entro la trama del suo “pensare altrimenti”, la produzione dello scrittore argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) ha la peculiarità di essere un labirintico groviglio di filosofia e letteratura. Il volume di Francesca Brezzi penetra in questo labirinto del pensiero con un duplice scopo, espressamente chiarito già nell’Introduzione (pp. 9-10): interpretare il rapporto filosofia-poesia in Borges e chiarire il senso di una lettura filosofica degli scritti borgesiani. Borges stesso – che si definisce “uomo di lettere e poeta” – etichetta la sua opera come una forma di “poesia intellettuale” volta ad esplorare le possibilità letterarie della filosofia assumendo quale cifra distintiva il continuo gioco (“vertigine”) di passare dal concetto all’immagine, per divulgare risposte alternative in merito agli interrogativi canonici della riflessione filosofica.

L’esistenza di Borges può essere descritta come “una vita errante nella selva letteraria”. Questo continuo errare è sintetizzato nel Capitolo Primo del volume di Brezzi (pp. 11-17), che ripercorre le tappe essenziali della biografia dell’Autore argentino, spaziando dai suoi studi giovanili al suo percorso più maturo di formazione, dalle influenze letterarie allo stile per soffermarsi sull’idea che ha sempre condizionato la produzione borgesiana: comprendere un’opera equivale ad arricchirla; leggerla significa in ogni caso rinnovarla. È proprio in quest’ottica che Borges si è posto rispetto alle sue fonti, anche quelle filosofiche, delle quali (come emerge nel Capitolo Secondo, pp. 19-37) lo scrittore ha colto e apprezzato il “versante interrogativo”, l’aspetto problematizzante. Per tale ragione la ricerca della filosofia in Borges si dipana su vari livelli: trasforma problemi e domande filosofiche in materia tematica dei racconti e relativizza tutte le risposte precedenti in cerca di soluzioni alternative; di conseguenza, mette in atto un apparato di negazioni rifiutando la scienza (che, a suo dire, scruta l’ignoto), negando la matematica (perché non obbedisce a nessun sistema), ironizzando sulla storia (in quanto non è una disciplina scientifica). Dopo aver messo puntualmente a tema il rapporto di Borges con i filosofi antichi, moderni e suoi contemporanei, Brezzi si domanda se la produzione borgesiana sia da collocarsi fuori o dentro la filosofia e rileva come il “continuo gioco” del passaggio da immagine (artistico-letteraria) a concetto (anche filosofico) permetta di concludere che, pur nutrendo un evidente interesse per la metafisica come interrogazione radicale sul reale, Borges è scettico riguardo a qualsiasi tentativo (a suo avviso, sempre e comunque vano) di sistematizzare la realtà. Se per alcuni critici, in Borges la filosofia è marginale rispetto alle finzioni retoriche, ai poemi, ai saggi letterari, per altri, si coglie invece nei suoi scritti “un’angoscia metafisica onnipresente” (p. 29). Volendo individuare la cifra topica del progetto sotteso all’opera borgesiana, Brezzi, sulla scia di Quilliot, assume l’anti-realismo come nota distintiva del pensiero di Borges, che si sforza di suggerire che la vita è sogno e di rendere inseparabili realtà e finzione, senza mai negare l’inintelligibilità del mondo e l’angoscia che ne deriva. Borges stesso dice nell’opera *Il Congresso*: “io non professo alcun sistema filosofico, salvo... il sistema della perplessità” (p. 28). Ciò spiega, secondo Brezzi – come secondo il critico Porzio – perché quello di Borges sia un “pensare altrimenti” frutto dell’intreccio di filosofia e poesia, chiara testimonianza della coestensività di metafisica e poesia: “Borges con la sua opera stessa indica i confini della metafisica, cioè del pensiero concettuale che deve necessariamente ricorrere ai miti, ma insieme e dall’altro mostra i margini dell’impresa pratica stessa, che “si perde” nelle ragnatele dell’impossibile rappresentazione concettuale” (p. 37).

Nel Capitolo Terzo (“Segni, parole, immagini”, pp. 39-50) Brezzi afferma che la ricerca filosofica, da sempre tesa a risolvere il problema del senso, in Borges interroga piuttosto il senso

dei problemi. L'Autrice illustra quindi il parallelismo tra percorso della filosofia come *episteme* e il cammino del linguaggio, strumento globale di mediazione, come facoltà di messa in forma dell'esperienza umana e luogo irrevocabile di manifestazione di senso. La passione di Borges per l'oggetto libro (cfr. *La Biblioteca di Babele*), il valore che gli attribuisce e il senso che ne ricava tramite la lettura, come anche la relazione fondamentale tra lettore e testo, favoriscono, secondo Brezzi, un accostamento tra la produzione borgesiana e l'ermeneutica contemporanea. Collocandosi tra Heidegger e Gadamer e passando per Ricoeur, proprio da quest'ultimo Borges riprende l'importanza dei simboli e della metafora come cifra di verità. Come in Ricoeur, anche in Borges il testo è considerato relazione della parola alla scrittura, opera strutturata, proiezione di un mondo e mediazione della comprensione di sé. E se è vero che il testo si rivela pienamente solo quando la soggettività si spossa di sé, il linguaggio (soprattutto quello metaforico, fecondo di tante pagine poetiche borgesiane) assume una ricchezza extralinguistica. Tale valenza emerge bene quando si esamina la corrispondenza tra le varie fasi del percorso della ragione metafisica occidentale e le parallele trasformazioni del linguaggio filosofico: alla ricerca sull'*arché* corrisponde la concezione referenziale del linguaggio, alla nascita della metafisica con Platone e Aristotele si può accostare la concezione rappresentativa del linguaggio, il suo essere referenza extralinguistica speculare. Oscillando tra le due prospettive, Borges afferma che la parola deve svelare le proprietà dell'essere che nomina e al limite dargli l'esistenza e che la letteratura si pone lo scopo (ambizioso e irraggiungibile) di trovare e svelare un unico senso del mondo. Dopo aver rimarcato in molti testi (*Lo specchio e la maschera; Undr; La parabola del Palazzo*) la non rispondenza delle parole alle cose, alla domanda "qual è il compito del pensiero adulto, oggettivo, libero da pregiudizi e che voglia portare al linguaggio la verità dell'essere?" Borges risponde che, di fronte alla "babele di senso" (ovvero al pluralismo linguistico) che la realtà possiede, il linguaggio è "discorso vivente" e dunque la prima mediazione tra l'essere umano e il mondo.

Nel Capitolo Quarto ("Il linguaggio in festa: la metafora viva", pp. 51-66) Brezzi spiega come Borges privilegi la metafora quale riserva di senso: sulla scia di Ricoeur, anche lo scrittore argentino rifiuta l'idea che la metafora sia una semplice tecnica retorica o un abbellimento figurativo del discorso per farne emergere piuttosto la dimensione creativa, il suo essere foriera di innovazione di senso. Data questa sua natura, la metafora diventa in Borges condizione di possibilità del desiderio metafisico e un modo per soddisfarlo, ribadendo il fecondo intreccio tra filosofia e poesia e la circolarità tra linguaggio metaforico e gioco immaginativo, essenziale – quest'ultimo – per cercare un equilibrio (secondo Borges, tuttavia, impossibile) tra la coscienza che recepisce il reale immaginandolo e la coscienza che, distanziandosi da esso, ne evidenzia una dimensione altra, spesso critica.

Anche il tema della soggettività in rapporto riflessivo con se stessa e con l'altro da sé – oggetto del Capitolo Quinto ("Il cogito in questione: io e l'altro", pp. 67-74) – è trattato in Borges in maniera critica, con lo scopo di individuare "risposte altre" rispetto a quelle tradizionalmente offerte dalla filosofia da Cartesio in poi. In Borges, l'io non è più verità prima e centro fondante della razionalità ma identità mobile e fluida che spesso si sdoppia e si estrania da sé con l'esperienza del sogno. Tale sdoppiamento è metaforicamente rappresentato dagli specchi, che rimandano anche alla molteplicità del mondo e simboleggiano il rifrangersi infinito delle soggettività. Il racconto *25 Agosto 1983* offre una chiara sintesi della complessità del sogno, che Borges ritiene un messaggio da decifrare, ma non freudianamente, bensì come creatività involontaria che dona dimensioni nuove alle esperienze umane fino a qualificarsi come un "atto del vivere". Come si evince dal Capitolo Sesto ("I due Borges", pp. 75-90), il sogno testimonia il carattere non rappresentabile dell'universo, è "un vissuto di sé e del mondo nell'indistinzione, come dimenticanza dell'oggetto e dell'io rappresentato" (p. 81), segno dell'ambivalenza profonda della nostra intelligenza che chiarisce e svela il reale e insieme ci confonde. Proprio per questo a Borges è molto cara la metafora del labirinto, inteso quale scarto tra ciò che noi crediamo di vivere/pensiamo di essere e quello che viviamo realmente/gli altri pensano di noi. Definito spesso "l'incubo più frequente", negli scritti borgesiani il labirinto è espressione di incertezza e stupore, simbolo della perplessità rispetto al problema del

tempo e dell'identità personale. A renderci consapevoli di queste incertezze è, secondo Borges, l'atto libero del gioco, una dialettica tra invenzione e realtà che anticipa il reale e lo trasfigura. Si tratta di quella che nel Capitolo Settimo (pp. 91-111) Brezzi chiama "metafisica fiction", ovvero una concezione del mondo secondo la quale esso è retto da un ordine rigoroso, anche se è labirintico; ma l'universo umano è pure finzione (mondo sognato) e la realtà è una lotteria, il regno del caos da cui non si possono eliminare né l'incertezza né il male né il tempo (e Borges, come Brezzi spiega nel Capitolo Ottavo, pp. 113-128, si confronta criticamente sia con la concezione lineare sia con quella ciclica di tempo).

Lo scrittore argentino ha dedicato molte pagine a interrogarsi sul mistero e sulla tragicità dell'esistenza umana fino a domandarsi se chiave del mistero possa essere Dio. Complesse appaiono anche le caratterizzazioni borgesiane del divino (cfr. Capitolo Nono, "Narrare e pensare Dio", pp. 129-142): a volte Dio risulta il bibliotecario esemplare che ha letto il libro chiave e compendio perfetto di tutti gli altri; in altri scritti Dio è un'esigenza intellettuale ed esistenziale, ordine nascosto di un universo caotico. In certe pagine Borges si professa agnostico, prende le distanze dal Cristianesimo, si interessa al panteismo e all'esoterismo e non disdegna le sette, nonostante nelle opere della giovinezza avesse dichiarato la sua fede. Ma si tratta di una fede particolare, ben riassunta nelle parole dello stesso Borges che, alla domanda "crede in Dio?", rispondeva: "Se Dio significa qualcosa che in noi vuole il bene, sì; ma se con Dio si intende un essere individuale, allora no. Credo in un'intenzione morale, non so se dell'universo, ma di ognuno di noi" (p. 129). Quella stessa intenzione morale che potrebbe aiutare a rispondere alla domanda "Chi sono io?" (cfr. Conclusioni, pp. 143-148) portando Borges a scoprire un gioco cosmico libero dall'antropocentrismo che accentui quel sentimento tragico della vita che lo scrittore argentino aveva voluto nascondere nel labirinto dei suoi pensieri.

*Federica Caldera*

## RECENSIONE

**François Jullien, *Sull'intimità. Lontano dal frastuono dell'Amore*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, pp. 191, €14,00.**

Sorprende trovare tra gli scaffali di una libreria, in una collana normalmente dedicata alla ricerca filosofica, un volume sull'intimità. I filosofi, infatti, non hanno mai considerato l'intimità una virtù o una qualità, ma soltanto un elemento della vita privata delle persone, un fenomeno privo di qualunque rilevanza cognitiva ed etica. F. Jullien in un recente volume (*Sull'intimità. Lontano dal frastuono dell'amore*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014), intende sottolineare la rilevanza filosofica della ricerca sull'intimità e opera una profonda revisione della sua dimensione semantica e concettuale. L'intimità non riguarda la solitudine delle esistenze individuali, ma coinvolge la relazione tra persone, al cui interno contribuisce a formare le singole soggettività. Secondo Jullien la rivalutazione del concetto di intimità richiede un cambiamento culturale profondo. Infatti, egli ritiene il modello occidentale di soggettività, nato con i greci, privo sia di intimità sia di profonda interiorità. I greci sono stati gli uomini del discorso argomentativo e della teatralità, i protagonisti della vita pubblica connessa all'*agorà* e all'*orchestra*. Nell'antica Grecia nelle relazioni tra persone prevale l'*eros* insieme con la continua ricerca della misura, etica e normativa (*peras* e *metron*), capace di temperare tutto ciò che può violare il confine del controllo su di sé e sul mondo, (*l'apeiron* e la *hybris*). Per i greci l'anima-*psyché* è un'istanza guidata dalla razionalità e il dialogo con l'altro è inteso sempre come scambio in cui prevalgono la finalità del perfezionamento etico, l'obiettivo retorico della persuasione o il desiderio e la conquista. Secondo Jullien, Agostino, il grande filosofo cristiano, sarebbe stato il primo ad ancorare lo scorrere della vita ad un rapporto di intimità con Dio, a cui affidarsi nella fede, di fronte a cui confessarsi. Dopo Agostino solo nella modernità, soprattutto con Rousseau e con Stendhal, l'intimità sarebbe stata rivalutata come nucleo di una relazione realizzata non più o non solo con Dio, ma tra un io e un 'tu' umani. Dall'autore l'intimità è descritta come uno 'stato di grazia', in cui si dis fanno le distanze sia tra le persone sia tra interno e esterno, in cui i protagonisti non sono mossi da un interesse egoistico, rinunciano ad esercitare qualunque ruolo di potere e si abbandonano al 'puro piacere di esistere' uno vicino all'altro nell'attimo fuggente. Nell'intimità l'unione tra le persone è consolidata da una comunicazione in cui le parole e i gesti non contano per il contenuto linguistico-semantico ma solo in quanto veicolano affetti, tenerezza, producono complicità, rendendo affascinante e non tediosa la quotidianità. Nell'intimità si ridiventa semplici, bambini, ingenui, timidi, indifferenti alle convenienze, ai ruoli, ai pudori imposti, alla prudenza, alla mediocrità degli altri. L'intimità è una relazione sessuata ma non peculiarmente sessuale; semplicemente appartiene ad un'altra logica dell'amore. Jullien non ha una concezione "perbenista" e "intimista" dell'intimità, intesa come veicolo per accedere alla comodità dei sentimenti, da vivere in un ritiro lontano dalle aggressioni del mondo esterno. Bensì, egli ritiene che la pratica dell'intimità sia sconvolgente; determina un continuo accostarsi al limite della profondità di sé e della relazione con l'altro, consente di scrutare il confine del proprio "io" per fuggire dalle sue prigioni, e portare il fuoco della vita dentro una soggettività condivisa tra anime diverse. L'analisi di Jullien si rivela interessante e tuttavia discutibile soprattutto nell'ultima parte, dove l'autore non solo indaga e descrive il fenomeno ma intende proporre l'intimità come la 'chiave di volta' per instaurare un nuovo *ethos*, un modo diverso di essere e di abitare tra gli uomini. L'intimità sarebbe capace di rifondare la morale occidentale, non più sull'obbligo e sul rigido ascetismo ma sulla *promozione dell'umano*, sull'armonizzazione del sensuale con lo spirituale, della comunione con la copulazione, della condivisione con la penetrazione. La parte "propositiva" del lavoro di Jullien sembra molto debole e pretenziosa. Non risulta convincente e non si riesce a cogliere la necessaria fondatezza,

la coerenza e l'originalità dello sforzo teso a "progettare" una nuova etica dell'esistenza, fondata sull'intimità, al fine di coniugare la "generalità" disincarnata dell'amore cristiano con la sensibilità dell'eros e con la complessità della psicologia umana.

*Mario De Pasquale*

## RECENSIONE

**Davide Miccione, *Lumpen Italia. Il trionfo del sottoproletariato cognitivo*, Ipc, Milano 2015, pp. 202, € 16,00.**

Ci sono libri che un cittadino riflessivo non dovrebbe ignorare. *Lumpen Italia. Il trionfo del sottoproletariato cognitivo* di Davide Miccione è uno di questi. Come spesso accade per i testi ‘necessari’, il bibliotecario avrebbe difficoltà a collocarlo in un settore disciplinare: esso infatti si occupa di tematiche solitamente affrontate da varie angolazioni (dalla sociologia alla pedagogia, dalla politica alla psicologia sociale), anche se si tratta essenzialmente di un’opera filosofica. Non tanto perché l’autore è uno dei più originali (e meno valorizzati) pensatori del panorama italiano contemporaneo, quanto per la mossa che ha dato vita al libro: puntare il dito su un dato talmente evidente da non essere più considerato nella sua estensione né nella sua gravità. Il dato è la sottoproletarizzazione cognitiva della popolazione italiana. Trasversalmente rispetto agli strati socio-economici, si registra un impoverimento non solo delle nozioni ritenute un tempo patrimonio comune dei cittadini adulti istruiti, ma – ciò che più preoccupa – della curiosità di capire come funziona il mondo. In sovrappiù, cresce la fierezza della propria ignoranza e della propria volontà di conoscere. La povertà intellettuale è arrivata al punto non solo di non riconoscersi come tale, ma addirittura di interpretarsi come ricchezza.

In una prima parte del volume Miccione traccia una sorta di “fenomenologia dell’ignorante ipermoderno” attraverso sia l’osservazione personale sia gli studi di specialisti (come Graziella Priulla, autrice de *L’Italia dell’ignoranza. Crisi della scuola e declino del Paese*, o Tullio De Mauro, autore de *La cultura degli italiani*). Gli elementi per ricostruire l’*identikit* di questo nuovo *Lumpen* sono ricercati nelle aule universitarie e scolastiche prima, fuori dalle istituzioni deputate alla formazione delle generazioni più giovani dopo. Nonostante sia impossibile in questa ricostruzione non sorridere davanti a certe perle (come l’aspirante scrittrice che sogna un futuro *costernato* di successi letterari), la tonalità emotiva è di seria mestizia: che prospettive di progresso effettivo si aprono a una popolazione in cui l’omologazione culturale è avvenuta non mediante il riscatto degli sfavoriti, bensì il degrado dei privilegiati?

Il quadro dello sfascio del sistema formativo sarebbe abbastanza preoccupante da solo, ma uno sguardo ai risvolti politici “nelle piazze” lo rende – se possibile – ancor più tragico. È quanto emerge dalla seconda parte del volume in cui si esaminano alcune metamorfosi patologiche. La destra aristocratica e istruita di un Einaudi, di un Malagodi, di uno Scalfaro o di un Montanelli è diventata la “lumpendestra” di Berlusconi, Bossi, Casini: uno schieramento per il quale l’ignoranza diffusa non è un “problema, ma una continua fonte di opportunità, anzi essa è addirittura il prerequisito che ha permesso di cannibalizzare la vecchia e meno incresciosa destra in doppiopetto”. Non più confortante la situazione a sinistra: “costruirsi una minima cultura resta sempre una scelta che ogni singolo individuo deve fare. A una classe dirigente resta il dovere di non essere preda anch’essa dell’illetteralismo, di non vellicare i bassi istinti del popolo, di mostrare quanto si tenga in considerazione la cultura, di eliminare ogni tipo di ostacolo sociale ed economico e di manovrare carota e bastone per indurre i vecchi e nuovi ignoranti a curarsi un po’ di più della propria mente. Insomma spetta fare tutto il contrario di ciò che accade adesso”. Se ciò vale per i governi di centro-sinistra (Prodi, D’Alema) incuneatisi nel ventennio “ipnomediativo” (Tommaso Labranca), ancor più lo si può ribadire per “un leader berluscoide come Matteo Renzi, che merita una riflessione a parte” (anche alla luce della categoria “nuovi barbari” proposta da Baricco). Il risultato finale – almeno sino a questo momento storico in cui Miccione lancia i suoi accorati appelli – è che, a destra come a sinistra, “l’idea di un mondo dove governanti e governati possano scambiarsi di posto” e “si provi a uscire e a far u-

scire ogni cittadino dalla minorità, è un sogno che nessuno è più interessato a sognare, per alcuni anzi è un incubo”.

Come è facile intuire, il ceto politico non avrebbe potuto da solo provocare un disastro culturale di tali proporzioni senza la complicità di protagonisti esterni rispetto ad esso. L'autore di questo prezioso libro si sofferma in particolare su due: la Chiesa cattolica (almeno sino a papa Francesco escluso) e il mondo degli intellettuali. La prima, dalla Controriforma in poi, ha accettato e costruito al proprio interno un “doppio registro elitista-popolare” per il quale è necessario che “in eterno vi sia tanto il teologo che l'ignorante, tanto il gesuita sapiente quanto il superstizioso devoto dei santi, nonostante di quest'ultimo, versione religiosa e *vintage* dell'ignorante ipermoderno, nel Vangelo non si dicesse, diversamente dal povero (Mt, XXVI, 11), che siamo destinati ad averlo sempre con noi”. Oggi però questo gioco rischia di capovolgersi in un *boomerang*: se l'ignorante è troppo ignorante, gli mancherà persino l'alfabeto elementare per dirsi – o meno – cattolico. Gli diventerà impossibile, linguisticamente, “far parte di una religione che sia qualcosa in più di una nebbiolina dolciastra ed emotivistica per cui *la New Age* risulterà ben più attrezzata rispetto alla possente struttura teorica, storica e liturgica della Chiesa”. Anche il ceto intellettuale ha le sue responsabilità: tende a chiudersi autoreferenzialmente, accettando di ignorare la gente comune quanto di essere da questa ignorato, nell'illusione che una minoranza di illuminati possa sopravvivere al naufragio generalizzato. È la prevalenza del modello atomistico, monadico, rispetto al modello illuministico e romantico del “dotto” come maestro e stimolatore delle masse. Si può e si deve essere critici nei confronti del passato, senza ingenuità idealizzazioni, ma come non ricordare – e Miccione lo ricorda – che grazie a intellettuali quali Croce e Gentile i problemi della scuola e dell'università erano al centro del dibattito nazionale? Oggi vale il si salvi chi può (tanto più che, fuori dagli atenei, la gente non immagina a cosa si sono ridotti gli studi universitari). Ma si sottovaluta che tattiche individuali senza strategie collettive sono destinate al fallimento.

Quali che siano i passaggi storici e le responsabilità di vari attori, la situazione attuale è dominata - *in ogni categoria sociale* – da questo “sottoproletariato cognitivo” che “non è interessato alla politica, non contestualizza la propria situazione, non è disponibile a federarsi per aumentare il proprio potere, sospetta di tutti ma cade in ogni tranello”. Insomma: siamo in presenza di un cancro che avanza nel silenzio generale e che erode le radici stesse di ogni democrazia. Detto così, può suonare ancora astratto: la democrazia non è un valore assoluto, ma un mezzo (forse il meno inadeguato sinora escogitato) per avvicinarsi alla giustizia nella libertà. Possiamo dunque, con Miccione, ridirlo meglio: il sottoproletariato cognitivo è, prima di tutto, un pericolo per sé stesso. Solo con la sua diffusione pervasiva si può spiegare “l'assenso di persone con reddito da lavoro, e non da capitale, a politiche che favoriscono il progressivo spostamento dell'economia italiana dal lavoro al capitale, dall'industria alla finanza”.

Il quadro è preoccupante, ma l'autore - da buon filosofo ‘pratico’ – non se ne lascia paralizzare e passa dalla diagnosi (molto più ampia, documentata e articolata di quanto sia riuscito a sintetizzare in poche righe) alla terapia. Guidato da un assunto di principio: la crisi morale e civile in cui si dibatte il nostro Paese (e, se non è l'unico nella melma, non c'è da consolarsene) è, in radice, un difetto cognitivo. Socraticamente, Miccione pensa che, al dominio del “non sapere di non sapere” (tipico degli ignoranti impenitenti), bisogna opporre un “sapere di non sapere” che sia propedeutico al voler sapere, almeno l'essenziale. Dal punto di vista più operativo, infine, “cinque proposte per iniziare a desottoproletarizzare l'Italia”: “aumentare i finanziamenti per tutto il comparto cultura”; ripristinare i concorsi pubblici; ridimensionare il ruolo della famiglia nei processi educativi; recuperare i minori “dispersi” dal punto di vista scolastico; valorizzare “l'acquisizione di titoli di studio” da parte di detenuti come “unico parametro per ottenere sconti di pena”. Insomma, ce n'è abbastanza per apprendere e per darsi da fare. Almeno per i lettori ancora immuni dal morbo dell'ossimorica “educazione all'ineducazione”.

Augusto Cavadi

## RECENSIONE

**Mario Vergani, *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, pp. 164, €17,00.**

La complessa questione della responsabilità si presenta alla coscienza comune del tempo presente come esigenza etica; è ciò di cui si avverte la necessità e, nel contempo, la mancanza. Questa è la ragione per cui la parola responsabilità, centrale sempre nella riflessione filosofica, oggi ricorre insistentemente anche nel dibattito pubblico. Occorre allora confrontarsi con la sua polisemia e ricostruirne l'ampio spettro semantico attraverso una ricognizione storica e concettuale dei modelli di filosofia pratica «posta sotto il titolo complessivo di *etica della responsabilità*» (p.11). Da queste premesse muove la riflessione di Mario Vergani: la sua idea di responsabilità, inscritta nel sottotitolo del libro: *Rispondere di sé, rispondere all'altro*, pur presente entro le pieghe dei concetti già dalle prime pagine, viene avanti lentamente e si costruisce attraverso domande di senso in cui coscienza comune e riflessione colta si intrecciano. È un'idea che si confronta con lo scenario storico, sociale e culturale caratterizzato oggi da una macrocontraddizione: da un lato, il proliferare delle connessioni «che mettono a contatto in forme sempre più inedite e varie uomini che una volta non avrebbero mai potuto incontrarsi» (p.19) e, d'altro lato, l'allentamento dei legami interpersonali e delle reti intersoggettive. In un contesto di *asocialità diffusa* (Sloterdiik), la marginalità, sia essa subita perché etero imposta, sia attivamente assunta come strategia di esonero, si nutre degli atteggiamenti di indifferenza ed apatia che generano un difetto di responsabilità. L'età della tecnica e la società dei consumi, per altro verso, contribuiscono all'evaporazione dei rapporti intersoggettivi perché rispettivamente fondate sul mito proteico dell'uomo artefice di se stesso e su quello del rispecchiamento narcisista incarnato dall'uomo introflesso, consumista e solo: si tratta di miti che «rappresentano, sotto profili differenti, una soggettività autocentrata che rimuove la relazione con l'altro, immaginando di poterne fare a meno» (p.25). Fuori della relazione con l'altro, però, l'io stesso si disperde e smarrisce la propria identità. «Per quanto ci cercheremo, da soli non ci raggiungeremo mai. Perché solo grazie all'altro ci troviamo» (p.151): questa è la conclusione di Vergani, alla cui formulazione concorre il dialogo fecondo con il pensiero di Jonas (etica della responsabilità e principio di precauzione), di Weber (etica della responsabilità ed etica della convinzione), di Bauman (logica della responsabilità planetaria), di Apel (organizzazione della responsabilità collettiva ed individuazione dei soggetti portatori di responsabilità), della Arendt (conformismo e deresponsabilizzazione), della Nussbaum (solitudine contemporanea, fragilità, vulnerabilità), di Heidegger (etica della cura).

Su questi temi, alcuni degli snodi particolarmente significativi: sul *rischio* come ineliminabile condizione dell'esercizio della responsabilità, «la responsabilità si lega al rischio perché, sporgendosi ogni volta verso l'altro, il suo orizzonte è chiaroscuro» (p. 31); sulla *responsabilità personale*, «Il problema della responsabilità personale emerge pertanto, esattamente, quando si produce un *ethos pubblico* rispetto al quale è estremamente difficile esentarsi; nei confronti del quale le strategie di esonero si rivelano soluzioni marginali. Rispetto al conformismo e alla costruzione del carattere sociale la risposta responsabile sarà in questo caso: *non posso!*» (p. 43); sul rapporto tra *fragilità e vulnerabilità*. «[...] la fragilità è insuperabile, mentre nella condizione di vulnerabilità o di precarietà è possibile intervenire [...] saremo sempre fragili, dato che, in quanto nati, i mortali sono consegnati alla finitudine e tuttavia, se questa esigenza finita risulta praticabile è perché rispetto alla vulnerabilità è possibile l'impegno» (p.44); sul *rapporto tra responsabilità e cura*, «Dunque, responsabilità e cura si legano ma non si identificano. Il farsi carico nel primo caso significa preoccuparsi, nel secondo occuparsene. La responsabilità è sbilanciata sul lato del dovere morale, la cura sull'elemento dell'azione» (p. 49).

Il dialogo con i grandi maestri del pensiero occidentale continua poi sui temi della *spontaneità/volontà*, movente autonomo dell'azione, capace di interrompere la catena causa-effettuale e, dunque, condizione della responsabilità, (Aristotele); dell'*imputabilità*, legata all'idea di individuo, cittadino, soggetto capace di rispondere di sé, al quale può, dunque, essere ascritto il peso ed il senso di una determinata azione (Kant); della *finitezza* della volontà soggettiva come limite all'imputabilità stessa: nessuna azione può essere interamente ascritta ad un soggetto perché le conseguenze di quell'azione sono consegnate alla molteplicità degli altri soggetti (Hegel); del *rapporto/differenza* tra responsabilità giuridica, morale, politica e metafisica (Jaspers); della *co-responsabilità* come condizione condivisa tra tutti i partecipanti all'azione sociale (Apel); del *senso di responsabilità* indagato attraverso la triplice scaturigine della *motivazione razionale* (Husserl), del *sentimento morale* (Strawson, Jonas, Anders) e della *ingiunzione morale* che apre un nuovo spazio di indagine sul soggetto stesso. Il modello dell'ingiunzione morale alla domanda *in forza di che cosa ci sentiamo responsabili?*, risponde: *perché siamo esposti all'alterità*. L'esposizione all'alterità è, dunque, condizione originaria che precede l'azione stessa. Ma «come possiamo verificare se effettivamente c'è responsabilità? Quando essa si lega all'azione. Che cosa sarebbe, infatti un senso di responsabilità senza questo sbilanciamento sull'atto?» (p.92). L'ampia ricostruzione storica e concettuale sul *senso di responsabilità*, oltre a tratteggiare i lineamenti di una teoria della responsabilità, anticipa ed introduce il tema del *vincolo etico*, entro il quale si appalesa la dimensione pratica della responsabilità. Esso nasce dalla relazione domanda/risposta: si dà vincolo etico, dunque, quando l'appello *chiama in causa*. Ma la risposta è condizionata al *potere* umano di conoscere e di conoscersi, di volere e di agire (Ricoeur). Solo il soggetto capace è imputabile e, dunque, responsabile. Ritorna il già visitato tema dell'imputabilità come condizione della responsabilità il quale introduce una nuova questione: la relazione domanda/risposta è simmetrica o asimmetrica? Vergani ricorda a questo proposito le posizioni di Habermas e Apel (*simmetria come solidarietà e co-responsabilità*) e di Jonas e Levinas (*asimmetria* e sbilanciamento sul soggetto debole della relazione, colui che chiede, il quale, proprio in forza della sua debolezza diventa più forte perché vincolante nei confronti dell'altro). Se il luogo del vincolo etico è l'azione, la sua dimensione è storica, perché l'azione in cui si realizza la risposta avviene nel *qui ed ora*, ma non per questo soltanto: ogni azione risponde per il *passato* (del già fatto) ed anche – la lezione è di Jonas principalmente – per il *futuro* (il da farsi). La responsabilità, dunque, «entra nel tempo e modifica la direzione del corso degli eventi» (p.93): è proprio in questo sguardo volto al futuro che Vergani intravede il passaggio dell'azione dal piano dell'imputabilità (*rispondere di sé*) a quello della responsabilità morale in senso pieno (*rispondere dell'altro*): «rispetto al passato rispondi di te, davanti ad un'istanza terza per quanto hai fatto. Accediamo invece alla responsabilità in senso morale quando il vettore temporale si rovescia, cioè nel momento in cui la responsabilità è per il da farsi. E non solo il fare, ma anche il non fare è incluso nella responsabilità stessa [...]» (p.147).

La conclusione è sorprendente: è nel profondo radicamento alla concretezza e storicità della domanda che la responsabilità scopre e vive la sua dimensione *infinita* (non già illimitata) ma infinita nel duplice significato di apertura all'*infinità del futuro*, incerto, incalcolabile, rischioso e di *infinità dell'altro*, inafferrabile, inattingibile. Vivere *infinitamente* la propria responsabilità morale non significa, però, esonerare l'altro dalla sua responsabilità: c'è, infatti una dimensione educativa nell'esercizio della responsabilità perché nell'incontro con il mistero dell'altro si determinano la stessa esposizione, lo stesso rischio, la stessa sfida dell'agire educativo. «Nel delicato passaggio all'autonomia, qual è il tempo di lasciar andare l'altro? Non lo sapremo mai, per definizione, ma solo a questa condizione la nostra decisione sarà responsabile, se contiene fiducia nel nuovo, se può fallire perché non è garantita. Mia è la responsabilità di non sottrarre, di non negare all'altro la sua responsabilità. Ritrarsi e lasciare andare, affidandosi all'altro, significa liberarlo, assegnarlo alla sua responsabilità, alla sua autonomia, alla sua libertà» (p.146). E dunque, tra *rispondere di sé* e *rispondere dell'altro* non c'è semplice conciliazione, fondata su di un rapporto meramente temporale (la responsabilità verso l'altro precede ogni azione e dunque la mia stessa identità) o su di un rapporto causa effettuale (posso rispondere di me in quanto rispondo dell'altro), ma un più complesso *risveglio alla libertà* – propria e

dell'altro – attraverso azioni personali e coraggiose perché rischiose e dagli esiti non garantiti, le quali non temono l'esperienza della perdita, dell'incompletezza, dell'errore.

*Bianca Maria Ventura*