



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 46 – maggio 2021

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale29@gmail.com

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspard Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@posta.istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@gmail.com

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gaspol@libero.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

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

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
Didattica a Distanza e insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie e nelle Università Riflessioni, esperienze, metodologie	<p>MONICA CRISTINI, <u>Ai tempi della DAD. Derive del digitale</u></p> <p>LIA DE MARCO, <u>Sistemi di apprendimento e mediazione didattica digitale: una buona prassi metacognitiva in filosofia</u></p> <p>ANNA MARIA MERCANTE, <u>Ripartire dalla “Relazione”. Esperienze di filosofia ai tempi del Covid</u></p> <p>ALBERTO MAIALE, <u>Insegnare in DAD: una questione di fiducia?</u></p> <p>ALESSANDRA MODUGNO, <u>La comunicazione didattica: forme, esigenze e opportunità relazionali</u></p> <p>DARIO SIESS, <u>Insegnare filosofia (anche) con la Rete. Le opportunità creative della didattica digitale</u></p>
Approfondimenti e saggi	<p>SALVATORE BELVEDERE, <u>Gramsci tra politica e filosofia</u></p> <p>EMANUELE ENRICO MARIANI, <u>Forme del tempo: alcuni tratti dell’escatologia del <i>Così parlò Zarathustra</i> di Friedrich Nietzsche</u></p> <p>VALERIO MIRARCHI, <u>Sul presupposto astratto della logica crociana</u></p> <p>PAOLA PREMOLI DE MARCHI, <u>L’analisi dei casi per insegnare l’etica della professione. Esperienza di didattica a distanza con studenti universitari</u></p>
Esperienze didattiche Una piccola indagine sull’insegnamento della filosofia Il Debate e l’insegnamento creativo della Matematica	<p>MARTA MECCA, <u>Lou Von Salomè. La stella Danzante di Friedrich Nietzsche (introduzione di Francesco Dipalo)</u></p> <p>MAGDA GATTONE, <u>Filosofia per tutti? Un’analisi dell’impatto dell’insegnamento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado</u></p> <p>MATTEO TORRE, <u>Debate come valorizzazione della dimostrazione: una proposta tra matematica e filosofia nella scuola superiore</u></p>
In ricordo di Mario Quaranta	<p>PIERLUIGI MORINI, <u>In ricordo di Mario Quaranta: filosofia come fabbrica di Idee</u></p> <p>FABIO MINAZZI, <u>Mario Quaranta nel cenacolo geymonatiano</u></p>
Recensioni	<p>ROBERTO CELADA BALLANTI, LETTERIO MAURO (a cura di), <u>L’idea di Università nel pensiero moderno e contemporaneo (Giovannamaria Daccà)</u></p> <p>ANTONIO COSENTINO, <u>Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica (Mario De Pasquale)</u></p>

EDITORIALE

Mario De Pasquale

Questo numero si apre con una sezione dedicata all'insegnamento a distanza della filosofia. Vi sono contributi che espongono problemi, esperienze, valutazioni, metodologie. (**Siess, Modugno, Mercante, Cristini, De Marco, Maiale**). Il tragico evento della pandemia da Covid19 ha destrutturato l'assetto tradizionale della scuola e ha costretto a scegliere approcci e metodi fondati sull'uso delle tecnologie. Dai vari interventi emerge la criticità delle esperienze e, tuttavia, lo sforzo creativo di molti docenti. Ma, soprattutto, la didattica on line ha mostrato in trasparenza le criticità della scuola in presenza, quella cui eravamo abituati prima della pandemia. La trasparenza rende evidenti non solo le buone prassi, ma anche i problemi, i ritardi, gli anacronismi, le incongruenze, le difficoltà della didattica tradizionale. Tante cose le sapevamo, ma ora le vediamo nella loro drammaticità. Gli ambienti formativi non possono essere più le classi tradizionali ordinate in cattedra e banchi in cui ascoltare le lezioni ex cattedra, ma luoghi attrezzati in cui costruire insieme, docenti e studenti, conoscenza e apprendere i contenuti e i modi per costruirla. Lavorare in modo cooperativo in gruppi, diversificare i metodi per promuovere ricerca, utilizzando i plurali linguaggi a disposizione, integrando interno ed esterno alla scuola, tempo di classe e tempo extrascolastico, valorizzando fonti da cui apprendere e le potenzialità creative dei singoli, le diverse intelligenze. Gli interventi che ospitiamo in questo numero ci comunicheranno una spinta, accenderanno una scintilla che ci condurrà a guardare lontano, a cogliere la crisi del presente per cambiare le forme della didattica.

Da un punto di vista didattico risultano interessanti anche gli interventi di **Torre**, che espone dell'uso del *Debate* per insegnare creativamente la matematica, di **Gattone**, che scrive di un'esperienza di ricerca che monitora e valuta la percezione e gli effetti dell'insegnamento della filosofia su un gruppo di studenti. Molto particolare l'esperienza promossa e coordinata da **Dipalo**, che ci ha inviato il risultato di un'esperienza di insegnamento-apprendimento, che è testimoniato da una splendida prova di un'allieva **Mecca** sul rapporto Lou Salomè-Nietzsche.

La sezione dedicata ai lavori che guardano al presente comprende un interessante contributo di **Premoli** sul tema del rapporto tra il pensare, il giudicare e la formazione della coscienza morale, che valorizza la filosofia di Arendt a proposito. Il lavoro di **Belvedere** è dedicato invece ad una riflessione su Gramsci, con l'intenzione di poter valorizzare alcune sue proposte per ridare nuova vita alla democrazia e alla grande politica, attualmente in crisi. Il testo di **Mariani** testimonia di uno sforzo tendente a rivedere alcuni grandi temi di Nietzsche, sino ad ora non molto studiati. Il contributo di **Mirarchi** è dedicato ad una riflessione critica sul presupposto astratto della logica crociana. Il numero si chiude con due contributi, di Morini e di Minazzi, che ricordano un collega che da poco ci ha lasciati, il prof. Quaranta.

Infine, le recensioni di Daccà su un testo di Roberto Celada Ballanti, Letterio Mauro e di Mario De Pasquale su un testo di Antonio Cosentino.

AI TEMPI DELLA DAD DERIVE DEL DIGITALE

Monica Cristini

Abstract

COVID-19 pandemic forced Italian education system into adopting remote teaching and learning (“didattica a distanza, DAD”). The late digital revolution has therefore totally won over the school system. Starting from a broader awareness of the social effects of new technologies, this paper inquires into the repercussions of remote learning on education quality and teacher-pupil relationship.

Keywords

Remote learning, Distance learning, Dataism, New technologies, Privacy.

Nuovi idoli e nuovi mostri

Facci un dio che cammini alla nostra testa!

Es 32, 1

Come insegna il Servo hegeliano, qualsiasi resistenza cede quando la vita umana viene scossa dalla paura della morte. Nel terrore del “rischio biologico” (come usa definirlo, nel tentativo di razionalizzare l’orrore), nell’attesa angosciata e straniante del “ritorno alla normalità”, ci aggrappiamo a qualsiasi fede che ci prometta una via di scampo, chiniamo docilmente il capo davanti al Padrone; costruiamo nuovi idoli e nuovi mostri. La Didattica a Distanza o – come ormai viene chiamata abitualmente – DaD è uno di questi.

Che la scuola italiana stesse gradualmente assimilando, già da qualche anno, le cosiddette nuove tecnologie, è dimostrato dai più recenti programmi dei corsi abilitanti nonché dagli stessi concorsi nazionali. Da tempo, ormai, è impensabile che un docente possa essere riconosciuto tale senza saper maneggiare una LIM, produrre folti apparati di *slide* o rimasticare il gergo *smart* delle ICT. E da tempo si è manifestata la deriva di tale processo: lo strumento veicolante sta sostituendo l’oggetto da veicolare. Anche a costo di violentare l’oggetto, purché lo strumento venga utilizzato. In questo la scuola non fa che recepire una tendenza ormai affermata: già alcuni anni fa Luciano Floridi notava come ormai, docilmente, «adattiamo l’ambiente alle nostre tecnologie smart per assicurarci del fatto che queste possano interagire con successo con esso». ¹ Lo strumento è sovrano, e le nostre intelligenze sono ridotte a «congegni semantici» ² utili affinché la prestazione dello strumento sia perfettamente efficiente, in un travisamento paradossale della dialettica hegeliana in cui «lo schermo [...] è a tal punto il nostro servitore che sembrerebbe ingeneroso osservare che è anche il nostro padrone». ³

Come sempre accade nello stato d’eccezione, l’emergenza sanitaria ha impresso ai fenomeni in atto un’accelerazione inaspettata: ciò che stava attecchendo silenziosamente, gradualmente, non senza incontrare resistenze e ostacoli, è diventato da un giorno all’altro *la* soluzione, l’unica percorribile. Senza più resistenze né ostacoli. Facendo leva sullo spirito di sacrificio che ogni emergenza richiede, invocando il superiore interesse della comunità, lo spirito critico è stato

¹ Floridi 2017, pp. 163-164.

² Ivi, p. 167.

³ Carr 2011, p. 18.

costretto a capitolare, pena l'accusa di sabotaggio, di egoismo. Ma quando lo stato d'eccezione si fa norma,⁴ la rivoluzione può dirsi ormai inarrestabile. Sintomatico è il sopravvenire dell'acronimo: dopo qualche mese di lezioni a distanza, un po' improvvisate, certamente costruite con fatica, nella speranza continuamente delusa di un ritorno in classe – un bel giorno è comparsa lei, la DaD. E con la formulazione dell'acronimo la provvisoria e zoppicante didattica a distanza è stata definitivamente sdoganata, regolamentata e istituzionalizzata, diventando insomma a tutti gli effetti una cosa seria perché, come nota Calasso, «soltanto un acronimo, ormai, è una garanzia di esistenza».⁵ Come una formula magica, l'acronimo sdogana, spiana la strada, giacché abolisce d'un tratto il nesso – ma anche lo iato – tra significante e significato: finché la forma estesa dell'espressione è conservata, sopportarne il peso semantico (nonché le implicazioni fattuali) può essere faticoso; ma quando il *lógos* definitorio, e con esso la deissi, cedono il passo alla sigla, tutto ciò che stava dietro scompare. Se lo slogan pubblicitario, come sostenevano i Francofortesi, aveva «bandito come oscuro e come metafisica verbale» tutto ciò che «trascende la correlazione all'evento»,⁶ nell'affermarsi dell'acronimo anche il contesto evenemenziale è obliterato (e tanto peggio per i fatti!). La sigla è per sua natura sradicata: priva di contesto, ap problematica, nella sua vuota solennità si erge a parola d'ordine, e in men che non si dica è sulla bocca di tutti. Chi pronuncia l'acronimo non ha colpe, ma neppure più responsabilità; è capace di azione, ma non di colpa; è un uomo di fede, capace di recitare una formula misteriosamente efficace, che non comprende, ma che è segno di appartenenza.

Se però sciogliamo l'acronimo, scopriamo una triste realtà. La scuola italiana attualmente non si propone di insegnare, né tantomeno di educare, bensì di mettere in atto una "(attività) didattica", con esplicito riferimento al tipo di organizzazione e soprattutto di strumentazione che la connota: alla dialettica discente-docente e alla sua complessità cede il passo l'*operation*,⁷ che in quanto tale è innanzitutto tecnica, e precisamente tecnica regolamentata da un protocollo. La pratica è sostituita dalla procedura e, nel giro di breve tempo, anche il tradizionale modo di fare scuola subisce la stessa triste sorte: per differenza nasce la "didattica in presenza" (DiP), mentre da un'ibridazione di protocolli nasce la "didattica digitale integrata" (DDI). Un passo ancora, e oscure preoccupazioni amministrative precipitano il tutto in un'inestricabile confusione di tempi: si profila la dicotomia "attività sincrona" e "asincrona", forse pleonastica, sicuramente certificabile. La società della trasparenza, come la definisce Byung-Chul Han, ha fagocitato anche il mondo della scuola: «Le azioni diventano trasparenti quando si rendono operazionali, quando si sottopongono a un processo di misurazione, tassazione e controllo».⁸ Misurare, quantificando, per controllare: il trionfo dell'equivalente⁹ viene celebrato anche nelle nostre scuole (aperte, chiuse, riaperte, richiuse per metà – indecidibilmente chiuse e aperte, ma secondo precise progressioni di percentuali).

La secolarizzazione è, in primo luogo, allentamento dei vincoli – di qualsiasi vincolo. E, in certi casi, cancellazione dei vincoli stessi. A parte il rispetto dei codici, che implica l'osservanza di un ordine, l'unico vincolo che in ogni caso rimane è il pagamento delle imposte. Nessun rito è obbligatorio [...]. La secolarità non vuole convincere. Vuole solo essere applicata. Dopo tutto, non consiste che in una serie di procedure.¹⁰

La ritualità della lezione, conferita anche dalla sacralità dell'ambiente, è abolita. E abolito è il vincolo che definiva, all'interno di quella situazione, il gioco dialettico dei ruoli. Oltre al rispetto formale (e inevitabilmente vacuo) della procedura, non resta nulla. La lezione è registrata o registrabile, l'unicità dell'evento è abolita e lo studente resta solo davanti a un monitor, a fruire di

⁴ Cfr. Agamben 2005.

⁵ Calasso 2020, p. 64.

⁶ Horkheimer e Adorno 1976, pp. 176-177.

⁷ Horkheimer e Adorno 1976, p. 13.

⁸ Han 2014a, p.9.

⁹ Horkheimer e Adorno 1976, p. 15.

¹⁰ Calasso 2020, pp.44-45.

un contenuto connotato innanzitutto dalla sua immediata disponibilità, dal suo essere sempre a portata di mano (*Zuhandenheit!*), allo stesso modo in cui fruisce di qualunque altro contenuto su YouTube o canali affini. Lo spazio e il tempo della classe svaniscono e resta solo la tecnica dell'apprendimento, spogliata d'ogni altro suo (inutile?) orpello: quanto può essere breve il passo che ci separa dalla riconosciuta superfluità dell'insegnante?

Pensiamo ai pionieri del settore, e precisamente a quella Kahn Academy di cui già nel 2014 Federico Rampini parlava in termini entusiastici come di «una delle tante iniziative nate grazie ai tecno-filantropi» che rende possibile «l'apprendimento accademico a distanza»:11 dove si situa in questo caso l'insegnante? Il suo ruolo ne esce stravolto; il suo sapere, una volta tradotto in contenuto multimediale, ha esaurito il proprio compito. Vi è forse ancora bisogno di un docente per ciascuna classe? Potrebbe bastarne appena uno per tutte, e addirittura un'intelligenza artificiale ben addestrata potrebbe sostituirlo. Di più: sarebbero ancora necessari l'ambiente classe, l'ambiente scuola? Se l'obiettivo è quello di "efficientare" il sistema, limitando le distrazioni e favorendo al tempo stesso l'accumulazione rapida del sapere, allora l'istituzione scolastica come ci è stata consegnata dalla tradizione dovrà indubbiamente dirsi superata, se non proprio dannosa ai fini dell'apprendimento così concepito. Un Rampini – per restare all'esempio prescelto – può parlare di "filantropia", pensando proprio a tale possibilità d'apprendimento aperta a tutti e da tutti accessibile, in qualsiasi momento; sottratta alle limitazioni spazio-temporali inseparabili dall'istituzione scolastica; assecondante la libera, autonoma e individualistica fruizione dei saperi: ovunque mi trovi, in qualsiasi momento della giornata, indipendentemente dalla difficoltà pratica di raggiungere fisicamente un certo luogo, posso accrescere le mie conoscenze mercé uno strumento tecnologico semplice come uno smartphone.

Nel mondo scolastico questa può apparire come una novità, ma in realtà il fenomeno corrisponde puntualmente, come nota Massimiliano Valerii, a una tendenza affermatasi già da tempo, specialmente in ambito politico: una «nuova mitologia costruita intorno agli strumenti di disintermediazione digitale», secondo la quale «il popolo prenderebbe il proprio destino direttamente nelle sue mani, sottraendolo al controllo delle élite»,12 libero da qualsivoglia gerarchia o intermediario. In nome della democratizzazione, le nuove tecnologie vengono idolatrate quali strumenti di una vera e propria rivoluzione di massa.

L'insegnante che intenda conservare ancora un ruolo nel gioco dell'apprendimento, non potendo più far valere il proprio sapere quale tratto caratterizzante, si troverà davanti all'alternativa: farsi controllore (su modello del sorvegliante di Bentham), oppure tristemente rassegnarsi a un'operazione di *self-marketing*. Nel primo caso l'insegnante sarà puro sguardo coercitivo ("ti guardo attraverso la telecamera!"). Nel secondo caso, mettendosi in gioco non più come veicolo di conoscenza quanto piuttosto come individuo, l'insegnante cercherà di affermare se stesso attraverso una costante e oscena autoesposizione. Se nell'ambiente classe predominava la funzione impersonale, il "personaggio" del gioco di ruolo scolastico, nella didattica a distanza la teatralità cede il passo all'intimità più o meno fittizia, seguendo una dinamica che – a detta di Han – connota l'età contemporanea sin dall'avvento dei social media.13

La società dell'intimità diffida dei gesti ritualizzati e del comportamento strutturato in modo cerimoniale, che le appaiono come esteriori e inautentici. Il rituale è un'azione dalle forme espressive esternalizzate, che agiscono de-individualizzando, de-personalizzando e de-psicologizzando. [...] La società dell'intimità è una società psicologizzata, de-ritualizzata. È una società della confessione, dello svelamento e della mancanza pornografica di distanza.14

11 Rampini 2014, p. 219.

12 Valerii 2019, p.92.

13 Cfr. Han 2014a, p. 59 sgg.

14 Ivi, p.62.

In un contesto culturale dominato da emotivismo e psicologismo, in cui lo strumento (il social) diventa *ethos* e il soggetto è costantemente chiamato a rinunciare alla propria distanza, a mettersi a nudo, a rivelare o meglio pubblicizzare la propria interiorità, anche in ambito scolastico già da tempo si assiste al protagonismo della persona di contro a quello del ruolo. Nella didattica a distanza (in antitesi paradossale con la sua stessa dicitura) ogni distanza rituale è annullata e insegnante e allievo si trovano a tu per tu in una dinamica pericolosamente prossima al *tête-à-tête*. Come ci fa notare Shoshana Zuboff, «questo nuovo senso di sovranità psicologica si è imposto prima che arrivasse internet a dargli manforte. [...] È stata proprio questa nuova mentalità con le sue esigenze a far entrare internet e il suo sempre maggiore apparato informativo nelle nostre vite quotidiane». ¹⁵ Il mezzo risponde insomma a un'esigenza già presente, che ha però subito una notevole accelerazione dacché la pandemia ci ha costretti a sostituire la prossimità fisica, ormai impossibile, con la prossimità virtuale. Un vantaggio, da molti punti di vista, che però deteriora le dialettiche dei ruoli mettendo in comunicazione tra loro gli individui *solo* in quanto individui. Del resto, la nostra epoca potrebbe definirsi proprio come l'epoca dell'individualizzazione, ci dice la Zuboff. La domanda, che lei stessa si pone, è però la seguente: siamo sicuri che questo trionfo dell'individuo corrisponda davvero a una sua valorizzazione, o forse la retorica camuffa in realtà una sparizione dell'individualità in una massa indistinta? Secondo Han, «l'ordine digitale livella la vicinanza rendendola assenza di distanza, affinché non faccia più male», ma in tal modo, allorché ogni cosa diventa immediatamente disponibile, «senza la "distanza originaria", l'Altro non è un Tu. Viene reificato, diventando un *Es*». ¹⁶ L'Altro, nella sua immediata disponibilità, è puro dato, disperso tra i dati.

Per meglio comprendere tale fenomeno è forse necessario fare un passo indietro, tornando a quella confusione tra sapere e informazione che, resasi evidente in ambito scolastico, è in realtà manifestazione di quel più ampio fenomeno che con Harari possiamo chiamare "datismo". ¹⁷

Il turista datista

[La filologia] è oggi più necessaria che mai; [...] essa ci attira e ci incanta quanto mai fortemente, nel cuore di un'epoca del «lavoro», intendo dire della fretta, della precipitazione indecorosa e sudaticcia, che vuol «sbrigare» immediatamente ogni cosa, anche ogni libro antico e nuovo: per una tale arte non è tanto facile sbrigare una qualsiasi cosa, essa insegna a leggere bene, cioè a leggere lentamente, in profondità, guardandosi avanti e indietro, non senza secondi fini lasciandoci porte aperte, con dita ed occhi delicati. ¹⁸

Sul tramontare del XIX secolo Nietzsche aveva scorto una necessità: fermarsi, rallentare, conservare un atteggiamento filologico per salvare qualcosa (*pars pro toto*, il libro per la *Bildung*) dalla precipitosità frettolosa, dall'efficientismo sbrigativo caratteristici dei nuovi tempi. L'appello nietzschiano, evidentemente, non è stato ascoltato: già nel primo Novecento, col trionfo della logica formale e del suo linguaggio, la necessità di mettere in primo piano la produttività redditizia ha portato a optare per la via della chiarezza e dell'univocità concettuale. Salvo rare roccaforti di resistenza, il mondo della cultura ha scelto la via dell'esattezza. Oggi ben poche espressioni culturali sembrano aver resistito all'imperativo della calcolabilità: il sistema del sapere si è tramutato in un sistema di dati. Sapere significa possedere un certo numero di dati, saperli manipolare, combinare, assemblare. Internet e le tecnologie ad esso connesse non hanno fatto altro che consolidare tale percezione: qualunque ambito dello scibile, per essere

¹⁵ Zuboff 2019, p.46.

¹⁶ Han 2021, pp. 63-64.

¹⁷ Cfr. Harari 2017, *passim*.

¹⁸ Nietzsche 1964, pp. 8-9.

veicolabile, dev'essere traducibile in un sistema di dati. Ciò che non è traducibile in dato non rappresenta più una possibile via d'accesso all'incommensurabile, bensì unicamente un problema tecnico da risolvere. Il digitale, come nota Calasso, si confonde e si sovrappone al digitale,¹⁹ cioè alla sua traducibilità in algoritmo: l'algoritmo è dotato di un vero e proprio potere realizzante;²⁰ l'enumerabilità, infatti, ovvero la possibilità di quantificare, rende qualcosa vero o falso, o – meglio ancora – esistente o non esistente. Che è poi quel fenomeno curioso per cui le informazioni che non riusciamo a rintracciare nel web ci appaiono immediatamente come inaffidabili o in ogni caso superflue: la vera esistenza è quella attestata dal virtuale condiviso. Rileva Massimiliano Valerii: «Dall'inizio del secondo decennio degli anni 2000 in Italia i tassi di istruzione (crescenti nel tempo) e la propensione alla lettura (declinante) stanno seguendo traiettorie divergenti».²¹

Che cosa significa questo? Innanzitutto, che la fonte primaria cui lo studente medio accede nella speranza di accrescere il proprio sapere non sono più i libri, bensì il web, sicuramente perché più comodo, ma anche e soprattutto perché reputato più affidabile, sempre aggiornato, mai obsoleto. È un dato di fatto innegabile: nel web trovo più rapidamente quel che cerco, e più rapidamente – tramite il meccanismo dei link – riesco a contestualizzare ciò che ho imparato. Acquisisco una quantità di informazioni decisamente superiore in un tempo drasticamente ridotto. Ma questo è solo il dato di fatto. Che cosa comporta tale cambiamento della fonte del sapere? È davvero indifferente la fonte della conoscenza, e conta solo il risultato? Ma soprattutto, il risultato resta *lo stesso*?

Più che di vera e propria conoscenza, a tal proposito sarebbe forse più giusto parlare, con Rampini, di "infobesità":²² il soggetto conoscente è bombardato da una quantità di informazioni impossibile da digerire che viene immediatamente rivomitata fuori dopo l'utilizzo, senza ritenere nulla. Del resto, non c'è più bisogno di trattenere, di ricordare: la rete onnisciente ricorda per noi. Che cosa va quindi perduto? Scrive Han: «Più informazione o soltanto un accumulo di informazioni non producono di per sé una verità. Manca loro la direzione, vale a dire il senso».²³ Informazioni nude si accumulano come enti semplicemente presenti e tutti uguali, mentre viene meno la capacità del soggetto di gerarchizzarle: è la morte dello spirito critico. Scompare quell'universo fantasmatico che apre il regno del significato²⁴ e «la luce della verità *de-narrativizza* il mondo»:²⁵ il soggetto conoscente, incapace com'è di selezionare, trascinare, ordinare, non è distinguibile da un mero contenitore (peraltro assai poco capiente). L'informazione non diventa più storia né teoria, non subisce interpretazioni di sorta, ma giace inerte e fine a se stessa, mentre ogni giorno di più «chiediamo a un software di "distinguere" ciò che conta dall'effimero»,²⁶ persi come siamo in una «cacofonia di stimoli»²⁷ che non riusciamo più a gestire.

Il soggetto che accede a quest'indistinta massa d'informazione senza saperla padroneggiare, controllare e filtrare, è il perfetto autodidatta enciclopedico: capace di trovar tutto, senza sapere che cosa cercare; capace di assorbire, incapace di comprendere. Le sue modalità di fruizione degli oggetti di apprendimento non sono affatto diverse da quelle di un turista alle prese coi monumenti "da visitare". Per sua natura indifferente e formale, privo di un senso che vada oltre il più ampio contesto in cui si inserisce, «impermeabile alla semantica»,²⁸ il dato tende a essere fatto oggetto di un atteggiamento bulimico fondato sull'errore di «presumere che di più equivalga a meglio».²⁹

¹⁹ Calasso 2020, p. 74.

²⁰ Zellini 2018, p. 26.

²¹ Valerii 2019, p.97.

²² Cfr. Rampini 2014, *passim*.

²³ Han 2014a p. 20.

²⁴ Cfr. Žižek 2016, *passim*.

²⁵ Han 2014a, p.66.

²⁶ Rampini 2014, p. 252.

²⁷ Carr 2011, p. 115.

²⁸ Floridi 2017, p. 155.

²⁹ Carr 2011, p. 151.

Homo saecularis è inevitabilmente turista. Non soltanto quando viaggia. Zapping e link formano una vasta parte della sua vita mentale. Sono operazioni preesistenti, che un giorno hanno assunto la configurazione indicata da quei due termini. Bouvard e Pécuchet già le praticavano, senza bisogno di ricorrere ad alcun supporto tecnico.³⁰

Con ciò non si vuole certo dire che il mezzo sia neutro e che il problema stia soltanto nel modo di usarne. «È questa la voce dell'attuale sonnambulismo», direbbe McLuhan, per cui si potrebbe dire, analogamente, che «se le pallottole colpiscono le persone giuste, le armi da fuoco sono buone».³¹ Certo, il turismo della conoscenza non è una novità dell'epoca di Internet, ma il mezzo ha agevolato e consolidato una pratica già presente e avviata. Il movimento del turista – un movimento che potremmo dire orizzontale per la sua tendenza a coprire ampie distanze, a collezionare monumenti e “siti” (!) senza approfondire, senza scalfire la superficie – ha accompagnato la storia culturale del XX secolo, finendo per radicarsi come modalità conoscitiva fondamentale. Internet non fa che trasformare tale atteggiamento in *modus vivendi*: il soggetto contemporaneo è essenzialmente e primariamente turista, incapace di fermarsi o soffermarsi. E il turista, per definizione, è senza memoria: colleziona compulsivamente *gadget*, foto ricordo, accumula esperienze così come accumula informazioni per sopperire alla sua incapacità estetica (in senso kierkegaardiano) di scegliere *che cosa* ricordare.

È inevitabile, dunque, che oggi anche lo studente sia essenzialmente turista. Ma se la scuola potrebbe ancora rappresentare un *ethos* alternativo, sottratto alle dinamiche del mercato che sfruttano e accelerano il fenomeno sociale fin qui inquadrato, la cosiddetta DaD cancella anche quest'ultima possibilità. Una scuola che non tenta più di investire sui contenuti, ma s'involta nella giocoleria delle strategie didattiche innovative,³² finisce per rendersi ridondante³³ o persino d'ingombro. Per una visione del sapere distortamente democratica – onde una dotazione tecnica equivalente garantisce parità di accesso allo stesso bagaglio di dati – la mediazione del docente appare come un ostacolo, oltretutto ammantato di un'aura oracolare apertamente in contrasto con lo spirito del tempo: «La conoscenza è un diritto fondamentale di tutti gli uomini. Parità di accesso a tutte le esperienze umane possibili: ecco un diritto fondamentale che abbiamo tutti».³⁴

Ora, questo imperativo pseudo-democratico annienta il soggetto *anche* nella sua intimità privata: del resto, se tutti hanno diritto a conoscere *tutto*, che cosa può restarne fuori? Con l'ideale della condivisione totale il privato viene appunto ridotto a dato (per sua natura condivisibile): «Ma il punto è che ci sono milioni di persone che non possono vedere quello che hai visto tu, Mae. Ti sembra giusto averli privati delle cose che hai visto?».³⁵

Pubblico è privato: l'esiliato in vetrina

Nel momento in cui «il mondo digitale online trabocca nel mondo analogico offline», è forse opportuno parlare, con Floridi, di «*esperienza onlife*».³⁶ In tale dimensione ha ancora senso parlare di privacy e contrapporre il privato al pubblico?

³⁰ Calasso 2020, p. 62.

³¹ McLuhan 1979, p. 19.

³² A questo proposito, scrive Luciano Floridi: «È più importante insegnare a Alice che il mostro ha sette teste e che tutte vanno recise per ucciderlo o insegnarle a reciderle? Immediatamente possiamo percepire la natura capziosa della dicotomia tra fatti e capacità. Alice deve disporre di entrambi i generi di sapere o altrimenti non vincerà al gioco. Tuttavia, poiché al momento tante informazioni distano da noi di appena un click, vi è la tendenza a privilegiare il sapere-come sul sapere-che». (Floridi 2017, p.95)

³³ Cfr. Floridi 2017, p. 35.

³⁴ Eggers 2014, p. 241.

³⁵ Ivi, p. 240.

³⁶ Floridi 2017, p.47.

Non è solo questione di labilità dei margini: nella dimensione *onlife* il privato acquista il suo senso, o meglio il suo valore, solo nell'esposizione pubblica. Ho una bella casa perché gli altri possano vederla; ho una bella famiglia perché gli altri possano apprezzarla. Voglio che gli altri, nel maggior numero possibile, entrino nel mio privato, lo giudichino, lo valutino, lo approvino o disapprovino: questo è l'imperativo dei social media. «Io *voglio* essere vista. Voglio una prova della mia esistenza», dichiara la protagonista di *Il cerchio* di Dave Eggers:³⁷ lo sguardo dell'altro è pur sempre condizione della mia autocoscienza, e quindi della mia stessa esistenza come soggetto. Oggi però – e il ruolo dei nuovi media digitali pare decisivo – il soggetto cosciente sembra incapace di tornare a sé dall'altro, di riaffermarsi in-sé-e-per-sé come prodotto solido di un confronto con la propria antitesi: l'io resta prigioniero dello sguardo altrui e non riesce più a definire la propria soggettività come autonoma. Già l'esistenzialismo sartriano aveva intravisto tutta la tragicità implicita in una dipendenza dell'io dal Tu coesistente al sorgere stesso dell'io, riconoscendovi una dispersione e frantumazione dell'io che rende quest'ultimo allo stesso tempo inconsistente e patologicamente vincolato all'altro. La vita digitale sembra aver propagato e radicalizzato l'atteggiamento in parola:

[...] la tendenza dello sguardo a modificare la natura del sé che vi è soggetto è diventata una caratteristica stabile dell'esperienza *onlife*. Il sé iperconsapevole non smette mai di tentare di comprendere come è percepito dagli altri. In secondo luogo, attraverso lo sguardo digitale, il sé vede se stesso dalla prospettiva di una terza persona, il cui sguardo è condizionato dalla natura del mezzo digitale, che offre soltanto un'osservazione parziale e specifica.³⁸

In una dimensione in cui l'io è ciò che espone di sé, la nostra «reputazione sociale»³⁹ diventa la nostra primaria preoccupazione, e l'introspezione viene soppiantata dall'estrospezione. Si aggiunge poi l'imperativo politico-economico che pretende da noi il coraggio della trasparenza totale: il "privato" viene declassato a "segreto" e il pudore diviene sintomo di egoismo o di coscienza sporca. Su questa linea, la vita diventa reality e la privacy vero e proprio furto.⁴⁰ Chi rifiuta di condividere il proprio privato viene accusato di sfiducia nei confronti del prossimo e ricambiato con eguale e contraria diffidenza: *che cos'hai da nascondere?* La comunità viene prima di tutto, ma soprattutto la comunità è il Vero: in una distorsione grottesca dell'hegeliano sapere assoluto, la comunità è ora considerata più saggia del singolo, il quale deve chinare la testa dinnanzi a una totalità sociale che non comprende, ma entro la quale soltanto trova il proprio senso.

I datisti credono che le esperienze siano senza valore se non sono condivise, e che non abbiamo bisogno di – in effetti non possiamo – trovare il significato in noi stessi. Abbiamo soltanto bisogno di registrare e connettere le nostre esperienze al grande flusso dei dati, e gli algoritmi scopriranno il loro significato e ci diranno come agire.⁴¹

Per quanto spesso ci si raccomandi di proteggere la nostra privacy a tutela della nostra stessa identità,⁴² sorge spontanea la domanda se ciò sia ancora possibile. Già Shoshana Zuboff ha messo in evidenza come lo sfruttamento del surplus comportamentale da parte dei colossi che gestiscono il mondo del web abbia reso di fatto impossibile sottrarsi a quel controllo costante e capillare che la scrittrice definisce "capitalismo della sorveglianza". Impossibile è infatti sottrarsi a un controllo che non viene percepito come tale: «Il potere disciplinare – scriveva Foucault – si esercita rendendosi invisibile; e, al contrario, impone a coloro che sottomette un principio di

³⁷ Eggers 2014, p. 383.

³⁸ Floridi 2017, p. 84.

³⁹ Carr 2011, p. 146.

⁴⁰ Cfr. Eggers 2014, p. 242.

⁴¹ Harari 2017, p. 588.

⁴² Cfr. Floridi, pp. 138-141.

visibilità obbligatoria»⁴³. L'intuizione marcusiana, secondo la quale «la libertà può essere trasformata in un possente strumento di dominio»⁴⁴ si rivela non soltanto vera, ma anche di grande attualità. Come il consumatore all'epoca del boom economico sentiva di esercitare la propria libertà davanti allo scaffale di un supermarket, allo stesso modo, oggi, siamo grati a chi offre servizi tecnologici, spesso gratuiti, che di fatto semplificano le nostre vite (magari permettendo di “dematerializzare” il registro di classe, o di svolgere “attività didattiche” durante i lockdown), e non ci avvediamo che la nostra identità è il prezzo da pagare per tali e tante “semplificazioni”.

Oggi riveliamo volontariamente anche dati intimi, personalissimi. [...] Acconsentiamo a essere passati ai raggi x. Il dominio si compie nel momento in cui va a coincidere con la libertà. Ci troviamo di fronte a una dialettica della libertà. La comunicazione senza limiti quale espressione della libertà si trasforma in una sorveglianza totalitaria.⁴⁵

Senza dubbio, la pandemia non ha fatto che accelerare il processo. Sospeso qualsiasi scetticismo, ci siamo inginocchiati davanti ai poteri che ci permettevano di mantenere una parvenza di normalità anche nell'isolamento totale: felici di poter videochiamare i nostri cari, lavorare da casa senza esporci al rischio del contagio, fare acquisti nonostante i negozi chiusi... L'istruzione è indubbiamente uno dei settori che ha fruito maggiormente – e con maggiore risonanza (mediatica!) – di tali agevolazioni: checché se ne dica, gli insegnanti non hanno mai smesso di lavorare e, pur con tutte le difficoltà del caso, agli studenti la DaD ha garantito la continuità dell'attività didattica. Di qui la gratitudine per esserci trovati costretti, da un giorno all'altro, ad avere una connessione veloce, un PC, uno smartphone, un tablet. Abbiamo ringraziato quando le videocamere hanno sfondato le nostre mura domestiche, hanno aperto varchi nella nostra intimità, ma sottraendoci all'esilio e salvandoci dalla solitudine forzata. Così facendo, però, non ci si è resi conto di aver abbattuto una barriera decisiva: l'esposizione non è più materia di scelta, individuale e consapevole; l'esposizione è obbligata, necessitata dalle circostanze, e sottrarvisi appare segno di egoismo e negligenza, se non diventa addirittura legalmente perseguibile. La trasparenza è diventata un obbligo. E su tale obbligo ci si è adagiati. Si ha l'impressione che la consapevolezza di poter contare sull'alternativa digitale abbia svuotato di convinzione (e di efficacia) lo stesso tentativo di riaprire le scuole. E dall'adattamento si è rapidamente passati all'istituzionalizzazione: «Ciò che è avvenuto e che sta ancora avvenendo sotto i nostri occhi è che lo spazio “giuridicamente vuoto” dello stato di eccezione [...] ha infranto i suoi confini spazio-temporali e, riversandosi fuori di essi, tende ormai ovunque a coincidere con l'ordinamento normale».⁴⁶ Infatti, «quando vita e politica, divisi in origine e articolati fra loro attraverso la terra di nessuno dello stato di eccezione, in cui abita la nuda vita, tendono a identificarsi, allora tutta la vita diventa sacra e tutta la politica diventa eccezione»,⁴⁷ tanto che «della distinzione classica fra *zoé* e *bíos*, fra vita privata ed esistenza politica, tra l'uomo come semplice vivente, che ha il suo luogo nella casa, e l'uomo come soggetto politico, che ha il suo luogo nella città, noi non sappiamo più nulla».⁴⁸ Soltanto un anno fa Agamben pronosticava un sostituirsi progressivo dei dispositivi digitali alla presenza fisica nelle scuole così come in ogni luogo pubblico, che avrebbe finito con confinare la presenza fisica al privato della dimensione domestica.⁴⁹ A distanza di un anno, possiamo dire che anche la fisicità del privato, e forse il privato stesso, sono stati aboliti una volta per tutte.

Dobbiamo ora chiederci: la tecnologia ci ha davvero salvati (quantomeno dal confinamento)? Quando la prossimità viene abolita, per il principio secondo cui ogni individuo è un

⁴³ Foucault 1993, p. 205.

⁴⁴ Marcuse 1967 p. 27.

⁴⁵ Han 2021, pp.76-77.

⁴⁶ Agamben 2005, p. 44.

⁴⁷ Ivi, p.165.

⁴⁸ Ivi, pp. 209-210.

⁴⁹ Agamben 2020, p. 27.

potenziale untore,⁵⁰ resta solo la comunità digitale; ma questa è una comunità senza attriti, senza conflitti, deprivata di quello che Han definisce come «il *controcorpo*»:⁵¹ ciò che viene meno è l'antitesi dell'io e del tu, che sola sta all'origine dell'intersoggettività. Più che vera e propria società, la cosiddetta comunità virtuale è dunque forse più simile a un agglomerato, a un aggregato come direbbe Hegel («*vulgus, nicht populus*»),⁵² una semplice giustapposizione di individualità singole che, nel loro radicale isolamento, non possono più sviluppare alcun sentimento sociale. Inevitabile pensare, ancora una volta, al *Panopticon* benthamiano:

Contro le *evasioni* [...] questo progetto [di penitenziario] offrirebbe [...] un grado di sicurezza che fino ad oggi non si è raggiunto non solo in teoria, ma anche maggiormente nella pratica. Per vincere la sorveglianza, bisogna che vi sia un concerto di menti e che le mani si uniscano. Ma quale unione di mani, quale concerto ci può essere tra persone che dal primo momento del loro imprigionamento non si sono mai scambiate uno sguardo?⁵³

La comunità scompare, come tale, perché ne vengono meno le condizioni di possibilità. Relegati dietro un monitor, deprivati dell'unione delle mani e delle menti, sempre connessi in una trasparenza che non è più condivisione ma esposizione (o peggio, sovraesposizione), viviamo in una contraddizione insanabile e logorante: la più grottesca nudità e insieme l'esilio. Qui viene segnata la morte dell'eticità, prontamente sostituita dalla sorveglianza. Come già insegnava il mito platonico dell'anello di Gige, l'insufficienza della massima morale a determinare la mia volontà non può che essere compensata dall'esposizione allo sguardo dell'altro: «È il fatto di essere visto incessantemente, di poter sempre essere visto, che mantiene in soggezione l'individuo disciplinare», osserva Foucault.⁵⁴ Ciò non significa certo che diventiamo più buoni per il solo fatto di essere guardati: l'occhio onnipotente del controllore compensa semmai la nostra amoralità, ma non la redime. Che cosa resterebbe, infatti – per assurdo – se il controllo venisse a mancare? Se «lo sciami digitale consiste... in tanti ego singoli che non si costituiscono secondo una forma politica»,⁵⁵ non resta che il prepolitico: lo stato di natura.

La scuola, in quanto primo *locus* etico-politico, non può certo sottrarsi alla logica del controllo digitale; deve esserne, anzi, il primo obiettivo. Deprivata di ogni dialettica intersoggettiva, la scuola della DaD realizza perfettamente l'incubo benthamiano, con l'aggravante che osservatore e osservato sono ormai intercambiabili («sorveglianti perpetuamente sorvegliati»):⁵⁶ l'insegnante-guardiano è al tempo stesso il sorvegliato, l'osservato, lo spogliato. La domanda a questo punto non può che essere una: è ancora possibile tornare indietro? Una volta che il gioco dei ruoli scolastico risulta minato alla base, può ancora essere ripristinato?

Bibliografia

- Agamben 2005: Giorgio Agamben, *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino 2005.
- Agamben 2020: Giorgio Agamben, *A che punto siamo? L'epidemia come politica*, Quodlibet, Macerata 2020.
- Bentham 2009: Jeremy Bentham, *Panopticon*, Marsilio, Venezia 2009.
- Calasso 2020: Roberto Calasso, *L'innominabile attuale*, Adelphi, Milano 2020.
- Carr 2011: Nicholas Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Cortina, Milano 2011.

⁵⁰ Ivi, pp. 22-23.

⁵¹ Han 2021, p. 44.

⁵² Hegel 1986, p. 341.

⁵³ Bentham 2009, p. 51.

⁵⁴ Foucault 1993, p. 205.

⁵⁵ Han 2014b, p. 32.

⁵⁶ Foucault 1993, p. 194.

- Eggers 2014: Dave Eggers, *Il cerchio*, Mondadori, Milano 2014.
- Floridi 2017: Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Cortina, Milano 2017.
- Foucault 1993: Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993.
- Han 2014a: Byung-Chul Han, *La società della trasparenza*, Nottetempo, Milano 2014.
- Han 2014b: Byung-Chul Han, *Razionalità digitale. La fine dell'agire comunicativo*, goWare 2014 (edizione digitale).
- Han 2021: Byung-Chul Han, *La società senza dolore*, Einaudi, Torino 2021.
- Harari 2017: Yuval Noah Harari, Y.N., *Homo Deus*, Bompiani, Milano 2017.
- Hegel 1986: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Dritter Teil. Die Philosophie des Geistes*, Suhrkamp, Berlin 1986.
- Horkheimer e Adorno 1976: Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino 1976.
- Marcuse 1967: Herbert Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1967.
- McLuhan 1979: Marshall McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1979.
- Nietzsche 1964: Friedrich Nietzsche, *Aurora e frammenti postumi (1879-1881)*, Adelphi, Milano 1964.
- Rampini 2014: Federico Rampini, *Rete padrona*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Rodotà 2014: Stefano Rodotà, *Il mondo nella rete. Quali i diritti, quali i vincoli*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- Valerii 2019: Massimiliano Valerii, *La notte di un'epoca – Contro la società del rancore: i dati per capirla e le idee per curarla*, Ponte alle grazie, Milano 2019.
- Zellini 2018: Paolo Zellini, *La dittatura del calcolo*, Adelphi, Milano 2018.
- Žižek 2016: Slavoj Žižek, *Che cos'è l'immaginario*, Il Saggiatore, Milano 2016.
- Zuboff 2019: Shoshana Zuboff, *Il capitalismo della sorveglianza – Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Luiss, Roma 2019.

SISTEMI DI APPRENDIMENTO E MEDIAZIONE DIDATTICA DIGITALE: UNA BUONA PRASSI METACOGNITIVA IN FILOSOFIA

Lia De Marco

Abstract

The experience of Distance Learning has confirmed how decisive it is to adopt methods and tools typical of active learning. It is essential to create collaborative environments in which students can approach learning as protagonists. The time is ripe for a school that is no longer transmissive, but constructive and collaborative, in favor of a multimedia and interdisciplinary approach, to give rise to plural and open paths. If this is not understood, the opportunity will be lost to capitalize on the opportunities that could arise from the integration of technologies in traditional teaching.

This article presents the teaching experience *Big data, digital control and post-globalisation?*, conducted in the 5th AU and 5th BU classes of the “G. Bianchi Dottula” of Bari. The path, based on the combination of research-action methods, consisted in the discussion of philosophical issues in a transversal perspective through a targeted DaD approach (with Padlet, G-Classroom, G-Meet, Screen-cast-o-matic, Rai Scuola and many others), in view of the State Exams. In a historical moment in which the discussion on the present is of extreme urgency and the awareness of the processes in progress is decisive, the narration of this good practice could contribute to the sharing of didactically effective experiences in consideration of e-learning.

Keywords

Distance Learning, Big data and democracy, Metacognition.

Premessa

A seguito dell'emergenza epidemiologica in atto, l'attivazione della DaD è diventata imprescindibile. Indubbiamente il problema “digitale sì, digitale no” si pone da parecchio tempo nel campo della scuola, ma nella prospettiva attuale assume un significato più impellente. Tuttavia, si è trattato di un punto di partenza, non di arrivo del processo innescato, perché mai come in questa situazione la scuola e i docenti di cui essa è composta sono stati chiamati a mettersi in gioco, a *ri*-pensarsi, a *re*-inventarsi, a mettere a frutto le conoscenze apprese e le competenze maturate negli anni, tenendo conto delle tecnologie digitali come sostegno per la realizzazione dei nuovi paradigmi educativi anche attraverso l'educazione civica digitale ai media.

È bene accogliere questa “sfida” per tentare un processo di insegnamento-apprendimento più evoluto, magari tramite spazi *ad hoc* in piattaforma, al fine di tramutare il docente in un esperto che sa utilizzare un repertorio di materiali didattici digitali adeguati e segue le attività svolte dallo studente per orientarlo e offrirgli ulteriori occasioni educative al fine di implementare la riflessione critica e la rielaborazione personale, ed infine valutarlo.

Oggi la necessità di una rivoluzione paradigmatica è molto più forte e urgente del passato: non sarà rimanendo dentro il tradizionale paradigma dell'insegnamento trasmissivo che si potranno trovare risposte efficaci. Come richiama E. Morin,¹ più che di riforme di programmi c'è bisogno di riformare il pensiero che utilizziamo quando ci occupiamo di scuola. Il nuovo contesto

¹ Morin 2000, p. 15.

richiede ai sistemi educativi, in particolare alla scuola, di ripensare profondamente la propria impostazione, rivedendo metodi, contenuti, riferimenti.

La consapevolezza della necessità di questo ripensamento del modello didattico richiede un profondo cambiamento, pena il rischio che esso diventi storicamente datato, incapace di fornire l'attrezzatura cognitiva indispensabile a vivere nella complessità di una società dove tutto si modifica rapidamente, anche in considerazione della contingenza epidemiologica che stiamo attraversando.

1. La necessità dell'insegnamento a distanza e l'urgenza di un cambiamento della mentalità

La didattica (anche quella totalmente digitale) non è mai esclusivamente una questione di tecnologia da saper padroneggiare in maniera specialistica. È innanzitutto una questione metodologica. L'e-learning praticato in maniera massiva, così come si sta verificando in questo momento storico, ha necessariamente bisogno di un rinnovamento metodologico alla sua base e probabilmente, ancor di più, di una *pro*-vocazione, di una rivoluzione della mentalità, per scongiurare il rischio di costringere la DaD in un modello statico-trasmissivo, che era già in difficoltà molti anni prima della pandemia.

La situazione attuale evidenzia ulteriormente la necessità di passare dalla didattica tradizionale a quella attiva, promuovendo ambienti, pratiche, metodologie e strumenti flessibili, che tengano conto delle tecnologie come sostegno per la realizzazione dei nuovi paradigmi educativi e la progettazione operativa di attività sia a distanza che in presenza.

Molto diverse sono le competenze, gli atteggiamenti, la cultura e le modalità richieste da chi si pone finalità formative, avendo come obiettivo quello di cambiare il modo di essere e di operare dello studente. Cambiamento, questo, che non può essere il risultato di un'imposizione esterna, ma, perché sia fatto proprio, deve essere il risultato di un'elaborazione personale, che lo studente (e ancor prima il docente) può raggiungere solo se sollecitato ad agire direttamente come soggetto. Una didattica che voglia definirsi costruttiva dovrebbe essere capace di promuovere la costruzione, da parte dell'intero gruppo docente-studenti, delle loro conoscenze, abilità e competenze. Se, infatti, si riproducono le abitudini della didattica tradizionale nella DaD, si incorre nel rischio di caricarla di caratteristiche e di attese (anche a livello di risultati finali) che non le appartengono.

L'esperienza della DaD, nonostante tutto, dimostra quanto sia decisivo adottare metodologie e strumenti tipici dell'apprendimento dinamico-flessibile e finalizzati all'implementazione delle competenze. È fondamentale, per questo, creare ambienti "sfidanti", laboratoriali, collaborativi, in cui gli studenti possano accostarsi all'apprendimento come protagonisti. L'uso del digitale rappresenta in questi ambienti un valore aggiunto, una vera e propria dimensione dell'insegnamento, non un suo sostituto. Forse si potrebbe fare un passo in avanti, se si evitasse di ricorrere a polarizzazioni manichee e si aggiungesse qualche ulteriore specificazione al termine 'scuola'.

Impegnarsi in tal senso potrebbe far convergere gli 'apocalittici' e gli 'integrati'² in un confronto serio e realistico sui punti di forza, ma eventualmente anche su quelli di debolezza, della scuola che conosciamo e che abbiamo praticato finora. Siamo troppo portati a leggere il presente come una mancanza, piuttosto che un'inversione di rotta nell'attività di una ipotetica ricostruzione. Portare avanti il proprio lavoro scolastico in attesa di tornare alla normalità, come se tale contingenza fosse una parentesi temporanea o addirittura non fosse accaduto nulla,

² Tali termini sono mutuati dal saggio *Apocalittici e integrati* pubblicato da Umberto Eco nel 1964. In questo testo, il semiologo italiano analizza il tema della cultura di massa e dei mezzi di comunicazione di massa. Eco definisce 'apocalittici' gli intellettuali che esprimono un atteggiamento critico e aristocratico nei confronti della moderna cultura di massa, e 'integrati' coloro che ne hanno una visione ottimistica. Egli rifiuta di schierarsi nettamente, cercando una posizione di equilibrio tra gli estremi.

paralizza la nostra professionalità e rende sterile il processo di apprendimento-insegnamento attuato. In considerazione della situazione che stiamo attraversando, dovremmo attrezzarci a convivere con l'incertezza piuttosto che scandire i nostri discorsi con *refrain* sterili ed inutili. Dunque, dovremmo vivere l'innovazione piuttosto che subirla.

2. Il processo di insegnamento-apprendimento, l'allineamento ricorsivo e la mediazione didattica

Nell'azione didattica emerge un intero universo corredato di conoscenze, regole e valori situati in contesti diversi per costituire un sistema complesso attraverso specifiche concettualizzazioni, che forniscono «una sorta di “colla” che tiene assieme il nostro mondo mentale - passato presente e futuro».³ Tale collante tiene insieme «componenti multimodali, esperienziali, motorie e pragmatiche»⁴ e collega le azioni attraverso le quali il concetto si articola e viene usato. Spetta al docente costruire la coerenza del percorso didattico da implementare. Il concetto avrà così la forza di tenere insieme tutte le idee, le esperienze e i vissuti in una complessità che il docente imparerà a gestire lezione dopo lezione.

In tale operazione, può risultare incisiva la metafora dell'allineamento dell'interazione didattica per modificare anche la traiettoria dell'insegnante, in quanto migliora la sua conoscenza disciplinare, arricchisce le sue pratiche didattiche e sviluppa l'identità professionale. Il processo di allineamento in azione si realizza attraverso la mediazione didattica, perché sia il docente che lo studente sono sistemi aperti con una propria struttura capace di ricevere *input* e di produrre *output*. In particolare modo, il docente focalizza la sua attenzione nella predisposizione di un ambiente di apprendimento funzionale al percorso da progettare e realizzare e nella costruzione della conoscenza dello studente attraverso dispositivi: «Il dispositivo prevede i ruoli degli attori, le strategie, gli artefatti, le finalità e gli obiettivi. Il dispositivo è lo spazio-tempo dell'interazione. [...] Il dispositivo durante l'azione si modifica strutturato dalle attività che in esso si sviluppano e strutturandole con i suoi vincoli».⁵

Lungi dal confondere il mediatore didattico con l'artefatto utilizzato, lo scopo della mediazione è quello di accompagnare lo studente dall'esperienza alla concettualizzazione in un processo che si definisce 'metaforizzazione', attraverso il quale il processo di insegnamento si muove, bilanciatamente, tra il sapere e l'alunno, accompagnando e supportando – quindi mediando – il processo di apprendimento che si conferma come attività centrale e non rinviabile.

Se la trasformazione in cui consiste l'insegnamento è la sostituzione del reale con altro che a essa corrisponde, possiamo anche riconoscerla come metaforizzazione: un trasferimento di campo – etimologicamente derivata dal greco *metaphero* (portare al di là), la medesima funzione che troviamo all'origine dei linguaggi, i quali sono eminentemente dei sostituti dell'esperienza che rappresentano (ri-presentano, presentano di nuovo, in altro formato). Nel processo intervengono i mediatori che permettono di costruire un ponte tra esperienza e astrazione e accompagnano lo studente nell'elaborazione di una visione a un tempo separata (in quanto generalizzata), ma radicata nell'esperienza diretta o indiretta. [...] La mediazione permette di far dialogare lo studente con il mondo e con il sapere e di costruire ponti tra livelli diversi di astrazione.⁶

³ Caruana, Borghi 2016, p. 67.

⁴ *Ibid.*

⁵ Rivoltella, Rossi 2017, p. 95.

⁶ Rossi 2016, p. 13.

Attraverso l'ampia gamma di mediatori didattici a disposizione,⁷ in aggiunta al ruolo decisivo dei concetti "collanti", l'approccio al processo di insegnamento-apprendimento diventa *embodied*, cioè incarnato e inglobato in un preciso contesto.

Oggi giorno, la scuola appare sempre più come il luogo in cui mettere le "mani in pasta", operando con oggetti e manipolando artefatti. Pure l'ampia presenza dei media digitali non è ininfluente rispetto al processo descritto. Anche perché i media digitali introducono maggiore fluidità nel processo di reticolazione e portano a strutturare i concetti intervenendo con la presenza di aggregatori per far emergere la rete tra gli stessi e creare relazioni tra gli artefatti prodotti. Tali fluidità e modificabilità possono favorire un loro progressivo *morphing*⁸ utile ai processi di mediazione e di concettualizzazione, in quanto lo stesso artefatto può essere manipolato e assumere un ruolo diverso grazie ad "inquadrature" prospettiche differenti.

In un'operazione del genere è assolutamente necessario esplicitare la progettazione per affrontare la complessità dell'insegnamento, infatti in questi casi l'organizzazione della struttura didattica si modifica ad ogni percorso, come se fosse il processo di costruzione di un *puzzle* in cui relazioni complesse connettono molte tessere tra di loro. A tal fine, potrebbe essere utile articolare contestualmente una macro- e una micro-progettazione in modo da valorizzare un apprendimento non episodico ma profondo. Gli strumenti digitali in questo posso intervenire come aiuto, per cui anche l'esplicitazione del progetto potrebbe avvenire digitalmente per essere più fruibile anche in rete. Inoltre, tale "mediatizzazione" del mediatore rende visibile il processo stesso operato nell'ottica dell'allineamento ricorsivo, che consentirà al docente di verificare i progressi o (eventualmente) i regressi avvenuti fase dopo fase. Un tempo lo si faceva maggiormente attraverso i cartelloni fatti di parole e disegni, oggi lo possiamo fare attraverso *graphic organizer* e *app* sempre più sviluppate.

In definitiva, l'apprendimento deve essere visibile sia per i docenti che per gli studenti: solo così i docenti impareranno a essere insegnanti di se stessi nel solco dell'apprendimento permanente o dell'autoregolazione. Questo è un tema ricorrente che deve - tra l'altro - eliminare l'errata considerazione, secondo la quale l'insegnamento ha un impatto solo sugli studenti. Questa sarebbe di certo una visione riduttiva del docente professionista. La riflessione sulla didattica digitale porta a ripensare il *framework* della didattica stessa. Se in precedenza il processo di insegnamento-apprendimento era maggiormente focalizzato sulla relazione concreto-astratto, oggi (per evidenti motivi di contingenza storica) l'attenzione sembra spostarsi sui concetti di competenza e di orientamento professionale, e al centro dell'azione didattica sembra collocarsi la relazione tra immersione e distanziamento.

3. Consigli per stabilizzare i sistemi di apprendimento

Nell'ottica di una progressiva stabilizzazione dei sistemi di apprendimento-insegnamento in via di costruzione durante l'attuale contingenza emergenziale, possono risultare determinanti alcuni consigli didattico-metodologici proposti ed applicati per la Didattica a distanza, in favore di un approccio multimediale e interdisciplinare, per dar luogo a percorsi individuali e di gruppo molteplici, plurali, aperti e soprattutto tali che gli studenti imparino ad imparare.

L'auspicio è quello di far tesoro e di riuscire a stabilizzare l'incremento di maturità digitale che sta emergendo all'interno dei sistemi di apprendimento, i quali richiedono ad ogni modo

⁷ Damiano individua sulla scia di Bruner quattro tipologie di mediatori: attivi, iconici, analogici e simbolici. L'ordine non è causale: ogni livello propone una rappresentazione più generale e astratta rispetto alla precedente. Anche se Damiano sottolinea che tale ordine non è prescrittivo nell'azione didattica, pur tuttavia vi è un sottinteso invito a sviluppare percorsi che seguano quella scala e la percorrano ricorsivamente e nei due sensi, dal concreto all'astratto e dall'astratto al concreto. Cfr. Damiano 2013; Rivoltella, Rossi 2017, p. 99.

⁸ Il *morphing* è un processo in cui un artefatto viene continuamente modificato e non ha mai uno stato definitivo e finito, ma attualità e potenzialità sono in esso sempre presenti. Il ruolo dei dispositivi messi in gioco dal digitale ne è la base.

una calibratura e una regolazione della pratica empirica secondo criteri condivisibili ed accettabili.

La prima e fondamentale calibratura della pratica empirica richiesta consisterebbe innanzitutto nell'attuare una buona progettazione del processo di apprendimento-insegnamento per ridurre un rischio abbastanza ricorrente durante l'attività scolastica, cioè quello del carico cognitivo.⁹

Tale regolazione del sistema di apprendimento risulta essenziale:

Consiglio 1: Cerca di focalizzare gli sforzi degli studenti su ciò che è davvero importante. Nell'interazione in presenza abbiamo continuamente segnali di feedback dai nostri allievi, quindi possiamo vedere quando stiamo assegnando consegne che non sono alla loro portata, troppo difficili, troppo pesanti, troppo estese. [...] È necessario quindi ridurre al minimo le richieste di "contorno" per focalizzare l'attenzione dello studente su ciò che è veramente importante acquisire per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati. In altre parole, bisogna porre attenzione a non sovraccaricare cognitivamente gli studenti.¹⁰

Nel caso della didattica digitale, un *pre-concetto* come questo è abbastanza radicato: più stimoli si forniscono agli studenti e più questi apprendono. Certamente, ricevere stimoli, generare rappresentazioni mentali da recuperare successivamente, assegnare significato a nuovi stimoli futuri, costituiscono un processo mentale *cre-attivo*, secondo il quale il soggetto che apprende trasforma una semplice informazione in una vera e propria conoscenza. Ma, questo processo è soggetto a precisi limiti, perché fornire un numero troppo elevato di stimoli agli studenti, utilizzando materiali didattici con informazioni eccessive e ridondanti, significa in realtà aumentare il carico cognitivo degli studenti, ossia l'impegno di risorse mentali nell'elaborazione di informazioni e nella loro trasformazione in conoscenza stabile, senza che questo si traduca nella costruzione di 'buone' rappresentazioni mentali.

È quindi importante ridurre al minimo il carico cognitivo, ad esempio attraverso la segmentazione del compito in elementi più semplici, la sua sequenzializzazione in fasi, il controllo del ritmo di presentazione delle informazioni: queste attività devono essere organizzate in percorsi precisi e mirati, caratterizzati da obiettivi chiari, dosati con propedeuticità, corroborati da momenti di assimilazione, recupero, revisione, rinforzo.

In tal senso, appare decisivo il passaggio successivo:

Consiglio 2: Proponi attività strutturate e dai un feedback ricco e articolato. Proprio per mantenere focalizzati gli sforzi degli studenti sugli elementi importanti ed indispensabili per la loro preparazione è importante proporre attività brevi, che diano poche occasioni di dispersione, e strutturate secondo protocolli ben precisi.¹¹

In risposta alla sequenzializzazione appena proposta, le attività strutturate possono derivare da consegne che chiedono allo studente di diversificare le proprie prestazioni intellettuali. Potrebbe essere interessante individuare concetti-chiave presenti in un qualsiasi testo mediale (testo, ipertesto, audiovideo, multimediale, ecc.); oppure si potrebbe produrre un resoconto

⁹ Il carico cognitivo può essere suddiviso in tre differenti componenti: 1. intrinseco (*intrinsic*): è determinato dalla naturale complessità dell'informazione che deve essere processata; 2. estraneo (*extraneous*): è determinato da una carente progettazione del modo di presentare l'informazione; 3. pertinente (*germane*): implica la costruzione di modelli di pensiero che aiutino la categorizzazione delle informazioni. Cfr. al riguardo Chandler, Sweller 1991, pp. 293-332.

¹⁰ Trincherò 2020, p. 1. L'articolo *4 consigli per insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata"* è visibile al link https://asnor.it/documenti/schede/quattro_consigli_per_insegnare_e_valutare_nella_formazione_a_distanza_forzata_roberto_trincherò.pdf.

¹¹ Trincherò 2020, p. 1.

delle informazioni presenti in un testo mediale sulla base di un sistema valutativo di criteri; ancora si potrebbe descrivere in modo approfondito un concetto in uno spazio limitato, cercando informazioni *online* e valutandone l'attendibilità; non da ultimo, risulterebbe produttivo costruire schemi, mappe di sintesi, linee del tempo, classificazioni.¹²

È evidente che il lavoro didattico

debba concentrarsi sul 'fare' oltre che sul 'sapere': il che non significa ridurre il 'sapere' al 'saper fare', ma - per la filosofia forse ancor più che per le altre discipline - collegare sempre la dimensione veramente storico-contenutistica (studiare filosofia) alla dimensione pratico-esistenziale (apprendere a filosofare).¹³

Al riguardo, potrebbero essere elencate tantissime attività strutturate, quali pratiche di lettura, di scrittura, di interpretazione, con un'ampia serie di possibili strumenti per lavorare in classe: ad esempio, parafrasi e redazione di brevi riassunti, ricerca delle parole-chiave e loro definizione, costruzione di un dizionario personale, analisi del testo a partire da uno schema o da una scheda, ricostruzione argomentativa di un testo, sintesi di un testo, analisi delle immagini del testo, analisi dello stile e del metodo di lavoro, confronto tra testi, esercizi di scrittura e di stile filosofico, utilizzo della narrazione nella scrittura filosofica, esercizi creativi, *Debate*, *critical thinking*, *problem solving* filosofico e *brainstorming*, visualizzazione dei concetti e pratiche artistiche, *role playing* filosofici, drammatizzazioni, pratiche di attualizzazione connesse con le competenze di cittadinanza, ecc.

Ognuna di queste attività sarà strutturata dal docente secondo passaggi operativi ben scanditi (fase d'apertura, concettualizzazione e definizione provvisoria del problema, problematizzazione e discussione, controllo, verifica e valutazione)¹⁴ in grado di facilitare lo sviluppo della pratica in atto sicché lo studente sappia "che cosa fare" e "come fare"; questo accompagnamento metodologico consente al docente di intervenire con *feedback* anche individualizzati, per rinforzare olisticamente il processo di insegnamento-apprendimento.

Questi primi consigli sono attuabili ed ottenibili attraverso strategie didattiche basate sull'attivazione cognitiva, come ad esempio la problematizzazione che (ancor più in filosofia) richiede capacità di riflessione sulle tematiche e sui problemi, in modo da individuare i procedimenti di risoluzione e di sperimentazione di situazioni variegata, per agevolare un processo "per tentativi ed errori" che aiuta gli studenti ad imparare dai loro errori. Tale attivazione cognitiva assume un senso completo nel consiglio successivo:

Consiglio 3: Valuta mentre formi, forma mentre valuti. Proponendo consegne periodiche a distanza a ciascuno studente, vedrai man mano come le affronta, gli errori che compie, le buone idee che produce, i risultati che via via raggiunge. In altre parole, potrai monitorare la crescita dello studente. Le consegne presentate precedentemente generano attività che sono contemporaneamente didattiche e valutative. Una didattica cognitivamente attiva non separa attività didattiche e attività valutative: mentre formi stai ottenendo informazioni valutative e mentre valuti stai formando (è il concetto di valutazione formante). Se chiedi ad uno studente di svolgere una singola prova a distanza, egli potrebbe mettere in atto azioni di *cheating*, ma se proponi una sequenza di attività strutturate, dove lo studente dimostra le proprie conoscenze, abilità e competenze mentre impara, il *cheating* non ha senso (*in primis* per lo studente stesso). Quindi costruisci un giudizio valutativo man mano che interagisci con lo studente e, se sarà

¹² In produzioni così diversificate, è importante trovare modalità operative che possano fugare in qualche maniera il pericolo di *cheating* per cui può risultare fondamentale costruire una soluzione originale per un problema inedito (concepito dal docente in modo che non si possa trovare una soluzione preconfezionata *online*) utilizzando tutti gli strumenti informativi a propria disposizione, da argomentare in un'interazione sincrona a distanza con il docente; altrettanto valido l'espedito di formulare un possibile scenario di evoluzione per una situazione, utilizzando informazioni e strumenti di simulazione presenti in rete. Cfr. Trincherò 2017 [<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/si-ref/article/view/2343/2103>].

¹³ Caputo 2019, p. 282.

¹⁴ Per un'analisi specifica dell'argomento, cfr. De Pasquale 2016, pp. 273-276.

possibile, potrai somministrare prove finali in presenza coerenti con la formazione a distanza erogata. Se non sarà possibile darai una valutazione sommativa sulla base delle informazioni che hai raccolto dall'interazione a distanza. Non farti ossessionare dal voto. Non è un feticcio.¹⁵

Lo svolgimento di tutte queste attività sviluppano ciò che è definito "apprendimento attivo". Come è possibile per il discente assumere un ruolo "attivo" nell'apprendimento? Non si tratta di certo di confondere la didattica attiva con la didattica laboratoriale, nell'assunto implicito che il termine "attivo" sottenda qualche forma di attività fisica o preveda la realizzazione di un prodotto tangibile. In realtà questo fraintendimento crea confusione tra il "fare" e il "pensare": l'importante è essere "attivi cognitivamente", ovvero eseguire un'opportuna elaborazione cognitiva da parte dello studente, un'elaborazione profonda delle informazioni esperite, che attraverso la messa in campo delle *pre*-conoscenze possedute e di una pluralità di processi cognitivi relativi alla comprensione, all'applicazione, all'analisi, alla valutazione, alla sintesi creativa, punti ad una corretta assegnazione di significato alle informazioni ricevute, allo scopo di costruire rappresentazioni mentali efficaci e durature.

A ogni modo, non vi è vero apprendimento dove manca la motivazione allo stesso e la persona si sente incapace di agire su se stessa.

Consiglio 4: Cerca di suscitare emozioni positive negli studenti e promuovi l'interazione cognitiva. La distanza forzata toglie alla scuola tutti gli elementi di scambio, interazione e socialità che la contraddistingue, ed è un problema, perché le emozioni positive legate allo "stare bene insieme" sono un formidabile mezzo per l'apprendimento. Ascoltare un docente in videoconferenza che fa un monologo di due ore porta emozioni positive? Se il docente è un bravo attore e la videoconferenza è costruita con una buona regia, forse sì. Ma i bravi attori sono pochissimi e la regia spesso lascia un po' a desiderare... Quindi evita questo tipo di conferenze e, se puoi interagire con gli studenti con strumenti audio-video, dialoga con loro, fai esposizioni brevi, fornisci esempi, modelli e dimostrazioni. Il valore della videoconferenza è nell'interazione cognitiva che riesce a generare, non nella quantità di informazioni che metterai in campo come docente. In maniera analoga, più le attività che proponi riusciranno a suscitare interazione cognitiva tra studenti ed emozioni positive, più saranno efficaci.¹⁶

Di certo, un ambiente di apprendimento può veicolare emozioni positive sia nei docenti che negli studenti, sia in presenza fisica che a distanza, in funzione del proprio *ben*-essere. Questo ha un peso rilevante sugli apprendimenti. Emozioni positive possono derivare da tante esperienze scolastiche, per ciascuna delle quali esistono prove di efficacia: ad es., proporre agli studenti sfide adeguate al loro livello di conoscenze, abilità e competenze, non banali e scontate, che richiedano di fare "un piccolo passo in più" di quanto si sa già fare, il cui superamento può portare ad un aumento di autostima; utilizzare tecniche basate sul gioco, che consentano agli studenti di associare le emozioni positive legate ad attività ludiche agli specifici contenuti di apprendimento; creare un clima di classe cooperativo più che competitivo, invogliando gli studenti a lavorare in modo coordinato; curare la qualità della relazione docente-studente, "prendendo in carico" il successo formativo dell'intero gruppo-classe; non farsi influenzare da idee *pre*-concette sugli studenti (ma questo potrebbe valere anche al contrario).

Una delle ragioni della ricchezza della conoscenza umana deriva proprio dalla complessa connessione fra razionalità e affettività che in essa si realizza: «Quindi, ogni azione di conoscenza è necessariamente anche emotiva».¹⁷ Lo studente (ma anche il docente), nell'atto di produrre conoscenza, si nutre di affettività seppur nel bisogno di guidarla verso la rielaborazione del pensiero nella coscienza.

¹⁵ Trincherò 2020, p. 2.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ De Pasquale 2016, p. 240.

4. Modelli metodologici per l'ambiente di apprendimento digitale

Occorre riprogettare i percorsi. Non è la tecnologia da sola che fa la differenza, ma i modelli pedagogico-didattici che dialogano con il digitale a farla. In tale ottica, proviamo a proporre i punti-chiave del Manifesto della Didattica a distanza, redatto dalla SIREM.¹⁸

Innanzitutto, occorre *ri*-pensare l'insegnamento:

Per l'*online* servono nuove competenze per il formatore e nuovi metodi didattici che favoriscano la ricorsività tra teoria e pratica, l'immersione nei contesti e il distanziamento riflessivo sugli stessi, l'interazione tra contesti formali e informali. Inoltre, la capacità di fornire un ventaglio di proposte è essenziale anche per garantire il coinvolgimento di tutti i corsisti, senza escludere nessuno.¹⁹

Se è necessario *ri*-pensare l'insegnamento, di conseguenza risulta opportuno *ri*-pensare l'apprendimento:

la formazione continua richiede la capacità di scegliere un percorso a partire dai propri bisogni, di conoscere il proprio stile di apprendimento, di autoregolare il processo e di essere coinvolto direttamente e attivamente nello stesso. [...] Attuare la DaD richiede pertanto un'attenzione particolare a includere tutti e ciò riguarda sia la disponibilità di tecnologie adeguate (dispositivi e rete), sia la padronanza delle competenze digitali.²⁰

L'esperienza attuale ha fatto toccare con mano che anche in rete non tutti gli studenti godono delle stesse condizioni e possibilità e che influiscono le differenze culturali e sociali, differenze che comunque sono presenti anche in presenza. Per attivare siffatti processi di formazione è necessario *ri*-pensare infrastrutture adeguate: la copertura e la qualità della rete, dispositivi remoti per chi apprende, ambienti di apprendimento che garantiscano la cooperazione.

Con la DaD bisogna *ri*-pensare anche il ruolo del docente «che diventa il *coach* che accompagna, supporta la riflessione e focalizza l'attenzione sui processi. Oltre a essere esperto di contenuto, deve possedere competenze comunicative e relazionali, e rendere consapevole il corsista del processo di apprendimento».²¹

Non da ultima, a conferma di un'intuizione già da tempo considerata, occorre *ri*-pensare la valutazione, perché essa possa focalizzarsi più sul processo di apprendimento che sui risultati:

Una volta per tutte, non bisognerebbe misurare solo le conoscenze apprese, ma le abilità e gli atteggiamenti acquisiti o rielaborati in rete. I dati ricavati dal tracciamento degli ambienti digitali

¹⁸ La SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale) in collaborazione con SKILLA ha individuato alcune linee guida sulla Didattica a Distanza valutando la situazione attuale anche nella prospettiva futura. Hanno collaborato alla scrittura del *Manifesto* citato: Pier Cesare Rivoltella (Università Cattolica del Sacro Cuore), Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata), Franco Amicucci (CEO SKILLA), Pierpaolo Limone (Università di Foggia), Luciano Galliani (Università degli studi di Padova), Andrea Garavaglia (Università degli studi di Milano) Maurizio Sibilio (Università degli studi di Salerno), Floriana Falcinelli (Università degli studi Perugia), Davide Parmigiani (Università degli studi Genova), Salvatore Colazzo (Università degli studi Lecce), Giovanni Bonaiuti (Università degli studi Cagliari), Filippo Bruni (Università degli studi del Molise), Anna Dipace (Università degli studi di Modena e Reggio Emilia), Chiara Panciroli (Università degli studi di Bologna), Livia Petti (Università degli studi del Molise), Maria Ranieri (Università degli studi Firenze), Paolo Raviolo (Università degli studi E-Campus). Per la lettura integrale del Manifesto si rinvia a <https://www.sirem.org/la-didattica-ai-tempi-del-coronavirus/>.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

permettono di monitorare il percorso e di raccogliere evidenze che documentano come uno sa operare in contesti a crescente complessità (*e-portfolio, open badge, blockcerts*).²²

Solo in questo modo, sarà possibile anticipare il futuro e gestire (non subire) la dimensione tecnologica e digitale per garantire percorsi personalizzati e curvati su chi apprende.

Al centro del processo si collocano l'interazione tra insegnamento-apprendimento e la relazione tra docente e studente, il loro dialogo continuo, l'ascolto reciproco e il feedback. Se non comprendiamo come attuare la relazione e pensiamo all'e-learning solo come erogazione di materiali, l'impegno di docenti e studenti rischierebbe di rivelarsi scarsamente produttivo. D'altra parte, è impossibile oggi pensare alla formazione senza il contributo del digitale: le stesse lezioni in aula sono amplificate e trasformate dalla disponibilità di risorse multimediali e delle reti. Vi è una presenza sempre più pervasiva del digitale che ha influito su due processi che vanno analizzati separatamente: da un lato il *remote learning* e dall'altro la digitalizzazione degli artefatti.

L'esperienza attuale dimostra la potenzialità della DaD ma anche la necessità di mettere a fuoco alcuni punti che, se non ben approfonditi, potrebbero produrre inopportune polarizzazioni o addirittura demonizzazioni. A esempio, non può apparire trascurabile che oggi la formazione opera con differenti modalità (on line e in presenza) e su diversi ecosistemi (fisici e digitali), per cui la didattica a distanza può andare oltre l'emergenza attuale in quanto può garantire processi di apprendimento continuo mirati non solo ad acquisire conoscenze, ma, soprattutto, a operare nei contesti in continua evoluzione.

Per l'*online* servono nuove competenze per il formatore e nuovi metodi didattici che favoriscano la ricorsività tra teoria e pratica, l'immersione nei contesti e il distanziamento riflessivo sugli stessi, l'interazione tra contesti formali e informali. Inoltre, la capacità di fornire un ventaglio di proposte è essenziale anche per garantire il coinvolgimento di tutti i corsisti, senza escludere nessuno.²³

Cambia la postura di chi apprende: la formazione continua richiede la capacità di scegliere un percorso a partire dai propri bisogni, di conoscere il proprio stile di apprendimento, di autoregolare il processo e di essere coinvolto direttamente e attivamente nello stesso. L'esperienza attuale ha fatto toccare con mano che anche in rete non tutti gli studenti godono delle stesse condizioni e possibilità e che influiscono le differenze culturali e sociali, differenze che comunque sono presenti anche in presenza. Attuare la DaD richiede pertanto un'attenzione particolare a includere tutti e ciò riguarda sia la disponibilità di tecnologie adeguate (dispositivi e rete), sia la padronanza delle competenze digitali.

5. Progettare una buona prassi metacognitiva in filosofia

L'implementazione di un approccio formativo integrato ed innovativo è il risultato dell'esperienza del laboratorio filosofico, condotto in tempi di DaD presso il Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari, dal titolo *Big data, controllo digitale e post-globalizzazione?*. In questo percorso sono state coinvolte le classi 5^AAU (n. 21 studenti) e 5^ABU (n. 14 studenti) dell'indirizzo Scienze umane, in vista della preparazione agli Esami di Stato.

5.1. La classe (virtuale) come comunità di ricerca

Si è trattato di capire in che misura sia possibile assumere il "fare esperienze filosofiche" come momento centrale di una didattica integrata. La filosofia deve, infatti, risultare soprattutto

²² *Ibid.*

²³ Cfr. al riguardo per approfondimenti Trinchero, Robasto 2013.

un'esperienza: gli studenti non devono soltanto "imparare" la filosofia, ma soprattutto "fare filosofia" e imparare a "con-filosofare".²⁴

La classe deve divenire una comunità di ricerca, fulcro di un modello didattico che pone l'accento sul coinvolgimento affettivo ed esperienziale, e non solo intellettuale, degli studenti nell'apprendimento della filosofia. Tale *setting* di lavoro integrato implementa un'esperienza di formazione, una *bildung*, da cui si acquisisce gradualmente un *habitus* fatto di riflessione, di capacità di interrogazione radicale sulle cose, di ricerca, di ragionamento argomentato, di comunicazione dialogica, con cui conoscere e interpretare sé, il mondo e gli altri.

Il lavoro è stato svolto secondo un'organizzazione precisa. Le procedure utilizzate per condurre il percorso sono state integrate in un *setting* di *digital teaching* ben strutturato; non è infatti possibile attuare un'attività del genere in forma approssimativa. La multimedialità utilizza non a caso linguaggi integrati. Un esempio interessante a cui mi sono ispirata è stato quello delle classi *mixed mobile* trasformate in classi virtuali: in esse si integrano (seppur a distanza) tutti i diversi dispositivi degli studenti (PC, *tablet*, *smartphone*), diventando ambienti per la didattica digitale integrata.²⁵

Gli studenti sono stati coinvolti in un percorso laboratoriale che li ha visto decisamente protagonisti del mondo scolastico. In tale ottica, sono state adottate metodologie didattiche riferibili al *cooperative learning*, al *learning by doing* e al *problem solving*, attraverso un processo di apprendimento esperienziale della filosofia in un'ottica (non trascurabile) di *media education* caratterizzata da un approccio dinamico che contempla al tempo stesso la partecipazione creativa e la comprensione critica.

L'esperienza ha evidenziato che è possibile (e necessaria) l'implementazione di nuovi modi di apprendimento *inter-attivo* e *trasversale*: anche a distanza non si ascolta passivamente la lezione del docente e poi la si studia sul manuale. Le nuove tecnologie si rivelano strumenti carichi di una valenza altamente performante: usando il loro dispositivo, gli studenti sono ancora più protagonisti del proprio processo educativo, per un apprendimento indipendente, una volta fornito il *know-how* adeguato.

Il processo di ricerca ha innescato un effettivo cambiamento del modo di *per-cepire* e *con-cepire* i vissuti (anche) in tempo di pandemia, ponendo al centro di tutto il soggetto, in una sorta di rinnovata 'rivoluzione copernicana' formativo-educativa.

5.2. L'esperienza di problematizzazione del percorso

La sopraggiunta pandemia di Covid-19 ci ha catapultato in una prospettiva di possibile *oltre-passamento* della globalizzazione e ha insinuato in noi dubbi. La globalizzazione ha accelerato la velocità delle comunicazioni e della circolazione di informazioni, ha implementato l'opportunità di crescita economica per nazioni a lungo ai margini dello sviluppo economico mondiale, ha prodotto la contrazione della distanza spazio-temporale e la riduzione dei costi per l'utente finale grazie all'incremento della concorrenza su scala planetaria, ma ha anche esasperato il degrado ambientale, le disparità sociali, la perdita delle identità locali, la diminuzione della *privacy*.

Il dubbio sorge nel momento in cui si considerano non solo le dinamiche proprie dell'emergenza virale che stiamo vivendo e i suoi effetti socio-politico-economico-culturali, ma anche e soprattutto a seguito dell'introduzione di strumenti di controllo sociale digitale. Il confronto con il mondo orientale (*in primis* Cina e Corea del Sud) evidenzia l'importanza

²⁴ Cfr. al riguardo De Pasquale 1996.

²⁵ Gli strumenti tecnici necessari per realizzare l'esperienza sono stati vari per numero e per tipologia: pc portatili e non, *tablet*, *smartphone*, rete *wireless*, stampante, scanner, ambienti *cloud*, multipiattaforma *Nearpod*, applicazione *Padlet*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Screencast-o-matic*, ecc.

assegnata (quasi ossessivamente da questi paesi) alle modalità di controllo digitale in funzione anche prima della stessa pandemia.

Ma, questa globalizzazione digitale asservita al controllo sociale in nome della sicurezza ha un senso oppure siamo entrati già nell'epoca della post-globalizzazione? Il controllo digitale e i *big data* metteranno in crisi il paradigma della democrazia occidentale? Si aprirà un'epoca di datacrazia?

Sulla scorta di tali suggestioni è stata avviata la riflessione degli studenti e, consecutivamente, individuati i nodi concettuali da sviluppare attraverso una robusta problematizzazione, in modo da suscitare interesse, curiosità e conflitto cognitivo.

Le classi sono state impegnate in un complesso lavoro di ricerca, in considerazione anche delle conoscenze, abilità e competenze maturate nel corso del triennio, per cui in grado di sostenere un percorso più articolato e con maggiori implicazioni interdisciplinari. Difatti, per iniziare a capire l'era del digitale in cui viviamo, le classi sono state avviate alla lettura del testo di Derrick de Kerckhove dal titolo *La rete ci renderà stupidi?*, che ci ha permesso di ragionare di cambiamenti cognitivi, globalizzazione e *social media*.

A seguito dell'attivazione di una specifica Google Classroom, nella quale sono stati depositati i materiali didattici predisposti, la tematica della complessità cognitivo-digitale della contemporaneità ha animato il confronto tra studenti e docente in una serie di videoconferenze realizzate attraverso Google Meet, al fine di elaborare successivamente analisi testuali, commenti e riflessioni personali, caricati sulla stessa Classroom predisposta.

La problematizzazione e le conseguenti risposte degli studenti sono state offerte dall'approfondimento del pensiero del filosofo Byung-Chul Han, che ha pubblicato sul quotidiano *El Pais* (in data 22 marzo 2020) l'articolo *L'emergenza virale e il mondo di domani*. Anche in questo caso, il confronto di idee è avvenuto mediante videoconferenze con Google Meet per favorire la rielaborazione personale e il pensiero critico.

Queste sono le attività previste (cfr. Scheda n. 1) nel modulo didattico-formativo presentato e, conseguentemente, realizzate per le classi destinatarie:

Scheda n. 1				
N.	Attività	Descrizione	Tempi	Spazi
	<i>Big data</i> , controllo digitale e post-globalizzazione?	Creazione ed attivazione di una Google Classroom dedicata. Progettazione e organizzazione del lavoro da svolgere.	n. 16 ore totali	Aula virtuale (DaD)
1.	La rete ci renderà stupidi?	Lettura ragionata del libro di D. de Kerckhove, <i>La rete ci renderà stupidi?</i> Approfondimenti dal libro di D. de Kerckhove, <i>Il futuro della memoria</i> (par. nn. 8-9-10).	n. 3 ore	Aula virtuale (DaD)
1.1.	<i>Brainstorming e briefing</i>	Discussione e confronto in videoconferenza Google Meet.	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
1.2.	Spazio alle riflessioni	Elaborazione di analisi testuali, commenti personali e riflessioni. Caricamento degli elaborati sulla Google Classroom dedicata. Revisione degli elaborati (in videoconferenza Google Meet).	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
2.	Datacrazia o democrazia?	Mini-percorso <i>Big data, social media e democrazia</i> pubblicato su Rai Scuola: http://www.raiscuola.rai.it/lezione/big-data-social-media-e-democrazia/24484/default.aspx?fbclid=IwAR28xE8Fsg2wLuA4GPORxGrwO2!OufkIG6VPCjDNa0YkObOneIqJ0iNtqc	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)

2.1.	<i>Brainstorming e briefing</i>	Discussione e confronto in videoconferenza Google Meet: - Controllo digitale e di gestione dei <i>big data</i> ; - Pandemia Covid-19, app di tracciamento e datacrazia.	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
2.2.	Spazio alle riflessioni	Elaborazione di analisi testuali, commenti personali e riflessioni. Caricamento degli elaborati sulla Google Classroom dedicata. Revisione degli elaborati (in videoconferenza Google Meet).	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
3	Pandemia e post-globalizzazione?	Lettura dell'articolo di Byung-Chul Han, <i>L'emergenza virale e il mondo di domani</i> , in <i>El País</i> , 22 marzo 2020. https://www.globalproject.info/it/mo-ndi/lemergenza-virale-e-il-mondo-di-domani/22678 Caricamento di materiale didattico sulla Google Classroom dedicata.	n. 1 ora	Aula virtuale (DaD)
3.1.	<i>Brainstorming e briefing</i>	Discussione e confronto in videoconferenza Google Meet: - Viviamo ancora ai tempi della globalizzazione oppure possiamo già parlare di post-globalizzazione? - Il controllo digitale ci condiziona? Siamo davvero liberi?	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
3.2.	Spazio alle riflessioni	Elaborazione di analisi testuali, commenti personali e riflessioni. Caricamento degli elaborati sulla Google Classroom dedicata. Revisione degli elaborati (in videoconferenza Google Meet).	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)
4.	<i>Debriefing</i> conclusivo	Condivisione di tutti i prodotti finali: i gruppi si sono confrontati.	n. 1,5 ore	Aula virtuale (DaD)

Per una presentazione completa del percorso, corredato di materiali didattici ed elaborati prodotti dagli studenti, si rimanda alla *repository* Padlet al seguente link: <https://padlet.com/demar72rm/tp784l8kxeloms3z>.

5.3. La valutazione sommativo-formativa dell'esperienza

La "responsabilità" della valutazione è stata avvertita ancor di più durante la DaD. Racchiudere l'apprendimento di uno studente in un voto, sintetizzando un percorso scolastico lungo nove mesi, è complicato già in condizioni didattiche "normali". Farlo a distanza lo è ancora di più. Di certo, la DaD mette in crisi soprattutto la concezione tradizionale di valutazione di tipo sommativo e fa emergere le debolezze tipiche di una didattica di carattere puramente trasmissivo. Quello che serve, invece, è un'impostazione che fa leva soprattutto sull'approccio formativo, per poi giungere anche ad una valutazione sommativa.²⁶

Un docente che ha fatto svolgere costantemente attività di valutazione formativa allo studente e restituito *feedback* puntuali e dettagliati, attraverso attività che consentono di seguirne il percorso evolutivo, non ha poi difficoltà a valutarne la competenza mediante l'espressione di un livello di autonomia e responsabilità. Invece, se la DaD diventa solo un

²⁶ Trinchero 2019, p. 69.

insieme di videolezioni e di materiali da studiare, capire cosa sta davvero apprendendo lo studente diventa ben difficile.

Nel caso del percorso DaD presentato, il processo di apprendimento-insegnamento sviluppato è stato documentato mediante lo strumento metodologico della scheda di valutazione complessiva delle competenze (cfr. Scheda n. 2), di impianto semplice, ma comunque completa dei necessari indicatori, per verificare il grado di *cooperative learning*, di *scaffolding* e di *problem solving* conseguito, le competenze digitali e quelle metodologiche di ricerca/studio.

Scheda n. 2					
Scheda di valutazione complessiva delle competenze					A Livello avanzato B Livello intermedio C Livello base D Livello iniziale
	Nome studente	Ha padronanza della lingua italiana tale da comprendere ed esprimere le proprie idee, da adottare un registro linguistico appropriato.	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare le informazioni, per selezionare quelle attendibili.	Possiede un patrimonio di conoscenze di base ed è allo stesso tempo capace di impegnarsi in nuovi apprendimenti.	Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.
1					
...					

Tale valutazione complessiva delle competenze si può trasformare in una votazione numerica (espressa in decimi), che può contribuire alla elaborazione della media scolastica di fine anno.

Strumenti di valutazione sono stati, nelle diverse fasi, le attività di *brain-storming*, il *debriefing* condiviso, la produzione scritta e orale degli studenti, in modo da garantire un effettivo confronto delle posizioni maturate.

Le osservazioni sistematiche si sono riferite ad aspetti specifici che hanno caratterizzato le prestazioni degli studenti, quali: l'effettivo coinvolgimento di tutti i partecipanti del gruppo; l'esposizione del lavoro di gruppo (sia orale che scritta); la riflessione critica del prodotto finale; la qualità dei rimandi al testo e/o all'autore studiato.

L'esperienza si è rivelata altresì utile sia rispetto alle conoscenze (fondamentali per poter avviare adeguatamente il percorso di ricerca), sia rispetto alle competenze (sia trasversali di *problem solving* e di *critical thinking* oltre che di quelle filosofiche più specifiche).

Si è rivelata un'esperienza sicuramente da replicare, anche per la sua capacità di utilizzare in maniera consapevole il dialogo interdisciplinare e per l'ampia opportunità di riflessione critica sul presente.

Conclusioni

Che cosa ha insegnato l'esperienza della DaD e, nello specifico, la pratica meta-cognitiva presentata?

Innanzitutto, si è compreso che la 'sfida' della didattica digitale è fortemente impegnativa, perché non è possibile improvvisarla, difatti i media non sono solo veicoli, ma «ambienti del

sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire; dunque agenti di una sensibilità culturale, sociale e esistenziale».²⁷

I media fanno parte del mondo dei ragazzi, rappresentano la loro conoscenza di base e di questo la scuola deve tener conto. Come potrebbe dialogare con il mondo di oggi una scuola che non sapesse, che non volesse utilizzare ciò che la tecnologia offre allo sviluppo della conoscenza e della coscienza degli individui e dei gruppi? E come potrebbe la scuola di oggi non entrare a fare parte di questa nuova società dell'innovazione?

La didattica digitale può consentire alla scuola di accogliere questa 'sfida' e attivare attraverso di essa una lungimirante prospettiva di stimolo dell'intelligenza degli studenti.²⁸ In questa dimensione inevitabilmente *multitasking* e *multilevel*, entra in gioco la didattica digitale integrata per indirizzare le intelligenze degli studenti e personalizzare il percorso da trattare.

Questa è la sfida reale: l'impiego razionale della multimedialità nella scuola, vincendo le diffidenze e l'attaccamento al passato, per abbandonare una 'via' didattica più facile da percorrere, ma assolutamente meno gratificante. Diventa in tal modo possibile indirizzare le intelligenze degli studenti e personalizzare in modo specifico il percorso da trattare e/o il materiale da strutturare. Lo stesso Gardner introduce l'uso della multimedialità come strumento di una didattica capace di differenziare l'insegnamento, per l'individuazione del *curriculum*, degli argomenti per gli studenti, e per la capacità di padroneggiare il sapere in diversi modi.²⁹

La 'sfida' della didattica digitale è di estrema attualità: è una evidente questione di esercizio al pensiero critico e di educazione responsabile alla cittadinanza digitale, in grado pertanto di porre «al centro del processo formativo l'allievo: considerato nella sua struttura biopsicologica, socioculturale e valoriale».³⁰

Riferimenti bibliografici

- Damiano 2013: Elio Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Caputo 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*, Armando Editore, Roma 2019.
- Caruana, Borghi 2016: Fausto Caruana, Anna Maria Borghi, *Il cervello in azione: introduzione alle nuove scienze della mente*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Chandler, Sweller 1991: Paul Chandler, John Sweller, *Cognitive Load Theory and the format of instruction*, in *Cognition and instruction*, 1991, 8 (4), pp. 293-332.
- de Kerckhove 2017: Derrick de Kerckhove, *La rete ci renderà stupidi?*, Castelvecchi, Milano 2017.
- De Pasquale 1996: Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Franco Angeli, Milano 1996.
- De Pasquale 2016: Mario De Pasquale, *I fondamenti teorici della didattica della filosofia. Ordine e complessità, ragione e creatività nella filosofia per la formazione dell'io*, Diogene Multimedia, Bologna 2016.
- Gardner 2016: Howard Gardner, *Generazione App*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Han 2020: Byung-Chul Han, *L'emergenza virale e il mondo di domani*, in *El Pais*, 22 marzo 2020.

²⁷ Maragliano 2000, p. 47.

²⁸ Gardner 2016. Lo stesso Gardner introduce l'uso della multimedialità come strumento di una didattica capace di differenziare l'insegnamento, per l'individuazione del *curriculum*, degli argomenti per gli studenti, e per la capacità di padroneggiare il sapere in diversi modi.

²⁹ Cfr. al riguardo Gardner 2016.

³⁰ Frabboni 1992, p. 97.

- Maragliano 2000: Roberto Maragliano, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000.
- Morin 2000: Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Rivoltella, Rossi 2017: Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Editrice Morcelliana, Brescia 2017.
- Rossi 2016: Pier Giuseppe Rossi, *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, in *Pedagogia*, 2016, 2, p. 13-29.
- Trincherò, Robasto 2013: Roberto Trincherò, Daniela Robasto, *Una premessa di metodo*, in Parola A., Rosa A. e Giannatelli R. (a cura di), *Media, linguaggi e creatività. Un curriculum di media education per la scuola secondaria*, Erickson, Trento 2013.
- Trincherò 2019: Roberto Trincherò, *Valutare bene per migliorare gli apprendimenti. Come usare la valutazione per costruire apprendimenti significativi e migliorare la comunicazione con gli studenti e le famiglie*, in *DiDA*, 2, 11/2019, p. 69-73.

Riferimenti sitografici

- SIREM, *Manifesto della didattica a distanza*, in SIREM, <https://www.sirem.org/la-didattica-ai-tempi-del-coronavirus/>, consultato il 10.04.2020.
- Roberto Trincherò, *Formazione a distanza "forzata". Quattro consigli per integrare didattica e valutazione*, in ASNOR, 8 aprile 2020, https://www.youtube.com/watch?v=XrWDI_lsylo, consultato il 10.04.2020; https://asnor.it/documenti/schede/quattro_consigli_per_insegnare_e_valutare_nella_formazione_a_distanza_forzata_roberto_trincherò.pdf, consultato il 12.04.2020.
- Rossi 2016: Pier Giuseppe Rossi, *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, in *Pedagogia*, 2, 2016, p. 13, https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2_2016-041116_Parte2.pdf, consultato il 10.04.2020.

RI-PARTIRE DALLA “RELAZIONE” ESPERIENZE DI FILOSOFIA AI TEMPI DEL COVID

Anna Maria Mercante

Abstract

Si riflette sulla crisi determinata dalla “Didattica a distanza”, sulla sua contingenza e sull’importanza della relazione nell’azione didattica. Si condividono pratiche didattiche che aiutano i docenti a ri-costruire un apprendimento cooperativo e dialogico. Viene descritto il metodo *Philosophia Ludens*, che utilizza il gioco per sperimentare la dimensione relazionale della *paideia*.

The crisis determined by “Distance learning” in this period is analyzed, as well as the importance of the relationships during the didactics action. The didactic practices that help teachers in re-constructing the cooperative and dialogic learning are reported. The method named *Philosophia Ludens* is described, it relies on play to experiment the *paideia* relationship.

Parole Chiave

Didattica, Distanza, Emergenza, Relazione, Apprendimento cooperativo, Giocare.

Keywords

Didactics, Distance, Emergency, Relationship.

Le lezioni nella Scuola Secondaria in Italia, ed in particolare nella Regione Puglia, da Marzo 2020 ad oggi, a causa dell’emergenza sanitaria, legata al diffondersi del Sars-Covid-19, si sono svolte in presenza per pochissimi giorni. Per la maggior parte del tempo la Didattica in presenza è stata sostituita dalla DAD (Didattica a Distanza), che, successivamente, dal Piano Scuola, è stata definita DDI (Didattica Digitale Integrata).

Credo che una valutazione seria e completa si potrà fare quando si tornerà ad una condizione di normalità e la situazione d’emergenza potrà ritenersi terminata, così da poter trarre conclusioni a partire da dati oggettivi. Non possiamo, però, non ritenere opportuno, e direi quasi cartatico, un serio confronto sulla questione. In particolare, condividendo esperienze e vissuti.

In questo saggio ho cercato di affrontare la questione a partire da tre interrogativi: 1) come vivo la DAD/DDI? 2) Come insegno la filosofia “a distanza”? 3) Il “gioco” può rappresentare un’occasione di “vicinanza” nella distanza? Sono partita dal motivare perché secondo me insegnare a “distanza” si possa ritenere una pratica solo legata all’emergenza. Ho, quindi, preso in considerazione l’importanza della relazione nell’educazione e nella formazione e la necessità di realizzare, sempre e comunque, un apprendimento cooperativo. Ho cercato, infine, di spiegare le ragioni per cui, per me, l’insegnamento della filosofia ha rappresentato un’occasione di vivere la relazione anche “a distanza”. Ho condiviso, pertanto, alcune pratiche didattiche realizzate con il metodo *Philosophia Ludens*, che attraverso il gioco hanno favorito un clima cooperativo, utile ad “avvicinare” gli studenti-distanti.

1. La didattica nell'emergenza

Se didattica è «quella parte dell'attività e della teoria educativa che concerne i metodi di insegnamento»¹ e se l'insegnamento è «l'impressione del segno nella mente del discente ... e, quindi, non si può trattare dell'insegnamento da parte del docente senza, in pari tempo, considerare la parte attiva del discente, tanto che propriamente si parla di processi di insegnamento-apprendimento»,² come possiamo associare questi concetti alla "distanza"?

La didattica a distanza è una didattica necessariamente ed esclusivamente emergenziale ed il suo protrarsi nel tempo ha sicuramente reso la sua gestione non semplice.³ Ad oggi l'emergenza non è ancora finita e noi e i nostri alunni siamo ancora "distanti". Ecco, quindi, che molti di noi si sono attrezzati affinché anche "lontani" ci si riesca a sentire "a scuola".⁴

Abbiamo tentato, insomma, di «cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, inferno non è, e farlo durare e dargli spazio»,⁵ per dirla alla maniera di Calvino. La "distanza" sta creando delle ferite molto profonde e molto dolorose. Gli schermi moltiplicano le maschere che ciascuno di noi già molto spesso indossa, rallenta il flusso empatico su cui si fonda ogni buona relazione. E, quindi, che fare? Abbandonare ogni tentativo di creare relazione? Rinunciare alla possibilità di essere ancora una "classe", una comunità in dialogo?

Forse una possibilità è quella di ripartire proprio da queste ferite. Qualcosa si è rotto, e non possiamo ignorarlo. I giapponesi parlano di *Kintsugi*: arte delle cicatrici preziose. Ci invitano ad abbracciare il danno, a non vergognarci delle ferite. I giapponesi quando un cocchio va in frantumi lo ricompongono ed esaltano le nervature con un metallo prezioso, così l'oggetto assume un aspetto nuovo, impreziosito da quelle cicatrici. Le ferite che la scuola a distanza ci sta lasciando non vanno ignorate, ma impreziosite, messe in evidenza, prendendone anzitutto coscienza.

La Dad, seppur didattica nell'emergenza, non deve e non può rappresentare una non-scuola: sarebbe un'occasione mancata, significherebbe dire a noi e ai nostri alunni che siamo cocci che non possono in alcun modo essere ricomposti. L'emergenza sta portando tutti noi a guardare in modo "nuovo" il nostro vissuto e, soprattutto, le relazioni. I ragazzi hanno preso coscienza che l'esperienza didattica passa attraverso la dimensione relazionale: tra di loro, con gli insegnanti, con la scuola. Alle volte tali relazioni non sono facili da gestire, ma la distanza ci sta facendo prendere coscienza di quanto siano risorse indispensabili per la costruzione dell'identità, sia psicologica che culturale.

La relazione, purtroppo, quando è mediata da uno schermo, trova occasioni di mascheramento e facilmente si mostra in-autentica. Alcuni, tra i cinque sensi, sembrano avere un peso maggiore: fondamentali sono la vista e l'udito. Se non sento la voce dell'altro o non vedo il suo volto una relazione autentica è impossibile da costruire.

Ma nella scuola a distanza, nella scuola al Pc posso "disattivare" la videocamera e/o il microfono. Ecco, quindi, che mostrarsi, guardare, ascoltare, far sentire la propria voce diventano scelte. Nonostante le *netiquette*, in realtà ognuno deve scegliere se, come e cosa mostrare di sé. La relazione stessa diventa, in tal modo, una scelta.

2. La "relazione" nella distanza

La parola mediata dallo schermo del computer ci pone in una dimensione problematica, e ci espone al rischio che il nozionismo prenda il posto della maieutica e che il docente diventi l'unico centro dell'azione didattica. Credo che una delle sfide sia stata proprio quella di preservare il

¹ <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

² <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

³ Cfr. Caputo A., *Didattica "a" vicinanza*, «Logoi.ph», VII, 17, 2021.

Caputo decostruisce la didattica a distanza, e propone una didattica "a" vicinanza più attenta al corpo insegnante e ai corpi insegnati.

⁴ Cfr. un'intervista che ho rilasciato per INDIRE <http://innovazione.indire.it/rvi/cicatrici-preziose-un-liceo-in-dad>.

⁵ Calvino I., *Le città invisibili*, Einaudi 1972.

senso più autentico della *paideia*, che riporta la centralità del discente all'interno di una comunità in apprendimento.

La scuola, ed in particolare la filosofia, devono conservare la loro capacità trasformativa, in cui gli studenti siano i protagonisti attivi. Con Dewey possiamo affermare infatti che: «se siamo disposti a considerare l'educazione come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani, la filosofia può definirsi anche la teoria generale dell'educazione». ⁶ Proiettata su questo sfondo, la relazione tradizionale e lo stesso modello-classe mostrano tutti i propri limiti.

È necessario fare in modo che la classe si strutturi in uno spazio-laboratorio, in cui vi sia la possibilità di decostruire e ricostruire, rinunciando ad una struttura rigida, priva di una dimensione comunicativa. La scelta della didattica della ricerca può essere funzionale alla costruzione di un sapere processuale, in cui gli studenti partecipino attivamente e dinamicamente alla formazione e all'apprendimento. Educare alla ricerca può aiutare il superamento della crisi generata dalla Dad, in quanto si propone di trasformare la classe in una vera e propria comunità che apprende.

La classe diventa, così, il luogo in cui maturare autonomamente e creativamente il proprio pensiero, occasione di confronto in cui si riflette sul passato, si cerca di comprendere il presente e in cui, soprattutto, si guarda al futuro. In questo tempo i giovani, che ci sono stati affidati, hanno bisogno di essere accompagnati in questo processo di crisi e, quindi, di cambiamento; non possiamo lasciare che a guidarli sia la paura. La filosofia deve aprire ad una dimensione progettuale, in cui si ripensi anche alle *relazioni* in maniera nuova. L'aula virtuale deve diventare lo spazio in cui promuovere opportunità di dialogo e di confronto.

La relazione è senza dubbio alla base dell'esperienza didattica, e sicuramente la "distanza" è un limite alla piena realizzazione di essa. La situazione di emergenza che stiamo vivendo porta con sé, inoltre, una serie di "chiusure", che non aiutano gli studenti nel loro processo di crescita. Il nostro compito è, pertanto, quello, nonostante tutto, di fare in modo che si creino occasioni di "vicinanza". È importante che gli studenti continuino ad avvertire un clima di circolarità relazionale. Con Semerari possiamo dire che «la questione riguarda la possibilità di avere come *Leitfaden* -uso la parola tedesca nella sua polisemanticità che corrisponde ai termini italiani filo conduttore, falsa riga, bandolo, parametro di riferimento, ecc.- la *Relazione* e le sue modalità». ⁷

La ricaduta della dimensione relazionale nella didattica è sempre più evidente. Le relazioni interpersonali risentono fortemente del rischio di vedere trasformate le relazioni in alienazione, sfruttamento o reificazione. Semerari ci invita a pensare che «si lavora tanto in campo filosofico quanto in campo scientifico sempre più con metodi relazionistici ancorché non sempre tale lavoro venga inquadrato conseguentemente in adeguati modelli di interpretazione e legittimazione teorica». ⁸

La filosofia ha un ruolo chiave in questa prospettiva: creare "connessioni", fare in modo che la dimensione dell'apprendimento sia letta in una logica processuale, in cui ogni componente non è una monade ma un elemento indispensabile alla costruzione di reti. Chiaramente creare una relazione che sia autenticamente basata sulla reciprocità è molto difficile, soprattutto nel momento in cui i soggetti del gruppo classe sono da soli a casa, lontani fisicamente dai compagni.

Il rischio è che la classe si frantumi, e che con il suo frantumarsi si rallentino i processi di costruzione delle identità. Ogni identità si nutre, infatti, della relazione con l'altro. Lo sforzo deve essere quello di proporre delle attività che possano avere un'azione trasformativa, per fare in modo che ciascuno si senta protagonista dell'azione educativa. Bisogna riuscire a far comprendere agli studenti che, nonostante tutto, appartengono ad una comunità in apprendimento. Gli

⁶ Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004, pp. 388-38.

⁷ Semerari G., *Novecento filosofico italiano*, Guida Editori, p. 236.

⁸ Ivi, pp. 239-240.

studenti devono sperimentare che la formazione non può prescindere dal dia-logo, dalla relazione tra soggetti che pensano e si confrontano.

Come ci ricorda Marina Santi «fare filosofia in classe è una pratica trasformatrice del contesto... occorre considerare come la classe sia una situazione capace di determinare modi particolari del fare filosofia».⁹

Fare filosofia “a distanza” deve significare, prima di tutto, costruire relazioni. La classe ridiventa il luogo in cui l’esperienza si fa educante, in cui come ci ha insegnato Gramsci “l’identificazione di teoria e prassi si fa atto critico”.

Promuovere esperienze in cui filosofare e, soprattutto, in cui si riesca a “confilosofare” porta a riconoscere il gruppo classe come soggetto educativo.¹⁰ Dall’idea deweyana che il discente debba essere considerato al centro dell’azione educativa nasce la proposta di una “didattica della ricerca” volta a promuovere il gruppo classe come protagonista del “filosofare”, inteso come spazio in cui gli studenti facciano esperienza, attraverso i vari “linguaggi”, delle conoscenze apprese.¹¹

3. Il gioco: dalla “distanza” alla “vicinanza”

Fare in modo che la classe sia il luogo dell’apprendimento “comune” è un obiettivo che mi pongo sin dai primi anni di insegnamento, anche grazie agli incontri con Maestri che hanno posto la *relazione* a fondamento della loro esistenza.

Durante questa emergenza sanitaria, che è diventata una emergenza anche per la didattica, ho cercato nella mia “cassetta degli attrezzi” quegli strumenti che potessero farmi sentire, ancora, e-ducatore, for-matore, insegnante, nella distanza e nonostante la distanza.

Gli studenti hanno bisogno, in questo tempo più che mai, di con-dividere, di sapere che vivere la relazione sia ancora possibile. Se alcuni hanno preferito la distanza, tanti hanno richiesto occasioni di “vicinanza”, hanno manifestato il desiderio di non perdere la possibilità di apprendere, e di poterlo fare “insieme”.

Per cercare di realizzare tutto questo ho trovato una grande opportunità nell’utilizzo del metodo *Philosophia Ludens*. Il metodo *Philosophia Ludens* nasce all’interno di un progetto di ricerca, promosso dalla cattedra di Ermeneutica filosofica del Dipartimento di Scienze filosofiche dell’Uniba¹². Il gruppo di ricerca nasce con l’intento di proporre un modello didattico che possa rispondere ai nuovi bisogni della scuola e dell’insegnamento della filosofia, a partire dall’idea che teoria e prassi non devono seguire strade parallele, ma devono incontrarsi, dialogare, “pensare” ed “operare” insieme.

Il metodo è di tipo circolare/ermeneutico: dal teorico al pratico e dal pratico al teorico. È un metodo laboratoriale, ripensato in senso ludico: l’esperienza ludica consente, infatti, di attivare insieme metodo cooperativo e metodo competitivo. Le attività di *Philosophia Ludens* favoriscono la centralità del discente nel processo educativo-didattico. La didattica ludica fa in modo che la classe si trasformi in una comunità in apprendimento.

Durante la “lezione” di filosofia si realizzano esperienze di filosofia e, quindi, si vive una didattica dinamica, di dia-logo tra pari, con l’insegnante ma, anche e soprattutto, con i filosofi.

⁹ Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, 2006, p. 184.

Santi propone la costruzione di ambienti di insegnamento-apprendimento, definiti “comunità d’integrazione”.

¹⁰ Cfr. De Pasquale M., *Il con-filosofare nell’apprendimento della filosofia*, in De Natale (a cura di), *L’insegnamento della filosofia oggi*, Stilo editrice, Bari, 2004, pp. 64-94.

¹¹ Cfr. A. Mercante, *Per una “didattica della ricerca” ludica e sistematica*, in Baldassarra R.M., Caputo A., De Natale F., Mercante A., *Un pensiero in gioco*, Stilo editrice, Bari 2011, pp. 135-199.

¹² Cfr. Ivi; e Caputo A. in collaborazione con Baldassarra R., Mercante A., *Philosophia Ludens, 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Edizioni la Meridiana, Molfetta 2011.

Tra gli obiettivi più importanti ci si propone quello di tenere insieme teoria e prassi. Le attività di gioco favoriscono l'acquisizione e/o il consolidamento di conoscenze, ma allo stesso tempo sono occasione per "filosofare". Il gioco, per dirla con Ricoeur, ci aiuta a cogliere l'importanza metodologica di riappropriarci del simbolico; è occasione in cui gli studenti possono vivere la "prassi" filosofica e comprendere che la filosofia è un sapere che "tras-forma" l'esistenza.

Ogni "giocatore" entra in relazione con l'altro attraverso l'attività pensante, mettendo in dialogo le differenze. Il singolo è necessariamente esposto a realizzare obiettivi comuni e a seguire regole condivise. Il gioco è il frutto di un'impresa collettiva e, quindi, favorisce attività di confronto, in vista dell'elaborazione di un pensiero comune.

Attraverso l'attività ludica gli studenti si possono riappropriare della dimensione filosofica, attraverso il confronto. La classe, durante i giochi, viene divisa in squadre da 5/6 componenti, che "giocano" e portano a termine l'obiettivo proposto dall'insegnante.

L'insegnante indicherà lo svolgimento del gioco, le regole da seguire, i materiali da utilizzare, i tempi e i criteri con cui verranno attribuiti i punteggi. Le diverse tipologie di gioco portano a maturare competenze varie, tutte utili alla costruzione del processo del filosofare.¹³

Le attività di *Philosophia Ludens*, anche in Dad, si sono dimostrate ottime occasioni per riuscire a coniugare conoscenze e competenze. Giocare ha aiutato a creare uno "spazio" altro, in cui gli studenti hanno potuto recuperare la dimensione relazionale, seppur in una condizione di distanziamento fisico.

In questi mesi ho cercato, pertanto, di sperimentare alcuni giochi "a distanza", affinché il gioco fosse un "con-tenitore", che tiene-insieme, avvicina e aumenta il senso di co-appartenenza tra pari, anche a-distanza. Il gioco, in effetti, ha messo in dialogo le differenze, poiché spinge gli studenti a raggiungere i propri obiettivi non da soli, ma "insieme" agli altri.

Per i ragazzi "giocare" è stata anche un'importante occasione per realizzare un processo di apprendimento creativo, in alternativa alla lezione frontale. La piattaforma Meet ha consentito la creazione di diverse "stanze", in cui ciascun gruppo si è potuto "incontrare" e realizzare le diverse fasi di gioco. I giochi hanno favorito un approccio 'dinamico' nel processo di apprendimento, nonostante la didattica a distanza imponga una condizione di immobilità davanti ad uno schermo.

Sono riuscita a sperimentare e adattare diversi giochi già proposti in presenza,¹⁴ di cui, di seguito, propongo alcuni esempi. Alcuni giochi, in particolare quelli di immedesimazione e attualizzazione, hanno offerto la possibilità di riflettere sul presente (anche sui problemi legati alla pandemia). Ad esempio, un gioco di immedesimazione che ha aiutato molto gli studenti a maturare competenze critiche, argomentative e di rielaborazione dei contenuti è stata l' "Intervista Doppia".¹⁵

¹³ Cfr. Ivi, Sono indicate varie tipologie di giochi: -giochi di problematizzazione; -giochi di immedesimazione, attualizzazione, discussione; -giochi con i testi; -giochi di scrittura; -giochi di astrazione e visualizzazione; -giochi con i giochi.

¹⁴ Cfr. Mercante A., *Man Ray-L'uomo infinito. Laboratorio ludico-didattico tra arte e filosofia*, «Logoi.ph» (www.logoi.ph), Mimesis, VI, 16, 2020;

Mercante A., *take your time. Il tempo come ripensamento del proprio sé. Esperienza didattica*, «Logoi.ph» (www.logoi.ph), Mimesis, VI, 16, 2020;

Mercante A., *Giocare con i giochi. Sui "topoi" del tempo*, «Logoi.ph» (www.logoi.ph), Mimesis, V, 14, 2019;

Mercante A., Ferrara M., Misceo A., *Per una tecnologia inattuale. Riflessioni a partire dalle Considerazioni inattuali di Nietzsche*, «Logoi.ph» (www.logoi.ph), Mimesis, III, 7, 2017;

Mercante A., *Un'esperienza di filosofia in classe con Paul Ricoeur. Il dilemma della malinconia*, «Logoi.ph» (www.logoi.ph), Mimesis, n. I, 2, 2015;

Mercante A., *Il museo attivo del pensiero. Laboratorio ludico-didattico*, «Logoi.ph», Mimesis, (www.logoi.ph), I, 1, 2015.

¹⁵ Cfr., Baldassarra R.M., Mercante A., *Giocare con la filosofia anche "a distanza?" Una prima riflessione su Philosophia Ludens ai tempi del Covid*, «Logoi.ph» (www.logoi.ph), Mimesis, VI, 16, 2020.

Il gioco ha spinto gli studenti a “mettersi nei panni” dei filosofi: hanno, così, ricostruito il loro pensiero, facendo anche riferimento ai testi letti, hanno avuto la possibilità di argomentare e di rielaborare criticamente.¹⁶

Un'altra tipologia di gioco che, dalla mia esperienza, ho trovato molto efficace “a distanza” è stata quella di “attualizzazione”. I giochi di attualizzazione hanno, infatti, permesso, di riflettere sul presente, ma, soprattutto, hanno offerto l'opportunità di rileggerlo con gli occhi dei filosofi del passato.

Ad esempio, ho proposto agli studenti di riscrivere il Discorso di Pericle, al tempo della Pandemia oppure di far partecipare Kant ad una seduta dell'ONU,¹⁷ in cui discutere i problemi attuali. Gli studenti hanno riletto i problemi di oggi secondo una prospettiva diversa, si sono confrontati, partendo da punti di vista differenti e, in alcuni casi, sono anche riusciti a guardare con maggiore speranza al futuro, come possiamo cogliere, ad esempio, da alcuni passaggi del “Discorso di Pericle al tempo della Pandemia”, scritto dai ragazzi della 3F del Liceo G. Salvemini di Bari:

“Qui in Italia noi dovremmo fare così.

Qui anche in tempo di Covid è in atto la Democrazia.

L'emergenza sanitaria che stiamo vivendo rappresenta una grande prova di democrazia per il nostro Paese. Le norme e i divieti che ci vengono imposti, che limitano la nostra libertà individuale, dovrebbero essere accettati, accolti e compresi come l'unico mezzo per tutelare il futuro di tutti...

...La libertà di tutti è garantita dal piccolo sacrificio di ognuno.

Se ognuno di noi è libero o meno di credere nell'esistenza di questo VIRUS, deve adottare ogni attenzione o forma di rispetto.

Un uomo che nega l'esistenza del coronavirus, noi non lo consideriamo sciocco, ma piuttosto nemico pubblico.

Un essere umano che non si interessa della sanità non lo consideriamo una persona stolta ma un disertore dello stato, in quanto combatte contro l'umanità ed è alleato del virus....”

Ho trovato, inoltre, interessante ed efficace proporre giochi che spingono gli studenti a “dibattere” posizioni differenti.

In due classi terze, dopo la lettura del “Mito della caverna” di Platone, ho proposto agli studenti di dividersi in due squadre: una doveva sostenere la tesi dei liberati e l'altra dei prigionieri. Ognuna delle due squadre doveva argomentare la propria tesi e poi rivolgere domande agli avversari. Ogni squadra ha, anche, riscritto il finale del Mito, ciascuna a partire dal proprio punto di vista.¹⁸

I giochi hanno, inoltre, rappresentano un'ottima opportunità per verificare quanto appreso, sia in termini di conoscenze che di competenze. Il gioco ha aiutato a valutare l'apprendimento in termini di “processo”, dando valore ai contenuti appresi e ponendosi nei termini di una

¹⁶ Nella classe IVG Indirizzo Comunicazione (Liceo Scientifico “G. Salvemini”, Bari) i protagonisti dell'intervista sono stati Cartesio e Locke; Nella classe VG Indirizzo Comunicazione (Liceo Scientifico “G. Salvemini”, Bari) i protagonisti sono stati, invece, Kierkegaard e Schopenhauer.

¹⁷ Cfr. la scheda gioco in Caputo A. in collaborazione con Baldassarra R., Mercante A., *Philosophia Ludens, 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Ivi, in CD allegato.

Condivido alcuni passaggi del Discorso tenuto dai ragazzi della IVG indirizzo Comunicazione del Liceo Scientifico “G. Salvemini” di Bari:

“Mi trovo qui, signori, innanzi a voi, per discutere di un argomento di cui troppo si dice e poco si parla. Un problema frequente, che non trova soluzione se non che nell'interesse e nell'aiuto comune.

È arrivato il momento della trasformazione e del rinnovamento interiore. È arrivato il momento di porre fine ai conflitti disumani che tanto logorano il nostro pianeta.

Voi, signori, vi siete mai chiesti come cominciano le guerre? E vi siete mai chiesti perché è così complicato sopprimerle? Non è forse questo il vero problema? È il non immedesimarsi e il non conoscere che porta all'ignoranza. Ed è l'ignoranza che porta ai persistenti conflitti.

Abbiate, quindi, il coraggio di sapere!”

¹⁸ L'esperienza è stata realizzata sia nella 3F che nella 3E (Liceo Scientifico “G. Salvemini”, Bari).

valutazione autentica. Utilizzare il gioco come occasione di verifica “a distanza” ha rappresentato un’ottima opportunità per scongiurare il nozionismo e, soprattutto, per evitare il timore che gli studenti non abbiano realmente interiorizzato i contenuti.

Possiamo concludere dicendo che giocare ci ha fatto, ancor più, riflettere sulla necessità della dimensione relazionale della *paideia*, riportandoci a vivere la dimensione necessaria dell’apprendere insieme. Il gioco può aiutare, quindi, a ri-costruire relazioni, a impreziosire le cicatrici. Il gioco, anche se veicolato attraverso un Monitor, ri-accende il pathos che viene dal confronto-scontro ed aiuta a sentirsi più vicini. Giocando gli studenti dimenticano per un po’ di essere lontani, e si crea una dimensione empatica che stimola il confronto e la riflessione. Non dimentichiamoci, però, che giocare a distanza è giocare per e nell’emergenza giocare “dalla testa ai piedi” è giocare veramente!

INSEGNARE IN DAD: UNA QUESTIONE DI FIDUCIA?

Alberto Maiale

(Liceo scientifico “G. Salvemini” di Bari)

Abstract

This contribution intends to discuss about a personal experience accumulated during this school year in the teaching of philosophy, spent most of the time in DaD: describing difficulties, good customs and reflections of the students shared with their teacher.

Parole chiave

Fiducia, Didattica, Rapporto umano, Impegno, Difficoltà

Keywords

Trust, Didactics, Human touch, Stuff, Difficulties

Riflettere sull’esperienza di insegnamento della Filosofia e, più in generale, sull’esperienza didattica nel suo complesso in regime di DaD è un’occasione da non perdere, perché questa parentesi della carriera professionale dei docenti italiani resterà sicuramente nella nostra memoria, ma non deve rappresentare una parentesi chiusa.

Oltre un anno è passato da quanto la scuola italiana è stata catapultata in un’esperienza professionale che, in un altro tempo e in un altro contesto, avrebbe rappresentato una sfida forse impossibile. Insegnare a distanza. Riprogrammare la propria attività didattica, ripensando modalità, tempi di insegnamento e prove di verifica. Lavorare per competenze, giocoforza, perché i contenuti sono quasi del tutto non-valutabili, tali e tanti sono i sistemi per aggirare le domande dei docenti. Insomma, una piccola-grande rivoluzione, che per l’appunto non sarebbe stata possibile in tempi *normali*, perché, va detto, il mondo della scuola, segnatamente quello della secondaria di secondo grado, è parecchio conservatore. Tuttavia, il clima di paura e preoccupazione dettato dalla pandemia ha accelerato questa trasformazione, questa spinta dichiaratamente tecnologica e, per molti versi, innovativa nella didattica.

È giusto tracciare un primo bilancio di quest’anno così impegnativo. Il primo aggettivo, infatti, che mi sento di individuare è proprio questo, impegnativo. C’è [stato] bisogno di molto impegno per portare avanti il lavoro in un continuo susseguirsi di indicazioni operative diverse, di protocolli sanitari da affrontare, di gestioni complesse di situazioni individuali complicate, di tracciamenti. Una serie di elementi che per solito hanno nulla, o quasi, a che vedere con la didattica di ogni giorno: certo, le condizioni psicologiche influenzano l’andamento della vita scolastica, ma l’impatto che queste regole hanno avuto in questi mesi non ha precedenti nella storia della didattica. Le mie classi hanno risentito di questa altalena: presenza, distanziamento, poi didattica mista, didattica a distanza e poi di nuovo, in una sorta di giostra che ha oggettivamente distratto docenti e studenti, richiedendo, per l’appunto, particolare impegno, con dispendio di energie psico-fisiche che sta determinando i suoi effetti proprio in queste giornate.

Un sottile, ma permanente, senso di ansia ha poi pervaso le nostre giornate: ogni assenza da parte degli studenti era subito motivo di allarme, di preoccupazione per un possibile contagio, che avrebbe messo a rischio quel minimo di continuità nel lavoro giornaliero che ogni classe cercava di mantenere. Un senso di unità, inoltre, si è diffuso, avvertendo tutti, in modo

sicuramente diverso ma diffuso, quell'impressione di precarietà che caratterizzava la *nuova* scuola che eravamo chiamati ad animare, da docenti o da studenti.

Un elenco, ne sono consapevole, non edificante. Non è facile *fare scuola* in questo contesto, senza tener conto del tempo-vita, caratterizzato da incessanti tam tam dei canali *all news*, monotematicamente concentrati sulle notizie della pandemia, che ci hanno tenuto sulla corda anche dopo le lezioni.

Fin qui il racconto che, credo, sia stato comune a tutti. Ma volendo condividere la mia esperienza più intima, devo constatare che quello che penso di aver perso in misura maggiore, in questa situazione, è la fiducia in me stesso. Ho sempre inteso l'insegnamento della filosofia come la costruzione di un terreno comune tra docenti e studenti. Un *moral-ground*, come dicono gli inglesi, che sia qualcosa di molto concreto che necessita di dialogo, tempo, compresenza. Una progressiva crescita di intimità e sintonia, per me considerati elementi fondamentali del lavoro scolastico. Va da sé che il medium informatico, la macchina, ha improvvisamente inaridito questo terreno, reso molto difficile, per la verità pressoché impossibile senza un'elevata disponibilità della diade docente-discente, costruire qualcosa da mettere *in comune* per rendere il lavoro filosofico quello che penso debba essere, ovvero una esperienza formativa forte. La conseguenza di questa situazione è stata la perdita di fiducia: una mancanza biunivoca, avvertita sia da me nei confronti dei miei studenti, ma soprattutto la difficoltà di costruire qualcosa con gli studenti che aveva appena preso, con i quali abbiamo avuto solo pochissime settimane per conoscerci ed impostare un lavoro in comune. Un problema non generalizzato ma presentatosi a macchia di leopardo nelle classi, chiarisco, ma del quale devo onestamente prendere atto in sede di bilancio didattico di questa annualità sfortunata. Non si tratta del classico rapporto di *affido* e *fiducia* che si deve stabilire tra studente e docente, ma di una condizione più sottile che riguarda maggiormente l'ottimismo della condizione docente a condurre in porto la missione dell'insegnante. La sensazione vissuta è infatti quella di non riuscire a dare comunque il meglio, anche a fronte dei tentativi messi in campo per aggirare gli ostacoli della DaD, un senso di precarietà che ha fatto vacillare, in parte, la fiducia che dobbiamo sentire forte nella nostra capacità di *farcela*, una sorte di precariato professionale della metodologia. In sintesi, uno sbilanciamento nel rapporto dare-avere tra studente e discente, nella quale è il docente a non riuscire a mettere sul piatto della bilancia tutto quello che occorre.

Non è facile, infatti, fare Filosofia a distanza. Si avverte uno iato che assorbe le vibrazioni positive che la curiosità, attivata da sempre dalla domanda filosofica, scatena. Tutto diventa più asettico, privo di quel pathos che ogni insegnante avverte specie tra gli studenti del terzo anno, il senso della meraviglia che è l'essenza del nostro domandare. In questo contesto, dicevo, ho avvertito il senso della sfiducia, dettato dalla lontananza non solo fisica, ma soprattutto spirituale con molti dei miei studenti, ai quali sentivo di non riuscire a portare il mio contributo di entusiasmo e di curiosità per il mio lavoro.

Per questo sento il bisogno, in questo articolo che assomiglia molto ad una pagina di diario personale, di aprire la riflessione ai miei studenti, ai quali ho chiesto di sintetizzare in poche righe il bilancio di quest'annata. Ho chiesto loro cosa pensano di aver guadagnato e cosa pensano di aver perso.

Ma prima di dare la parola agli studenti, sono consapevole che questo mio scritto *a microfono aperto* possa sembrare un triste *cahier de doléance*, sincero ma probabilmente improduttivo, come ogni critica che non sia seguita da un *par construens*. Colgo quindi l'occasione che CF mi offre per raccontare brevemente anche delle occasioni che la DaD mi ha offerto per rinnovare, sperimentare o confermare alcune vie di didattica alternativa già percorse negli ultimi anni.

Ho deciso di implementare con maggiore vigore ed allargando lo spettro dei contenuti veicolati la Didattica *Ludens*,¹ forte dell'esperienza già corroborata in diverse occasioni negli ultimi anni, accettando la sfida di una forte innovazione nelle attività previste, modificate

¹ A. Caputo, in collaborazione con R. Baldassarra e A. Mercante, *Philosophia Ludens*, ed. La Meridiana, Molfetta, 2011.

opportunamente per essere significative anche in DaD. Ho dato conto di questa esperienza [in questo articolo](#), pubblicato su Logoi.Ph,² che mi consentirete di riassumere nei suoi punti nodali in questa sede.

Tale attività è stata dedicata alle due classi terze con le quali ho lavorato durante quest'anno scolastico, anche per favorire la conoscenza degli studenti, attraverso le attività di gruppo, caratteristiche della didattica *Ludens*. In passato ho utilizzato questo tipo di didattica in modo continuo ma non intensivo, affiancandola ad altre modalità, per privilegiare più la varietà nell'offerta metodologica che la continuità. In un'ottica di riflessione stimolata dalla DaD, ho individuato nelle caratteristiche della Didattica *Ludens* alcuni punti di forza che potevano risultare particolarmente utili: il contesto informale nel quale si attiva tale modalità, l'attività di gruppo, che favorisce l'interazione tra gli studenti e la condivisione della responsabilità tra i componenti, il superamento della frontalità.

L'articolazione dei giochi (ovvero la costruzione di un "Tg Filosofico" a partire da notizie vere da riscrivere usando il linguaggio dei Filosofi, nel caso di specie i Pluralisti, e una ricostruzione del Processo a Socrate) ha richiesto interventi di modifica della struttura delle attività, per adattarle allo svolgimento "a distanza", valorizzando l'autodisciplina degli studenti, in quanto la presenza del docente non poteva essere garantita contemporaneamente in tutti i gruppi, in quanto divisi in varie "rooms", appositamente allestite sulla piattaforma utilizzata per lo svolgimento delle didattiche integrate.

Gli esiti sono stati lusinghieri sul piano della valutazione: notevole, infatti, è stato l'apporto che gli studenti hanno fornito in termini di ricerca e vaglio delle fonti, distribuzione dei ruoli (ad esempio, nel processo a Socrate sono stati distinti i ruoli tra giuria, difesa, accusa, testimoni, in modo autonomo tra i gruppi), produzione di testi scritti da usare nel gioco, capacità di adattamento. Il risultato è stato ovviamente eterogeneo, in quanto sulla qualità dei risultati hanno influito fattori quali l'intesa e la capacità di ascolto tra compagni, l'intersezione di gruppi costituiti dal docente in modo sostanzialmente casuale, considerato il poco tempo di conoscenza col gruppo-classe a disposizione in presenza. Un lavoro che non ha nascosto inevitabili punti di debolezza, ascrivibili evidentemente anche a sacche di scarso impegno di alcuni studenti che si sono *nascosti* all'interno del gruppo, lavorando all'ombra dei più propositivi e dei più generosi; un meccanismo sul quale la distanza ha inciso negativamente, impedendo un controllo ed un intervento correttivo del docente.

È stato possibile lavorare anche dando spazio ai lavori di gruppo degli studenti, che hanno sentito l'esigenza di ritrovarsi dopo le lezioni, nello spazio virtuale pomeridiano, a rielaborare ed approfondire tematiche condivise con il docente, a partire dalle attività curricolari. Si è quindi creato, in alcune classi, un circolo virtuoso che ha stimolato i ragazzi a gareggiare, simbolicamente, tra loro per proporsi in ricerca ed approfondimenti guidati, in modo alternativo alla verifica orale.

Ulteriore accelerazione ha avuto la produzione di testi scritti. La scrittura filosofica, pur mortificata dalla cancellazione della 3a prova degli esami di Stato, ed in parte recuperata dalle selezioni delle tracce della 1a prova, resta un cardine, a parere di chi scrive, della didattica-filosofica. Il respiro che la riflessione scritta offre al pensiero dello studente, la possibilità di ritornare sulle proprie posizioni, ha rappresentato una possibilità di ricostruire in questa attività ho potuto trovare un punto di equilibrio tra i contenuti ed il pacchetto "abilità-competenze", avendo ricavato molto tempo dalla sostanziale abolizione delle verifiche orali, oggettivamente prive di senso in DaD, in quanto facilmente aggirabili e comunque molto più centrate per temi e modalità sui contenuti.

Un bilancio tra luci ed ombre quindi, che mi sento di condividere con chi vorrà farne occasione di ulteriore riflessione e, se necessario, critica.

² A. Maiale, *La DaD e il gioco filosofico*, sta in, LOGOI.Ph, n. 17./2021, ISSN 2420-9775.

Chiudo con le dichiarazioni degli studenti del liceo scientifico “G. Salvemini” di Bari, che ringrazio, per aver raccolto il mio invito a condividere questo spazio pubblico di opinione.

La DaD ha tolto molto da quello che è il sistema scuola, cose negative e positive. Ma se da un lato ha diminuito l'ansia per compiti e interrogazioni, dall'altro ha diminuito la soglia dell'attenzione, rendendo lo studio molto più impegnativo, così come il mantenere la concentrazione, ha quasi eliminato il rapporto umano con professori, compagni e amici di scuola. Sento di non essere cresciuta, soprattutto intellettualmente, come avrei potuto in una scuola in presenza, la DaD reprime e ti toglie tutte le energie, che se nel primo lockdown si presentavano nella voglia di impiegare il tempo in maniera costruttiva, in questo terzo le fa svanire, nel nulla, il tempo passa ma non riesci a fare niente.

Martina Regina (4E, indirizzo Cambridge)

La DaD è sicuramente stata una nuova esperienza per tutti gli studenti; ciò nonostante, ha avuto risvolti sia positivi che negativi. Senza dubbio ha implicato una maggiore comodità nelle azioni quotidiane e nell'organizzazione dell'orario scolastico e nelle ore pomeridiane, permettendo una più efficiente produttività scolastica sotto vari punti di vista, ma ha anche eretto una barriera psicologica, privandoci di aspetti che, dati per scontati, si sono rivelati importanti per ognuno di noi, dal fare lezione in presenza al semplice dialogo faccia a faccia.

Marco Lavermicocca (4E, indirizzo Cambridge)

Sicuramente in Dad, non facendomi prendere più dall'ansia, ho potuto acquisire molto più autocontrollo e coscienza delle mie capacità. "Durante la DaD ho avuto l'occasione di approfondire meglio alcuni argomenti, grazie anche alla disponibilità di varie fonti e alla facilità con cui era possibile accedervi. Pertanto, credo sia stata un'utile occasione di discussione e di riflessione in vari ambiti. Nonostante ciò, è sicuramente venuta a mancare la possibilità di formarsi all'interno di una realtà più concreta, in cui bisogna non solo imparare a relazionarsi con gli altri ma anche con se stessi. Purtroppo, o per fortuna (dipende dai punti di vista), solo la classe potrebbe colmare il senso di solitudine che si prova a casa.

Silvia Liliana Belviso (3D, indirizzo Cambridge)

Durante la DaD ho avuto l'occasione di approfondire meglio alcuni argomenti, grazie anche alla disponibilità di varie fonti e alla facilità con cui era possibile accedervi. Pertanto, credo sia stata un'utile occasione di discussione e di riflessione in vari ambiti. Nonostante ciò, è sicuramente venuta a mancare la possibilità di formarsi all'interno di una realtà più concreta, in cui bisogna non solo imparare a relazionarsi con gli altri ma anche con se stessi.

Noemi Silvestris (3D, indirizzo Cambridge)

La cosa principale che la dad mi ha tolto è stata la più importante, i miei amici, la voglia di andare a scuola sapendo di non essere sola, tuttavia mi ha fatto acquisire maturità e consapevolezza che mi hanno fatto capire quanto fosse importante e mi manchi la scuola.

Martina Rota (3B, indirizzo Logico-informatico)

La DaD, che aveva il potenziale di portare la scuola sul piano digitale, offrendo esperienze didattiche più intriganti con l'ausilio delle nuove tecnologie, si è rivelata soltanto un'ostilità nei confronti degli studenti. Personalmente ho sentito molto il peso della perdita dei contatti con gli amici, che era forse l'unica cosa in grado di addolcire le cinque intense ore scolastiche.

Michele Carbonara (3B, indirizzo Logico-informatico)

Dalla Dad sono riuscito a guadagnare un vantaggio sui tempi, infatti per seguire le lezioni in presenza erano necessari spostamenti che spesso necessitavano di molto tempo. Con la didattica a distanza, tuttavia, si è persa la socializzazione con i compagni, necessaria per caratterizzare una classe.

Michele Di Giesi (3B, indirizzo Logico-informatico)

Sicuramente si è un po' perso il sentimento di scuola come comunità, perché a parte l'occasione della co-gestione offerta dal DS della nostra scuola, quasi tutte le attività interne che coinvolgevano alunni di diverse classi, sono state ridotte allo stretto necessario. La scuola è diventata la classe.

Syria Francioso (3D, indirizzo Cambridge)

LA COMUNICAZIONE DIDATTICA: FORME, ESIGENZE E OPPORTUNITÀ RELAZIONALI

Alessandra Modugno

Abstract

The thesis of this essay is that a full personal relationship, involving also physical proximity, is needed to teaching communication. An experience of teaching philosophy at university will be presented to illustrate activities, methodologies and technological tools used to foster involvement, metacognition and relationship between students, especially working and discussing groups. Through the analysis of two surveys submitted to students, it will be reflected on the limit of technique-centred approach: this will underline the necessity of an educational change which engages the person as a whole together with all the people involved in the training process.

Keywords

Changing, Engagement, Group, Metacognition, Relationship.

1. Il momento presente: questioni e tesi

Vorrei iniziare la mia riflessione ponendo subito in chiaro quali ritengo siano le questioni che ci interpellano in quanto ricercatori, docenti e filosofi nel momento presente, ossia in una fase storica, che si prolunga ormai da più di un anno, in cui sembra che la pandemia scatenata dalla diffusione del virus Covid-19 abbia determinato una sorta di nuovo paradigma globale. Si tratta di alcune specifiche interpellanze, tra le numerose e complesse che impegnano la comunità scientifica, i decisori politici, le varie realtà professionali e sociali, ma direi ogni singolo soggetto in quanto intelligente, volente, libero e responsabile: benché non sempre in primo piano, quelle che ci riguardano sono nondimeno interpellanze chiave, perché ineriscono quei processi di lungo periodo e di carattere totalizzante – lo sviluppo personale e, funzionali a esso, le azioni formative e l'apprendimento – in forza dei quali ne va della vita dei popoli, nel senso più esteso e profondo che il termine "vita" possiede.

Provo a esplicitare tali questioni formulandone le domande implicate. Le esigenze di tutela della salute pubblica hanno imposto o promosso modalità di lavoro – almeno a coloro che hanno avuto la possibilità di continuare a lavorare – in cui la relazione interpersonale è resa possibile esclusivamente tramite la mediazione di dispositivi digitali, di strumenti che non esigono o meglio vicariano il contatto fisico, lo spostamento dei corpi. Siamo in una fase emergenziale, in cui l'essenziale della relazione è sospeso, posto temporaneamente in attesa di essere ripristinato, oppure, come suggerisce Clementina Cantillo, siamo dentro una "mutazione ontologica" in cui si tratta di riflettere sulla natura dell'umano e delle relazioni e sulle modificazioni che il digitale sta apportando all'idea tradizionale di relazione e natura umana?¹ In tempi recenti ma non "sospetti" come quelli attuali, Rossella Fabbrichesi già asseriva che «è sotto gli occhi di tutti come l'uomo oggi si stia trasformando, plasmato e modellato dai nuovi dispositivi, dalle protesi, dalle tecnologie che impongono connessioni virtuali» in forza delle quali la «sostanza uomo sembra assottigliarsi sempre più e diventare un mero nodo di scambio, il nodo di una rete di molte fibre interconnesse»². Dentro la domanda di Cantillo e le asserzioni di Fabbrichesi, dense di

¹ Cfr. Cantillo 2020.

² Fabbrichesi 2017, p. 65.

implicazioni non solo teoretiche e antropologiche, ma anche etiche e politiche, sta a mio avviso quanto concerne chi si occupa di formazione, chi riflette e fa ricerca in ambito formativo: quali elementi ha posto in gioco e in evidenza la didattica digitale? quale impatto ha determinato sui fattori costitutivi dell'apprendimento e, fra questi, in primo luogo sulle dinamiche relazionali? Esplorare queste due questioni esige soffermarsi sulle forme di attuazione della didattica digitale, precisando in primo luogo alcune distinzioni terminologiche e semantiche, in secondo luogo osservando da vicino e in profondità alcune esperienze specifiche della sua attuazione, per rilevarne alcune evidenze significative.

Consapevole dei numerosi nuclei problematici in essere, scelgo di proporre un percorso circoscritto alla mia esperienza didattica a inizio A.A. 2020/21, di cui esplicito le tappe e la tesi che desidero argomentare. Non intendo chiedermi che cosa abbiano imparato nei mesi scorsi i miei studenti, ma vorrei situarmi in una domanda che mi interpella più personalmente, chiedendomi che cosa ho imparato io da quanto ho attuato e dall'osservazione del vissuto e dell'apprendimento dei ragazzi, ossia che cosa ha testimoniato rispetto agli interrogativi esposti sopra l'esperienza della didattica digitale nelle forme in cui l'ho proposta loro. Per "stare" in questa domanda, ritengo opportuno innanzitutto ricordare brevemente i principali fattori implicati nell'apprendimento e precisare quali di essi, e come, siano più potentemente e validamente rilevanti nell'apprendimento della filosofia. Dopo aver esposto in sintesi gli elementi costitutivi della proposta didattica, intendo riferire i dati emersi dalla ricerca svolta – come ogni anno, ormai dal 2016 – con gli studenti, focalizzando l'attenzione specificamente su quelli inerenti gli aspetti relazionali. La tesi è la seguente: la relazione, con il docente e in special modo la relazione tra pari, è il principale fattore promotore di apprendimento; la didattica digitale lo ha consentito e limitato insieme, d'altra parte testimoniando con sorprendente evidenza di non essere né bastevole né sostitutiva dello scambio interpersonale che, passando per i corpi, coinvolge l'interezza dell'essere umano.

2. L'apprendimento come esperienza

Vale la pena ricordare che cosa qualifichi un'esperienza come apprendimento, per focalizzare il fatto che non si tratta di un processo di per sé né spontaneo né meccanico, in cui sono presenti fattori cognitivi, volitivi ed emotivi situati nella cornice di una duplice e reciproca intenzionalità, quella del docente e del discente. Se la libertà di chi insegna e di chi apprende sono sempre in gioco, in una reciprocità comunicativa connotata da creatività non scontate e potenzialità imprevedibili, nel contesto universitario tali fattori hanno un rilievo più significativo, una valenza emergente più marcata, in quanto la libertà di chi apprende si presume più sviluppata e più consapevole, potenzialmente più in grado di apportare una differenza nel processo in atto.

Apprendere è di per sé un'esperienza multicomponentiale, in cui si intersecano fattori di diverso ordine e valenza. *Ex parte docenti* vi sono elementi più profondi e strutturali come una precisa visione antropologica, capacità intellettuali, conoscenze inerenti il sapere insegnato e i suoi processi di generazione e sviluppo, competenze comunicative generali e specificamente didattiche. *Ex parte discenti* vanno tenuti principalmente presenti la storia più o meno ampia di apprendimenti spontanei o consapevoli già acquisiti, i vissuti emozionali connessivi, gli interessi, le "attese" di formazione, le competenze strategiche ingenue o intenzionalmente poste in atto. Com'è evidente la numerosità dei piani e degli elementi in gioco è direttamente proporzionale alla difficoltà di intercettarne l'incidenza qualitativa; peraltro non è questa la sede per esplorarli tutti e interamente, cosa comunque di per sé ardua. Mi limito pertanto a focalizzare alcuni elementi che nel contesto universitario mi sembrano più rilevanti.

Rispetto ai docenti ritengo prevalente la maggior attenzione – almeno tradizionalmente – al sapere comunicato che alle modalità della sua comunicazione, in forza dell'assunto che lo studente con cui si relazionano è un giovane adulto, la cui storia di studio lo rende sufficientemente autonomo; ciò sottende comunque la persuasione che il ruolo di guida del docente sia necessario o in caso opportuno solo quando lo studente deve imparare a studiare e forse, più

profondamente ancora, che insegnare in sostanza sia «riempire un orcio vuoto»³ o comunque non ancora completamente pieno.⁴ Riguardo invece ai discenti trovo estremamente e sempre più determinante la storia scolastica e il vissuto emozionale che essa ha strutturato, in generale e rispetto a specifiche aree di sapere, a cui si connette il profilo personale dello studente e il suo posizionamento di fronte alla formazione, al rapporto che essa ha con la vita e la professione futura, che nello snodo universitario si configura più vicina, desiderata e attesa. Negli ultimi anni sono significativamente cresciute le esperienze di ricerca nell'ambito del *Faculty Development*,⁵ il che segnala la crescente sensibilità di numerosi studiosi e docenti, soprattutto di ambito psicologico e pedagogico-didattico, a porre attenzione alla promozione di un modo più efficace di insegnare in università. Nello stesso tempo, resta difficile mettere a sistema tali ricerche, sgretolare barriere di autodifesa disciplinare che numerosi saperi – anche dentro l'area filosofica – sono attenti a mantenere, perché timorosi di aprirsi a forme di “reciprocazione”⁶ che possano porre in dialogo e implicanza nozioni e competenze epistemologiche diverse, ma non perciò opposte. D'altra parte, a fronte di una maggiore attenzione alla comunicazione didattica letta secondo la curvatura di vari saperi, non ultimo quello filosofico, è a mio avviso divenuta mediamente più problematica la situazione degli studenti che accedono agli studi accademici: essi sono dotati di una disposizione all'apprendimento e allo studio sempre più fragile, la loro domanda e attesa di formazione è vaga e muove spesso da una conoscenza e consapevolezza di sé poco fondate nella realtà, da una motivazione incerta, superficiale, molto esposta ai colpi della frustrazione e del dilazionamento del risultato atteso.

Perché è importante puntualizzare questo quadro per chiarire che cosa sia l'apprendimento come esperienza? Perché apprendere è un evento situato in un tempo e in uno spazio precisi, un atto concreto agito da soggetti in carne e ossa – «L'insegnamento [...] è questione di corpi» ricorda Annalisa Caputo «non possiamo dimenticarlo, altrimenti dimentichiamo l'essenza della relazione didattica»⁷ – cioè da persone che entrano e permangono, perlomeno così dovrebbe essere ed è naturale che sia, nel movimento dell'apprendere con l'interezza del loro essere persona. Ciò significa che i “fattori personali”, inerenti sia chi insegna sia chi apprende, sono implicati in quelli epistemici e li impattano in modo determinante; d'altra parte, le cognizioni e le convinzioni determinano le scelte operate e direzionano l'intenzionalità e l'azione. Il contesto di insegnamento-apprendimento in cui stiamo operando da un anno è dunque da un lato l'esito di un processo iniziato nel panorama culturale e sociale europeo e italiano e nelle vite di noi che ne siamo in parte attori in parte ricettori, dall'altro connotato da quanto la pandemia e le sue conseguenze sociali, professionali e relazionali hanno non solo modificato o condizionato ma anche portato prepotentemente in evidenza.

Quanto precisato in rapporto alla relazione didattica, che vale sempre, acquista un colore particolare se in gioco è l'apprendimento della filosofia o meglio al filosofare, esperienza speciale e specifica entro quella più ampia dell'apprendere, se si condivide che «l'*ergon* della filosofia è il lavoro di sé su di sé», sempre in atto quando si discute di una questione filosofica, poiché ogni esercizio filosofico è «auto-affettivo e auto-riflessivo» e in quanto tale opera «di veridizione che deve essere in grado di incidere sulla realtà».⁸ Fatico a concepire un'esperienza di apprendimento del filosofare che non coinvolga totalmente e in prima persona docente e discenti e che, una volta compiuta, li lasci come prima, non operi in essi una qualche forma di

³ Ivi, p. 84.

⁴ Alla radice di tali convinzioni opera senz'altro una precisa concezione antropologica, non sempre resa esplicita neppure a sé stessi, ma anche un modello cognitivo in cui domina la cosiddetta *fixed mindset* rispetto alla *growth mindset* ossia la persuasione che gli esiti dello studio – e di quello accademico nello specifico – dipendano esclusivamente dalle capacità dello studente o eventualmente da ciò che egli fa o meno e non da un insieme di fattori tra i quali ha importante valore l'intenzionalità e gli elementi costituenti l'azione progettuale del docente: cfr. per un approfondimento di questi temi, di per sé non filosofici, ma mio avviso con stimolanti spunti teoretici Biggs, Tang 2011; Paunesku et al. 2015.

⁵ Cfr. Lotti, Lampugnani 2020.

⁶ Perla 2020.

⁷ Caputo 2020, p. 14.

⁸ Fabbrichesi 2017, p. 29.

metanoia. Per tal motivo, nella sperimentazione didattica con gli studenti dei corsi di studi triennali e magistrali in cui insegno, iniziata nel 2014 e tutt'ora in corso, sono centrali il coinvolgimento attivo degli studenti, la promozione della presa in carico diretta del loro apprendimento, il dialogo e confronto costanti tra loro e con me. Questi fattori sono biunivocamente supportivi sia dell'accesso a un'esperienza il più possibile autentica, quindi personale, del filosofare e di sé stessi come soggetti riflessivi e attivi, sia di un percorso effettivo ed efficace di formazione. L'intenzione profonda che mi muove è guidare gli studenti a ri-significare la situazione formativa che stanno vivendo – che hanno scelto di vivere – «per superare una logica della passività in cui l'azione didattica viene subita».⁹ La progettazione sviluppata in vista dell'anno accademico in corso ha richiesto pertanto di situare queste esigenze, per me imprescindibili, entro i vincoli imposti dalla situazione emergenziale, cioè la sostituzione di uno spazio fisico con uno virtuale, ripensandone e ri-significandone possibili e sostenibili modalità di comunicazione formativa.

3. Un'esperienza di didattica collaborativa e metacognitiva

Gli insegnamenti di quest'anno accademico – diversamente da quelli erogati nel II semestre dell'A.A. 2019/20 – hanno potuto fruire di una progettazione consapevole e sviluppata con ampio anticipo, almeno per i docenti dell'Ateneo genovese, in cui sono incardinata, dal governo del quale la decisione di svolgere l'attività didattica del I semestre 2020/21 esclusivamente on line è stata assunta già a maggio 2020, in base alla valutazione che gli spazi delle varie strutture non avrebbero consentito la tutela delle norme anti-Covid. Non entro nel merito della decisione né tantomeno mi soffermo sulle forme di didattica possibili e sostenibili, su cui si è a lungo discusso nelle riunioni collegiali, perché sarebbe sterile: puntualizzo solo il fatto che rispetto ai colleghi che avevano agito “in emergenza” da marzo a maggio 2020, ho avuto l'opportunità di progettare l'attività che avrei svolto da settembre a dicembre 2020 con piena consapevolezza dei vincoli e delle risorse a mia disposizione. Ciò mi ha consentito di discriminare gli obiettivi imprescindibili e quelli da introdurre in forza dell'ambiente virtuale in cui si sarebbe situata e sviluppata la relazione didattica – la piattaforma *Microsoft Teams* ufficialmente adottata come esclusivo canale di svolgimento di tutte le attività del personale di Ateneo – e di valutare metodi e strumenti presumibilmente più efficaci e supportivi in rapporto a tali obiettivi. In qualche modo mi si è offerta l'opportunità di porre al vaglio secondo un'ulteriore angolatura le domande di ricerca che sto attraversando da anni, inerenti il ruolo della relazione docente-studenti e tra studenti nelle dinamiche proprie della comunicazione didattica, esplorando sia come lo strumento digitale quale specifica forma di *medium* si inter-ponga nello scambio tra soggetti, sia con quali tecniche e supporti sia possibile e valido garantire o vicariare le azioni che nello spazio fisico dell'aula si sviluppano tramite gesti, scambi di sguardi, di parole, di materiali.

Le scelte compiute hanno riguardato sicuramente la selezione dei contenuti da proporre, in termini di riduzione della quantità e di scelta qualitativa in funzione della finalità principale che assegno ai miei insegnamenti, ossia la promozione di una riflessione autonoma e una presa di posizione personale e argomentata rispetto alle questioni teoretiche proposte, in cui le conoscenze poste in campo, i processi cognitivi e meta-cognitivi che esigono e le competenze che richiedono e consentono di acquisire si interconnettono in un circuito virtuoso di reciproca strutturazione, fruizione e consolidamento. I vincoli principali e più pesanti – sia in termini di impatto sia di fatica – ossia la distanza fisica e la mediazione del dispositivo tecnologico imponevano a mio avviso una sorta di antidoto che assicurasse forme di prossimità proporzionali a essi. Per tal motivo, la riflessione teoretica si è focalizzata sia sull'individuazione delle questioni, tra quelle di norma oggetto del mio insegnamento, che maggiormente potevano stimolare interesse, coinvolgimento e dialogo, sia – in rapporto a tale fine – sulla ricerca delle funzionalità tecnologiche, delle metodologie e delle tecniche strumentali al loro perseguimento, capaci di promuovere e tutelare anche il fattore umano, ossia il bisogno – precedente e indipendente l'apprendimento della filosofia ma non ininfluenza rispetto a esso – di conoscersi, di creare legami di colleganza

⁹ D'Elia 2020, p. 12.

e amicizia, caratteristico di studenti iscritti al I anno di università. Rispetto al focus in oggetto in questa sede, mi soffermo a esplorare solamente gli aspetti metodologici e strumentali,¹⁰ in quanto sono stati il principale fattore di revisione della progettualità e insieme di attestazione della fondatezza della tesi che intendo sostenere.

Quelle da me scelte si possono sinteticamente presentare come la coniugazione di strategie collaborative e metacognitive¹¹, il cui scopo è stato offrire agli studenti occasioni di prossimità – da parte mia e tra loro – che consentissero la messa in gioco di processi cognitivi, emozioni e atti intenzionali e volitivi capaci di mobilitare tutti i soggetti e ogni soggetto nell’interesse del suo essere, facendo della relazione il volano di un effettivo processo di cambiamento formativo. Rispetto agli anni passati, una novità introdotta, importante e impegnativa insieme, è stata lo svolgimento di un breve colloquio conoscitivo con ogni studente: ho realizzato tali incontri nelle prime cinque settimane di lezione, esplorando la motivazione dei ragazzi, qualche aspetto della loro “storia scolastica”, raccogliendone il vissuto in rapporto al mio insegnamento ma anche all’avvio del percorso accademico in circostanze così particolari, in alcuni casi fornendo indicazioni metodologiche inerenti l’apprendimento della filosofia nell’ambito specifico della mia proposta didattica. In quelle settimane faticosissime, in cui mi vedevo vincolata a una comunicazione dis-umana e dis-torta – ossia che divergeva dai fattori umani più manifestativi di umanità e mi costringeva spesso a stare più focalizzata sul mezzo che non centrata sul fine – vedere dei volti, pur in uno schermo, e poter dialogare personalmente con ciascuno è stato per me una boccata di ossigeno entro un contesto prevalentemente asfittico. Da quanto rilevato durante i colloqui, tramite il *Questionario di feedback*¹² o mediante altre fonti,¹³ tale scambio diretto, quale impegno e offerta da parte mia di una relazione personale, è stato apprezzato dalla quasi totalità degli studenti, per molti dei quali è stato meno difficile in seguito uscire dall’anonimato attivando la videocamera, proponendo domande o condividendo osservazioni o riflessioni.

D’altra parte, il luogo principale della collaborazione e della riflessione metacognitiva è stato il gruppo, contesto nel quale gli studenti hanno trascorso buona parte del tempo di lezione con la consegna di lavorare insieme, ciascuno offrendo il proprio contributo rispetto all’oggetto a tema e al metodo con cui svolgere l’attività da me richiesta, con l’opportunità di osservare e regolare nel contempo i propri processi di apprendimento. I gruppi di lavoro non sono stati creati in modo spontaneo o casuale, ma in base a precisi criteri che garantissero un’equilibrata disomogeneità interna e una sostanziale equipollenza tra di essi: la qualità della motivazione allo studio della filosofia e il livello di formazione filosofica percepito dallo studente,¹⁴ associati all’esito di una sorta di “prova d’ingresso” svolta nel corso della prima lezione e finalizzata a individuare le competenze argomentative già presenti in ciascuno. Per ragioni organizzative e di gestione, legate alla numerosità dei frequentanti – inizialmente 177, poi ridottisi a 168 – ogni gruppo è stato costituito da un numero di per sé molto alto di elementi – da 10 a 12 – nella previsione che alcuni studenti, come di fatto è accaduto, avrebbero abbandonato la frequentazione assidua delle lezioni. Nell’arco delle prime quattro settimane di lezione alcuni gruppi

¹⁰ Per non dilatare eccessivamente il contributo, non mi soffermo a presentare nel dettaglio i contenuti e le metodologie con cui li ho comunicati: propongo in appendice al mio contributo una scheda tecnica che ne compagina gli elementi essenziali in funzione di un’adeguata comprensione di quanto ho realizzato e la progettazione dettagliata di una “lezione tipo”.

¹¹ Cfr. Bonaiuti 2020⁹, pp. 17-19.

¹² Come già da alcuni anni propongo agli studenti la compilazione di due indagini sulle loro opinioni e percezioni, la *Scheda profilo personale* in ingresso e il *Questionario di feedback* in uscita: cfr. per una esemplificazione Modugno 2020, pp. 125-133. Le differenze rispetto alla proposta del precedente A.A. 2019/20 riportata nel volume citato sono minime: ad esse farò esplicito riferimento nei paragrafi successivi in quanto ineriscono gli aspetti metodologici inerenti il presente contributo. Un elemento significativo introdotto quest’anno per maggiore coerenza e significatività della ricerca è la compilazione obbligatoria e non anonima anche del *Questionario di feedback*, che lo scorso anno era stato proposto su base volontaria e in forma anonima.

¹³ In particolare, dagli studenti tutor che seguono gli studenti del I anno nell’ambito del *Progetto Matricole*, che l’Ateneo genovese realizza da più di un decennio e che io coordino nel DISFOR, Dipartimento di Scienze della Formazione in cui sono incardinata.

¹⁴ Questi due dati sono stati rilevati tramite la *Scheda profilo personale*, compilata dagli studenti nel corso della prima lezione.

hanno vissuto movimentazioni interne – inizialmente nuovi ingressi e in seguito uscite – e certamente ciò ne ha impattato il clima relazionale e di lavoro.

Nel primo giorno della costituzione dei gruppi, ossia durante la terza lezione, ho proposto agli studenti la condivisione di alcune norme di autoregolazione del gruppo – l'individuazione di un referente a turno per ogni lezione, l'impegno di ciascuno ad ascoltare gli altri, a rispettare il tempo e lo spazio di ogni componente, a offrire il proprio contributo nello svolgimento sia delle attività da me assegnate previamente alle lezioni, sia di quelle oggetto di riflessione e confronto durante le lezioni – e ho chiesto di scegliere un nome con cui identificare il gruppo che attingesse all'area semantica della bellezza. A ogni gruppo ho assegnato un canale privato nel *Team* dell'insegnamento, nel quale i membri si riunissero per svolgere le attività costituenti la lezione, fruendo di tutte le funzionalità disponibili, in particolare della condivisione di materiali. Il canale come luogo virtuale di incontro del gruppo è stato utilizzato dagli studenti sia in funzione dello svolgimento di attività asincrone assegnate da me, sia per loro libera iniziativa, per continuare il dialogo iniziato a lezione, per reciproco confronto e supporto nello studio. I gruppi sono rimasti i medesimi per l'intera durata dell'insegnamento: infatti, benché sia dal mio punto di osservazione sia dai colloqui con alcuni studenti abbia raccolto segnali di disfunzionalità in alcuni di essi – per motivi sempre riconducibili a forme di disimpegno di alcuni membri – non ho ritenuto opportuno e sostenibile operare cambiamenti: era rilevante il rischio di rompere equilibri o interrompere collaborazioni molto proficue avviate in alcuni gruppi nel tentativo di rimuovere le criticità di altri.

4. Esiti ed evidenze

L'osservazione della proposta didattica realizzata per coglierne la validità ed efficacia a partire dagli esiti può avvenire da diverse angolature e in forza di vari fattori. Da un lato, si possono prendere in esame gli elementi propriamente epistemici, le metodologie in rapporto ai contenuti e ai processi che la filosofia esige di porre in atto, nel frangente attuale correlati anche ai vincoli e alle opportunità della strumentazione tecnologica, gli aspetti propriamente umani e sociali. Dall'altro, è possibile scegliere come indicatori i risultati della valutazione accademica – ossia il numero degli studenti che hanno affrontato e poi superato più o meno brillantemente l'esame –, i riscontri della valutazione formativa – cioè il progresso avvenuto negli studenti rispetto alla situazione iniziale in termini di conoscenze e competenze filosofiche specifiche –, e infine alcuni elementi costitutivi di un percorso di apprendimento in quanto tale – come la motivazione, la qualità strategica, la percezione di autoefficacia – e di apprendimento *al* e *nel* filosofare, quindi curvato su aspetti connotativi del filosofare stesso, come la consapevolezza, la riflessività, le capacità critiche e argomentative. Per ragioni di opportunità e ragionevolezza mi soffermo su ciò che, come precisato all'inizio, ritengo indicatore di un cambiamento formativo, cercando di intercettare dallo "spostamento di postura" degli studenti ciò che per me ha garantito validità ed efficacia all'intervento didattico, con particolare attenzione agli aspetti relazionali. Le fonti a cui attingo, come anticipato, sono le indagini compilate dagli studenti, che offrono una serie di dati qualitativi interessanti e, benché non esaustivi, sufficiente supporto a una fotografia realistica della situazione, suffragata anche dagli altri elementi in gioco, che pure scelgo di non prendere in esame in questa sede.

Ritengo corretto proporre preventivamente il profilo dei miei interlocutori, 158 studenti,¹⁵ eccetto 6, tutti iscritti nel 2020/21 al I anno di *Scienze dell'educazione e della formazione*: il 74,2% di questi ha conseguito un diploma liceale, mentre il restante 25,8% ha svolto studi tecnici o professionali; tra i liceali il 60% proviene dal Liceo delle Scienze umane. Elemento rilevante in sé e come indicatore di cambiamento è la motivazione: nella *Scheda profilo personale* compilata all'inizio del percorso, il 49% degli studenti si è definito interessato e motivato rispetto alla

¹⁵ Per correttezza segnalo che 3 studenti, assenti nel giorno della compilazione non hanno svolto, per inadempienza, il *Questionario di feedback*: pertanto nella *Scheda profilo personale* ho considerato solo le risposte dei 155 che hanno compilato anche l'indagine a fine insegnamento.

filosofia, il 27% curioso pur non conoscendola – la percentuale desta stupore perché è superiore a quella dei diplomati non liceali, quindi suggerisce che alcuni ex-liceali ritengono di non conoscere la filosofia – il 16% attribuisce la propria demotivazione al rapporto difficile vissuto negli anni della scuola superiore con la filosofia (leggasi con il docente di filosofia: in questo senso i colloqui individuali hanno attestato quante carenze vi siano ancora da colmare nella formazione dei docenti della secondaria di II grado), i restanti dichiarano un interesse insufficiente a supportare una solida motivazione.

Quale esperienza di filosofia hanno attraversato questi giovani prima di iniziare l'università? Di fronte a tale domanda l'opzione scelta dalla maggioranza – il 43,2% – identifica l'incontro col filosofare con la riflessione sui grandi quesiti che interpellano l'essere umano; va precisato d'altra parte che una percentuale analoga, e maggioritaria, il 47,1% definisce il proprio livello di formazione filosofica medio e il 67% – una percentuale elevata e ancora la più alta – dichiara di possedere una conoscenza generale di alcuni filosofi.¹⁶ La fragilità, effettiva e percepita, che prevale in questi ragazzi, già emergente da questi dati, è confermata dalla correlazione tra quelli inerenti la tipologia di diploma conseguito e il livello di formazione di cui si ritengono in possesso: il 20% degli ex-liceali ritiene il proprio livello basso o assente e il 60% lo definisce medio. D'altra parte, a fronte della convinzione di una preparazione modesta,¹⁷ emerge netta in tutti, anche in coloro che non si percepiscono detentori di una preparazione filosofica solida, la consapevolezza che filosofare abbia a che vedere con la riflessione intorno a questioni ineludibili per l'uomo e che abbia significato e valore nella formazione dell'educatore.¹⁸

Quali cambiamenti sono intervenuti a seguito del percorso didattico proposto? Ancora una volta considero in primo luogo la motivazione: la correlazione dei dati d'ingresso con quelli in uscita ne attesta un incremento significativo, segnale di un'esperienza senz'altro impegnativa, ma significativa e pertanto trasformativa. Il 61,3% degli studenti – rispetto al 49% iniziale dichiaratosi interessato e ben motivato – ha risposto: *Avevo già interesse per la filosofia e l'esperienza fatta durante le lezioni ha rafforzato la mia motivazione* e il 26,3% di queste persone nella *Scheda profilo personale* aveva affermato di possedere poca motivazione a causa del difficile rapporto sviluppato con la filosofia nella scuola superiore. A onor del vero, circa l'8% degli studenti inizialmente motivati in uscita sceglie l'opzione *Il mio rapporto con la filosofia è rimasto difficile: la mia motivazione continua a essere poco solida*: mi sembra tuttavia possa considerarsi un segnale di acquisizione di maggiore consapevolezza dell'impegno e del coinvolgimento cognitivo e volitivo che l'esperienza filosofica esige. Ritengo un segnale importante anche il lieve incremento della percentuale di chi si definiva motivato dalla curiosità pur in assenza di formazione filosofica: infatti la risposta *Non conoscevo la filosofia e ciò che ho potuto sperimentare durante le lezioni ha soddisfatto la mia curiosità e confermato la motivazione iniziale* è stata scelta dal 29,7% degli studenti, ossia da un 2,6% in più rispetto alla percentuale attesa in base alla risposta data nell'indagine in ingresso, precisamente da studenti che inizialmente avevano dichiarato interesse e motivazione deboli.

Un altro dato da considerare è naturalmente il progresso avvenuto sul piano di conoscenze e competenze specifiche: il 94% degli studenti dichiara di aver incrementato sia le conoscenze filosofiche sia le capacità di problematizzare, prendere posizione e argomentare. Il fatto che le percentuali di scelta del livello *Notevolmente*, rispetto ai livelli *Molto* e *Abbastanza* siano circa

¹⁶ La domanda *Rispetto alla filosofia, per quanto mi riguarda, segnalo quanto segue* offriva otto opzioni di risposta e la possibilità di sceglierne fino a quattro: riporto le percentuali delle altre opzioni: il 21,3% dichiara di non conoscere il pensiero dei filosofi; il 18% di non aver mai letto, neppure parzialmente, testi filosofici; il 28,4% di aver letto alcuni testi ma di aver faticato a comprenderli e il 31,6% di averli letti e ritenuti impegnativi ma comprensibili; il 30% circa sceglie infine espressioni che attestano difficoltà metodologiche (difficoltà di espressione orale, esposizione scritta, rielaborazione).

¹⁷ È comunque opportuno almeno ipotizzare la possibilità che più o meno inconsapevolmente alcuni o molti abbiano cercato di non sollecitare le mie aspettative nei loro confronti. La risposta degli studenti nel percorso didattico non suffraga questa opzione, tuttavia non va esclusa in modo assoluto.

¹⁸ Il 59,4% degli studenti esprime completo accordo rispetto all'affermazione *Per l'educatore è importante esplorare alcune questioni filosofiche, in particolare antropologiche ed etiche*; il 38% si dichiara abbastanza d'accordo.

quattro volte superiori riguardo alle tre competenze indicate rispetto alle conoscenze¹⁹ attesta a mio avviso la consapevolezza da parte degli studenti che le metodologie utilizzate durante le lezioni hanno dato ampio spazio alla messa in atto dei processi propri del filosofare in alternativa a un'assunzione passiva e acritica dei contenuti a tema. Più arduo e complesso considerare il progresso di conoscenze e competenze a partire dalla valutazione certificativa acquisita negli esami, in quanto le variabili in gioco sono numerose e intersecate in modo tale da rendere difficile discriminare e discernere in base ai valori numerici offerti dai voti l'efficacia della proposta didattica. Indubbiamente si è mantenuto buono il numero degli studenti che ha affrontato l'esame nella sessione invernale – quasi il 75% – e tutti, pur conseguendo per la maggior parte risultati non eccellenti, hanno migliorato anche di poco nel corso della prova orale la valutazione ottenuta nella prova intermedia scritta.

Altro aspetto su cui mi soffermo è il giudizio globale sull'insegnamento raccolto nel *Questionario di feedback*: gli studenti avevano sei opzioni di scelta, ciascuna rappresentata da un aggettivo – *Significativo, Valido, Impegnativo, Arduo, Mediocre, Negativo* – il cui senso veniva esplicitato da un'affermazione. La percentuale più alta, il 38,7%, ha scelto *Valido*, termine chiarificato dall'espressione: *ho riflettuto su questioni e sperimentato attività che ritengo mi saranno utili in altri insegnamenti e in altre situazioni di vita*. Il 31% ha trovato il percorso *Impegnativo* riconoscendo il proprio vissuto nella frase *ha richiesto coinvolgimento e sforzo, ma è stato soddisfacente*. Il 27,1% ha ritenuto adeguato il termine *Significativo*, esplicitato dall'affermazione *è stato stimolante e mi ha offerto l'occasione di fare esperienza della filosofia*. Il 3,2% ha scelto *Arduo*: *nel complesso mi sono trovato più spesso in difficoltà che aiutato a imparare* e nessuno ha optato per *Mediocre* e *Negativo*. Dalla correlazione tra i dati inerenti questa domanda e quelli emersi riguardo la percezione di incremento delle competenze, le valutazioni effettivamente coerenti sono quelle espresse da chi ha scelto i termini *Valido* e *Impegnativo*, mentre alcuni tra coloro che hanno scelto l'opzione *Significativo* propongono un giudizio poco collimante con quanto espresso riguardo all'acquisizione delle competenze, per cui la percentuale del 31% indicata sopra va ridotta di almeno 10-15 unità. I dati restano tuttavia globalmente soddisfacenti e attestano che gli studenti hanno colto, e apprezzato, l'investimento di risorse sui fattori promotori di coinvolgimento attivo, partecipazione, riflessione critica: è auspicabile che li abbiano riconosciuti e compresi come costitutivi dell'esperienza filosofica, certamente tanto "agonica" quanto esigente e implicante la mobilitazione di tutte le dimensioni della persona.

Una domanda del *Questionario di feedback* ineriva specificamente il gruppo come "situazione di apprendimento": il 50,3% degli studenti ha optato per la frase che lo definiva *un'occasione preziosa di ascolto dell'opinione altrui e di comunicazione della propria*; il 31% ha scelto *è stato una novità a cui non ero abituato: ha richiesto impegno, ma è stato utile*; il 10,3% ha ritenuto più valida l'opzione *è stato uno "spazio di libertà": non sempre e non tutti lo hanno usato in modo adeguato*²⁰. Il sondaggio attesta dunque la percezione del valore e dell'efficacia dello strumento da parte dei ragazzi; peraltro, tra le opzioni proposte nella domanda che chiedeva di esprimere il proprio livello di accordo in merito ai fattori più validi a promuovere apprendimento tra quelli utilizzati nell'attività didattica, quelle per cui la maggioranza è più significativa sono il confronto con i colleghi – il 67,1% si dichiara *Completamente d'accordo* e il 22,6% *Abbastanza d'accordo* – e l'esigenza di mettersi in gioco – il 65,8% si definisce *Completamente d'accordo* e il 30,3% *Abbastanza d'accordo* –: entrambe hanno connotato primariamente il lavoro in gruppo. Un'ulteriore conferma dell'efficacia didattica del gruppo si evince dalle scelte operate dagli

¹⁹ Alla domanda *In base ai contenuti proposti ritengo che le mie conoscenze filosofiche siano incrementate* ha scelto *Notevolmente* il 5,2% degli studenti, *Molto* il 45,8% e *Abbastanza* il 47,7%; le proporzioni migliorano nelle percentuali di risposta alla domanda *In base alle attività proposte ritengo di aver incrementato la competenza del saper problematizzare, del saper prendere posizione, del saper argomentare*: ha scelto *Notevolmente* il 16,8% per la capacità di problematizzare, il 18,1% per quella del prendere posizione, il 12,9% per quella argomentativa; l'opzione *Molto* è presente rispettivamente per il 46,5%, per il 42,6% e per il 37,4%; infine *Abbastanza* ricorre rispettivamente per il 31,6%, il 34,2% e il 37,4%.

²⁰ Per completezza segnalo che il 7,1% ha scelto l'espressione che definiva il gruppo *uno strumento alterno, talvolta funzionale all'attività da svolgere, talvolta poco utile rispetto alla consegna* e l'1,3% l'opzione *Il gruppo è stato una complicazione: avrei preferito non essere coinvolto e lavorare da solo*.

ineludibile del filosofare, l'accesso al quale è innanzitutto offerto dalla postura e dall'intenzionalità di chi desidera farsene maestro, ossia esige «di delegare costantemente il potere conoscitivo all'interno dell'interrelazione con gli studenti e degli studenti tra loro».²³ Questa capacità sottende una disponibilità e prima ancora il riconoscimento della primalità della relazione nella comunicazione didattica, tanto più se filosofica; l'implicanza relazionale offre di per sé l'opportunità di valorizzare al massimo sia la «dimensione della cosiddetta "forma duale dello scambio docente-studente"» sia la «dimensione reticolare in cui docente e studenti si sentono parte a pieno titolo».²⁴ Gabriella De Mita parla di esperienza di prossimità e di cura di sé e dell'altro e correttamente correla tale dinamismo al fatto che in tal modo la domanda di formazione si svela come «domanda etica, politica e sociale e non esclusivamente gnoseologica e conoscitiva».²⁵ Il fatto di "dover" lavorare in gruppo – ossia interrogarsi e interrogare, esprimere il proprio pensiero e renderne ragione, ascoltare quello altrui – ha "imposto" un esercizio di libertà inconsueto per molti – e a cui alcuni si sono sottratti –, nonché l'accoglienza della sofferenza²⁶ di mostrare e condividere la fatica e la frustrazione insite negli itinerari dell'intelligenza che esplora la realtà e sé stessa. D'altra parte, solamente tale «apprendere a dis-apprendere» inteso quale coraggio della «"messa fuori circuito" delle abitudini di pensiero, delle ovvietà, delle forme concettuali pre-giudicative»²⁷ consente l'esercizio effettivo dell'intelligenza critica, di per sé sempre inappagata e in tensione verso una più piena e consapevole comprensione della verità. Fabbrichesi arriva a dire che Platone stesso assegna al filosofo «un ruolo simile a quello del preparatore atletico» pertanto egli è «un maestro che insegna a muovere rettamente le membra con una dolorosa ginnastica posturale e a liberarle per nuove azioni»:²⁸ ma proprio perciò non può articolare le "membra" dell'allievo al posto suo, né deve pensare di poterlo fare o tentare di farlo. Ritengo che in questo senso nella scuola secondaria possa e debba essere dilatato lo spazio di autonomia degli studenti, declinato sia nella forma della riflessione in prima persona sia in quella del confronto tra pari.²⁹

La relazione didattica e le forme di comunicazione e confronto attuate non sarebbero state realizzabili senza gli strumenti tecnologici, che le hanno rese accessibili consentendo forme di prossimità possibili. Essi hanno attestato con evidenza indiscutibile il loro enorme potenziale, ma insieme sono stati rivelatori del loro limite – ossia l'essere mezzi e non fini – pertanto del fatto di non poter soddisfare come tali l'istanza formativa degli studenti senza un'intenzionalità previa, un orientamento a un oggetto – contenuto, processo, esperienza – capace di attribuire loro significato. Ma non solo: lo strumento tecnologico è stato veicolo relazionale mediante un paradosso, in quanto esso, inter-ponendosi tra i relati allo stesso tempo si frappone tra loro, li avvicina ma allontanandoli dalla verità di sé. Nessuno strumento tecnologico, infatti, può essere veramente nesso relazionale, piuttosto attesta ineludibilmente l'assenza della pienezza della relazione e una prossimità ridotta per la mancanza dei corpi e della prossemica, dei volti e degli sguardi. I ragazzi hanno colto senz'altro l'impegno a creare e mantenere prossimità e relazione, ma la maggior parte di loro ha percepito con evidenza i confini dello strumento digitale e l'impoverimento che la prossimità e la relazione stavano subendo, ha compreso che non erano bastevoli perché non erano né intere né concrete, insomma non erano pienamente umane. Ciò che ha costituito l'elemento di efficacia del percorso compiuto sono stati i contenuti e le metodologie *in quanto* relazionali, ossia espressione per ogni soggetto coinvolto di comunicazione di sé e tra sé diversi. Si potrebbe dire conclusivamente che l'aver avuto a che fare con la tecnologia

²³ De Mita 2020, p. 31.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Ivi, p. 32.

²⁶ Cfr. ivi, p. 34.

²⁷ Ivi, pp. 33-34.

²⁸ Fabbrichesi 2017, p. 7.

²⁹ Trovo a questo proposito puntuali e acute le osservazioni proposte da Anna Bianchi durante il Convegno SFI di ottobre 2020, che convergono nell'esigenza di investire nella formazione filosofica dei docenti della scuola secondaria di II grado, sia iniziale sia in servizio. Il ripensamento richiesto nella formazione liceale va senz'altro nella linea di una didattica più partecipativa e riflessiva, ma questo è possibile solamente – ricordava Anna Bianchi – interrogandosi sulla concezione della filosofia, della conoscenza, dell'essere umano.

in modo intensivo, immersivo e spesso invasivo l'ha palesata come una "semplificazione"³⁰ della realtà, ha posto in rilievo la verità e della tecnologia e della realtà, che è invece "complessità"³¹ nel senso di sintesi e tensione di dimensioni che si richiedono e si richiamano costantemente e reciprocamente.

6. Apprendimenti acquisiti e future linee di ricerca

Al termine del percorso compiuto, riprendo la domanda con cui l'ho avviato: qual è stato per me l'apprendimento acquisito dall'esperienza didattica dello scorso semestre? La risposta più rilevante ai fini della presente esplorazione inerisce il limite della didattica on line e la valenza determinante della relazione come luogo di formazione. Inoltre, ho senz'altro compreso nuovamente e ulteriormente ciò di cui sono manchevole come docente rispetto alla ricerca nell'ambito dell'innovazione didattica in università in cui molti colleghi³² in Italia e all'estero sono impegnati, ma ho anche acquisito la consapevolezza che ciò che mi sta a cuore non è costruire una modellizzazione a partire dalle sperimentazioni svolte e in corso. Infatti, a partire dal dialogo con gli studenti, dall'ascolto delle loro domande e dall'osservazione di atteggiamenti e comportamenti prevalenti, il focus su cui ritengo sia importante concentrare l'attenzione è proprio il loro bisogno relazionale ancora fortemente disatteso, o perché non identificato o perché inadeguatamente soddisfatto o infine perché lasciato inascoltato.

Mi sembra pertanto che il primo e più urgente livello di cambiamento inerisca la domanda di formazione. I termini "innovazione" e "cambiamento" – evidentemente correlati in quanto introdurre innovazione esige di apportare un cambiamento e reciprocamente cambiare è percepito come accedere a una novità – sono tuttavia spesso intesi come inserimento nelle attività formative di strumenti tecnologici di recente ideazione o di tecniche didattiche funzionali, dunque in sostanza "risolti" in essi. Ritengo che la questione sia ben più profonda e radicale e inerisca, ancora una volta, che cosa significhi formazione e chi sia il soggetto che ne è protagonista, sia in quanto la comunica per trasmetterla, sia in quanto la riceve per acquisirla: dunque, ancora una volta, il nodo è teoretico e antropologico.

Se la postura dominante degli studenti di fronte ai corsi di studio accademici attesta una richiesta prevalentemente informativa e certificativa – ossia in sintesi assumere nozioni e dati da immagazzinare e ottenere un titolo – è presumibile che ciò consegua dall'aver sperimentato la formazione principalmente in questo modo. Ma l'esperienza della pandemia e della didattica on line a mio avviso ha portato alla luce con nettezza che il nucleo costitutivo della dinamica insegnare-apprendere sta in altro, che in gioco c'è altro. Infatti, la compromissione della dimensione relazionale della didattica che sia noi docenti sia gli studenti abbiamo vissuto ha offerto l'occasione di aprire gli occhi e direzionare lo sguardo a qualcosa di sotteso e implicito nella domanda di formazione che ne è d'altra parte il nucleo costitutivo, essenziale. È la domanda di attenzione e di riconoscimento che c'è in ogni persona, la domanda di significato di sé come essere umano e come docente, custode di un sapere e veicolo di comunicazione e di esperienza di tale sapere, o come studente, desideroso di acquisire formazione a una professione ma prima ancora all'umanità e all'esistenza: è la domanda di significato dello studio come tale e dello studio di un certo sapere, in questo caso della filosofia e del suo inerire alla vita. Allora la domanda di formazione si attesta come domanda di cura e, nuovamente, può far perno solo sulla relazione interpersonale, che eccede – precede e supera – ogni tecnica e strumento di qualsiasi genere, che richiede di uscire dalla compartimentazione di ambiti e piani della realtà ed esige di accedere a una "fenomenologia della reciprocazione" tra protagonisti e saperi implicati nella formazione, finalmente disponibili a trasformare il dialogo a distanza in azione sinergica.

³⁰ Cfr. Besnier 2013.

³¹ Cfr. Morin 1995, pp. 2-3, 10.

³² Cfr. Perla, Vinci 2021, pp. 11-30; Di Palma, Belfiore 2020, pp. 281-293; Cappuccio, Maniscalco 2020, pp. 232-246; Cecchinato 2021, pp. 77-94.

7. Appendice

a. Scheda di sintesi della progettazione didattica 2020/21 per l'insegnamento Pensiero critico e argomentazione

Obiettivi formativi	
<i>Obiettivi generali</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Far sperimentare agli studenti la filosofia in prima persona 2. Far esplorare dal punto di vista teoretico i concetti di "pensiero critico" e "verità" 3. Far mobilitare alcune competenze filosofiche, in particolare: saper problematizzare, saper prendere posizione, saper argomentare
<i>Obiettivi specifici</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere e conoscere concetti e posizioni di pensiero inerenti i temi della critica filosofica e della verità 2. Comprendere che cos'è una questione teoretica, saperla riconoscere e saperla esprimere correttamente 3. Comprendere che cos'è una tesi, saperla riconoscere e saperla esprimere correttamente 4. Comprendere che cos'è un'argomentazione, saperla riconoscere e saper formulare argomentazioni corrette e valide 5. Saper identificare in un testo questioni, tesi e argomentazioni 6. Saper prendere posizione rispetto a una questione filosofica 7. Saper argomentare in modo coerente, valido ed efficace a sostegno della tesi assunta
Scelte organizzative	
<i>Criteri per la validità della frequenza</i>	<ol style="list-style-type: none"> a. Partecipazione ad almeno 14 su 18 lezioni b. Compilazione della <i>Scheda profilo personale</i> e del <i>Questionario di feedback</i> c. Stesura del Testo argomentativo d'ingresso (T0) d. Colloquio conoscitivo con la docente
<i>Articolazione delle attività didattiche</i>	<p>Introduzione – 2 lezioni, nel corso delle quali compilazione della <i>Scheda profilo personale</i> e redazione del T0</p> <p>I modulo – 5 lezioni su <i>Filosofia e critica</i></p> <p>II modulo – 5 lezioni su <i>Filosofia e verità</i></p> <p>Prova scritta intermedia: redazione di un testo argomentativo</p> <p>III modulo – 5 lezioni su <i>Esperienza filosofica nei contesti di vita</i></p> <p>Colloqui orale: discussione di un <i>Case Study</i> elaborato dallo studente</p>
<i>Attività e metodologie</i>	<p><u>Sincrone e sempre in gruppo</u>: brainstorming, analisi teoretica di testi filosofici (previamente letti) o di brevi video tramite domande guida (qual è la questione oggetto del testo, quale tesi assume l'autore, con quali argomentazioni la sostiene), <i>Team Based Learning</i> (TBL), costruzione del canovaccio di un dibattito su una questione, creazione di un <i>Role Play</i> a tema, <i>Case Study</i>.</p> <p><u>Asincrone individuali, talvolta a coppie o in gruppo</u>: lettura di testi con domande guida, individuazione delle questioni, tesi, argomentazioni presenti in un testo e presa di posizione rispetto a essi, costruzione del canovaccio di un dibattito, redazione di un breve testo argomentativo.</p>
Strumenti tecnologici	
<i>Spazio virtuale</i>	<i>Microsoft Teams</i> – Team <i>Pensiero critico e argomentazione</i> : canale generale, canali privati dei gruppi di lavoro, Wiki
<i>Supporti per le attività sincrone e asincrone</i>	<p><i>Wooclap</i> – piattaforma di <i>Students engagement</i> utilizzata per il coinvolgimento degli studenti durante le lezioni, per la condivisione e presentazione delle attività svolte in gruppo. Le funzionalità di <i>Wooclap</i> utilizzate sono state: <i>Brainstorming</i>, <i>Open Question</i>, <i>Word Cloud</i>, <i>Multiple choice</i></p> <p><i>Aulaweb Unige</i> – piattaforma Moodle dell'Ateneo di Genova utilizzata per lo svolgimento delle attività asincrone e la condivisione dei materiali didattici</p>

b. Esempio della strutturazione di una settimana di lezione

	Tempi	Attività sincrone	Strumenti	Attività asincrona
12.10.2020 I modulo lezione 1	12.00/12.10	Introduzione e indicazioni operative		Lettura dei testi di Dummett e Husserl (nei giorni precedenti la lezione)
	12.10/12.20	Brainstorming individuale su “filosofia e critica”	Wooclap: Brainstorming	
	12.20/12.40	Esame delle risposte, commenti		
	12.40/13.20	In gruppo: definizione del nome Esame dei testi di Dummett e Husserl	Wooclap: Open Question	
	13.20/13.50	Esame del lavoro di 3-4 gruppi: quali sono le questioni a tema nei testi, qual è la tesi assunta da ciascun autore	Wooclap: Condivisione risposte	
	13.50/14.00	Indicazioni operative per la lezione di domani		Lettura pp. 31-38 del testo di studio
13.10.2020 I modulo lezione 2	12.00/12.10	Spiegazione della metodologia del TBL ³³		
	12.10/12.20	Risposta individuale all'I-RAT (<i>Individual Readiness Assurance Test</i>)	Wooclap: Multiple Choice	
	12.20/12.50	In gruppo: discussione sull'I-RAT ed elaborazione di domande di richiesta di chiarimento da rivolgere alla docente	Wiki del Team	
	12.50/13.15	Risposta alle domande e chiarimenti	Slide	
	13.15/13.40	In gruppo: T-APP (<i>Team Application</i>) esame di un brano da un romanzo di G. Carofiglio e risposta a domande		
	13.40/13.55	Discussione a partire dal coinvolgimento di 3-4 gruppi		Esame di un testo di Bencivenga tramite le stesse domande usate nel T-APP
	13.55/14.00	Conclusione e indicazioni per l'attività asincrona		

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Politica*, III, 1283b – 1283a.
- Besnier 2013: Jean-Michel Besnier, *L'uomo semplificato*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Biggs, Tang 2011: John Biggs, Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Milton Keynes 2011.
- Bonaiuti 2020⁹: Giovanni Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma 2020⁹.
- Cantillo 2020: Clementina Cantillo, Intervento orale nel Convegno nazionale SFI 2020 *La filosofia oggi: scuola, università, lavoro* 17-24-31 ottobre 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=Jm1QDE4Khb8&list=PLA58rPqKtfQBIXfAe3gtIKmqI8QFgxxg&index=1>.
- Cappuccio, Maniscalco 2020: Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco, *L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari*, «Formazione & Insegnamento» XVIII, 1, 2020, pp. 232-246.
- Caputo 2020: Annalisa Caputo, *Didattica 'a' vicinanza. Sul 'corpo' insegnante, nel Post-Covid*, «Logoi.ph», N. 6, 16, 2020, pp. 1-21.
- Cecchinato 2021: Graziano Cecchinato, *Innovare la didattica universitaria con il feedback formativo in itinere*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», Special Issue – Faculty Development e Digital Scholarship: *questioni di ricerca nell'istruzione superiore*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 77-94.
- d'Elia 2020: Giovanni d'Elia, *Introduzione* a Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 9-20.

³³ Lotti 2018, pp. 57-66.

- de Mita 2020: Gabriella de Mita, *Matrice teoretica dei processi di cambiamento formativo*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 21-65.
- Di Palma, Belfiore 2020: Davide Di Palma, Patrizia Belfiore, *La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?*, «Formazione & Insegnamento» XVIII, 1, 2020, pp. 281-293.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Lotti, Lampugnani 2020: Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani (a cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, Genova 2020.
- Lotti 2018: Antonella Lotti, *Il Team Based Learning*, in Fabrizio Consorti, Anna Dipace, Lukas Lochner, Fedela F. Loperfido, Antonella Lotti, *La didattica per il grande gruppo*, Idelson Gnocchi, Napoli 2018, pp. 57-66.
- Modugno 2020: Alessandra Modugno, *Filosofia e meta-filosofia: dentro l'esperienza filosofica*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 67-143.
- Morin 1995: Edgar Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1995.
- Paunesku et al. 2015: David Paunesku, Gregory M. Walton, Carissa Romero, Eric N. Smith, David S. Yeager, Carol S. Dweck, *Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement*, «Psychological Science» 26 (6) 2015, pp. 784-793.
- Perla, Vinci 2021: Loredana Perla, Viviana Vinci, *Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba*, in «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», Special Issue – Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 11-30.
- Perla 2020: Loredana Perla, Intervento orale in *Riflessione filosofica e cambiamento formativo*, presentazione on line di Gabriella De Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*, Franco Angeli, Milano 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=gzc-BkO68fQ&feature=youtu.be>.

INSEGNARE FILOSOFIA (ANCHE) CON LA RETE LE OPPORTUNITÀ CREATIVE DELLA DIDATTICA DIGITALE

Dario Siess

Abstract

This article explores the similarities and differences between face-to-face and online teaching approaches and proposes a creative blend of those in the teaching of philosophy. Teaching philosophy on the Internet not only offers an adequate substitute for classroom instruction but also promises to be even more effective in the achievement of certain significant educational goals. In particular this teaching method could help the transition from traditional teacher-centred to newly emerging learner-centred teaching approaches in distributed classrooms.

Keywords

Philosophical Education, Teaching on the Internet, Competences, Activism, Learner-centred teaching approach, Flipped classroom.

La scuola tra pandemia e rivoluzione digitale

La rapidità con cui la scuola italiana ha dovuto affrontare l'emergenza sanitaria e il blocco *sine die* delle lezioni ha generato, al suo interno, un flusso di reazioni concatenate e contraddittorie: dalla diffidenza pregressa per le piattaforme digitali si è passati d'incanto all'euforia per la novità del "telelavoro", a cui è seguito l'altrettanto repentino disincanto per un mezzo che ha interrotto il consueto rapporto "caldo" con gli alunni e il normale *format* didattico articolato in lezione-verifica-valutazione. La pluridecennale latenza della politica italiana nell'affrontare il problema della riforma dell'insegnamento, ha infine accentuato l'impreparazione del sistema scolastico nel gestire uno scenario di cambiamento didattico e organizzativo, ora imposto dall'esterno, non frutto di un'elaborazione interna e di una scelta condivisa.

Di fronte a questo scenario incerto sono emerse due risposte, apparentemente divergenti, in realtà (pericolosamente) complementari. Da un lato una sorta di adattamento superficiale alla didattica a distanza, con la trasposizione forzata dentro il medium digitale dello schema tradizionale, basato sulla centralità del docente e della "spiegazione" (ora) via *webinar*, in attesa che la scuola "normale" riapra i battenti e possa ripartire quella "reale" ovvero in presenza.

Dall'altro una declinazione tecnicistica dell'*e-learning* che esalta la capacità di convertire il mondo scolastico nell'"universo della precisione" digitale, aumentando semplicemente la potenza di controllo delle variabili del sistema: registrazione "elettronica" di assenze-impegni collegiali-lezioni-voti ecc., classi "virtuali" e "somministrazione" di compiti, *webinar* sempre più raffinati che consentono al docente (il sogno del "panopticon" che si avvera..) di osservare-controllare tutti gli studenti durante la lezione.

Il principale indizio della "relazione pericolosa" che si è instaurata tra ortodossia didattica e "rivoluzione digitale" (tra *apocalittici* e *integrati*) è l'ab-uso unanime del termine "virtuale" associato a scuola, classe, lezione ecc., che manifesta linguisticamente la subalternità della didattica a distanza nei confronti di quella "reale", rappresentata sempre dall'aula fisica e dalla lezione in presenza.

Una distorsione semantica e ideologica (ma perché la presenza fisica implica necessariamente una comunicazione "reale"?), che riduce l'apprendimento in Rete a facsimile (appunto

virtuale) delle normali procedure didattiche, oppure lo esalta come versione *hi-tech*, ipertecnologica e smaterializzata della trasmissione-riproduzione del sapere.

Dal fraintendimento ideologico della rivoluzione digitale è derivato l'attuale tentativo di trasporre il vecchio modello "trasmissivo" (basato sostanzialmente sulla centralità del docente e della lezione in presenza) dentro la "botte nuova" digitale, con effetti aberranti e difficoltà che molti addetti al lavoro hanno puntualmente segnalato: l'intasamento mattutino di videolezioni e compiti (con un sovraccarico cognitivo nemico dell'apprendimento); la reiterazione velleitaria di procedure di *controllo* e sanzione disciplinare; la dilemmatica valutazione e misurazione oggettiva delle prove senza un *controllo* reale dello studente da parte dell'insegnante. Lungi dall'essere "virtuale" la didattica *on line* ha mostrato plasticamente tutte le criticità della scuola in presenza "reale", con il suo portato di nevrosi e interrogativi irrisolti (Lo studente è presente o in ritardo? Segue realmente la mia spiegazione? Cosa pensa? Ha svolto da solo il test o ha copiato?).

Il Covid-19 e il *lockdown* hanno quindi all'improvviso svelato l'arcano del nostro sistema scolastico, mostrando di colpo la vetustà del suo impianto culturale e la conseguente difficoltà nel cogliere la specifica vocazione cognitiva della Rete. Come se d'un tratto decenni di anomalie e incongruenze costringessero ora a prendere atto che l'universo "tolemaico" della scuola italiana non regge più, che il suo "centro" non può più essere l'insegnante in cattedra, ma altri "mondi possibili", altre modalità di produzione e comunicazione del sapere.

Ecco quindi che la crisi che stiamo vivendo può essere l'occasione storica per voltare pagina, spostando il baricentro della scuola dal binomio docente-lezione allo studente, con la creazione di ambienti di studio innovativi e diversificati rispetto alla filiera tradizionale dell'apprendimento, articolata in *lezione in presenza-ripetizione a casa-verifica in presenza*: dove l'inizio e la fine rappresentati della produzione del sapere e dalla valutazione conclusiva, avvengono dunque in "sincrono" e in un unico spazio fisico condiviso, intervallati da momenti di studio separati e (per lo più) individuali, questi sì lontani dallo sguardo dell'insegnante.

L'idea (antica) di apprendimento "attivo" può essere la risorsa pedagogica e culturale che consente di ripensare virtuosamente la "rivoluzione digitale" nella scuola, realizzando infine un superamento delle unità "aristoteliche" di azione-tempo-luogo didattici che inquadrano il format educativo classico.

È possibile ipotizzare e praticare un modello più flessibile e decentrato di scuola che modula in termini diversi momenti "sincroni" e "asincroni", che ridimensiona la "lezione" (in quanto "lectio") in presenza proponendo fonti diversificate d'informazione e conoscenza, che assegna al docente un ruolo (fondamentale) di regista dell'apprendimento più che "attore protagonista" delle diverse fasi della vita scolastica. Ecco, in sintesi, le coordinate del nuovo modello d'insegnamento e della "nuova alleanza" tra pedagogia e rivoluzione digitale.

Una scuola dove non è necessario intasare il mattino con *n lezioni* consecutive perché il docente non è il *player* principale dell'istruzione e la sua lezione, assieme ad altre fonti di conoscenza, grazie al Web può vista-letta in "asincrono" e in spazi diversi, sia rispetto all'aula fisica che a quella "virtuale". In questo modo viene a dissolversi la vecchia *querelle* tra orario mattutino e tempo prolungato, perché non esiste più un "tempo" definito e rigido che scandisce le fasi dell'apprendimento e assegna gli spazi dell'incontro didattico tra studenti e docenti.

Un *docente-regista* capace di stare dietro alle quinte e non occupare sempre il palcoscenico, ma che in questo modo assume una funzione sempre più importante e complessa: la proposta di percorsi di ricerca motivanti, l'organizzazione razionale di attività di studio (il più possibile) autonomo, la supervisione del lavoro degli studenti in corso d'opera e al termine di un percorso didattico. Il compito primo dell'insegnante è la creazione quindi di un ambiente di lavoro e di relazione con gli studenti diversificato e flessibile, che centellina le videolezioni in plenaria per favorire l'interazione con piccoli gruppi di studenti fuori dalle maglie strette di un canone "orario" prestabilito.

Dove lo *studente* non è più quindi solo il terminale (e il ripetitore) dell'istruzione trasmessa, ma viene coinvolto nella produzione di conoscenza attraverso la proposta di attività di ricerca e *problem solving* calibrate sulla "struttura delle discipline" scolastiche e quindi sulle "competenze" che egli dimostra attraverso una presa in carico responsabile dell'onere-onore educativo. Uno studente che può mostrare autonomia e responsabilità solo se gli viene concesso lo spazio per sviluppare le sue potenzialità in un *fare* per lui significativo, da solo o in progetti di studio condivisi con altri studenti. In ambedue i casi la Rete consente di attivare la ricerca e la condivisione di idee prescindendo dai vincoli spaziali e temporali della didattica frontale.

Pensiamo ad una scuola che rompe infine il tabù rappresentato dalla "*valutazione certificativa*" in presenza, la vera pietra angolare di una didattica fondata integralmente sul "sapere esperto" del docente, in cui la prova in classe dello studente deve essere la riproduzione fedele (la "verifica") delle conoscenze apprese, certificata dallo sguardo vigile dell'insegnante che garantisce l'oggettività finale della preparazione. Questo schema secolare, basato sulla presenza fisica docente-studenti, diventa improponibile ora nell'aula digitale, costringendo quindi la scuola a ripensare radicalmente lo statuto stesso dell'insegnamento-apprendimento e, al suo interno, la nozione e la pratica della *valutazione*.

In un mondo in rapida trasformazione i problemi devono essere l'opportunità per trasformare il nostro sguardo sul mondo, per cercare nuove strade, non per difendere strenuamente il passato.

La difficoltà della "valutazione certificativa-verificativa" negli ambienti di apprendimento digitale può dunque essere l'occasione per sperimentare vie nuove, ricalibrando l'insegnamento sull'autonomia degli studenti, sulla loro capacità di affrontare compiti complessi non riconducibili al piano delle semplici conoscenze (copiabili da internet), ma che richiedono ragionamento, rielaborazione personale e creatività. Una didattica che, sposando la complessità e i "compiti di realtà" spinge infine i docenti a condividere percorsi multidisciplinari e, nel contempo, incentiva gli studenti a cooperare in piccoli gruppi dentro i percorsi di studio.

Il sacrificio di "oggettività" delle prove in "sincrono" sotto il controllo dell'insegnante può essere compensato dal valore aggiunto reso da prove più personali e meno standardizzate, perché non riducibili semplicemente alla lezione del docente, alla pagina del libro di testo, né al documento wikipedia, che non "conosce" il percorso mirato e specifico scelto dal singolo docente o da un gruppo di insegnanti.

Proposte per l'insegnamento filosofico in DAD

Proviamo ora a declinare questo modello di didattica in ambiente digitale all'interno dell'insegnamento filosofico. Consideriamo in particolare se un utilizzo riflessivo delle piattaforme *web* possa contribuire a rinnovare la didattica della filosofia nella direzione indicata dagli Orientamenti MIUR del 2017. Il documento ministeriale, vale la pena ricordarlo, insiste sul carattere metacognitivo, oltre che storico, della formazione filosofica, vista come l'apprendistato di un linguaggio trasversale ai diversi ambiti disciplinari e contesti sociali, che permette di rapportarsi criticamente ai problemi di verità e di senso che s'incontrano in tutti gli ambiti della vita.

Questo comporta anche una riconversione della figura del docente di filosofia, da cultore e maestro della disciplina ad esperto di una "didattica integrata" e interdisciplinare, volta alla costruzione delle «competenze chiave di cittadinanza, focalizzando la sua attenzione e quella dei suoi allievi sulla centralità dell'argomentazione razionale anche nell'interazione interpersonale».¹

¹ *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2017, Roma, p.16.

La lezione: in presenza o “asincrona”?

Il nuovo paradigma didattico suggerisce dunque lo spostamento del *focus* dell’insegnamento dai “contenuti” storico-filosofici ad un tirocinio continuo sul linguaggio della filosofia e sui suoi problemi. Questa prospettiva didattica non può che accompagnarsi ad una rivisitazione del *format* della lezione di filosofia, basata classicamente sulla *lectio* del docente, integrata da momenti (sporadici) di lezione “partecipata”: il momento laboratoriale assume ora una centralità prima sconosciuta, per l’importanza data all’apprendimento “in prima persona” rispetto all’impianto “trasmissivo” tradizionale.

La lezione “in presenza” si è sempre fondata sul binomio “spiegazione” (di fronte alla) “classe intera”, per poi chiudere il cerchio didattico con il terzo e finale momento della verifica-interrogazione: la filiera didattica basata sulla *standardizzazione*² dell’apprendimento e della valutazione ha sempre visto *una lezione-una classe-una verifica*.

L’incontro virtuoso tra didattica costruttivista e mondo digitale può contribuire a ripensare il rapporto tra lezione “in presenza” e “asincrona”, utilizzando in particolare la modalità della “classe rovesciata”.

La lezione sui contenuti per la classe intera può essere spostata in asincrono utilizzando le diverse piattaforme digitali (registro elettronico, spazi *cloud* condivisi, sito di classe, *classroom*, canale youtube) per caricare videolezioni, testi e immagini. L’ora di lezione in presenza (via *Meet* o *Zoom*) può così divenire integralmente laboratoriale, e consistere in un confronto su brevi testi-documenti incentrati su specifici concetti filosofici introdotti nelle lezioni. Questa formula didattica vede l’attivazione di piccoli gruppi chiamati a reagire al problema del giorno proposto dall’insegnante, superando lo schema classico della lezione, che vede gli studenti terminali passivi della lezione frontale, oppure coinvolti nella forma spontaneistica della lezione *partecipata* a classe intera.

L’imprescindibilità della lezione che si svolge in presenza nell’aula fisica può quindi essere ridimensionata: i gruppi di studenti, nell’ambiente DAD, possono interagire al proprio interno separatamente con videochiamate o chat e poi intervenire nell’aula-piattaforma digitale portando la propria proposta e discutendola con gli altri gruppi. Un’operazione invece difficile nell’aula fisica, che richiede una logistica complessa (aule molto spaziose per creare isole di banchi separate, notebook per ogni studente o gruppo di studenti, tempi lunghi per dividersi e spostarsi nell’aula).

Grazie alla Rete possono essere attivati momenti di “attivismo strutturato” difficilmente gestibili nell’aula tradizionale: gli studenti (sempre divisi in gruppi) possono gestire e implementare gradualmente un glossario filosofico che diventa la base teorica degli esercizi sui testi proposti dall’insegnante; diventare protagonisti di *disputatio* (o *Debate*) filosofici calibrati su problemi coerenti con gli argomenti-autori del programma; possono presentare alla classe propri contributi video, mappe concettuali, *power point*, coniugando la sfera concettuale astratta della filosofia con l’efficacia cognitiva del mondo *analogico* delle immagini e infogrammi.

Un docente regista

L’ambiente didattico digitale non può (e non deve) quindi essere ridotto semplicisticamente allo “smanettare sulla tastiera” paventato da molti critici,³ al contrario può fornire preziosi strumenti per una didattica attiva del linguaggio filosofico.

² Sull’omologazione della scuola fondata su *standard* generali d’insegnamento vedasi in particolare Ken Robinson, *Scuola creativa*, Erikson, Trento, 2016.

³ Molti intellettuali hanno categoricamente condannato la didattica via *web*, colpevole di compromettere il normale rapporto educativo docente-studente. Tra i tanti Alberto Asor Rosa (“Elogio della classe” in Repubblica, 8.05.2020), Massimo Recalcati (Repubblica, 19.06.2020), Massimo Cacciari, Sergio Givone e altri, firmatari di un appello contro la didattica a distanza (La Stampa, 18.05.2020).

L'apprendimento della filosofia è un esercizio riflessivo e dialogico (spesso mortificato nella lezione tradizionale), che richiede, per sua intrinseca natura, un *format* didattico cooperativo e comunitario. La DAD non crea uno scenario nuovo nella scuola, accelera soltanto quel ripensamento dell'identità e del ruolo del docente di filosofia, che è da molti anni al centro della riflessione pedagogica italiana e che sfocia negli Orientamenti MIUR per la didattica della filosofia del 2017.

La didattica calibrata sulle *competenze* e sul (conseguente) ruolo attivo e creativo dello studente spinge ad approfondire nuove forme di professionalità docente. L'insegnante di filosofia è chiamato a "scendere" dalla cattedra, dove custodisce il monopolio del sapere esperto, per diventare l'organizzatore di momenti strutturati di apprendimento condivisi con gli studenti, sperimentare nuove formule di lavoro in classe, aprirsi alle risorse della tecnologia digitale.

Il programma di filosofia, inteso classicamente come palinsesto di autori-correnti, pone ora al proprio centro il "progetto" didattico, orientato su specifici temi-problemi filosofici e sul tirocinio guidato nel linguaggio della filosofia. Il docente è chiamato di converso a spostare sempre più la lezione "istruttiva" sui contenuti e sugli autori nello spazio *web* e a dedicare il tempo in presenza (nell'aula fisica o digitale) alla discussione collegiale o a piccoli gruppi dei problemi e dei termini filosofici utilizzati.

Un docente regista, organizzatore dell'ambiente di studio, prima e oltre che specialista della materia: la dimensione più "ecologica" dell'insegnare di cui è protagonista gli consente, nello stesso tempo, di stare più vicino agli studenti e alla dimensione esperienziale dell'apprendimento. La cura che l'insegnante presta alla costruzione di un ambiente didattico efficace ed armonioso, al di là di sterili contrapposizioni tra "apocalittici" ed "integrati" digitali, prescinde dagli strumenti utilizzati: può quindi generare effetti virtuosi sia nella scuola in presenza "libro, carta e penna", ma anche (va sottolineato con forza) sfruttando le risorse della rivoluzione tecnologica e del nuovo "modo di produzione" culturale in cui siamo immersi.

Lo studente competente

Il ruolo attivo e creativo dello studente è simmetrico al profilo laboratoriale del corso di filosofia e alla veste di "organizzatore" dell'apprendimento assunto dal docente. La didattica calibrata sul linguaggio e i problemi della filosofia richiede un coinvolgimento attivo degli studenti, chiamati a reagire quotidianamente alla *quaestio* proposta dal docente, utilizzando in maniera sempre più consapevole e sicura il glossario filosofico che ha via via sperimentato nei laboratori nella classe fisica o digitale.

La DAD impedisce di reiterare la lezione frontale tradizionale (se non con esiti grotteschi, come ben sanno gli addetti ai lavori), e costringe di conseguenza a investire sempre di più sul protagonismo degli studenti, chiamati ad assumere un ruolo centrale nella gestione del programma e a farsi carico di una forte responsabilità educativa.

Questo può avvenire sia nel coinvolgimento quotidiano in momenti laboratoriali (*problem solving* su problemi specifici, esercizio sui testi, *Debate* filosofici), sia nell'approfondimento-ricerca individuale o di gruppo su autori o problemi toccati in classe: le piattaforme digitali, in questo secondo caso, possono consentire comodamente la condivisione e presentazione dei lavori individuali in seduta plenaria.

Il presupposto pedagogico (non dimostrabile, come ogni postulato) alla base di questo orizzonte didattico è che la *competenza* nel linguaggio filosofico viene acquisita grazie alla responsabilità e al protagonismo personali degli studenti; e che l'apprendistato (guidato dal docente) nei problemi filosofici può sopportare anche le ingenuità e le risposte grezze del tirocinante, se esse rappresentano il viatico verso una graduale consapevolezza dei problemi e della struttura della disciplina.

Il periodo passato in DAD può dunque corroborare un indirizzo didattico fin qui rimasto minoritario e che potrebbe divenire “scienza normale” nell'immediato futuro, anche ad emergenza pandemica conclusa: spostare l'asse dell'insegnamento filosofico dal profilo storico alla “struttura della disciplina” e ai suoi aspetti metacognitivi, potenziare l'apprendistato in prima persona sul linguaggio della disciplina e i suoi problemi, avvicinare quanto più possibile la didattica della filosofia ai problemi trasversali ai diversi campi disciplinari e al vissuto dello studente.

Ripensare la valutazione

Il corollario decisivo di un approccio didattico in Rete è il ridimensionamento della “valutazione certificativa” in presenza, considerata normalmente il punto di arrivo esclusivo del percorso didattico e la “verifica” delle conoscenze apprese.

L'esperienza della didattica a distanza, come nel caso della lezione frontale, ha mostrato i limiti della “valutazione certificativa-verifica”, difficilmente riproducibile nel *medium* digitale, se non alimentando una cultura del sospetto e del controllo poliziesco che nuoce all'ambiente scuola e compromette l'idea stessa di una comunità educante.

Si tratta allora di percorrere nuove strade, puntando sull'autonomia degli studenti, sulla loro capacità di affrontare compiti complessi non riconducibili soltanto alla lezione del docente (normalmente replicata nell'interrogazione-verifica tradizionali), prestazioni che richiedono una forte dose di rielaborazione personale e creatività. La filosofia si presta particolarmente, per la sua natura di sapere critico e problematico, alla costruzione di percorsi individualizzati che rompono lo schema lezione-ripetizione e che costringono gli studenti a mettersi in gioco e a dimostrare *competenza* nella comprensione della problematicità della filosofia.

Un'altra strada, parallela alla valutazione del lavoro-ricerca personale dello studente, è la considerazione dei contributi quotidiani degli studenti nella pratica laboratoriale quotidiana: il carattere estemporaneo o parzialmente strutturato degli interventi non può impedire la registrazione e valutazione delle risposte positive ai singoli problemi, creando una memoria-portfolio del profilo cognitivo e culturale dello studente.

Il sacrificio di “oggettività” delle prove in “sincrono” sotto il controllo dell'insegnante può dunque essere compensato, da un lato, dal valore aggiunto reso da prove più personali e meno standardizzate; dall'altro dalla “valutazione formativa” e continuativa resa possibile dal contributo attivo dello studente nei laboratori didattici a cui vengono dedicate le lezioni in presenza.

GRAMSCI TRA POLITICA E FILOSOFIA

Salvatore Belvedere

Abstract

The thought of Antonio Gramsci over time has been interpreted in many ways, which have tried to explain it from several viewpoints. By sure, the most reliable interpretation sets him in the history of the Italian political life and considers the other collateral aspects as synergic with a specific goal: the establishment of the political party. Building on this, nowadays the thought of Gramsci is mentioned by several researchers who conduct studies on the processes of social disintegration due to the widespread use of the Internet. It would be a mistake to focus just on the philosophical aspects of his work without setting it into its historical context.

Keywords

Politics, Political party, History, Society, State.

D. Sassoon nel suo libro *Sintomi morbosi* apre la sua analisi sulla condizione del nostro tempo con una citazione del pensiero di Antonio Gramsci: «La crisi consiste nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere: in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati». ¹ Secondo lui i fenomeni morbosi del nostro tempo si possono ricondurre a nazionalismo, immigrazione, populismo, che in definitiva costituiscono i temi essenziali del libro. Essi rappresentano l'assolutamente impreveduto nel corso di una storia che poteva evolvere secondo i cliché della cultura occidentale, cioè seguendo le idee, i valori e gli strumenti teorico-pratici di quei partiti e classi sociali, che ne erano stati il presupposto e che erano chiamati a rinnovarsi o ad aprirsi a positive riconversioni. Ma la globalizzazione, accompagnata da internet e dalla rete, ha cambiato integralmente il quadro complessivo determinatosi nell'interregno tra vecchio e nuovo, comprendendo nel suo interno un rimescolamento di potenze, popoli ed etnie. Secondo Sassoon si tratta di un impreveduto-imprevedibile, di fronte al quale i vecchi quadri e paradigmi della politica tradizionale sono assolutamente insufficienti sia nel momento della lettura e spiegazione sia in quello della proposta. Infatti, egli scrive: «Questo libro non offre alcuna soluzione, ma un po' di disperazione». ²

Sassoon riprende il tema dell'impreveduto già trattato da Žižek in *La nuova lotta di classe. Rifugiati, terrorismo e altri problemi coi vicini*, in cui l'autore analizza le nuove frontiere del confronto politico e si interroga sulle possibili evoluzioni del capitalismo occidentale: «Oggi la vera domanda è questa: avalliamo la predominante accettazione del capitalismo come un fatto di natura (umana) oppure il capitalismo globale contiene già oggi antagonismi sufficientemente forti da impedire la sua riproduzione infinita?». ³ Si tratta di una domanda che contiene in sé la dissolvenza del presente ed il rischio del domani, aprendo ad ogni possibile dubbio. D'altra parte, anche Gramsci nel passo citato da Sassoon sulla situazione creatasi all'indomani della grande guerra fa riferimento ad uno «scetticismo diffuso» e ad una nuova irriducibile «combinazione». ⁴

¹ Sassoon 2019, p. 13.

² Sassoon *ivi*, p. 18.

³ Žižek 2016. PP 125, 126. Sul tema si veda anche Rifkin 2019: «Tuttavia, agli economisti non è mai venuto in mente che un giorno sarebbe potuto esistere una piattaforma tecnologica polifunzionale così iperefficiente nella produzione e distribuzione di beni e servizi da far precipitare il costo marginale dell'attività economica al punto da ridurre drasticamente i margini di profitto, minando il modello economico capitalistico». P. 19.

⁴ Gramsci 1975, pp. 311, 312.

N. Srnicek e A. Williams, prima ancora, nel loro libro *Inventare il futuro* avevano già ripreso alcuni concetti gramsciani, portandoli fuori dall'originario contesto storico e collocandoli in relazione al tempo presente e futuro: egemonia,⁵ educazione delle masse,⁶ lotta al meccanismo e determinismo storico,⁷ ecc. . Essi ritengono che anche nel tempo presente e futuro (quello della piena automazione) la realizzazione di un nuovo ordine sociale non può che essere affidata alla forma partito, che difendono contro altre forme di politica spontanea e popolareggiante.⁸

I libri citati possono considerarsi ispirati idealmente dalla conclusione del pensiero di Gramsci sulle crisi e sui fenomeni morbosi nei momenti di interregno. Egli, infatti, asserisce che al dissolversi delle ideologie dominanti e del relativo consenso sociale i giovani, in particolare, ritornano nella condizione iniziale di vita fondata sui problemi di base, sul loro riconoscimento, sul bisogno di una nuova cultura e di nuovi strumenti pratici per l'azione.⁹ È nella fase di interregno tra vecchio e nuovo che la sua riflessione si concentra su economia e politica, cioè sulle condizioni strutturali dell'esistenza e sul mezzo teorico-pratico per evolvere verso forme di socialità più progredite. Economia e politica si possono esprimere nelle categorie intellettive di necessità e libertà e nelle modalità della reciproca interazione. Gramsci nel termine economia comprende l'insieme degli elementi organizzativi del contesto storicamente dato, che deve essere identificato ed analizzato nelle parti costitutive. La politica, da parte sua, è una prassi che deve essere costruita, accompagnandosi con la passione e muovendosi non solo sulle esperienze pregresse ma soprattutto sulla capacità di previsione, sulla creatività¹⁰ e intelligenza dell'uomo.¹¹ Infatti tra presente e futuro si interpone un groviglio di contenuti (circostanze, vicende, resistenze, trasformazioni e innovazioni, emersione di nuovi soggetti, etc.), che nella confusione del loro apparire determinano un vuoto mentale e, tuttavia, possono essere immaginati, pensati, previsti, consentendo alla prassi politica di risultare vincente nell'imporre una nuova egemonia. Secondo Gramsci il politico non procede per estensione di una preesistente cultura interpretativa o per ripetizione meccanica di passate strategie, sia nella lettura del tempo che viene sia nell'applicazione delle prassi. Egli ritiene che «una volontà collettiva sia da creare ex novo, originalmente e da indirizzare verso mete concrete sì e razionali, ma di una concretezza e razionalità non ancora verificate e criticate da un'esperienza storica effettuale e universalmente conosciuta».¹² La conoscenza del passato può solo «dare una certa verosimiglianza che le nostre previsioni politiche siano concrete», in quanto essa stessa non è mai completa per offrire tale possibilità.¹³

Il politico, nell'incontro con il nuovo, innanzitutto deve determinare se stesso in quanto soggetto-attore di storia: la sua costituzione e organizzazione, la collocazione nel sociale. Il partito è la forma e la sua costruzione comprende il volere, l'intelligenza storica, la scelta delle azioni, il muoversi nel presente e nella prospettiva del futuro. Il suo conoscere è sempre in vista di un superamento. Sartre, generalizzando questo principio, dirà: «L'uomo è per se stesso e per gli altri un essere significativo in quanto non può mai capire il minimo dei suoi gesti senza superare

⁵ N. Srnicek, A. Williams 2018, p. 202.

⁶ Gramsci, *Ivi*, p. 215.

⁷ Gramsci, *Ivi*, p. 164.

⁸ Gramsci, *Ivi*: «La strategia egemonica è in ogni caso necessaria per qualsiasi progetto che punti a trasformare la società e l'economia. E da diversi punti di vista, la politica egemonica è l'antitesi della folk politics: al contrario di quest'ultima, mira a persuadere e a influenzare, e non presuppone una politicizzazione spontanea: [...]». P. 232.

⁹ Gramsci, *ivi*: «Ma la riduzione all'economia e alla politica significa appunto riduzione delle superstrutture più elevate a quelle più aderenti alla struttura, cioè possibilità [e necessità] di formazione di una nuova cultura». P. 312.

¹⁰ Gramsci *ivi*: «Creativo occorre intenderlo nel senso "relativo", di pensiero che modifica il modo di sentire del maggior numero e quindi della realtà stessa che non può essere pensata senza questo maggior numero. Creativo anche nel senso che insegna come non esista una "realtà" per se stante, in sé e per sé, ma in rapporto storico con gli uomini che la modificano». P. 1486.

¹¹ Gramsci *ivi*, p. 1378.

¹² Gramsci *ivi*, p.1538.

¹³ Gramsci *ivi*, p. 1723.

il presente puro e semplice e spiegarlo in base all'avvenire». ¹⁴ Conoscere per Gramsci, come per Sartre, implica il luogo di un'assenza, cioè l'esistenza dell'avvenire che ancora non c'è e non può essere spiegato, ma compreso nelle sue possibilità di realizzazione e anticipato nel suo dispiegarsi. ¹⁵ È questa la condizione dell'operare del politico, la stessa possibilità di creare un nuovo ordine sociale e culturale. La sua grande risorsa è la libertà di pensiero. Per mezzo di essa entra nel vuoto che lo separa dal futuro, ne coglie o si prefigura le possibili linee del divenire, le devianze, il gioco delle forze in campo e le diverse dialettiche del sociale. ¹⁶

Tuttavia, pur con le difficoltà emergenti dalla molteplicità del reale, dal loro affacciarsi e contrastarsi, si potrebbe pensare alla possibilità di trovare una linearità nel pensiero e nella pratica, riconducendo all'unità o a una giusta sintesi gli elementi essenziali del tempo intercorrente. Ma questa possibilità non è data né *a priori* né *a posteriori*. Le azioni del politico, benché guidate dalla strategia e dalle scelte nel lungo periodo, si muovono nell'ambito delle tattiche e devono essere costantemente aggiornate, riflettute e riprese. ¹⁷ L'egemonia, nel suo valore totalizzante, più che il risultato esprime il piano, la scelta finale, l'insieme degli obiettivi, ponendosi come linea guida del fare, ma è sempre costretta alla dimensione del tempo e, quindi, al suo rimodularsi e differenziarsi secondo le evenienze. ¹⁸ Non esiste certezza sul suo esito. Vi è sempre uno scarto tra presente e futuro, rendendo labile il farsi dell'azione e riproponendo costantemente la dialettica tra obiettivi e mezzi, tra risultati e intenzioni. ¹⁹ I sintomi morbosi di Sassoon si annidano in questo interregno. Per Gramsci erano i diversi volti del fascismo, di cui ebbe una solitaria intuizione, ad interpersi nella crisi postbellica impedendo una naturale evoluzione della vita politica italiana.

Se si accetta questa discordanza, al politico, che tende ad un fine come dovere irrinunciabile, spetta il compito di costruire il mezzo con cui raggiungerlo. La libertà è usata in ciò che dipende dalla sua volontà e dal libero pensare: il partito. La sua nascita ha una motivazione storica e morale, per la quale necessariamente entra nella mischia delle infinite incognite della storia. La motivazione lo garantisce nella lotta e nel rischio delle scelte, come pure nel confronto con la miriade di alternative che accompagnano il cammino. Il volere e la consapevolezza del fine sono il suo punto di forza, evitando frammentazione e dispersione.

Da dove deriva il rischio dell'insuccesso? Accanto alla non linearità del tempo storico ed alla imprevedibilità nel comparire del nuovo, occorre considerare la stessa composizione del soggetto politico. Il partito, nel mentre può esprimersi secondo una prescelta volontà, ha in sé molte anime. Gramsci le analizza storicamente e socialmente: diverse classi sociali, diverse stratificazioni culturali, convergenza e conflitto di interesse, mutamenti dei soggetti protagonisti, ecc. . Anche la sua evoluzione nel tempo deve essere tenuta in considerazione. È stata la stessa esperienza politica, dalla gioventù alla maturità, che ha indotto Gramsci a spiegarsi il diverso consistere della politica. L'istintiva vicinanza ai subalterni e l'entusiasmo per una maggiore giustizia sociale (*Il grido del popolo*), l'adesione a forme di lotta mutate dall'esterno (le commissioni interne di fabbrica e *L'Ordine Nuovo*), la scoperta delle ideologie come forma iniziale di conoscenza (incontro con il marxismo), la formazione dei dirigenti e la riflessione politica (*Quaderni del carcere*) hanno costituito i diversi livelli della sua maturazione. Gramsci li analizza

¹⁴ Sartre 1963, p. 112.

¹⁵ Sul pensiero del futuro così scriverà Paulo Coelho 2020: «Comunque Allah rivela raramente il futuro agli esseri umani. Per una semplice ragione: perché esso è stato scritto per venir modificato». P. 144.

¹⁶ Gramsci *ivi*, p. 1386.

¹⁷ Gramsci *ivi*, p. 1386.

¹⁸ Gramsci *ivi*: «C'è quindi una lotta per l'oggettività (per liberarsi dalle ideologie parziali e fallaci) e questa lotta è la stessa lotta per l'unificazione culturale del genere umano». P. 1416.

¹⁹ Gramsci *ivi*: «È certo che oggi si è infiltrato un elemento "terroristico" che non esisteva nel passato, di terrorismo materiale e anche morale, che non è sprezzabile. Ciò aggrava la responsabilità di coloro che, potendo, non hanno, per imperizia, negligenza, o anche volontà perversa impedito che certe prove fossero passate». P. 1764. Gramsci dice queste cose a proposito delle trasformazioni che nel tempo avvengono nel soggetto politico e nella realtà e che modificano il rapporto con gli eventi futuri, imponendo soluzioni diverse e creative.

specificamente, enucleando elementi di comunanza programmatica tra coloro che accedono alla politica con diverse motivazioni, dai bisogni materiali a quelli intellettuali, o vi aderiscono seguendo la propria evoluzione socio-culturale. Da queste molteplici inferenze ricava l'irriducibilità ad una uniformità teorica e pratica, in quanto le diverse anime convivono nel continuo variare dei rapporti. La formula politica, egli dice, «consiste nella ricerca critica di ciò che è uguale nell'apparente disformità e invece distinto e anche opposto nell'apparente uniformità [...]».²⁰ I concetti di egemonia, di senso comune, di dirigenza devono accettare anch'essi le evenienze del tempo, seguendo o promuovendo i cambiamenti nella forma partito.²¹ Queste diversità si aggiungono alle instabilità storiche e sociali che nel tempo dell'interregno lo separano dal risultato.

Le due dinamiche, nel soggetto politico e nel sociale, sono alla base della riflessione politica di Gramsci.

Nel soggetto politico è lo stesso linguaggio ad evidenziare le diversità nella sua composizione. Esso si modula nella dialettica tra diretto e dirigente. Il diretto si serve di una lingua che lo segua nei bisogni essenziali, popolare e collegata ai suoi modi di dire, espressa in termini coinvolgenti e in parole d'indirizzo. A lui manca quella creatività del dire che sorge, come dice Chomsky,²² quando viene stimolata dall'ambiente e dall'apparire del nuovo. La sua lingua, sclerotizzata nelle funzioni e nei concetti essenziali, è garantita dalla fiducia nei dirigenti. Questi, nel mentre ricercano gli anelli di comunicazione con l'insieme variegato della base, possiedono la terminologia che li collega alla riflessione politica di lungo periodo, ai contesti socio-economici rivisti nelle tendenze di fondo, al rapporto con alleati ed oppositori. Il dirigente vive questa dualistica presenza e si assume il compito della formazione, creando livelli progressivi di partecipazione e di responsabilità, promuovendo una possibile uniformità di linguaggio, che sarà utile soprattutto nell'azione (compattezza ideologica e unità nella lotta).

Le diversità nella lingua seguono le diversità intellettive, che attengono alle capacità di comprensione, di superamento delle immediate apparenze, di riflessione sui mezzi. Il diretto segue il dirigente in quanto lo guida nella conoscenza dell'altro, ostile o alleato, come pure nel processo di autoidentificazione. Gramsci analizza le diversità intellettive nella dialettica fra le due coscienze: quella falsa imposta dalla cultura dominante e fuorviante rispetto al proprio volere; quella autentica, autoprodotta o formata nell'esperienza di classe, consentendo la distinzione rispetto agli altri e la conoscenza del proprio interesse. La dialettica delle due coscienze, in opposizione o in collaborazione, opera innanzitutto nella società, ma la loro consapevolezza avviene attraverso l'azione formativa del gruppo dirigente. Tuttavia, anche nel partito non si determina mai una piena uniformità di vedute e di maturità, sia nei confronti dei contesti, sia dei fini e dei mezzi. È la guida politica che lo preserva nell'unità dell'azione.

Contesti, fini e mezzi sono il contenuto essenziale del pensiero politico gramsciano. Essi devono essere conosciuti attraverso una rigorosa analisi che, pur nella loro alterità, li rapporti ai propositi e alle scelte politiche. Il marxismo è, per Gramsci, il luogo culturale che consente un'analisi coerente con la situazione italiana: crisi dello stato liberale e avvento del fascismo. Le categorie interpretative devono essere funzionali allo studio della società, consentendo una conoscenza orizzontale e verticale, che dia indicazioni anche sulla formazione di un nuovo ordine sociale. In questo senso Gramsci parlerà di marxismo-leninismo. Per lui l'analisi fine a se stessa

²⁰ Gramsci *ivi*, p.1635.

²¹ Gramsci *ivi*: «Anche l'unità di teoria e pratica non è quindi un dato di fatto meccanico, ma un divenire storico, che ha la sua fase elementare e primitiva nel senso di *distinzione* e di *distacco*, di indipendenza appena istintivo, e progredisce fino al possesso reale e completo di una concezione del mondo coerente e unitaria». P. 1385.

²² Chomsky 2016: «È un dato di fatto della cultura tradizionale, che merita molta più attenzione di quanta non ne riceva, il fatto che l'insegnamento non dovrebbe essere paragonato al riempimento di una bottiglia con dell'acqua ma piuttosto all'aiuto che si dà ad un fiore per crescere nel modo che gli è proprio». Pp. 114, 115.

decade nelle diverse forme di accademismo. Anche il marxismo subirebbe la medesima sorte fuori da una precisa intenzionalità politica e dalla costruzione del partito.

L'analisi gramsciana, volendo essere rigorosa ed efficace, rifugge da ogni elemento metafisico o presunta concezione filosofica che capovolga la lettura del presente o l'avvolga in fuorvianti ideologie. Partendo dal rapporto tra stato e società civile Gramsci rileva confusioni interpretative, che consciamente o inconsciamente hanno mistificato trattazioni e risultati. Gentile e Croce sono i termini di confronto con cui egli polemizza sull'argomento, ma per altra via è utile rapportarsi al medesimo tema su cui Thomas Mann si è tanto impegnato in un diverso contesto storico e culturale.

Mann svolge le sue riflessioni in *Considerazioni di un impolitico*. Egli non pone nella società civile la sede delle sue ricerche socio-politiche, ma nel popolo. Questo concetto, che per Gramsci richiede un diverso livello di studio, è il *primum* che Mann pone a fondamento delle sue analisi. Il popolo, *l'impolitico*, è antecedente alla società civile, in quanto depositario di uno spirito in cui si racchiude la sua stessa essenza, la sua *Humanität*, il mondo profondo di valori e di tradizioni.²³ La società civile con l'avvento della politica e della democrazia, può rappresentare la sua corruzione e decadimento, come dimostrato nella storia della famiglia Buddenbrook. Mann preferisce un rapporto diretto tra popolo e stato, svolgendo tale concetto nel rapporto tra poesia e prosa, tra idealismo e *civil-letterato*, tra spirito e materia, tra vita e sclerotizzazione. La società civile, la politica e la democrazia possono corrompere il popolo nella sua essenza originaria, diventando esse stesse materialiste e subendo le conseguenze di tale materialismo. Mann, parlando della grande guerra, dice:

Se il materialismo, tanto come fatto di costume quanto come visione filosofica, fu il segno dell'epoca, non dipese questo dall'epoca stessa, che era affaristica, attaccata al principio del profitto, un'epoca insomma democratica, la cui molla di gran lunga più potente era la corsa al benessere? [...]. La guerra è ben conseguenza di tale atteggiamento dello spirito, se vista da un certo lato, cioè come guerra di concorrenza della democrazia per il benessere. Ciò nonostante si può dire che forse non sarebbe venuta, forse non sarebbe stata spiritualmente possibile, se il materialismo *teorico*, il materialismo come filosofia e forma di conoscenza, non fosse stato da tempo e dappertutto, agonizzante.²⁴

Gramsci riserva al popolo una trattazione nell'ambito dell'antropologia culturale (il senso comune), ma la inserisce storicamente all'interno dell'analisi teorica sulla società civile, da cui non si può prescindere.²⁵ La società civile, non il popolo ricondotto nel suo mito, è il presupposto da cui partire e sulle sue dinamiche si possono condurre studi e ricerche per un mondo migliore. Gramsci vede nello stato la costituzione di una volontà generale e di un bene comune, che nascono dalla dialettica fra le forze operanti nella società e nei suoi contesti. La sua forma e la sua essenza saranno determinate da quelle parti che riescono ad imporre la propria egemonia culturale e politica. Questo stato è espressione di una classe dirigente. Il suo decadimento avviene quando la classe dirigente si trasforma in classe dominante. La filosofia della prassi offre i parametri di lettura ed i mezzi di azione per traghettare stato e società verso una nuova dimensione etica, realmente espressiva del bene comune.

²³ Mann 2018, p. 128.

²⁴ Mann *ivi*, p. 365.

²⁵ Bobbio 1975: «Con ciò viene riconosciuto ancora una volta il posto centrale che il momento della società civile assume nel sistema gramsciano: la funzione risolutiva che Gramsci attribuisce all'egemonia rispetto al mero dominio rivela con tutta la sua forza la posizione preminente della società civile, cioè del momento mediatore tra la struttura e il momento sovrastrutturale secondario». P. 97.

Qual è il giusto rapporto tra stato e società civile? Il caso italiano, caratterizzato dall'avvento della dittatura, per Gramsci offre due diverse opzioni di lettura e giustificazione. Esse fanno riferimento a Croce e a Gentile.

La filosofia di Gentile, secondo Gramsci, è una giustificazione ideologica del fascismo in quanto sostiene l'attualismo dello spirito e la sua incarnazione nella forma del presente: lo stato fascista. Gramsci riprende un articolo pubblicato dallo *Spectator* del 3 novembre 1928 e ristampato su *Educazione fascista*, in cui Gentile si esprime a favore della filosofia che si fa e per questo è «la filosofia reale, cioè la storia». Il giudizio di Gramsci è di pieno contrasto: «La formula gentiliana in realtà non è che la camuffatura sofisticata della filosofia politica più nota col nome di opportunismo e empirismo». ²⁶ L'opportunismo indica l'intenzione subdola di far passare il fatto per teoria. L'empirismo esprime, a sua volta, l'incapacità di mediazione dialettica sui rapporti tra cosa e idea, tra proposito e risultato.

Anche il richiamo alla rivista *Educazione fascista* non è casuale. Infatti, Gentile, distinguendo nella sua filosofia e, quindi, nel processo educativo, i tre momenti di arte, religione e filosofia, inconsapevolmente aderisce alla concezione evolutiva della persona. In questa concezione è assente il tema della libertà dell'uomo e della sua capacità di autodeterminarsi, mentre vige un principio meccanicistico. In essa ogni soggetto interessato può introdurre qualsiasi elemento nella scala della catena evolutiva, proponendolo nella forma della necessità scientifica. Infatti, in virtù di tale *escamotage*, il Gentile introduce la religione cattolica (fondamento e coronamento della formazione) nelle scuole primarie considerandola elemento di mediazione tra arte e filosofia. Scrive Gramsci: «Mi pare che si tratti di uno pseudo-storicismo, di un meccanicismo abbastanza empirico», utile dal punto di vista ideologico e politico. ²⁷ In tal senso l'introduzione della religione, tra arte e filosofia, esprimerebbe una mediazione con la chiesa, dovuta a precise scelte di vita politica italiana.

A differenza di Gentile, Croce non cade nell'equivoco di identificare filosofia e ideologia, stato e società civile, libertà e necessità, universale e particolare. Gramsci gli riconosce il merito di tener distinti i piani dello stato (bene) e società civile (utile), ma nella sua critica svela l'assenza di una reale dialettica fra le due forme dello spirito. Per Croce economia e morale sono i distinti dello spirito, anche se compresenti nella sua circolarità. Esse solo formalmente sono dialettiche. Gramsci parla di dialettica speculativa e concettuale, ²⁸ utile a chi già detiene il potere, ai governanti che se ne servono per controllare lo stato offrendo una parvenza di rapporto interattivo con la società. Ma i governati, soprattutto quelli oppressi, hanno bisogno di una dialettica fondata sulla prassi politica per riproporre il concetto generale di bene comune.

Gramsci dimostra il sotterfugio con cui Croce elabora il suo sistema filosofico, rendendolo funzionale alla difesa del liberalismo politico. ²⁹ Il Croce avrebbe ricavato dal marxismo la teoria delle ideologie e delle superstrutture, il cui superamento porta alla determinazione dello stato e del bene comune. ³⁰ Successivamente ha reso autonomo questo momento dello spirito, a cui egli stesso è pervenuto attraverso la lettura del pensiero di Marx, confinando l'economia, la struttura economica (*un dio ascoso, un noumeno*) in un'altra sfera a sua volta autonoma. La dialettica crociana risulta funzionale alla borghesia liberale, per la quale costruisce un sistema filosofico in cui la sfera della libertà è indipendente e superiore alle volontà particolari, che pertanto devono rimanere distanti da chi la detiene. ³¹ Viceversa gli oppressi hanno bisogno di una dialettica reale e storicamente valida, cioè collegata ad una prassi che consenta la loro elevazione al livello dello stato.

²⁶ Gramsci *ivi*, p. 88.

²⁷ Gramsci *ivi*, p. 1061.

²⁸ Gramsci *ivi*, p. 1320.

²⁹ Gramsci *ivi*, p. 436.

³⁰ Gramsci *ivi*: «La dottrina del Croce sulle ideologie politiche è di evidentissima derivazione della filosofia della prassi: esse sono costruzioni pratiche, strumenti di direzione politica, cioè si potrebbe dire, le ideologie sono per i governati delle mere illusioni, un inganno subito, mentre sono per i governanti un inganno voluto e consapevole». P.1319.

³¹ Croce 1973, pp. 367, 368. Etica e politica.

Nella sua critica Gramsci considera la teoria dell'errore, che Croce ripone nella pratica ma lo riconosce in una passione immediata, moraleggiante o dottrinarial-metafisica. Per lui l'errore ha un significato «puramente storico dialettico, di ciò che è storicamente caduco e degno di cadere, della non definitività della filosofia, della morte-vita, dell'essere-non essere, cioè del termine dialettico da superare individualmente (morale), come gruppo (nell'interno suo), come società-storia». ³² Nello studio dell'errore, rivisto nella dimensione storica, Gramsci riprende il tema della prassi politica collocandola nel bisogno di una dialettica concreta, che in quanto tale deve misurarsi con l'imprevedibilità delle situazioni e quindi con la possibilità del fallimento. Egli si muove consapevolmente all'interno della situazione italiana, poiché la storicità della prassi, come ha insegnato Machiavelli, lega la politica alla verità effettuale delle cose. Su questo specifico presupposto Gramsci intende costruire il partito, anche se le sue analisi si avvalgono del pensiero marxista nella sua dimensione più estesa. Lo stesso Lenin è da lui considerato non solo per le riflessioni teoriche sul marxismo, ma soprattutto per il successo dell'azione politica. Anche in Italia occorre costruire uno strumento d'azione per gli oppressi, considerando la loro inferiorità sociale e intellettuale.

Gramsci ricerca le cause dell'inferiorità. Dando per scontate quelle relative alla condizione economica e sociale, egli si concentra sul blocco culturale che tiene sottomesse le classi subalterne. Il compito che spetta ai dirigenti è portarle alla conoscenza dei rapporti socio-economici, indicando un mezzo di lotta per cambiarli. Da questa preconditione e con questo fine nascono le sue analisi su fatalismo, falsa coscienza, evoluzionismo e meccanicismo, dietro i quali emerge l'elemento di acquiescenza psicologica con cui umili e oppressi vivono passivamente il loro stato di sottomissione. Gramsci esamina il ruolo della cultura che in varie forme e livelli intellettuali si rapporta con diverse funzioni, di innovazione o di conservazione, alle classi di riferimento. In particolare il ruolo della chiesa colta verso gli umili e la funzione di Croce verso i ceti più colti sono ripresi e reinterpretati sul piano degli effetti politici e sociali. ³³

Il marxismo, sviluppato come filosofia della prassi, è il luogo intellettuale e di fondazione teorica in cui Gramsci colloca la costruzione del partito politico. Lo storicismo è lo strumento di conoscenza, che gli consente di comprendere gli anelli di collegamento tra situazioni e loro origini, ³⁴ tra volontà e risultati, tra intenzioni ed effetti. Questa conoscenza non è soltanto utile nella lettura del passato, da cui intenzionalmente enuclea processi di egemonia e subalternità; essa insegna che l'azione politica, proprio in quanto si riferisce al futuro, deve calcolare le possibili devianze nel corso del cammino ed individuare di volta in volta la giusta correlazione mezzi-fini. Pertanto, la politica non può che essere dialettica, in quanto esclude l'immediata convergenza tra progetto e risultato, tra analisi e realizzazione pratica. Anzi essa ricerca e prevede i diversi anelli di collegamento con il reale, di incontro e di scontro con le sue parti costitutive e, quindi, si distingue da altre forme di conoscenza e di azione che, negando ogni rapporto di mediazione, ³⁵ puntano sull'immediata coincidenza tra fatto e idea, tra reale ed ideale. In questo caso il risultato sarebbe un processo di omologazione e una continua conservazione del presente, nonostante la molteplicità delle manifestazioni. La politica invece, essendo progetto, si costruisce avendo chiarezza di obiettivi, piena conoscenza del dato attuale e consapevolezza dello scontro. Questa correlazione necessita di un supporto teorico, finalizzandosi alla costruzione di una prassi che lega presente e futuro attraverso il cambiamento e, quindi, impegna anche sul piano dell'azione. Il supporto è dato dal pensiero dialettico, cioè da una modalità operativa della ragione con cui si studiano le formazioni storico-sociali per conoscerle nelle diversità relazionali e volgerle nella direzione prescelta. Il Marxismo offre questa possibilità.

³² Gramsci *ivi*, pp.977, 978.

³³ Gramsci *ivi*, p. 1325

³⁴ Gramsci *ivi*, p. 1383.

³⁵ Belloni 2017. *Premessa*, p. 1 e successive.

In che rapporto si trova la politica con la filosofia, secondo Gramsci? Sicuramente in un rapporto di autonomia e di reciproca interazione. La pubblicazione del testo *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* (Einaudi 1972), in *Opere di Antonio Gramsci*, ha enucleato il suo pensiero filosofico intorno al marxismo, sviluppandolo in relazione allo storicismo crociano. In questa versione L. Althusser lo ha inteso e criticato, considerandolo, in definitiva, una variazione capovolta della dialettica hegeliana. Pertanto, lo storicismo di Gramsci non sfuggirebbe ai pericoli di un sostanzialismo ideologico, che vede nel reale una sezione d'essenza, cioè la forma rinnovantesi di un'idea preconcepita. La sua lettura del sociale non avrebbe il carattere della scientificità, ma coinciderebbe con la proiezione di una convinzione, di un valore e di un proposito, pregiudicando il risultato finale. In questo senso la filosofia di Gramsci, pur nella sua forbita e documentata elaborazione, sarebbe una reificazione dell'empirismo, facendo assurgere a scienza una posizione individualistica e particolare. Inoltre, la riduzione della filosofia alla sua storia comporterebbe, attraverso questo capovolgimento, anche la sua riduzione al farsi della storia e, quindi, alla politica. Althusser scrive:

Non è sufficiente ridurre al minimo la distanza che separa, nella struttura sociale, il luogo specifico delle formazioni teoriche, filosofiche e scientifiche della pratica politica, dunque il luogo della pratica teorica dal luogo di quella politica, bisogna anche dotarsi di una concezione della *pratica teorica* che illustri e consacri l'identità proclamata tra filosofia e politica.³⁶

L'edizione critica dei *Quaderni del Carcere*, avvenuta nel 1975, ha riproposto nei giusti termini il rapporto tra filosofia e politica. Gramsci, segretario del PCd'I, ha un interesse precipuo, se non esclusivo, per la formazione del partito, a cui lavora fuori dalla vita politica, anche se lo contestualizza all'interno della battaglia culturale italiana. Questa battaglia è incentrata sullo storicismo, nella duplice versione crociana e marxista. E tuttavia essa non è fine a se stessa, non si svolge all'insegna di una contesa accademica da cui derivare una superiorità intellettuale. La battaglia, in cui Gramsci riassume consapevolmente la presenza delle due concezioni di vita, è un momento del rapporto più generale tra intellettuali e popolo. Il marxismo è da lui accettato in quanto è funzionale agli interessi di una classe, quella degli oppressi, a cui offre gli strumenti per la conoscenza dei rapporti sociali e il loro superamento. Se non avesse questa carica propositiva, il marxismo ricadrebbe nella dimensione di quel mondo accademico in cui la cultura è fine a se stessa o, nel peggiore dei casi, sarebbe messa al servizio delle classi dominanti. Lo stesso, secondo Gramsci, deve dirsi del pensiero di Machiavelli sulla politica: «Non che la dottrina del Machiavelli sia rimasta o fosse anche al tempo suo una cosa puramente libresco, il patrimonio di qualche solitario pensatore. Se così fosse, il Machiavelli sarebbe stato un utopista, un puro razziocinatore. [...] né è da pensare in lui una pura attività scientifica. [...] Il Machiavelli quindi pensa a chi non sa. [...] E chi non sa? La classe rivoluzionaria del tempo, il popolo e la nazione italiana [...]». Poi aggiunge: «Questa posizione del Machiavelli si ripete per Marx [...]».³⁷

I *Quaderni del Carcere*, nell'edizione critica, offrono una lettura interdipendente tra politica, mondo della cultura e filosofia, in cui la prassi politica si costruisce non solo con la lotta ma anche con la partecipazione degli intellettuali. La stessa filosofia marxista non è mai vista fuori dalla storia e dal suo compito storico, ma nella duplice dinamica di conoscenza dei fatti e di proposta politica. Gramsci, nell'approfondire questo rapporto, si servirà del confronto con la religione cattolica e di essa dirà che bisognerebbe parlare di cristianesimo-paolinismo, intendendo dire che San Paolo ha interpretato la nuova religione e l'ha tradotta in una missione sociale. Allo stesso modo occorrerà parlare di marxismo-leninismo, volendo significare che una teoria, non includendo una proposta del fare, rimane confinata nel suo ambito e rinchiusa nelle discussioni del mondo accademico. Il suo interesse è rivolto al ruolo degli intellettuali nella vita politica

³⁶ Althusser 1996, p. 214.

³⁷ Gramsci *ivi*, p. 431.

dell'Italia, in quanto possono creare consenso oppure suscitare una presa di coscienza alternativa. Di Croce dirà:

In realtà il Croce si inserisce nella tradizione culturale del nuovo Stato italiano e riporta la cultura nazionale alle origini sprovvincializzandola e depurandola di tutte le scorie magniloquenti e bizzarre del Risorgimento. Stabilire con esattezza il significato storico e politico dello storicismo crociano significa appunto ridurlo alla sua reale portata di ideologia politica immediata, spogliandolo della grandezza brillante che gli viene attribuita come di una scienza obiettiva, di un pensiero sereno e imparziale che si colloca al di sopra di tutte le miserie e le contingenze della lotta quotidiana.³⁸

D'altra parte, egli continua, anche la storia della filosofia «riflette solo parzialmente» i problemi nati «nel processo di sviluppo della cultura generale».³⁹ E questa cultura, per la sua funzione sociale, non è influente sulla vita politica di una nazione.

Similmente Gramsci prenderà in considerazione le convinzioni profonde delle classi subalterne, che hanno avuto origine nelle credenze popolari, producendo i rispettivi teorici negli studiosi del tempo. Si tratta di convinzioni che hanno generato la falsa coscienza e tuttavia hanno offerto elementi di consolazione utili alla sopravvivenza quotidiana. Fra queste convinzioni quelle religiose hanno avuto maggiore influenza sulle masse e nei *Quaderni del Carcere* hanno costituito un parametro di lettura e di decifrazione del cosiddetto senso comune. Di tutte Gramsci ricerca la provenienza originaria ed il consolidamento da parte degli intellettuali. La consapevolezza avrebbe favorito il distacco delle classi subalterne dal blocco sociale, la presa di coscienza e l'adozione dei mezzi per il suo superamento.

Esiste un'autonomia della teoria dalla pratica? Gramsci scrive:

Anche l'unità di teoria e pratica non è quindi un dato di fatto meccanico, ma un divenire storico, che ha la sua fase elementare e primitiva nel senso di distinzione, di distacco, indipendenza appena istintivo, e progredisce fino al possesso reale e concreto di una concezione del mondo coerente e unitaria.⁴⁰

In politica, a differenza della scienza, non esiste una inseità del soggetto che guarda al sociale con l'astrazione delle categorie intellettive e si propone il fine di una conoscenza esclusivamente tecnica. Egli è già inserito in un processo di egemonie, in un blocco storico, in cui vive consapevolmente o inconsapevolmente. La politica, rivolgendosi a chi non sa, incomincia proprio dal suscitare un sentimento di distacco e di indipendenza. La conoscenza si origina da questa consapevolezza e quanto più cresce tanto più aumenta la capacità di azione pratica. Infatti, con la conoscenza le ideologie e le sovrastrutture vengono decodificate fino ad arrivare alla loro base, cioè fino al riconoscimento delle diversità e contrapposizioni strutturali. Dalla loro identificazione riparte il processo di ricostruzione del sociale, accompagnandosi con il crescere della prassi politica.

Perché oggi il pensiero politico di Gramsci viene riproposto in una situazione storica di globalizzazione e di nuove modalità del pensare? Uno dei motivi è la ritrovata necessità in politica del pensiero dialettico. Questo pensiero è strettamente collegato alla storia, cioè al divenire degli uomini e delle società, alla loro capacità di organizzarsi secondo progetti lungimiranti. Esso considera il presente in relazione al passato ed al futuro, dispiegandosi nella miriade dei percorsi, proponendo continue interpretazioni e proposte dell'agire. Diversamente Internet, digitalizzazione e globalizzazione hanno imposto una sua lettura, che lo accetta nella immediata

³⁸ Gramsci *ivi*, pp. 1326, 1327.

³⁹ Gramsci, *ivi*, p. 1383.

⁴⁰ Gramsci, *ivi*, p. 1385.

fruibilità pratica e commerciale, proponendosi come un'ideologia coinvolgente negli stili di vita e nella stessa politica.⁴¹ Questa lettura cancella le asimmetrie esistenti tra fatto e idea, tra parola e suo effetto, tra intenzione e risultato. Elimina distanze e differenze, distinzioni di livelli e piani sociali, conferendo all'immediata informazione un potere di conoscenza e di spinta all'azione. In essa l'inizio e la fine del processo conoscitivo coincidono, confondendo correlazione con immediatezza e rapporto di causalità.⁴² L'informazione digitale non propone terminologie implicando il flusso della loro significazione, né le espone alla possibilità di reinterpretazione attraverso la presenza di sottintesi. Essa le usa e le conserva nella definizione con cui sono state originariamente pronunciate, la qual cosa le garantisce stabilmente nel corso della comunicazione.⁴³

Proprio la fruibilità nei processi interattivi ha collegato il linguaggio informatico allo sviluppo di una nuova forma di partecipazione democratica. La costanza semantica, la ripetibilità, la veloce diffusione e la libertà di confronto hanno creato i presupposti per una democrazia dal basso, offrendo a tutti la possibilità di rapida acculturazione e di intervento in ogni tipo di dibattito. In tal modo, come dice Levy, si crea un'intelligenza collettiva, formata attraverso la connessione di una miriade di informazioni, che può essere utilizzata per il bene comune.⁴⁴

Internet e la digitalizzazione hanno messo in crisi la presenza dei partiti in quanto strumenti di collegamento tra società civile e stato. Per essi la storia diventa un mezzo di appesantimento, inserendo nel presente elementi che per la lunga mediazione nel tempo determinano confusione e disturbo sociale. La stessa formazione dei partiti per il loro divenire e la complessità costitutiva è costretta a linguaggi e concetti controversi, che producono insicurezza e diffidenza. Viceversa, la chiarezza ed univocità del linguaggio informatico, proprio per l'immediata presentività, conferisce sicurezza, reciprocità, facilità interpretativa. Inoltre, consente a tutti le medesime opportunità, di conoscenza e di partecipazione. Questa situazione è così rappresentata da Levy:

Allora perché chiamare "Spazio del sapere" il nuovo orizzonte della nostra civiltà? La novità in questo campo è perlomeno tripla: concerne la velocità di evoluzione dei saperi, la massa di persone chiamate a imparare e a produrre nuove conoscenze, e riguarda infine la comparsa di nuovi strumenti (quelli del cyberspazio) in grado di fare apparire, al di sotto delle nebbie informazionali, paesaggi inediti e distinti, identità specifiche, peculiari a questo spazio, nuove figure storico-sociali.⁴⁵

Da qui nascerebbe una nuova forma di conoscenza, quella collettiva, fondata su dati reali e costruita con il contributo di tutti.

Secondo J. Friedman, si tratta di un processo evolutivo naturale che vede la fine dei vecchi schieramenti politici e costruisce rapporti sociali fondati su un nuovo ideal-tipo di soggetto. Egli scrive:

⁴¹ Belloni 2017: «E questo attacco disordinato, che eleva la tecnologia a forza liberatoria, non si limita al campo economico. Come può infatti questa forma di ideologia (tecnica e economica) non influenzare anche la politica e tentare l'uberizzazione dei massimi livelli del potere per antonomasia?». P.126.

⁴² Mayer, Cukier 2019, p.228

⁴³ Sul Rapporto tra parola e significato Eliot (2014) scopre un dramma esistenziale che così esprime: «Sembra, quando si diventa vecchi che il passato abbia un'altra trama e cessi di essere una mera sequenza [...]. I momenti di felicità [...] ne facemmo esperienza ma ci sfuggì il significato e avvicinarsi al significato restituisce l'esperienza in una forma diversa, al di là di ogni significato che possiamo assegnare alla felicità. Ho detto prima che l'esperienza passata rivissuta nel significato non è l'esperienza di una vita soltanto ma di molte generazioni – non dimenticando qualcosa che probabilmente è del tutto indicibile: lo sguardo indietro al di là della certezza della storia registrata, il mezzo sguardo all'indietro, al terrore primitivo». P. 133.

⁴⁴ Levy 2002: «Il ruolo dell'informatica e delle tecniche di comunicazione a supporto digitale non consisterebbe nel "rimpiazzare l'uomo" e neppure nell'avvicinarsi a una ipotetica "intelligenza artificiale", ma nel favorire la costruzione di collettivi intelligenti in cui le potenzialità sociali e cognitive di ciascuno possano svilupparsi e ampliarsi reciprocamente». P. 31.

⁴⁵ Levy *ivi*, pp. 29, 30.

Possiamo considerare come ideal-tipo l'estremo in cui l'individualità è praticamente inesistente. Nel campo sociale che così si identifica, il soggetto è interamente definito nell'immaginario sociale da relazioni esterne, non ha cioè tratti o desideri che originano da se stesso, e la sua volontà è configurata dalla rete più ampia delle relazioni sociali. Come individuo è un *locus* di forze socio-cosmiche più grandi. Anche se non esiste come tale, questo ideal-tipo designa un insieme di tendenze presenti in molte società.⁴⁶

In virtù di questa rideterminazione Friedman sostiene la sovrapposibilità tra neoliberalismo e socialdemocrazia e, quindi, il loro superamento.

Come già Žižek in questo processo ha visto la fine del soggetto umano,⁴⁷ anche Friedman lo riduce, nella visione del politicamente corretto, a ciò che la società si aspetta da lui e lo ricompono secondo la sua volontà. Ma si tratta veramente di un processo evolutivo naturale oppure la ridefinizione del soggetto è orientata intenzionalmente? Snowden, raccontando la sua esperienza nella *Cia* e nella *National Security Agency*, scrive di aver avuto accesso, per il ruolo ricoperto, ai processi di coordinamento con l'industria informatica. Questa possibilità gli ha dato modo di scoprire la logica e la finalità con cui i due enti della sicurezza americana costruivano le loro verità informatiche. Parla del suo *indottrinamento* e della deformazione della sua personalità: «...da un giorno all'altro non hai più la licenza ma l'obbligo di mentire, nascondere, dissimulare. Questo crea un senso di tribalismo che può indurre molti a credere che la loro lealtà vada prima all'istituzione, e poi alla legge».⁴⁸ Ovviamente Snowden parla di una situazione imposta, ma il principio è sempre quello di un passaggio al limite nella definizione concettuale, in cui la parola definisce e comunica un significato predeterminato fuori da ogni complicazione interpretativa. Nell'apparenza tale significato si veste di impoliticità e di imparzialità, ma chi sa è in grado di risalire nel suo processo costitutivo e di arrivare all'intenzionalità della fonte. Ad es. nei servizi segreti americani la parola *traduzione* significa estradizione illecita, ossia *rapimento*. Poi Snowden, volendo sottolineare l'intenzionalità della fonte, scrive: «E' per quello che vengono usati i nostri dati. Appositi algoritmi li analizzano per ricavarne modelli ricorsivi di comportamento dai quali desumere i comportamenti futuri [...]».⁴⁹ In tal modo chi detiene questo potere dispone anche dell'avvenire degli altri.

Un'altra estrema conclusione della piena informatizzazione è tratta da J. Rifkin, che nel suo libro *L'era dell'accesso* annuncia la prospettiva dell'uomo come semplice *cliente* inserito in una rete elettronica, la riduzione di ogni momento esistenziale a oggetto di scambio e, perfino, la mercificazione delle relazioni umane.⁵⁰ Di fronte a questa possibilità Rifkin rivendica il recupero culturale dell'uomo e dichiara la precedenza dell'essere sociale rispetto all'essere economico. Per lui è impossibile ridurre l'uomo politico ad una dimensione di mercato ed alla sua gestione informatica.

C'è di più. Dalle verità informatiche ci si attende conseguenze sul piano comportamentale e si influenzano risultati. Morozov nel suo libro *L'ingenuità della rete* scrive che in America si è creato un'interazione tra la libera informazione via internet e la caduta del comunismo in Unione Sovietica. Sarebbe stata la penetrazione di internet e dei suoi strumenti di comunicazione nei paesi dell'URSS a diffondere il desiderio di libertà dal giogo comunista. Più specificamente Morozov dice:

⁴⁶ Friedman 2018, pp. 276, 277.

⁴⁷ Žižek 2001. «Nel cyberspazio sono costretto a rinunciare ad ogni identità simbolica stabile, alla finzione legale/politica di un unico Sé garantito dalla mia posizione nella struttura socio-simbolica». P. 152.

⁴⁸ Snowden 2019, p. 128.

⁴⁹ Snowden *ivi*, pp. 338, 339.

⁵⁰ Rifkin 2009, pp. 131, 132.

Quando i difensori della libertà di internet ripiombano nella retorica della Guerra fredda, di solito lo fanno per dimostrare il legame causale tra informazione e caduta del comunismo. È facile capire le implicazioni politiche di questi parallelismi: bisogna dare priorità e sostegno pubblico concreto alle tecnologie che forniscono un flusso crescente di informazioni.⁵¹

Esiste dunque un'espressa volontà di determinare un rapporto causale tra informazione e suo effetto. Sarebbe proprio l'avvento della tecnologia informatica a creare un tipo di verità, che si giova del potere impositivo e unidirezionale in dimensione globale. Così sarebbe avvenuto nei paesi dell'est.

Morozov denuncia tale causalità, in quanto il comunismo sarebbe caduto, secondo lui, per circostanze politiche e socio-economiche (*di cui gli storici si stanno occupando*), affatto imputabili alla libera circolazione delle idee tramite internet. Tuttavia, i teorici dell'informazione via web sostengono il rapporto causale tra il suo uso e la fine del comunismo. Morozov vuole dimostrare che dietro la presunta imparzialità della rete esiste sempre un'intenzione, che, come dice Snowden, va ricercata in chi ha un interesse diretto: nel caso specifico i detentori della tecnologia informatica.

Morozov riflette sulla incapacità di internet di creare movimenti o partiti politici, la cui elaborazione richiede grandi ideali e verità stabili per «risvegliare la coscienza politica della gente». Internet piuttosto ha contribuito con la sua attività alla depoliticizzazione degli utenti. E pertanto conclude:

Ci vorrebbe una nuova generazione di intellettuali (del genere "molto creativo") per risvegliare le menti prigioniere dei loro cittadini dal sonno dell'intrattenimento. Attualmente non c'è molta richiesta di intellettuali, visto che così tanti bisogni sociali e culturali possono essere soddisfatti proprio come in occidente: con un iPad [...].⁵²

Non è difficile scoprire dietro la diffusione delle informazioni in rete il predominio politico di chi detiene il monopolio di internet e delle sue applicazioni. Snowden scrive che «[...] quelli che creano le regole non hanno alcun motivo di andare contro i propri interessi». ⁵³ Tanti studiosi si muovono in questa direzione e molti si soffermano sull'azione di controllo e di orientamento, che viene esercitato sulle società disgregate e riaggregate all'insegna dell'individualismo più sfrenato.⁵⁴ Per questo motivo, come dice Gramsci, quando in periodi di crisi in cui il vecchio muore ed il nuovo ancora non si intravede, è necessario costruire il soggetto politico in grado di promuovere il cambiamento in direzione di scelte positive e liberamente motivate. Il suo compito principale è riportare il potere decisionale dalla sfera del virtuale eterodiretto alla concretezza sociale dell'uomo e del cittadino.

In che cosa consiste la differenza tra le analisi del politico e il mondo delle informazioni via internet? Queste si identificano *tout court* con le conoscenze fino a presupporre una loro identità. Come è noto, le conoscenze, a differenza delle informazioni, implicano un'intenzione e un fare, orientando il comportamento delle persone. Questo potere viene passato alle informazioni. E ciò avviene non solo quando dietro di esse vi è una precisa intenzione qualificante, come dice Snowden riferendosi all'indottrinamento ricevuto nel suo ingresso nella CIA, ma anche attraverso le modalità comunicative dello stesso linguaggio informatico. I paradigmi dell'intelligenza artificiale si fondano sull'originaria univocità di significato, anche se si pensa di superarla attraverso la molteplicità e funzionalità delle proposte. In ogni caso si basano sulla lettura orizzontale dei loro oggetti e ripropongono costantemente l'identità tra concetto e parola, tra informazione e conoscenza, tra mezzo e fine. Il loro effetto è la sovrapposizione di definizioni alle

⁵¹ Morozov 2018, p. 47.

⁵² Morozov *ivi*, p.69.

⁵³ Snowden *ivi*, p. 58.

⁵⁴ Zuboff 2019.

singularità materiali, anche quando si tenta di renderla accettabile parlando di realtà aumentata o considerandola nella semplice funzione strumentale. Le informazioni della rete, presupponendo una scelta ed un fare al pari delle conoscenze, producono comunque un risultato. La loro oggettività non è neutrale, in quanto fin dalla nascita portano un significato e una intenzione.

La politica, secondo Gramsci, presuppone la distanza tra cose e conoscenza, tra parola e significato, tra presente e futuro. La realtà, in particolare quella sociale, ha una estensione, una profondità e una molteplicità, che per la loro resistenza non possono essere possedute o riscritte con varie forme di linguaggio standardizzato. I legami costitutivi del sociale si muovono nel corso del tempo ed agiscono in varie direzioni. Né si determinano immediatamente nella forma di causa ed effetto, manifestandosi nell'univocità delle relazioni ed offrendosi alla facilità intuitiva. In politica il tempo della separazione appartiene alla lunga durata, muovendosi in forma visibile (per chi sa) oppure mimetizzandosi nell'oscurità dei rapporti. Esso appartiene al continuo cambiare e manifestarsi dell'altro. Il concetto gramsciano di strategia si fonda sulla dinamica del movimento orizzontale-verticale e sulle diversità del suo avvenire, affidando alla tattica, alla prassi di breve periodo, la possibilità di progredire verso mete possibili. L'egemonia è termine in cui si raccolgono valori e obiettivi, che muovono conoscenza e volontà: un termine che include l'idea della distanza e della futuribilità. Solo chi ha grandi ideali e vuole fortemente, dice Gramsci, è in grado di organizzare mezzi e situazioni che lo portano in direzione dello scopo. Tuttavia, il traguardo finale rimane sempre distinto sia dal percorso che dalla sua progettazione. Può essere usato come parola d'ordine e con funzione parentetica, ma non coincide integralmente con il suo proposito. Questa lontananza esprime anche la distanza tra idea e realtà, richiamando in politica la necessità della mediazione: sia nel tempo e nello spazio sia nei rapporti con gli altri e con le situazioni. Questa conclusione contrasta con la pretesa di internet di uniformare analisi e soluzioni all'interno del paradigma programmato.⁵⁵

Il nuovo soggetto politico è il partito, sempre inserito in una precisa situazione storica. Gramsci scrive:

Ma il protagonista di questo "nuovo principe" non dovrebbe essere il partito in astratto, una classe in astratto, uno Stato in astratto, ma un determinato partito storico preciso, con una determinata tradizione, in una combinazione di forze sociali caratteristica e bene individuata.⁵⁶

Per sottolineare questa specificità Gramsci distingue la conoscenza politica dalla conoscenza sociologica (*Il saggio popolare* di Bukharin) e, parlando del materialismo storico, dice: «Di questa espressione "materialismo storico" si è dato il maggior peso al primo membro, mentre dovrebbe esser dato al secondo. Marx era essenzialmente uno "storicista"»,⁵⁷ e in quanto tale gli interessava non solo il come ma anche il perché degli avvenimenti.⁵⁸ Il partito, inserito in un contesto, nel momento della conoscenza usa ideologie, filosofie, scienze, servendosi per cogliere e spiegare i legami socio-economici delle parti sociali ed il loro trasformarsi nel tempo. La dialettica lo guida in questo compito, ma nel momento dell'azione si affida alla creatività, alla capacità di previsione e di proiezione per attraversare lo spazio che lo separa dal futuro. Non solo i grandi sistemi intellettuali, ma anche i prodotti del senso comune, le forme istituzionali delle organizzazioni sociali sono intenzionalmente studiati non per essere ricondotti all'unità di una teoria storico-filosofica, ma per scoprire i nessi ideologici che portano alla coscienza falsa o a quella autentica e predominante. Quanto più questo studio si apre alle molteplicità, scioglie i legami forti e scopre nuove possibilità di interconnessione, tanto più aumenta la sua creatività sia nella conoscenza che nell'azione.⁵⁹ Gramsci affida alla dialettica questo compito della politica.

⁵⁵ Morozov 2018, *ivi*, p. 301 e successive.

⁵⁶ Gramsci *ivi*, p. 432.

⁵⁷ Gramsci *ivi*, p. 433.

⁵⁸ Mayer, Cukier 2019, pp. 241, 242.

⁵⁹ Lehrer 2017, p. 217.

Il partito si distingue da ogni forma di volontarismo, come anche dagli interessi accademici degli studiosi o da altre formazioni sociali che non si propongono fini politici. Per muovere il reale e dirigerlo verso un diverso sistema di valori e di istituzioni, si dà una struttura adeguata per il lungo periodo. La durata nel tempo e la stabilità organizzativa sono garanzia per il successo dell'azione. Esso, pur assumendo un'indipendenza teorica dal blocco storico in cui è inserito, si muove sempre nel suo interno distinguendo elementi di promozione sociale da altri che si oppongono al medesimo processo. Gli stessi concetti di struttura e sovrastruttura, di ideologia e scienza sono usati strumentalmente per riportare le classi subalterne alla coscienza del proprio status e delle proprie aspirazioni. In politica la coscienza, a sua volta, aumenta con il progredire dell'azione: quanto più l'azione ha successo tanto più si aprono orizzonti di ricostruzione e di rifondazione.

Il partito è un intellettuale collettivo, e questa denominazione chiarisce anche la figura dell'intellettuale organico.⁶⁰ Gramsci non studia il rapporto tra intellettuali e politica, per ricercarne, comunque, un coinvolgimento politico. Il suo approccio al tema è estremamente variegato. Per intellettuale organico egli, innanzitutto, intende la parte più elevata del partito, quando essa assume consapevolezza del suo agire, elabora gli strumenti di conoscenza, possiede una chiara visione dei propri ideali, cura la propria esistenza e la difende dagli avversari. La classe dirigente nel partito ha questo compito specifico: istruire intellettualmente una base, rendendola capace di muoversi consapevolmente nelle complessità del sociale e di orientare masse sempre più estese. Essa rappresenta la figura dell'intellettuale che si lega intenzionalmente alla vita del partito. Tuttavia, gli intellettuali, come è dimostrato nella storia, possono avere diverse provenienze, rimanere estranei alla vita politica o diventare organici a seconda del grado di coinvolgimento.

Il termine intellettuale organico non è esaustivo, funzionale ad una visione totalizzante della storia, ma è propositivo in vista di una lotta per l'egemonia, considerandone i molteplici rapporti con i destinatari e le possibili alleanze. Uno degli usi più appropriati della dialettica è riferito al rapporto intellettuali-masse e consente di cogliere le diverse funzionalità (non sempre politiche, ma interessanti dal punto di vista sociale) della cultura verso la società. Gramsci, dopo aver compreso nel ceto degli intellettuali «tutto lo strato sociale che esercita funzioni organizzative in senso lato», di essi dice: «hanno un atteggiamento “paternalistico” verso le classi strumentali? O credono di esserne un'espressione organica? Hanno un atteggiamento “servile” verso le classi dirigenti o si credono essi stessi dirigenti, parte integranti delle classi dirigenti?».⁶¹ La dialettica ricostruisce i passaggi nei vicendevoli rapporti e, di conseguenza, fornisce elementi di prevedibilità verso future ricomposizioni.

Questa visione è mutuata dallo studio sugli intellettuali nel corso del tempo. Gramsci ha preso in considerazione il loro relazionarsi verso le parti sociali, rilevandone il contributo diretto o indiretto nella formazione delle élite egemoniche. Il suo interesse principale è rivolto alla conoscenza dei blocchi storici, dimostrando come possono essere disarticolati e ricostruiti secondo le intenzionalità esplicite degli interessati e le influenze disomogenee degli intellettuali. In questo senso l'interesse di Gramsci verso di essi non è tanto rivolto alla riconfigurazione dell'intellettuale quanto al loro rapporto, diretto o indiretto, con la società civile. I suoi bersagli preferiti sono quegli uomini di cultura, da lui definiti *apoti*, intellettuali che non la bevono e non si lasciano attrarre politicamente, ma in realtà aderiscono all'esistente e svolgono una funzione di conservazione.

⁶⁰ Gramsci *ivi*: «Autocoscienza critica significa storicamente e politicamente creazione di una élite di intellettuali: una massa umana non si “distingue” e non diventa indipendente” per sé” senza organizzarsi (in senso lato) e non c'è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l'aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone specializzate nell'elaborazione concettuale e filosofica». P. 1386.

⁶¹ Gramsci *ivi*, p. 2041.

Oggi non c'è dubbio che internet e la globalizzazione abbiano creato situazioni sociali, in cui la differenza e la distinzione fra i partiti è diventata quasi ininfluente, anzi la loro presenza è stata sostituita da altre modalità di aggregazione. La società, anch'essa strutturata in sistemi, apprende e si muove secondo la volontà di chi crea la conoscenza, costruisce gli algoritmi e suggerisce in via subliminale i comportamenti. I pericoli di questa situazione sono stati ampiamente dimostrati. Essi sono collegati alla globalizzazione e alla diffusione di internet che, in un mondo solidamente strutturato, assicura al nuovo sapere piena funzionalità e permanenza nel tempo. Di fronte al predominio della tecnologia informatica certamente agisce un potere egemonico diverso da quello operante nel contesto storico di Gramsci. Tuttavia, rimane necessaria la presenza di una volontà politica, riportata nella società degli uomini concreti, che pensi ed agisca nel lungo periodo, guardando alle nuove forme di alienazione e di discriminazione. Una società disgregata e ricostruita in funzione dei nuovi mezzi di conoscenza, una massa di individui impotenti di fronte al potere della tecnologia e di chi la controlla soccombono in termini di libertà, autenticità e personalità. In ogni caso è illusoria la convinzione che la rete e internet possano sostituire la vita e la partecipazione politica. Una testimonianza la porta lo stesso Morozov scrivendo:

Una delle ragioni principali per cui le proteste antiFARC in Colombia hanno avuto successo è perché si stavano opponendo a un gruppo molto odiato dal governo colombiano. Quando quello stesso gruppo di attivisti ha sfruttato la propria conoscenza di Facebook per lanciare simili proteste antiChavez in Venezuela, nel settembre del 2009, si aspettava fino a 60 milioni di persone a proprio sostegno in tutto il mondo, e si è trovato invece con appena qualche migliaio di iscritti [...].⁶²

Piuttosto per Morozov il determinismo tecnologico «ostacola la consapevolezza della situazione sociale e politica» e non rappresenta la fine della storia ma quella del pensiero storico.⁶³ Ma proprio sul bisogno di questo pensiero Gramsci costruisce la figura del nuovo principe, servendosi della filosofia come strumento teorico per una fondazione culturale della sua proposta. Allo stesso modo l'attualità del presente momento richiede un ritorno alla politica ed esige la formazione di partiti all'altezza dei tempi. Ma con quali obiettivi? E quali i problemi da risolvere? Sono quelli indicati da Sassoon in *Sintomi morbosi*, e sottolineati da Žižek in conclusione del suo testo *La nuova lotta di classe*. «Dunque, che ritorni la lotta di classe: e l'unico modo di farla tornare è insistere sulla solidarietà globale degli sfruttati e degli oppressi», così conclude Žižek.⁶⁴

In passato si è attribuito al pensiero di Gramsci una visione totalizzante della storia e della realtà e si è visto nell'uso della dialettica uno strumento con cui riconsiderarle attraverso una molteplicità di profili, sia nella teoria sia nella pratica.⁶⁵ La sua preoccupazione nel particolare momento della vita italiana era la costruzione del partito, operante in quella realtà e rivolto ad un compito specifico. L'attenzione allo studio della società, la ricerca sugli intellettuali, l'adesione al marxismo e le altre riflessioni culturali erano funzionali alla sua scelta politica e devono essere considerate in relazione a questo fine. Viceversa, si corre il rischio di elevare una sovrastruttura sul suo pensiero e di tradurla in un sistema filosofico, la qual cosa non era nelle intenzioni di Antonio Gramsci.

⁶² Morozov *ivi*, pp. 190, 191.

⁶³ Morozov *ivi*, pp 280, 281.

⁶⁴ Žižek 2016, p. 133.

⁶⁵ Markovic 1975: «Gramsci stesso ne ha dato un esempio considerevole mettendo a confronto il marxismo con i principali filosofi speculativi del suo tempo, soprattutto con Croce, Gentile e Sorel, rifiutando ma al tempo stesso assorbendo in maniera creativa i loro i loro apporti nuovi [...], producendo una nuova sintesi teorica che abbraccia l'arte, la scienza, la politica, l'economia, la sociologia e tutte le altre forme della sovrastruttura». P. 25.

Riferimenti bibliografici

- Sassoon 2019: Donald Sassoon: *Sintomi morbosi*, Garzanti, Milano 2019. P. 13, p. 18.
- Žižek 2016: Slavoj Žižek: *La nuova lotta di classe*, Ponte alle Grazie, Milano 2016. Pp. 125-126, 152, 133.
- Rifkin 2019: Jeremy Rifkin: *Un green new deal globale*, Mondadori, Milano 2019. P. 19.
- Gramsci 1975: Antonio Gramsci: *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975. Pp. 311, 312, 1486, 1378, 1538, 1723, 1386, 1416, 1764, 1635, 1385, 88, 1061, 1320, 436, 1019, 977-978, 1383, 1325, 431, 1326-1327, 1383, 1386, 2041, 432, 433, 1336, 2041.
- Nick Srnicek, Alex Williams 2018: Nick Srnicek, Alex Williams: *Inventare il futuro*, Nero, Roma 2018. Pp. 202, 215, 164, 232.
- Sartre 1963: Jean-Paul Sartre: *Critica della ragione dialettica*, Il Saggiatore, Milano 1963. P. 112.
- Coelho 2020: Paulo Coelho: *L'alchimista*, Mondadori, Milano 2020. P. 144.
- Chomsky 1996: Noam Chomsky: *Linguaggi e problemi della conoscenza*, il Mulino, Bologna 1998. Pp. 114, 115.
- Mann 2018: Thomas Mann: *Considerazioni di un impolitico*, Adelphi, Milano 2018. Pp. 128, 365.
- Bobbio 1975: Norberto Bobbio: *Gramsci e la concezione della società civile in Gramsci e la cultura contemporanea I*, Editori Riuniti, Roma 1975. P. 97.
- Croce 1973: Benedetto Croce: *Etica e Politica*, Laterza, Bari 1973. Pp. 367, 368.
- Belloni 2017: Antonio Belloni, *Uberization*, Egea, Milano 2017. Pp. 1, 126.
- Mayer, Cukier: Viktor Mayer-Schönberger, Kenneth Cukier: *Big data*, Garzanti, Milano 2019. Pp. 228, 241, 242.
- Eliot 2016: Thomas Eliot: *Quattro quartetti* in *La terra desolata*, Feltrinelli, Milano 2016. P. 133.
- Althusser 1996: Louis Althusser: *L'oggetto del capitale* in *Leggere il capitale*, Mimesis, Milano 1996. P. 214.
- Levy 2002: Pierre Levy: *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 2002. Pp. 31, 29-30.
- Friedman 2018: Jonathan Friedman: *Politicamente corretto*, Meltemi Editore, Milano 2018. Pp. 276, 277.
- Snowden 2019: Edward Snowden: *Errore di sistema*, Longanesi, Milano 2019. Pp. 128, 338-339, 58.
- Rifkin 2009: Jeremy Rifkin: *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2009. Pp. 131, 132.
- Morozov 2018: Evgeny Morozov: *L'ingenuità della rete*, Codice edizioni, Torino 2018. Pp. 47, 190, 191, 280, 281, 301.
- Zuboff 2019: Shoshana Zuboff: *Il capitalismo della sorveglianza*, Luiss University Press, Roma 2019.
- Lehrer 2017: Jonah Lehrer: *Immagina. Come nasce la creatività*, Codice edizioni, Torino 2017. P. 217.
- Markovic 1975: Mihailo Markovic: *L'unità di filosofia e politica in Gramsci* in *Gramsci e la cultura contemporanea II*, Editori Riuniti, Roma 1975. P. 25.

**FORME DEL TEMPO:
ALCUNI TRATTI DELL'ESCATOLOGIA
DEL COSÌ PARLÒ ZARATHUSTRA DI FRIEDRICH NIETZSCHE***

Emanuele Enrico Mariani

Canta, effondendoti nel tuo canto, Zarathustra; risana con canzoni nuove l'anima tua: affinché tu possa portare il tuo grande destino, che non fu ancora il destino di alcun altro tra gli uomini!

Giacché le tue bestie, Zarathustra, sanno bene chi tu sei e chi devi diventare: ecco, tu sei il maestro dell'eterno ritorno –, questo ormai è il tuo destino.

Friedrich Nietzsche**

Abstract

As a personal contribute to this article, I would like to focus my attention on some eschatology aspects in Nietzsche's *Thus spoke Zarathustra*. According to some of Nietzsche's sources, it fondly appears how an apocalyptic concept plays an important role on the development of his theories.

The result is another vision of time: The awareness that a strong millennial conception sets together Zoroastrianism, ancient traditions and Christianity is a spiritual consideration that gives a deep eschatological meaning to his theory of eternal recurrence.

Keywords

Friedrich Nietzsche, Thus Spoke Zarathustra, Eschatology, Millenarianism, Syncretism.

1. Premessa: visione dell'eterno ritorno e l'arrivo di Zarathustra

La questione del tempo nella filosofia nietzscheana non può non richiamare alla mente la vicinanza tra la visione dell'eterno ritorno presentata nel *Così parlò Zarathustra* (1882-1885) con

* Il presente contributo rappresenta un approfondimento di una traccia elaborata per un mio intervento all'"*Ischia and Naples International Festival of Philosophy*" tenutosi nel Settembre del 2020.

Le opere di Friedrich Nietzsche sono citate dall'edizione «Piccola biblioteca Adelphi» secondo l'edizione critica curata da Giorgio Colli e Mazzino Montinari con le seguenti abbreviazioni: PHG: *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*; MA: *Umano, troppo umano*; FW: *La gaia scienza*; FWP: *Canzoni del principe Vogelfrei* (in *La Gaia scienza*); Za: *Così parlò Zarathustra*; GM: *Genealogia della morale*; JGB: *Al di là del bene e del male*. Gli *Scritti giovanili* (SG) e i *Frammenti postumi* (OFN) sono riportati dalle *Opere di Friedrich Nietzsche* (Adelphi, Milano) sempre secondo i testi stabiliti dall'edizione critica stabilita da G. Colli e M. Montinari.

** Za III: (*Il convalescente*), pp. 258-259. Cfr. *Mt*, 16, 15-16.

la dottrina zoroastriana, ma anche ebraico-cristiana, stoica, buddhista, induista¹ ed eraclitea dei cicli cosmici.²

Un'analisi della temporalità-escatologica dispiegata in quest'opera non può quindi prescindere, prima di addentrarci nella questione del "tempo" in senso definito, da un'analisi riguardante le fonti nietzscheane in merito al millenarismo,³ le quali colgono contemporaneamente al dato specifico dello zoroastrismo la sua dimensione interreligiosa ed interculturale.⁴

Ricollocare la visione dell'eterno ritorno, la cui tematizzazione è anticipata alla fine del quarto libro de *La gaia scienza*⁵ e poi compiutamente sviluppata nel *Così parlò Zarathustra*,⁶ entro quest'orizzonte interpretativo, d'altra parte, implica un mutamento di prospettiva che al contempo svela uno degli aspetti nodali del senso della storia delle interpretazioni del pensiero nietzscheano. Questa, al di là di poche eccezioni, si caratterizza come un dispiegarsi di letture centrate sull'affermazione del dionisiaco concepito in senso più o meno oppositivo rispetto alla tradizione cristiana ma senza interrogarsi su quella che appare una maestosa coincidenza tra il personaggio nietzscheano ed il suo corrispettivo storico. Riguardo a questa visione del tempo così difatti parlano gli animali ad uno Zarathustra convalescente:

Tu insegna che vi è un anno grande del divenire, un'immensità di anno grande: esso come una clessidra, deve sempre di nuovo rovesciarsi, per poter di nuovo scorrere e finire di scorrere: –

– sicché tutti questi anni sono a se stessi identici, nelle cose più grandi come nelle più piccole [...].⁷

La visione ciclica del tempo, l'idea di un ritorno sempre possibile perché aperto alla prospettiva cosmica di un compimento agognato e però costantemente minacciato dalla chiusura in un reticolo di eventi vincolanti poiché presi in una spazio-temporalità che infrange ogni distinzione tra possibile e necessario, libertà e destino, lega tra loro indissolubilmente visione apocalittica ebraico-cristiana, avestica e filosofare nietzscheano.⁸

Ponendo tra parentesi la critica all'ideale ascetico compiutamente sviluppata da Nietzsche nella *Genealogia della morale*,⁹ ed i risvolti teologici o storico-religiosi delle visioni avanzate nel *Crepuscolo degli idoli* e ne *L'anticristo*, ci si ritrova di fronte ad importanti richiami al credo persiano dei cicli cosmici ed all'escatologia connessa. Sarà lo stesso Nietzsche in una poesia dal titolo *Sils-Maria* – chiara allusione alla visione che lo assalse sul lago di Silvaplana – a mostrare

¹ Oltre che nelle svariate fonti sincretistiche sullo Zoroastrismo che Nietzsche approccia, anche nel *Codice di Manu*, che legge dalla traduzione dell'indianista Louis Jacolliot, si trovava esposta una simile concezione dei cicli cosmici: (Jacolliot, 1876, pp. 23 e ss.).

² Come ricorda Martin West (1993, p. 104 n. 149): «In Grecia e in India troviamo l'idea di un "grande anno" ricorrente, di 10800 anni in Eraclito, 120000 in «Orfeo» 12000 in India; in Persia invece lo stesso periodo di 12000 anni, paragonato a un anno con le sue stagioni, [...] è un arco di tempo unico, non ricorrente [...]. Quando Porfirio attribuisce ai magi la fede nella metempsicosi (*abst.* 4,16), sembra utilizzare un autore recente che scriveva sui misteri mitraici, nei quali vi era una nota di platonismo».

³ Con questo termine ci si rifà ad una tradizione più o meno variegata nelle sfumature interpretative ispirata dal noto passaggio dell'*Apocalisse* che riferisce della «prima resurrezione» nella quale Cristo regnerà con i giusti «per mille anni», prima che Satana, imprigionato per un egual periodo, venga liberato e definitivamente sconfitto. (*Ap.* 20, 1-10; cfr. Biguzzi 2011, pp. 345-354). Sulla peculiare struttura enigmatica del testo dell'*Apocalisse* di Giovanni anche in relazione allo scioglimento dei differenti tempi dell'azione vd. Newton 2011; Schüssler Fiorenza 1994.

⁴ Cfr. Mehregan 1979, pp. 291-307.

⁵ FW: IV, § 342, p. 249.

⁶ Za III: (*La visione e l'enigma*), pp. 181-186.

⁷ Za III: (*Il convalescente*), p. 259.

⁸ Per comprendere questo dato occorre tenere conto delle molteplici fonti che alimentano la passione di Nietzsche per l'Oriente, indagando anche i canali di comunicazione che intercorrono tra quest'ultimo e l'Occidente ebraico e cristiano, vd. Large 2013, pp. 178-203; Orsucci 2012, pp. 164 e ss.

⁹ Per es. GM III: pp. 89 e ss.

come la percezione di una temporalità libera, senza fine né meta, infine lo condurrà alla vittoria sulla solitudine¹⁰ con il giungere di Zarathustra:

Qui me ne stavo e attendevo, nulla attendevo,
Al di là del bene e del male, or della luce
Godendo, or dell'ombra, tutto semplice gioco,
E lago e meriggio, tutto tempo senza meta.
E d'improvviso, amica! Ecco che l'Uno divenne Due –
– E Zarathustra mi passò vicino...¹¹

Non una scelta casuale, dunque, non una mera fascinazione terminologica come vogliono altri, o poche righe colte di sfuggita dai *Saggi* di Ralph Waldo Emerson,¹² motivano Nietzsche alla rappresentazione di un ritorno di Zarathustra alla contemporaneità.¹³ Ciò diviene evidente sia dalla disamina delle numerose fonti sullo zoroastrismo che Nietzsche aveva approcciato prima della stesura della sua opera capitale, sia a seguito di un'analisi comparativa di plessi tematici e simbolici presenti in quest'ultima e corrispondenti alla visione apocalittica della fine dei tempi ebraico-cristiana, persiana e filosofica.

Un'analisi dell'escatologia del *Così parlò Zarathustra* sollecita dunque a riconoscere l'imponenza dell'impianto delle fonti di carattere storico-religioso chiamate in causa nella sua elaborazione testuale e concettuale, atto che alla luce della dottrina etico-metafisica di Zoroastro giustifica la presenza di un *telos* positivo all'interno dello scritto e il suo essere pensato a svantaggio della mera affermazione della coscienza tragica.

Così appuntava Nietzsche nell'estate del 1885:

Vorrei sapere se questo libro è stato compreso da qualcuno. Il suo sfondo fa parte della mia più personale proprietà. Zarathustra ha contro di sé le valutazioni di un paio di millenni; non credo che assolutamente oggi qualcuno sia in grado di udir risuonare il suo tono complessivo: la sua comprensione inoltre presuppone un tale lavoro filologico, e più che filologico, quale nessuno oggi può impegnarvi, per mancanza di tempo. [...].¹⁴

Si può constatare come di simbolo in simbolo, di rimando in rimando, di trama in trama, il percorso delineato nell'opera si avvalga progressivamente soprattutto di una molteplicità di richiami alle più rilevanti visioni della fine dei tempi e dell'apocatastasi (*ἀποκατάστασις*),¹⁵ per collocarle entro l'orizzonte vitale di una soggettività in cammino.

Chiarendo questo snodo degli studi di Nietzsche, che già si mostra come un plesso interreligioso ed interculturale, orienteremo la nostra indagine sui diversi versanti implicati: l'evidenziazione delle principali fonti nietzscheane sull'argomento, l'analisi della relativa simbologia presente nello *Zarathustra* – unitamente all'ermeneutica della rinascita, del tramontare e del

¹⁰ Cfr. JGB: *Da alti monti, Epodo*, pp. 205-209. È a riguardo esemplificativo il modo in cui viene descritto l'incontro con la figura di Zarathustra nella poesia *Da alti monti* redatta da Nietzsche nel 1884 e posta come *Epodo (Nachgesang)* in conclusione di *Al di là del bene e del male* (1886). Qui viene esplicita una dinamica reduplicativa-inversa rispetto all'identificazione con la sua immagine. Alla ricongiunzione in unità amorosa (*Hochzeit*) delle entità metafisiche del bene e del male (zoroastrianamente la luce e le tenebre) fa da contraltare nello *Zenith* della vita, il raddoppiamento delle presenze e l'amico Zarathustra, il "due" concreto della relazione, infrange la solitudine di Nietzsche. Cfr. *Lc*, 23, 44-46. Si veda anche: *Za I: (Dell'amico)*, p. 61.

¹¹ FWP: (*Sils-Maria*), p. 333.

¹² Higgins 2000, pp. 151-166 e p. 209 n. 1.

¹³ Pardis 2011, pp. 91-92.

¹⁴ OFN: VII, III, 38 [15], p. 298; cfr. Gramzow 1907, p. 73.

¹⁵ *At*, 3, 21. Tradizione Greca, Cristiana (anche apocrifa) Ebraica, Persiana e, forse, anche Buddista si incontrano, ma forse anche si intrecciano, in questo convergere verso un compimento ultimo preparato dall'avvento millenario di diversi salvatori – nella tradizione persiana dei *Saošyānt*.

risorgere, che vi viene dispiegata – e il carattere fortemente biografico attraverso il quale il filosofo interpreta e trasla questi stimoli di carattere universale.

2. La dottrina avestico-zoroastriana nelle fonti dello *Zarathustra*

Le principali fonti nietzscheane sullo zoroastrismo e dello zoroastrismo – che presiedono senz'altro alla stesura della sua opera più importante –¹⁶ ponevano difatti in evidenza la stretta, comparativa e sincretistica, compenetrazione di diverse tradizioni sacre in merito alla fine dei tempi ed al conseguente compimento del mondo nella giustizia.

Nelle riflessioni di Ernest Renan – che ispirano tra gli altri uno dei più incisivi passaggi del capitolo *Il sacrificio col miele*¹⁷ dello *Zarathustra* – contenute nella celebre *Vie de Jésus*, veniva chiarito lo sfondo culturale e scritturale del credo zoroastriano della venuta millenaria o plurimillenaria (a seconda delle tradizioni tramandate)¹⁸ di diversi salvatori-redentori (*Saošyānt*). Gli spunti renaniani in questione erano direttamente derivati dalle disamine contenute nel primo volume dell'*Avestā* curata da Friedrich Spiegel il quale, esponendo la visione persiana dei *Saošyānt*, riprendeva quanto tramandato dal pioniere assoluto degli studi sulla religione persiana Anquetil-Duperron e, direttamente, dall'antico testo persiano del *Bundahishn*.¹⁹ Spiegel, difatti, non poteva fare a meno di evidenziare come la fede nella ciclica venuta di diversi redentori i quali regnano rispettivamente per un millennio (*Hazar*), fino alla completa resurrezione e trasfigurazione del mondo, accomunasse credenze persiane, antiche e recenti, ebraico-cristiane e buddhiste.²⁰

Questi temi, con i loro legami, consentivano a Nietzsche di formalizzare in senso tematico e simbolico un intreccio etico,²¹ storico-religioso ed ermeneutico del quale il suo «profeta»²² è il capostipite assoluto, ma non come *Saošyānt* in senso stretto ma come primo annunciatore della sua venuta. Nietzsche si servirà dei tratti dominanti di quella tradizione avestico-apocalittica – si pensi alle numerose corrispondenze tra cultura persiana e quanto custodito nella tradizione delle Apocalissi apocrife riguardo ad una giustizia finalmente instauratasi con l'annientamento di ogni male (apocatastasi) – ricollegandoli, attraverso la dottrina del tempo come eterno ritorno, alle visioni dei cicli cosmici e dell'*éschaton* della tradizione filosofica in senso stretto: su tutte quelle di Eraclito e degli stoici.

Si evidenzia come a tale tradizione dell'avvento dei *Saošyānt* – grandi maestri e figure umano-divine in grado di apportare un significativo mutamento nella storia del mondo fino ad una sua completa trasfigurazione – si rifacesse anche il giovane Aristotele a proposito di Platone ripercorrendo il tema del grande anno cosmico presso i Persiani.²³

¹⁶ A riguardo mi permetto di rinviare a: Mariani 2017.

¹⁷ Il titolo stesso del capitolo (*Das Hönig-Opfer*) fa chiaro riferimento al rituale iniziatico dell'offerta del miele del tardo culto persiano in epoca romana sul quale Creuzer si soffermava nel dettaglio riprendendo la testimonianza di Porfirio basata su ciò che tramandava Ebulo (Creuzer 1819, pp. 752-753; vd. Porfirio 2010, [6], pp. 45-47).

¹⁸ Tra le fonti antiche, ad esempio, Teopompo, come mostrava Creuzer (1819, pp. 708-709) trattando dell'escatologia e della cosmogonia zoroastriana, trasmetteva la visione trimillenaria dell'avvento dei *Saošyānt*, in attesa dell'ultima apparizione alla fine dei tempi del Redentore finale.

¹⁹ Spiegel 1852, pp. 34 e ss.

²⁰ *Ibid.* Per il millenarismo nell'Islam ed i suoi legami con la tradizione ebraico-cristiana vd. Desroche 1969; Amanat 2009; Filiu, 2011; cfr. Introvigne 1995.

²¹ EH: XIV, § 3, p. 129 (vd. Messina 1939).

²² Za III: *I sette sigilli*. (Ovvero: *il canto del «sì e amen»*), p. 254.

²³ Mario Untersteiner (1963, p. 7) a commento del *De philosophia* di Aristotele riguardo un importante frammento di Plinio [*Historia Naturalis* XXX, VIII] nel quale si dà notizia di come la vita di Zoroastro venisse datata sia da Eudosso che da Aristotele 6000 anni (*sex milibus annorum*) prima di Platone, riporta le ricostruzioni filologiche di Jaeger, di Brandestain e di Mondolfo ove si evidenzia come «la designazione 6000 anni prima della morte di Platone non deriva da un dato sistema cronologico, ma dal desiderio di stabilire una relazione intrinseca tra Zarathustra e Platone come fenomeni storici analoghi [...]. Quest'interpretazione è confermata dal numero 6000. La generazione di Aristotele e di Eudosso [...] aveva avuto notizia del grande periodo cosmico della religione iranica e della lotta drammatica costituente la storia del mondo di Ormuzd e Arimane». Questa relazione era da concepirsi nell'economia della successione dei periodi trimillennari scanditi dalla cosmogonia zoroastriana, adesso concepita in un grande anno di 9000 anni –

Nietzsche ritrovava sin dai primi anni '70 fondamentali informazioni in merito sia attraverso la lettura degli *Essays. Beiträge zur vergleichenden Religions-Wissenschaft* di Friedrich Max Müller che attraverso quella della *Symbolik und Mythologie der alten Völker besonderes der Griechen* di Friedrich Creuzer.²⁴ Poco più avanti, tra gli altri, il saggio di August Gladisch *Herakleitos und Zoroaster (Eine historische Untersuchung)*, completerà un quadro di riflessioni e studi in grado di istruirlo su tutte le forme di relazione tra cultura millenarista avestico-zoroastriana, apocalittica ebraico-cristiana, induista, buddhista e filosofica in generale. Questi stimoli, in modi differenti ma ugualmente efficaci, gli consentivano di approcciare ad imponenti informazioni sulle fonti primarie della tradizione spirituale persiana e, in particolare, allo stesso *Avestā*.²⁵ La lettura di August Gladisch "*Herakleitos und Zoroaster*" del 1859, è fondamentale per la scelta concettuale dello *Zarathustra*. In merito le ricerche di Michael Skowron, hanno mostrato come alcune delle concezioni quivi espresse risuonino quasi parafrasate in un brano de *La filosofia nell'Epoca tragica dei Greci*:

Ci si è applicati con zelo, senza dubbio, per indicare tutte le cose che i Greci avrebbero potuto trovare e imparare nei paesi stranieri dell'Oriente [...]. Si è visto così uno spettacolo curioso, poiché vennero raccolti dall'Oriente i presunti maestri, e dalla Grecia i possibili discepoli: Zoroastro fu messo in mostra accanto a Eraclito, gli Indiani accanto agli Eleati, gli Egizi accanto a Empedocle, o addirittura si collocò Anassagora tra gli Ebrei, e Pitagora fra i Cinesi. Nel dettaglio sono stati raggiunti scarsi risultati: a questo pensiero, nel suo complesso, noi diamo tuttavia il nostro assenso, purché da ciò non si voglia trarre la seccante deduzione che in Grecia la filosofia è stata semplicemente importata [...]. Nulla è più stolto che l'attribuire ai Greci una cultura autoctona: essi, piuttosto, sono giunti così lontano proprio perché hanno saputo scagliare oltre la lancia, raccogliendola là dove un altro popolo l'aveva abbandonata.²⁶

Per porre in risalto la profonda corrispondenza (*Uebereinstimmung*) tra la dottrina di Eraclito e quella di Zoroastro, Gladisch chiamava in causa numerose fonti storiche, critiche e filosofiche: antiche, medioevali e moderne. Come Renan faceva costante riferimento ai testi avestici, ora sulla base della versione e dei commenti di Anquetil-Duperron, tradotti ed ulteriormente esplicitati da Kleuker,²⁷ ora rifacendosi, alle più recenti traduzioni di Spiegel. Su Eraclito, tra gli altri, si appellava alle autorevoli interpretazioni di Heinrich Ritter, Christian August Brandis, Eduard Gottlob Zeller ma soprattutto quella di Friedrich Schleiermacher. Oltre alla comune individuazione dell'essenza originaria del cosmo nel principio-immagine del fuoco le due dottrine, come confermato da specifici brani dell'*Avestā*, coincidevano anche nel fondarsi sulla guerra (*Krieg*), lotta (*Kampf*), o inimicizia (*Feindschaft*) tra i due principi antitetici del bene e del male.²⁸ Tale sovrapposibilità dei relativi campi simbolici, metafisici ed etici si completava nella correlata visione ciclica del tempo accentuando ancor più le forti somiglianze.

A rendere ancor più stringente il parallelismo era la peculiare concezione del «tempo infinito»²⁹ e l'idea di una palingenesi (*ekpyrosis*)³⁰ che si esplica nel trascorrere dei millenni, in virtù delle quali il mondo, in seguito alla sua estinzione relativa, perviene a una nuova creazione. Il

come in un parallelo con il *Timeo* di Platone (23 E) –, ora in un periodo cosmico di 12.000 anni, ciascuno segnato dall'avvento di un redentore fino al completo trionfo del bene. Il porre Platone in relazione con il carismatico Persiano (6000 anni dopo) indica il chiaro intento di conferire autorità divina al primo. La sua stessa autorità filosofica si fonderebbe, già per lo stesso Aristotele, almeno inizialmente, su una concezione sostanzialmente religiosa del tempo, dell'immanenza e del sapere. Vd. *ivi*, pp. 86-88. Nietzsche è di certo a conoscenza di questa antica ipotesi di datazione quantomeno grazie alla lettura delle ricerche di Creuzer (per es. 1819, p. 668 n. 3).

²⁴ Per es. Müller 1869, Bd. I, p. 137; Creuzer 1819, p. 697.

²⁵ Vd. Mariani 2020, pp. 275-290.

²⁶ PHG: I, p. 143; vd. Skowron 2004, p. 373.

²⁷ Gladisch 1859, p. 2.

²⁸ Per es. *ivi*, pp. 29-30.

²⁹ *Ivi*, p. 21. Vd. anche: *ivi*, pp. 29-31; *ivi*, pp. 44-45 n. 64.

³⁰ Cfr. Creuzer 1819, p. 697; Kleuker 1777, p. 376.

³¹ «Aus der Darstellung des Dion Chrysostomos ersehen wir, dass die Magier eine dereinstige vollständige Auflösung aller Dinge in Feuer, eine sogenannte Ekpyrosis, glaubten. Eine solche behauptete auch Herakleitos; zwar Schleiermacher hat dies in Abrede stellen wollen. [...]». Gladisch 1859, p. 41.

significato della *Ekpyrosis* veniva chiarito grazie alle testimonianze di Dione Crisostomo sulla visione del mondo (*Weltanschauung*) zoroastriana. Secondo Gladisch era proprio da queste narrazioni, e non solamente da quelle di Teopompo come riteneva Rudolf Roth, che si poteva chiaramente evincere come i Magi avessero introdotto una nuova immagine del mondo sostenendo un incessante movimento del creato esplicantesi in un periodo di tempo continuo. Quando questo (*Bewegung*) sarebbe giunto al suo culmine con la distruzione di tutte le cose nel «fuoco», che tutto trasporta nel più risplendente tempo infinito, ciò non avrebbe segnato una fine assoluta. A supporto di questa tesi si richiamava anche al *De Iside et Osiride* di Plutarco, agli *Stromata* di Clemente Alessandrino ed all'*Oratio ad Graecos* di Tatiano ove l'eraclitea conflagrazione cosmica nel fuoco³¹ veniva connessa a quella teorizzata dagli stoici. A riguardo Gladisch esponeva³² un ulteriore doppio riferimento rimandando sia all'introduzione al primo volume dell'*Avestā* curata da Spiegel sia direttamente al *Fargard XIX del Vendidad* ove si narra dell'avvento dei *Saošyānt*.³³ Esplicate le affinità generali, in contrapposizione a taluni aspetti dell'interpretazione di Schleiermacher della filosofia eraclitea, con gli stessi termini che Nietzsche proporrà nel capitolo *Il convalescente* dello *Zarathustra*,³⁴ concludeva:

Sull'*Ekpyrosis* eraclitea H. Ritter osserva che: «Anche la definizione del grande anno vi si può a percepire a buon diritto». Eraclito insegnava infatti un grande anno (*ein grosses Jahr*) il quale aveva una durata di ottomila anni solari; con questo, pensa H. Ritter, egli ha fissato la durata del mondo. Anche i Magi considerano la durata del mondo come un grande anno, non di ottomila ma, perlomeno secondo il *Bundahīšn* di dodicimila anni solari i quali corrispondono a dodici mesi.³⁵

Nell'illustrare la dimensione escatologica del mazdeismo lo storico si rifaceva direttamente anche al compendio duperroniano sul sistema teologico e morale espresso nei libri *Zend* e *pahlavī*, contenuto nel secondo tomo dell'*Avestā* da lui curato. La dissertazione si apriva proprio con una enumerazione ragionata dei principi base della tradizione mazdea,³⁶ il primo dei quali era "il tempo illimitato" creatore di tutti gli elementi nonché di tutte le entità primarie che entravano in rapporto dialettico ed esistenziale con il tempo finito la cui durata, spiegava Anquetil-Duperron, è «fissata a dodicimila anni dal tempo senza limiti» ed «è divisa tra *Ahuramazdā* e *Ahrimán*».³⁷

In *Ecce homo*, trattando retrospettivamente de *La nascita della tragedia*, Nietzsche accosterà in tal modo la formula antimetafisica dell'«eterno ritorno»:

Prima di me non esisteva questa trasposizione dell'elemento dionisiaco in *pathos* filosofico: mancava la *saggezza tragica* – ne ho cercato invano un qualche segno perfino nei *grandi* Greci della filosofia, quelli di due secoli *prima* di Socrate. Mi è restato un dubbio per Eraclito, nella vicinanza del quale sento più calore e mi sento di migliore umore che ovunque altrove. L'affermazione del flusso e dell'*annientare*, che è il carattere decisivo in una filosofia dionisiaca, il sì al contrasto e alla guerra, il *divenire*, con rifiuto radicale perfino del concetto di «*essere*» – in questo io debbo riconoscere quanto di più affine a me sotto ogni aspetto sia mai stato pensato finora. La dottrina dell'«eterno ritorno», cioè la circolazione incondizionata infinitamente ripetuta di tutte le cose – questa dottrina di Zarathustra *potrebbe* essere già stata insegnata

³¹ «Il fuoco verrà e si impadronirà di tutte le cose». Eraclito 2005, [Fr. 8] p. 49.

³² Gladisch 1859, pp. 42-43 n. 60. Tra le altre fonti menzionate da Gladisch a sostegno della sua tesi segnaliamo: le *Vite dei filosofi* di Diogene Laertio, le *Divinae Institutiones* di Lattanzio e la *Praeparatio evangelica* di Eusebio. *Ibid.* Per es. «[...] Teopompo dice pure che, secondo i Magi, gli uomini rivivranno e saranno immortali e gli esseri rimarranno in vita grazie alle loro invocazioni. Le stesse informazioni riporta anche Eudemo di Rodi. Ecateo, per parte sua, dice che secondo i Magi gli dèi sono stati generati». Diogene Laerzio 2006, I [9], p. 15.

³³ Alberti 2004 (Fargard 19), p. 544: «O malefico Angra Mainyu, io abatterò la creazione del Daēva; abatterò il Nasu, Creatura del Daēva; abatterò il Pairika Knathaiti, fino a quando non verrà il vittorioso Saošiant a prendere vita dal lago Kasava, dalla regione dell'aurora, dalle regioni dell'aurora». (Vd. Spiegel 1852, pp. 15 e ss.).

³⁴ Cfr. Za III: (*Il convalescente*), p. 259.

³⁵ Gladisch 1859, pp. 42-43 (trad. mia).

³⁶ Ivi, p. 43 n. 63 (trad. mia).

³⁷ Anquetil-Duperron 1771a, pp. 592 e ss.

da Eraclito. Per lo meno se ne trovano tracce nella Stoa, che ha ereditato quasi tutte le sue concezioni fondamentali da Eraclito –.³⁸

3. Trasformazioni e concetti: simbologie e torsione ermeneutica

In un appunto del 1881 riguardo alla scelta di Zarathustra come protagonista della sua opera capitale Nietzsche scriverà:

Ho dovuto rendere onore a Zarathustra, un *persiano*: i persiani hanno per primi pensato la storia a grandi linee. Un susseguirsi di sviluppi, a ognuno di essi è preposto un profeta. Ogni profeta ha il suo Hazar, il suo regno millenario.³⁹

Tanto la dottrina persiana dei *Saošyānt*⁴⁰ – Gesù per gli Zoroastriani, vale la pena ricordarlo, è uno di essi –⁴¹ quanto quella del *Maitreya* buddhista offrono a Nietzsche lo spunto per tracciare, simbioticamente alla figura di Dioniso, i tratti del suo *sovrauomo*⁴² e di tematizzare «il grande Hazar»⁴³ zoroastriano come simbolo vitale di vittoria nel e sul tempo. Ciò all'interno di una prospettiva metafisica immanente (o *post*-metafisica) che, come dimostrano i passaggi evangelici e quelli renaniani della *Vita di Gesù* ripresi nello *Zarathustra*, rievoca ancora una volta l'attesa dell'avvento del Messia.⁴⁴

Sarà la lettura di Renan e, con ogni probabilità, anche dell'edizione dell'*Avestā* curata da Spiegel, a denotare per Nietzsche, le figure dei *Saošyānt* entro l'orizzonte profetico di un sovrano compreso come tensione escatologica.⁴⁵

L'eminente studioso francese poneva in relazione questa dottrina con le attese messianiche giudaiche mostrando le somiglianze e le continuità concettuali, storiche e teologico-scritturali

³⁸ EH: IV, § 3, p. 71.

³⁹ OFN: VII, II, 25 [148], p. 44.

⁴⁰ Nei suoi seminari sullo *Zarathustra* Jung (2011, p. 16) sottolineava come la visione nietzscheana fosse strettamente connessa alla tradizione di cui parliamo. Trattando dei *Saošyānt* notava: «Anche in India è presente la nozione del redentore o del mietitore che appare ogni mille anni nella serie dei *bodhisattva* incarnati [...]. Maitreya, ancora di là da venire, è il Buddha dell'amore perfetto. C'è, qui di nuovo, l'idea di una periodicità, basata su esperienze come quella di Nietzsche, l'esperienza della figura archetipica del Vecchio Saggio». Chiariva come il suo Zarathustra, nonostante l'autodichiarato immoralismo, sentisse se stesso come un «*Saošyānt* positivo». *Ibid.* Per delle importanti peculiarità dell'interpretazione junghiana del pensiero nietzscheano, soprattutto, nella sua declinazione psicologica vd. Pelloni 2013; Mariani 2018, pp. 263-280.

⁴¹ Cfr. Messina 1933, pp. 56 e ss. Vd. Craveri 2005, VII, p. 118. L'ultimo dei salvatori dovrà nascere da una vergine, imprimere a tutti il battesimo di fuoco, sconfiggere definitivamente il male e procedere con il giudizio finale. Concezione, questa, che ha rafforzato sin dai tempi di Nietzsche l'intento di indagare quantomeno gli influssi reciproci intercorsi tra Mazdeismo, Giudaismo e Cristianesimo. Vd. Alberti 2004, p. 37; cfr. Callegaro 2011, pp. 71-72.

⁴² Traduciamo il tedesco *Übermensch* con il termine *sovrauomo*, piuttosto che con i consueti "superuomo" o "oltreuomo", al fine di attenerci il più possibile alle norme sintattiche della lingua italiana. Il tedesco *Übermensch*, ad esempio, fa da sostantivo all'aggettivo *übermenschlich*, come il termine francese *surhomme* declina in forma sostantivata l'aggettivo *surhumain*. All'aggettivo italiano *sovrumano* corrisponde dunque per esattezza sintattica, ma anche di senso e significato, il termine *sovrauomo*. Si tenga inoltre presente che anche i traduttori e i curatori dell'edizione critica italiana delle opere complete di Nietzsche, cui qui abbiamo fatto riferimento, in svariati luoghi traducono il tedesco "über" con il prefisso che proponiamo. Ad. es. Za I: (*Della virtù che dona*), p. 84; OFN: VII, III, 41 [7], p. 372.

⁴³ Za IV: (*Il sacrificio col miele*), p. 278.

⁴⁴ Al periodo naumburghese nel quale il giovane Nietzsche approccia la *Vita di Gesù* di Strauss, risale anche la lettura di Daniel Schenkel, *Das Charakterbild Jesu für die Gemeinde. Ein biblischer Versuch*, Kreidel, Wiesbaden, 1864 (BN) e di *Die Halben und di Ganzen* (Duncker, Berlin 1865) di Strauss, testo nel quale questi attaccava Schenkel. Oltre a David Friedrich Strauss ed Ernest Renan che anche Lou von Salomé, la cui vicenda biograficamente si intreccia in più modi con la stesura del *Così parlò Zarathustra*, nel 1896, un anno dopo l'uscita de *L'anticristo* di Nietzsche, redasse per una prestigiosa rivista tedesca una dissertazione dal titolo *Gesù l'ebreo*. Sull'ampio dibattito relativo agli studi cristologici dell'epoca si veda anche: Angelino 2008, pp. 37 e ss. Sui vivi interessi teologici del giovane Nietzsche, attestati anche da una conferenza che tenne il 13 Marzo 1865 presso il circolo accademico "Gustavo Adolfo" si rimanda a: SG: I, II, pp. 589-591 n. 11.

⁴⁵ Per es. Renan 2008, p. 271.

tra profezia apocalittica dei «due testimoni»,⁴⁶ quella avestica dei *Saošyānt*⁴⁷ e, sulle tracce di Spiegel,⁴⁸ e la dottrina dei cicli temporali affidati in India ad ogni Buddha:

[Il popolo ebraico] Forse è debitore di una parte del suo spirito verso la Persia che, dalle epoche più antiche, concepì la storia del mondo come una serie di evoluzioni, presiedute ognuna da un profeta. Ogni profeta ha il suo *hazar* o regno di mille anni (chiliasmo), e di queste età successive, simili ai milioni di secoli concessi a ogni Buddha dell'India, è composta la trama degli avvenimenti che preparano il regno di Ormuzd. Alla fine dei tempi, quando il circolo dei chiliasmi sarà esaurito, verrà il giudizio definitivo. Allora gli uomini saranno felici; la terra sarà come una pianura, con una legge, una lingua, un governo comune a tutti. Ma questo avvenimento sarà preceduto da terribili calamità. Dahak (il Satana della Persia) spezzerà le catene che lo imprigionano e si avventerà sulla terra. Due profeti verranno a consolare gli uomini e a preparare il grande evento.⁴⁹

Nel 1882, durante la lettura di *Buddha. Sein Leben, Sein Lehre, seine Gemeinde*, di Hermann Oldenberg, Nietzsche non a caso appunterà il nome del «Metteyya»,⁵⁰ l'ultimo e venturo Buddha menzionato da Renan e Spiegel. Presiedendo alla dimora santa il *Maitreya* rappresentava, in quanto piena realizzazione dell'insegnamento del «maestro», la sua ultima e gloriosa apparizione.

A commento del brano sopra riportato, nel quale significativamente si menziona il drago persiano *Aži Dahāka*, definitivamente sconfitto con l'avvento dell'ultimo *Saošyānt* come il mostro dell'*Apocalisse* giovannea, Renan rimandava al dodicesimo *Yašna* dell'*Avestā* e ad un famoso brano del *De Iside et Osiride* di Plutarco dedicato alla teologia zoroastriana.⁵¹ Le idee legate ad attese millenaristiche,⁵² spiegava, da tempo ormai si diffondevano nei più svariati contesti culturali e religiosi, tanto che le attese escatologiche univano «i severi discepoli dell'Avesta e gli adoratori di Geova»,⁵³ i quali, grazie alla vittoria di Ciro, poterono anche sentirsi fratelli. Già secondo il profeta Malachia,⁵⁴ proseguiva, si attendeva un «precursore del Messia che doveva preparare gli uomini al rinnovamento finale»,⁵⁵ evento escatologico anticipato dal giungere dei due profeti, testimoni «vestiti di sacco»⁵⁶ dei quali parla il libro dell'*Apocalisse*,⁵⁷ che annunziano il ritorno trionfale del Cristo redentore. Elia e Geremia o il patriarca *Enoch*, potevano essere le due figure indicate, e precisava: «questo concetto di due antichi profeti che debbono resuscitare per essere precursori del Messia, si trova tanto spesso nella dottrina dei Parsi, da indurci quasi a crederlo proveniente dalla Persia».⁵⁸ Il lettore veniva allora rimandato alla *Vie de Zoroastre* di Anquetil-Duperron in cui il

⁴⁶ *Gn*, 4, 11; *Ap*, 11, 1-9.

⁴⁷ Vd. anche: Du Breuil 1998, p. 255.

⁴⁸ Renan (2008, p. 237) implementava i suoi riferimenti ai testi specificando come si richiamasse ai brani avestici rettificati da Spiegel e pubblicati nella *Rivista della Società tedesca orientale*, («*Zeitschrift der deutschen morgenländischen Gesellschaft*»). Vd. Spiegel 1852, p. 32.

⁴⁹ Renan 2008, pp. 134-135.

⁵⁰ OFN: VII, I, I, 2 [1], p. 35.

⁵¹ Plutarco 2009, [47], pp. 111-112.

⁵² Renan riprendeva tutti questi snodi tematici esplicando l'intreccio tra millenarismo, *hazar* zoroastriano, tradizioni apocalittiche apocrife e canoniche, fonti greche e avvento dei tre *Saošyānt* anche ne *L'Antéchrist* (1873, pp. 468-472). Il libro biblico di *Daniele*, l'apocrifo di *Enoch* e i «libri sibillini», testimoniavano nel mondo ebraico la stessa visione apocalittica e salvifica: la «divisione della storia dell'umanità in periodi, la successione degli dèi rispondente a questi periodi, un completo rinnovamento del mondo e l'avvento finale di un'età dell'oro». Renan 2008, p. 135. Vd. Monaca 2008 (III, 45-53), pp. 91-92; cfr. Creuzer 1819, p. 652.

⁵³ Renan 2008, p. 137.

⁵⁴ «Ecco io manderò un messaggero a preparare la via davanti a me e subito entrerà nel suo tempio il Signore che voi cercate; e l'angelo dell'alleanza, che voi sospirate, eccolo venire, dice il signore degli eserciti. Chi sopporterà il giorno della sua venuta? Chi resisterà al suo apparire? [...]». *Ml*, 3, 1-2.

⁵⁵ Renan 2008, pp. 236-237.

⁵⁶ *Ap*, 11, 3. Cfr. *Mt*, 3, 4: «[...] E lui, Giovanni, portava un vestito di pelli di cammello e una cintura di pelle attorno ai fianchi; il suo cibo erano cavallette e miele selvatico».

⁵⁷ Vd. Renan 2008, p. 237.

⁵⁸ *Ibid.*

pioniere degli studi iranici si soffermava sull'avvento dei *Saošyānt* ossia, secondo la più antica tradizione, i «tre figli di Zoroastro». ⁵⁹

Nella *Vie de Zoroastre* i figli di Zarathustra *Oschederbami*, *Oschedermah*, *Sosiosch*,⁶⁰ erano descritti come fanciulli di cui si attende la nascita miracolosa. Ciascuno di essi arresterà il sole per un tempo proporzionale al proprio influsso benefico sul mondo ed alla conversione al bene realizzata sulla terra. Ciò fino all'avvento di «*Sosiosch*»: «il grande eroe degli eventi escatologici, della “glorificazione” (medio-persiano *frashgird*) del mondo [...]». ⁶¹ L'ultimo redentore, spiegava Anquetil-Duperron, «nascerà alla fine dei tempi [...] e tutta la terra abbraccerà la legge di Zoroastro», poiché «dopo di lui ci sarà la resurrezione». ⁶² Nel ricostruire questa narrazione faceva riferimento ai *Fargard* I e XIX del *Vendidad* avestico,⁶³ nonché al *Bundahīšn* e ad altre fonti secondarie della tradizione persi. Al diciannovesimo *Fargard* dell'*Avestā* si richiamava anche Creuzer nell'intento di chiarire se *Zurvan*, «il tempo senza limiti»,⁶⁴ nel sistema di credenze persiano dovesse essere inteso come entità creata o increata. ⁶⁵

La paziente attesa messianica del protagonista nietzscheano, sulle tracce delle formulazioni renaniane, trova alimento nell'assoluta fiducia e certezza, fermamente radicate, che un nuovo regno dell'uomo e «di Zarathustra»⁶⁶ dovrà un giorno venire lungo la *via*⁶⁷ che si distende tra gli estremi del tempo:

Io però e il mio destino – noi non parliamo all'oggi' e neppure parliamo al 'mai': per parlare abbiamo già pazienza tempo e più che tempo. Perché esso dovrà pur venire una volta e non potrà passare oltre. Che cosa dovrà pur venire una volta e non potrà passare oltre? Il nostro grande *hazar*, cioè il nostro remoto regno dell'uomo, il regno di Zarathustra di mill'anni – – Quanto remoto può essere questo 'remoto'? Che mi importa! Ma non per questo esso è per me meno sicuro –, con ambedue i piedi io sto sicuro su questo fondamento, – un fondamento eterno, di dura pietra primeva, su questo che è il più alto e il più duro di tutti i monti primevi, cui tutti i venti accorrono come al crinale che discrimina il tempo, chiedendo «dove?» e «dove?» e «verso dove?». [...] ⁶⁸

Imponente sintesi di tutte le attese escatologiche, il riferimento nietzscheano al “grande *Hazar*” rievoca, includendo le potenzialità che il sacro rigenerato dalla sua ‘ultima’ metamorfosi può esprimere in tal senso, la più sentita speranza dell'avvento di un tipo d'uomo maggiormente elevato. ⁶⁹ Nel capitolo *L'ora più silenziosa* la dimensione finalistica che lega in sé dottrina avestico-zoroastriana e apocalittica ebraico-cristiana, viene rielaborata nel richiamo ad altri luoghi evangelici quali, ad esempio, il terzo capitolo del *Vangelo di Matteo* ove si narra della predicazione di Giovanni il Battista – e sul quale anche Renan basava le sue specifiche ricostruzioni – e quelli relativi all'insegnamento cristiano dell'amore del prossimo. ⁷⁰

⁵⁹ Anquetil-Duperron 1771, p. 46 (trad. mia). Per il motivo narrativo dei “figli di Zarathustra” nell'opera nietzscheana si veda: Za I: (*Della virtù che dona*), p. 87; Za II: (*Del paese dell'istruzione*), p. 138; Za III: (*Della beatitudine non voluta*), pp. 186-187; Za IV: (*Il saluto*), p. 329; Za IV: (*Dell'uomo superiore*), pp. 338-339; Za IV: (*Il canto del nottambulo*), p. 376; Za IV: (*Il segno*), p. 380. Cfr. Za III: (*Di antiche tavole e nuove*), pp. 239-240; ivi, p. 251.

⁶⁰ Anquetil-Duperron 1771, p. 46.

⁶¹ Panaino 2012, p. 110. Il suo nome, rileva di recente Michael Stausberg (2013, p. 54), subisce diverse trasformazioni tali da mostrare come l'appellativo *Saošyānt* debba essersi «evidentemente trasformato in un nome proprio».

⁶² Anquetil-Duperron 1771, p. 46 (trad. mia).

⁶³ Cfr. Renan 2008, p. 179.

⁶⁴ Creuzer 1819, p. 697; Kleuker 1777, p. 376.

⁶⁵ Nel *Fargard* XIX, che erroneamente nell'edizione di Kleuker compare sotto il numero romano IX (fatto che non sfuggiva a Creuzer), oltre ad essere menzionati i figli di Zoroastro – *Saošyānt* – all'interno di uno scambio dialogico che il messo iranico intrattiene con *Ahrimán*, si chiariva difatti anche questo aspetto.

⁶⁶ Za IV: (*Il sacrificio col miele*), p. 278.

⁶⁷ Za III: (*La visione e l'enigma*), p. 184.

⁶⁸ Za IV: (*Il sacrificio col miele*), p. 278. Cfr. *Mt*, 11, 2-6: «Se tu colui che deve venire o dobbiamo aspettare un altro?». Cfr. Renan 2008, pp. 237-238.

⁶⁹ Vd. anche: JGB: III, § 60, pp. 66 e ss.

⁷⁰ *Mt*, 22, 34-40.

Renan proponeva questo plesso di riferimenti trattando della rinascita del profetismo nel mondo cristiano, di Antioco Epifane e di quanto accadde in seguito sotto Nerone. Spiegava come i credenti, a causa della rabbia e della disperazione, fossero come precipitati «nel mondo delle visioni e dei sogni»,⁷¹ finché non comparve la prima *Apocalisse*, «il libro di Daniele»:⁷²

Fu quasi una rinascita del profetismo, ma in forma completamente diversa da quella antica e con un più vasto concetto dei destini del mondo. Il libro di Daniele dette in un certo senso alle speranze messianiche la loro definitiva espressione. Il Messia non fu più un re come David o Salomone, un Ciro teocrita e mosaista; fu un «figlio dell'uomo» che appare tra le nubi del cielo, un essere sovranaturale dotato di sembianze umane e con l'incarico di giudicare il mondo e presiedere all'età dell'oro. Forse il *Sosiosh* persiano, il grande profeta futuro che ha il compito di preparare il regno di Ormuzd, fornisce qualche elemento a questo nuovo ideale.⁷³

Il riferimento di Nietzsche al «grande *hazar*» viene riconnesso all'istanza di un "dire" in cui la parola/profezia (*logos*) diviene nuova e personale verità, ma solo dopo aver anticipato e preparato in molti passaggi questa idea messianico-apocalittica di *ciò che è atteso e dovrà necessariamente venire*.⁷⁴

4. La "fine dei tempi": simbologia della rinascita

Nello *Zarathustra* ritroviamo, sotto forma di metafora del rinnovamento, un'altra funzione descrittiva accostabile a quanto tramandato dalla tradizione avestica in merito alla «fusione dei metalli»⁷⁵ che avverrà nel giorno del Giudizio. Questa stessa immagine compare nell'invocazione del personaggio di Nietzsche alla sua "volontà" in connessione con i simboli della stella, del dardo, della nube e del fulmine. L'ulteriore correlazione con l'idea temporale del meriggio e con quella di un volere che, in modo anti-aristotelico, può avere ragione finanche della più solida "necessità" e "impossibilità", lascia pensare che la metafora non collimi in modo meramente fortuito:

Perché io sia un giorno, pronto e maturo nel grande meriggio: pronto e maturo come metallo incandescente, come una nuvola gravida di fulmini e una mammella gonfia di latte.⁷⁶

Il costrutto della narrazione nietzscheana, attraverso la formulazione dell'«eterno ritorno» in simbiosi con gli elementi apocalittici di cui sopra, abbraccia le più rilevanti visioni millenaristiche relative alla fine dei tempi ricollocandole, mediante un'euristica torsione ermeneutica, all'interno di una escatologia riguardante il vissuto specifico della singolarità. Il personaggio di Nietzsche, come Cristo, Zoroastro e i più grandi profeti sarà chiamato ad attraversare il deserto e

⁷¹ Renan 2008, p. 113.

⁷² Ivi, p. 114.

⁷³ *Ibid.* Cfr. Ap, 14, 14: «E vidi: ecco una nube bianca, e sulla nube stava seduto uno simile a un figlio d'uomo: aveva sul capo una corona d'oro e in mano una falce affilata [...]». L'immagine apocalittica del "figlio dell'uomo" riecheggia nelle descrizioni della nube e del fulmine con le quali Nietzsche tratteggia il suo *sovrumano*.

⁷⁴ Za IV: (*Il sacrificio col miele*), p. 278; cfr. Renan 2008, p. 135.

⁷⁵ Tra le svariate fonti attraverso le quali Nietzsche poteva venire a conoscenza di questa dottrina segnaliamo: Creuzer 1819, p. 703; *ivi*, p. 708. Antonio Panaino (2012, p. 110) descrive così il passaggio fondamentale dell'escatologia zoroastriana: «[...] Sarà soprattutto la venuta del terzo e ultimo figlio del profeta il Saošyant – detto *Asvat.arəta* –, ovvero colui "che è la verità incarnata", a scatenare la riscossa definitiva contro i demoni e gli artefici del male, producendo il *frašgird* (avestico *frašō.karəti*-, "rigenerazione finale"). Alla sua comparsa i morti resusciteranno e passeranno attraverso il giudizio dell'apocatastasi del ferro e del fuoco; tutti i metalli della terra si scioglieranno, dando origine a un fiume tremendo che gli esseri umani, risorti nel loro corpo, attraverseranno per tre giorni e tre notti. Per i malvagi ciò sarà come piombo fuso per i giusti come latte e miele [...]».

⁷⁶ Za IV: (*Di antiche tavole e nuove*), p. 252.

dovrà giungere sull'«altra riva». ⁷⁷ Dovrà combattere con un grande drago, ⁷⁸ ma dovrà anche, in similitudine con quello della dottrina zoroastriana (*Chinvat*), attraversare un ponte. ⁷⁹ Il ponte *Cinvat*, ⁸⁰ nella tradizione religiosa Parsi è il luogo avvia le anime dei giusti all'aureo trono di *Mazdā*, denotando il passaggio, mediato dalla purificazione progressiva dalle proprie colpe, da una condizione di vita ad un'altra. ⁸¹

Così Nietzsche fonde queste metafore:

Io amo gli uomini del grande disprezzo, perché essi sono anche gli uomini della grande venerazione e frecce che anelano all'altra riva (*Ufer*). [...].

Io amo colui che lavora e inventa per costruire la casa al sovrano, e gli prepara la terra, l'animale e la pianta: giacché egli vuole così il proprio tramonto.

Io amo colui che ama la sua virtù: giacché virtù è volontà di tramontare e una freccia anelante.

Io amo colui che non serba per se una goccia di spirito, bensì vuole essere in tutto e per tutto lo spirito della sua virtù: in questo modo egli passa come spirito, al di là del ponte (*Brücke*).

Io amo colui che della sua virtù fa un'inclinazione e un destino funesto: così egli vuole vivere, e insieme non più vivere, per amore della sua virtù.

Io amo colui che getta avanti alle proprie azioni parole auree e mantiene più di quanto prometta: egli infatti vuole il proprio tramonto. [...]

Io amo l'anima del quale è profonda anche quando viene ferito e che può perire anche a causa di vicende meschine: così egli passa volentieri al di là del ponte. ⁸²

Tutte queste immagini, tenuto conto delle fonti prese in esame, si collocano entro l'orizzonte del passaggio tra la vita e la morte, ed all'interno dell'evento cruciale del Giudizio e dell'escatologica lotta tra il bene e il male. La morte dell'ultimo Dio esistito consegna il senso di questo conflitto, e il relativo valore dei valori di volta in volta affermati, ad un'umanità chiamata ad un nuovo appello: farsi essa stessa *telos*, ⁸³ creatrice di nuovi valori e di un nuovo senso per il mondo superando se stessa. La descrizione delle tre metamorfosi dello spirito che inaugura i discorsi dello *Zarathustra*, scandisce il senso e la direzione di questa escatologia del superamento (*anelito*) che ha la meglio su ogni visione meramente lineare del tempo. La scansione ternaria degli stadi cui l'evoluzione spirituale è sottoposta, dalla forma del cammello assoggettato ai valori della tradizione, passando per quella del leone capace di ribellarsi ad essi, per poi giungere a quella del fanciullo felice nell'adesione al mondo che egli stesso ha creato, ⁸⁴ è la chiave di volta che consente di accedere allo sviluppo della narrazione. Questa risulta decifrabile secondo fasi corrispondenti nelle quali la simbologia, nell'evocazione ripetuta, ad esempio, del numero sette, di formule apocalittiche quali i «sette sigilli» ⁸⁵ e l'«Amen», ⁸⁶ l'«Alfa e l'Omega», ⁸⁷ conduce gradatamente alla rivelazione di una segreta forza che opera per la rinascita, il risveglio e la resurrezione (trasfigurazione) del protagonista. ⁸⁸

⁷⁷ Za: (*Prologo*), p. 8.

⁷⁸ Ad. es. Za I: (*Delle tre metamorfosi*), p. 24.

⁷⁹ Ad es. Za: (*Prologo*), pp. 8-9.

⁸⁰ Alberti 2004, (Yasna, 19, 6), p. 133; *ivi*, (Gāthā Uštavaitī, Yasna 46, 10), p. 184; *ivi*, (Yu[va]tdēvdāt, Fargard 19, 29), p. 548; cfr. Kleuker 1777, (Fargard XIX), pp. 378-379; vd. anche: Anquetil-Duperron 1771, pp. 14-20. Per un'interpretazione del simbolismo del ponte nello *Zarathustra* in chiave prettamente teoretica: Pieper 2010, p. 65.

⁸¹ Luogo del *post-mortem* che conduce alla *Dimora dei Canti* – il paradiso zoroastriano delle *Gāthā* (Canti). Vd. Pardis 2011, p. 81. Non a caso nel corso della narrazione di Nietzsche l'immagine del grande ponte compare in apertura del capitolo *Von der Erlösung*: Za II: (*Della redenzione*), pp. 160-161.

⁸² Za: (*Prologo*), pp. 8-9 (trad. mia). Cfr. Za I: (*Delle gioie e delle passioni*), p. 36: «Uno che vuole e che crea, egli stesso un futuro e un ponte verso il futuro – e ahimè ancora quasi uno storpio sul ponte: tutto ciò è Zarathustra».

⁸³ Za: (*Prologo*), p. 8.

⁸⁴ Za I: (*Delle tre metamorfosi*), pp. 23-25.

⁸⁵ Za III: *I sette sigilli. (Ovvero: il canto del «sì e amen»)*, pp. 269-272.

⁸⁶ *Ibid.*; cfr. *Ap*, 22, 20-21.

⁸⁷ Za III: *I sette sigilli. (Ovvero: il canto del «sì e amen»)*, p. 272; cfr. *Ap*, 1, 8 ss.

⁸⁸ «[...] Ora accade che la solitudine stessa diventa friabile e si spacchi, come un sepolcro si spacca e non può più contenere i suoi morti. Dovunque si vedono risorti». Za IV: (*Il saluto*), p. 327. Cfr. *Mt*, 27, 52-53. Il richiamo al *Vangelo*

Il *telos* che anima questo viatico è sostenuto da un'iniziativa che, sulla scorta dell'insegnamento di Cristo,⁸⁹ ponendo sotto scacco (smascherando) la violenza/menzogna farisaica, al contempo afferma la preminenza dell'amore, della gioia e del piacere su ogni dolore ed ogni male, nonché quella della con-gioia su ogni con-passione.⁹⁰ È questa la prima rivelazione che scandisce il tempo del viatico con i suoi rintocchi ed anticipa l'affermazione di un nuovo amore incondizionato per l'eternità⁹¹ e di una nuova eternità per la vita pensati in similitudine con il racconto giovanneo dell'*Apocalisse* dove la verità profetica è custodita nel rotolo dell'Agnello con sette sigilli.⁹²

Conclusioni

Il nuovo Zarathustra, come l'antico Persiano, del quale si narra che sin dal momento della nascita lo contraddistinguesse un luminoso sorriso, porterà «la corona di colui che ride»⁹³ e insegnerà a distruggere i vecchi valori che tengono soggiogati gli uomini per poter infine liberamente creare un nuovo senso per il mondo.

La volontà e la forza d'animo segnano il momento cruciale della riconversione, in chiave quasi apocalittica, del male in bene:

Non mi basta che il fulmine non sia più dannoso. Io non voglio deviarlo: esso deve imparare a – lavorare per me. –

La mia saggezza si raccoglie già da lungo tempo come una nuvola, essa diventa più silenziosa e oscura. Così fa ogni saggezza, che *un giorno* partorirà fulmini. –

Io non voglio essere né significare luce per questi uomini di oggi. *Costoro* – io li voglio abbagliare: fulmine della mia saggezza! Cava loro gli occhi!⁹⁴

La dimensione escatologica dello *Zarathustra*, espressa attraverso una modalità discorsiva ispirata tanto allo stile avestico quanto a quello evangelico⁹⁵ è volta a riconquistare, sul versante pratico-teoretico, quella che Nietzsche indica come l'inversione dei valori (*Umwertung*) e la dinamica scambievolezza, relativa ai molteplici inganni celati dalla tradizione, tra il bene ed il male.⁹⁶ Tale istanza mette capo alla dura condanna del violento carattere farisaico di cui, tanto

di Matteo è non a caso relativo alla narrazione della morte di Gesù. Cfr. Za IV: (*Dell'uomo superiore*), p. 333: «[...] Uomini superiori, questo Dio era il vostro più grave pericolo. Da quando egli giace nella tomba, voi siete veramente risorti. Solo ora verrà il grande meriggio, solo ora l'uomo superiore diverrà padrone!». Così in Za II: (*Il canto dei sepolcri*), p. 128: «Inespressa e non liberata rimase la mia speranza suprema! E mi morirono tutte le visioni e le consolazioni della giovinezza! Come potei sopportarlo? Come potei vincere e superare queste ferite? Come risorse la mia anima da questi sepolcri? Sì, qualcosa di invulnerabile, in seppellibile è in me, qualcosa che fa saltare la roccia: si chiama la mia volontà. Tacita e immutata incede negli anni [...]. Sì, tu sei ancora in grado di spezzare tutti i sepolcri per me: salve a te, mia volontà! E solo dove vi sono sepolcri, sono anche resurrezioni. – ». Per una prima ricostruzione della simbologia nietzscheana relativa alla morte di Gesù si veda: Mariani 2017, pp. 234 e ss.

⁸⁹ Za III: (*Di antiche tavole e nuove*), pp. 235-236.

⁹⁰ Za III: (*La seconda canzone di danza*), pp. 264-268; MA: IX, § 499, p. 273; OFN: IV, II, 19 [9], p. 348. Vd. Wachendorff 2006, pp. 112-119; nel dettaglio: Wachendorff 1998, pp. 180 e ss.

⁹¹ Per una visione gnoseologica dell'eterno ritorno in connessione con l'idea della «libertà» e della «volontà di potenza» in Nietzsche: Langone 2019.

⁹² *Ap*, 5, 1 e ss.

⁹³ Za IV: (*Dell'uomo superiore*), p. 342.

⁹⁴ *Ivi*, p. 336.

⁹⁵ Otto Gramzow (1907, p. 76) nota che «L'ispirazione all'Avestā e alla Bibbia è la caratteristica (*Hauptmerkmal*) della forma del pensiero nietzscheano».

⁹⁶ «Ma, se avete un nemico, non ricambiategli il male col bene: ciò sarebbe causa di vergogna per lui. Dimostrate invece che vi ha fatto del bene». Za I: (*Del morso della vipera*), p. 75. Cfr. OFN: VII, I, I, [279], p. 79. Si veda anche Za II: (*Della vittoria su se stessi*), p. 132. Anche Cristo comandando, ad esempio, l'amore verso i propri nemici, invitava ad oltrepassare la rigida logica dualistica che divide nettamente il bene dal male e l'amico dal nemico. Nietzsche centerà la propria attenzione assai spesso su questo ed altri aspetti dell'insegnamento cristiano: ad. es. Za IV: (*Della scienza*), pp. 353-354.

Renan quanto altri autorevoli autori che facevano da *humus* vitale ai suoi studi, sottolineavano l'immoralità al cospetto del nuovo e dell'ignoto che ogni divenire può generare.⁹⁷

I significati espressi dalla simbologia della fine dei tempi, e la scansione temporale disarticolante che li connota vengono così ricollocati nel seno della vita esperita. L'apocalisse del soggetto coerentemente delineata segna la catastrofe del dolore e della tribolazione ma soprattutto il rivolgersi del tempo nella rinascita, nella resurrezione/ritorno alla vita come un nuovo accesso all'innocenza del divenire, al gioioso dire «sì» dello spirito al mondo.⁹⁸

Se a fare da sfondo a questo percorso è una simbologia che si riferisce al passaggio, luogo limite, tra la vita e la morte, la permanenza e l'abbandono, l'inizio e la fine, allora non è propriamente la morte a scandire – come avviene in *Essere e tempo* di Heidegger dove la morte rappresenta la "possibilità più propria dell'Esserci" –⁹⁹ il senso della temporalità esperita. L'orizzonte della fine in Nietzsche rimane subordinato ad un primato della vita, le sue metafore riferite a simbologie di ascendenza religiosa ne relativizzano la valenza e lo ricollocano, paradossalmente, entro lo spazio ormai atemporale di una rinascita intesa come raggiungimento della più profonda dimensione della gioia. Bisogna saper decidere creativamente anzitutto della propria vita per padroneggiare, infine, anche il senso della propria morte. L'«avvocato della vita»¹⁰⁰ Zarathustra può così concepire il trapasso unicamente come festoso «adempimento»¹⁰¹ e promessa in funzione di un'*ulteriore* prosecuzione dell'esistenza.

La potenza del sogno, la fede¹⁰² in ciò che dovrà venire così come l'esercizio della libertà sul tempo e i suoi inganni, segnano il passaggio dalla dimensione patetica (*transitus*) a quella vitale dell'esistenziale esperito (*Wille zur Macht*), conducendo infine al compimento agognato e preconizzato dolorosamente in enigma dall'idea dell'«eterno ritorno»: l'ingresso in una nuova dimensione di vita aurorale che vede il protagonista risorgere ardente e forte «come un sole al mattino che venga da nere montagne».¹⁰³

Riferimenti bibliografici

- Alberti 2004: Arnaldo Alberti (a cura di), *Avestā*, Utet, Torino 2004.
- Angelino 2008: Carlo Angelino, *Postfazione*, in Lou Andreas-Salomé, *Gesù l'ebreo*, trad. it. di C. Angelino, Il Melangolo, Genova 2008.
- Anquetil-Duperron 1771 : Abraham Hyacinthe Anquetil-Duperron, *Vie de Zoroastre*, in Id. (éd.), *Zend-Avesta. Ouvrage de Zoroastre, Contenant les idées théologiques, physiques et morales de ce législateur, le cérémonies du Culte Religieux qu'il a établi, et plusieurs traits importants relatifs à l'ancienne Histoire des Perses*: trad. par A. H. Anquetil-Du Perron, vol. II, I, chez N. M. Tilliard, Libraire, Quai des Augustins, à S. Benoît, Paris 1771.
- Anquetil-Duperron 1771a: Abraham Hyacinthe Anquetil-Duperron, *Précis raisonné du Système Théologique, Système cérémoniel et moral des livres Zends et Pehlvis, Consideré en lui-même, & relativement au Système Théologique de ces mêmes Livres*, in Id. (éd.), *Zend-Avesta. Ouvrage de Zoroastre, Contenant les idées théologiques, physiques et morales de ce législateur, le cérémonies du Culte Religieux qu'il a établi, et plusieurs traits importants relatifs à l'ancienne Histoire des Perses*: trad. par A. H. Anquetil-Du Perron, vol. II, chez N. M. Tilliard, Libraire, Quai des Augustins, à S. Benoît, Paris 1771.

⁹⁷ Ad es. Za III: (*Di tavole antiche e nuove*), pp. 249-250.

⁹⁸ Za I: (*Delle tre metamorfosi*), pp. 23-25.

⁹⁹ Heidegger 2003, pp. 304 e ss.

¹⁰⁰ Za II: (*L'indovino*), p. 158.

¹⁰¹ Za I: (*Della libera morte*), p. 80.

¹⁰² Za II: (*Del paese dell'istruzione*), p. 136; Za II: (*Dell'accortezza verso gli uomini*), p. 168.

¹⁰³ Za IV: (*Il segno*), pp. 379-382. Max Müller (1869, Bd. II, pp. 116-119) riconduceva la figura solare, simbolo del bene e della pura luce nello Zoroastrismo, al suo nesso mitico ed etimologico con *Eros*-amore. Come mostrava un'analisi del senso e dei mitologemi custoditi dal linguaggio dell'antica religione indo-ariana, l'*aurora* ed il *tramonto* venivano intesi come metafore ora della nascita e del compimento della vita, ora dell'inizio e dell'estinzione dell'amore. Cfr. Creuzer 1819, pp. 693-694; vd. Schopenhauer 2006, pp. 310-311.

- Amanat 2011: Abbas Amanat, *Apocalyptic Islam and Iranian Shi'ism*, I. B. Tauris, Londra 2009.
- Biguzzi 2011: Giancarlo Biguzzi (a cura di), *Apocalisse. Nuova versione, introduzione e commento* di G. Biguzzi, Paoline Editoriale Libri, Milano 2011 (II Ed.).
- Callegaro 2011: Silvia Callegaro, *Zarathustra. Lo 'sconosciuto' tra i grandi profeti*, Red, Milano 2011.
- Creuzer 1819: Friedrich Creuzer, *Symbolik und Mythologie der alten Völker besonderes der Griechen*, Bd. I, Bei Heyer und Leske, Liepzig-Darmstadt 1819.
- Craveri 2005: Marcello Craveri (a cura di), *Vangelo dell'infanzia arabo-siriaco*, in *I Vangeli apocrifi*, Einaudi, Torino 2005, VII.
- Desroche 1969: Henry Desroche, *Dieux d'hommes. Dictionnaire des Messianismes et Millénarismes de l'Ère Chrétienne*, Mouton, Parigi-L'Aja 1969.
- Diogene Laerzio 2006: Diogene Laerzio, *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, a cura di G. Reale, G. Girgenti, I. Ramelli, Bompiani, Milano 2006.
- Du Breuil 1998: Paul Du Breuil, *Zarathustra (Zoroastro) e la trasfigurazione del mondo*, a cura di G. L. Blengino e L. Giusti, ECIg, Genova 1998.
- Eraclito 2005: Eraclito, *Dell'origine*, a cura di A. Tonelli, Feltrinelli, Milano 2005.
- Filiu 2011: Jean Pierre Filiu, *L'apocalisse nell'Islam*, trad. it. di R. Cortese, O barra O edizioni, Milano 2011.
- Gladisch 1859: August Gladisch, *Herakleitos und Zoroaster. Eine historische Untersuchung, Eine historische Untersuchung*, J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung, Leipzig 1859.
- Gramzow 1907: Otto Gramzow, *Kurzer Kommentar zum Zarathustra*, Georg Bürtners Verlag, Charlottenburg IV, 1907.
- Heidegger 2003: Martin Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, Longanesi, Milano 2003.
- Higgins 2000: Kathleen Marie Higgins, *Comic Relief, Nietzsche's Gay Science*, Oxford University Press, New York - Oxford 2000.
- Introvigne 1995: Massimo Introvigne, *Mille e non più mille. Millenarismo e nuove religioni alle soglie del duemila*, Gribaudi, Milano 1995.
- Jacolliot 1976: Louis Jacolliot, *Les Législateurs religieux: Manou, Moïse, Mahomet*, Paris 1876.
- Jung 2011: Carl Gustav Jung, *Lo Zarathustra di Nietzsche. Seminario tenuto nel 1934-39*, a cura di J. L. Jarret, trad. it. e curatela di A. Croce, vol. I, Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Kleuker 1777: Friedrich Kleuker (Hrsg.), *Zend-Avesta. Zoroasters Lebendiges Wort*, Bd. II, Johann Friedrich Hartknoch, Riga 1777.
- Langone 2019: Laura Langone, *Nietzsche: filosofo della libertà*, ETS, Pisa 2019.
- Large 2013: Duncan Large, *Nietzsche's Orientalism*, «Nietzsche-Studien», 42,1 (2013), pp. 178-203.
- Mariani 2017: Emanuele Enrico Mariani, *Come un sole al mattino. Etica psicologia e trasfigurazione del sacro nel Così parlò Zarathustra di Friedrich Nietzsche*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- Mariani 2018: Emanuele Enrico Mariani, *Il Così parlò Zarathustra di Friedrich Nietzsche nell'interpretazione di C. G. Jung. Una circolarità epistemico ermeneutica*, «Giornale di Metafisica», 1 (2018).
- Mariani 2020: Emanuele Enrico Mariani, *Nietzsche und die Worte des Avesta: Lektürespuren parsischer Texte in Also sprach Zarathustra*, «Nietzsche Studien», 49 (2020).
- Mehregan 1979: Hushang Mehregan, *Zarathustra im Avesta und bei Nietzsche. Eine vergleichende Gegenüberstellung*, «Nietzsche-Studien», 8 (1979).
- Messina 1933: Giuseppe Messina, *I Magi a Betlemme. E una predizione di Zoroastro*, Apud. Pont. Institutum Biblicum, Romae 1933.
- Messina 1939: Giuseppe Messina, *La religione persiana*, in *Storia delle religioni*, vol. I, XVII, Unione Tipografico Editrice Torinese, 1939.
- Monaca 2008: Mariangela Monaca (a cura di) *Oracoli Sibillini*, Città Nuova, Roma 2008.

- Müller 1869: Friedrich Max Müller, *Essays. Beiträge zur vergleichenden Religions-Wissenschaft*, Bd. V, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig 1869.
- Newton 1994: Isaac Newton, *Trattato sull'Apocalisse*, a cura di M. Mamiani, Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Orsucci 2012: Andrea Orsucci, *Da Nietzsche a Heidegger. Mondo classico e civiltà europea*, Edizioni della Normale, Pisa 2012.
- Panaino 2012: Antonio Panaino, *I Magi e la loro stella. Storia e teologia di un racconto evangelico*, San Paolo, Milano 2012.
- Pardis 2011: Khosro Khazai Pardis, *Les Gathas. Le livre sublime de Zarathoustra*, Albin Michel, Paris 2011.
- Pelloni 2013: Gabriella Pelloni, *Genealogia della cultura. Costruzione poetica del sé nello Zarathustra di Nietzsche*, Mimesis, Milano-Udine 2013.
- Pieper 2010: Annemarie Pieper, «Ein Seil geknüpft zwischen Thier und Übermensch», *Philosophische Erläuterungen zu Nietzsches Also sprach Zarathustra von 1883*, Schwabe Verlag, Basel 2010.
- Plutarco 2009: Plutarco, *Iside e Osiride*, trad. it. di M. Cavalli, a cura di D. Del Corno, Adelphi, Milano 2009.
- Porfirio 2010: Porfirio, *L'antro delle Ninfe*, a c. di L. Simonini, Adelphi, Milano 2010.
- Renan 1873: Ernst Renan, *Histoire des origines du Christianisme. L'Antéchrist*, vol. IV, Michel Lévy Frères Éditeurs, Paris 1873.
- Renan 2008: Ernest Renan, *Vita di Gesù*, introd. di G. Ravasi, trad. it. di A. Pasquali, BUR, Milano 2008.
- Schopenhauer 2006: Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, trad. it. di P. Savj Lopez e G. De Lorenzo, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Schüssler Fiorenza 1994: Elisabeth Schüssler Fiorenza, *Apocalisse. Visione di un mondo giusto*, trad. it. di L. De Santis, Queriniana, Brescia 1994.
- Skowron 2004: Michael Skowron, *Nachweis aus Gladisch, August: Herakleitos und Zoroaster*, «Nietzsche-Studien», 33 (2004).
- Spiegel 1852: Friedrich Spiegel, *Avesta die heiligen Schriften der parsen; aus der Grundtext übersetzt mit steter Rücksicht auf die Tradition*, Bd. I, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig 1852.
- Stausberg 2013: Michael Stausberg, *Zarathustra e lo zoroastrismo*, trad. it. di R. Nanini, Carocci, Roma 2013.
- Untersteiner 1963: Mario Untersteiner (a cura di), Aristotele, *Della filosofia*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 1963.
- Wachendorff 1998: Elke Angelika Wachendorff, *Friedrich Nietzsches Strategien der „Nothwendigkeit“*, Peter Lang, Frankfurt am Main 1998.
- Wachendorff 2006: Elke Angelika Wachendorff, *Friedrich Nietzsche: Denker der Interkulturalität*, Interkulturelle Bibliothek, Traugott Bautz, Nordhausen 2006.
- West 1993: Martin Litchfield West, *La filosofia greca arcaica e l'Oriente*, trad. it. di G. Giorgini, Il Mulino, Bologna 1993.

SUL PRESUPPOSTO ASTRATTO DELLA LOGICA CROCIANA

Valerio Mirarchi

Abstract

Benedetto Croce has been the most important figure in the Italian philosophical panorama and his theoretical positions have had a huge influence on Italian thought. I have tried to prove that his two most famous and most controversial theses – the critique of physical sciences and the identification of philosophy and history –, despite being argued with a very rigorous logic, presuppose a basic idealistic position; a position that Croce does not demonstrate in his works, but assumes intuitively. This opens to the possibility of the rejection of the idealistic position and the theses cited above as a result of the principle of Occam's razor.

Keywords

Croce, Logic, Sciences, Idealism, History.

1. La critica crociana delle scienze

La critica filosofica che Benedetto Croce ha rivolto nei confronti delle discipline scientifiche e matematiche è una delle riflessioni più note del filosofo napoletano, nonché la più contestata e più frequentemente posta in stato di accusa. Di fronte ai grandi passi avanti che le scienze hanno fatto tra il secolo scorso e il nostro secolo e di fronte agli incredibili sviluppi della tecnologia prodotti grazie alle scienze, oggi la critica crociana non viene quasi più presa seriamente in considerazione; e quando si parla di essa, lo si fa semplicemente per biasimarla, senza alcuna reale confutazione logica, dal momento che gli avanzamenti stessi della scienza e la situazione di crisi della filosofia mondiale sembrano rendere superflua una tale confutazione. Sennonché, in questo comune modo di pensare ci si dimentica proprio il carattere più fondamentale della teoria crociana: ovvero che ciò che Croce negava alle scienze non era il carattere pratico (ciò che appunto permette l'avanzamento della tecnica), bensì la capacità veritativa, intesa come capacità di raggiungere un insieme di verità non apparenti. Così, il fatto che non vi sia stato finora un serrato confronto critico col pensiero di colui che forse più radicalmente di ogni altro ha posto il problema epistemologico della scienza, ha contribuito senza dubbio ad aumentare la profonda spaccatura tra il mondo scientifico e il mondo filosofico nel nostro paese, spaccatura derivata dal fatto che – tralasciando la breve parentesi del neoilluminismo italiano e il campo della filosofia delle scienze – i filosofi hanno continuato ad ignorare i progressi scientifici in tutte le discipline.

Un confronto con la critica crociana delle scienze, dunque, non deve partire da idee preconcepite, ma deve analizzare i ragionamenti crociani da un punto di vista logico e neutrale, riconoscendo – per usare proprio una formula crociana – ciò che è vivo e ciò che è morto in tale critica. È lo stesso spirito scientifico ad imporre la seria considerazione di ogni tipo di idea e la conseguente valutazione di essa in termini razionali. Esporrò dunque gli argomenti usati da Croce, dopodiché li tratterò in dettaglio.

Nella *Logica come scienza del concetto puro*, Croce asserisce che l'indagine razionale non può non avere a che fare con concetti veri e propri, cioè con concetti puri. Il concetto puro ha le caratteristiche di essere ultrarappresentativo ed onnirappresentativo; ovvero esso non può essere mai esaurito da una rappresentazione particolare (o da un qualsiasi numero finito di esse) e al contempo si riferisce a ciascuna delle sue rappresentazioni insieme. In sostanza, non si

riferisce a questa o a quella rappresentazione particolare, né a quel determinato gruppo di cose; ma possiede carattere specificatamente universale. Esempi che Croce stesso fa sono i concetti di «bellezza» e «finalità», concetti tipicamente filosofici (malgrado la scienza contemporanea stia cominciando anche ad occuparsi di concetti del genere, come nel caso della neuroestetica).

Accanto ai concetti puri vi sono le finzioni concettuali, o pseudo-concetti, utilizzate dalle scienze e dalla matematica. Si dividono in due gruppi. Nel primo risiedono gli pseudoconcetti empirici, il cui contenuto è formato da un gruppo di rappresentazioni o addirittura da una sola rappresentazione, concetti che dunque non sono ultrarappresentativi. Gli esempi che Croce fa riguardo ad essi sono «casa», «gatto» e «rosa». Si tratta di idee che hanno un numero finito di oggetti che rappresentano il loro contenuto, che hanno avuto un'origine storica e che probabilmente avranno una fine. Nel secondo gruppo vi sono gli pseudoconcetti astratti, le idee che non possiedono alcun contenuto reale e che dunque mancano del carattere onnirappresentativo. Sono i concetti, per esempio, di triangolo o di moto rettilineo uniforme. Nella realtà, difatti, non è mai esistito un triangolo perfetto, come quelli che vengono maneggiati in geometria; possono esistere, certo, forme triangolari, così come forme circolari o quadrate. Ma queste figure reali, analizzate idealmente a livelli di grandezza sempre più piccoli, possiedono delle storture e delle irregolarità che le rendono di fatto delle forme libere, le quali viste ad una certa grandezza danno solamente l'illusione di essere un triangolo, un cerchio o un quadrato. Allo stesso modo, il moto rettilineo uniforme è un modello teorico della realtà, che nessuno può dire essersi mai compiutamente realizzato. Viene qui dunque eliminato il problema del carattere finito delle rappresentazioni degli pseudo-concetti, ma si presenta un problema ancora più grande: la mancanza di rappresentazioni reali, che costituirebbe il carattere illusorio e arbitrario di queste forme concettuali.

Veniamo alla considerazione critica di questi argomenti. Per quanto riguarda gli pseudoconcetti empirici, è d'obbligo fare un'osservazione importante, nonostante la sua apparente astrattezza. Questi pseudoconcetti riflettono oggetti particolari e vengono formati dalla nostra mente in seguito alla percezione di tali oggetti; sicché, dopo aver visto un certo numero di gatti (in verità ne basta solo uno, ancorché ciò non sia sufficiente a realizzare un concetto generale, ma solo particolare), noi ci formiamo l'idea stessa di gatto: vi è un rapporto diretto tra idea e oggetto, ovvero l'idea si riferisce immediatamente ad uno o più oggetti contingenti. Invece, per quanto riguarda il concetto puro di bellezza, esso si forma in noi solo dopo aver percepito un certo numero di oggetti esteticamente belli e aver realizzato che essi provocano in noi un sentimento di piacere estetico, il quale fa da collante alla creazione del concetto generale. Non si percepirà mai nella realtà una «bellezza», così come si percepisce un gatto o una rosa, bensì si percepiranno oggetti più belli o meno belli. Il rapporto tra idea e oggetto è dunque indiretto, ovvero l'idea non si riferisce all'oggetto in sé, ma alla caratteristica astratta che la nostra mente produce nella percezione di quell'oggetto. Allo stesso modo, nella realtà non esistono delle «finalità», ma esistono un insieme di pensieri e di azioni che unite insieme dalla nostra mente formano il concetto di finalità.

Si capisce qui una cosa importante: i concetti filosofici di bellezza, quantità, svolgimento, immutabilità, finalità, non esistono in natura, ossia non esistono degli oggetti che rispecchiano questi concetti, come un gatto concreto può rispecchiare il concetto di gatto. Tuttavia, non si tratta neanche di concetti calati dall'alto o innati nella mente umana: essi derivano dalle complesse interazioni tra mente e realtà. Il concetto di immutabilità, per esempio, può derivare dalla visione di oggetti che, percepiti più volte a distanza di tempo, non subiscono cambiamenti ai nostri sensi; o, viceversa, può derivare dalla negazione mentale del concetto di mutabilità, il quale a sua volta deriva dalla percezione di oggetti che cambiano nel tempo. Ma i concetti di mutabilità e di immutabilità, così come tutti i concetti puri crociani, rimangono confinati nel regno della mente: essi, dunque, sono utili per indagare la nostra esperienza soggettiva della realtà, ma non la realtà in sé. Certamente anche i concetti empirici sono formati dalla nostra soggettiva percezione della realtà e, di fatto, non sappiamo se i concetti di gatto o di rosa siano adeguati per descrivere quell'insieme di atomi che formano ciò che percepiamo come gatto o rosa. Ma la differenza fondamentale tra i concetti empirici e i concetti puri è che i primi

descrivono *direttamente* la realtà per come la percepiamo, mentre i secondi si limitano a rendere esplicite le reazioni della mente nei confronti della realtà. Nell'ottica idealistica, dove è il pensiero che pone la realtà, si può effettivamente pensare con coerenza che i concetti puri rappresentino la realtà nella sua vera essenza, al di là di come soggettivamente la percepiamo. Ma Croce, come vedremo, non giustifica in modo minimamente soddisfacente la posizione idealistica. Per il principio di semplicità, è molto più logico convenire che sia la natura a creare il pensiero, come oggi la grande maggioranza della comunità scientifica e filosofica sostiene. Da questo punto di vista, anche ammettendo che la nostra percezione della realtà sia incompleta (come certamente è), non possiamo dubitare che i concetti empirici forniscano un'approssimazione migliore della realtà rispetto ai concetti puri, i quali rimangono semplici strumenti per indagare il nostro mondo soggettivo e mentale.

La scienza lavora con modelli che semplicemente si approssimano alla realtà: questa è una verità oggi riconosciuta dalla comunità scientifica. Leggi fisiche come quelle sui gas di Gay-Lussac o di Boyle valgono solamente se applicate sui gas perfetti, ovvero un modello ideale di gas che non trova riscontro nella realtà. Tuttavia, ciò è risaputo dagli scienziati, che nel confronto con la realtà prendono i dovuti accorgimenti affinché il modello ideale venga adattato alla complessità del reale. Un fisico che voglia sperimentare una delle leggi succitate, non si aspetterà il risultato esatto venuto fuori dal calcolo matematico con perfetta precisione; ma confronterà quel risultato con quello ottenuto dall'esperimento, tenendo conto di tutte le differenze che esistono tra il modello del gas perfetto e un gas ideale (il volume delle molecole, il loro moto differenziato ecc.). Con ciò egli potrà proclamare la veridicità di una legge che, nella sua formulazione, si riferisce sì ad un modello ideale; ma che, se dovutamente elaborata, conoscendo tutti i dati riguardanti le molecole e il loro moto (cosa ovviamente oltre i limiti della mente umana) si potrebbe applicare anche ai gas reali nella loro differente concretezza. Un'operazione del genere non è possibile farla con i concetti puri: la filosofia non fa predizioni e non arriva ad elaborare leggi generali.

Un'ultima questione riguardante i concetti empirici la ricaviamo da queste parole di Croce:

L'universale di ciascuna di queste scienze è arbitrario, non potendosi porre distinzione rigorosa tra il concetto di animale (l'universale della zoologia) e quello di vegetale (l'universale della botanica); e nemmeno tra il vivente e il non vivente, tra l'organico e il materiale. [...] Quelle specie, molte o poche che siano, fluiscono l'una nell'altra, per l'innegabile concepibilità di forme intermedie graduali, anzi continue, che rendono evidente l'arbitrarietà del taglio netto che si compie nel fatto reale quando si distacca il lupo dal cane o la pantera dal leopardo.¹

La realtà è fluida: le categorie fissate dalla scienza non sono ferme e immutabili e la loro stabilità è una convenzione. La distinzione fisica tra solido, liquido e gassoso è una distinzione quantitativa e non qualitativa, che si basa su diversi gradi di certi parametri che fanno sì che i nostri sensi percepiscano gli oggetti in modo diverso. Ma, ancora, il fatto che i nostri sensi operino una divisione imperfetta, non vuol dire che essi ci ingannino. Se è impossibile stabilire dove avviene il taglio netto tra essere vivente ed essere non vivente, è pur vero che tra un uomo vivente ed una pietra vi sono delle differenze talmente evidenti che non si possono non tenere in considerazione, a meno di non inoltrarsi in un monismo talmente astratto che non riesce a dirci più nulla sulla realtà. In ultima analisi, la nostra comprensione della realtà deve avere una base e questa base non può che essere la nostra percezione di essa, ponendo tra parentesi la questione della verità effettiva delle nostre percezioni. Posto ciò, non possiamo non ammettere che i concetti empirici costituiscano dei modelli di oggetti reali più accurati rispetto ai concetti puri.

Per quanto riguarda ciò che Croce chiama pseudoconcetti astratti, il ragionamento che qui si impone è essenzialmente uguale a quello appena svolto. È vero che la scienza opera attraverso

¹ Benedetto Croce, *Logica come scienza del concetto puro*, Bibliopolis, Napoli 1996, pp. 238.239.

la matematica, la geometria e modelli concettuali che evidentemente non esistono in natura. Ma le nostre percezioni di figure geometriche o di entità abbastanza omogenee da essere raggruppate in insiemi sono comunque *simili* alla realtà e, tramite le approssimazioni che gli scienziati sanno di dover tenere conto nel confronto tra i loro modelli e la realtà, si riesce ad esprimere rapporti *verosimili* tra le cose; rapporti che sarebbe impossibile esprimere con i concetti puri. I concetti puri, contrariamente a quanto Croce credeva, sono ben più astratti dei concetti matematici e geometrici.

2. L'identità di filosofia e storia

La netta separazione tra filosofia e scienza nel sistema crociano sembra, a questo punto, aver lasciato irrisolta la questione della storia, da alcuni fatta rientrare nel regno delle scienze, da altri accostata al pensiero umanistico insieme alla filosofia e alle arti. Croce risolve questo apparente problema in modo singolare, ossia tramite l'unificazione di filosofia e storia. L'avvicinamento di queste due discipline, di cui nel nostro ordinamento scolastico e universitario permane una forte traccia, ha contribuito a solidificare quella alleanza tra arte, filosofia e storia sotto il nome di cultura umanistica, divenuta contrapposta alla cultura scientifica. Oggi che la storiografia tende a presentarsi sempre più come scienza, utilizzando metodi quantitativi e prendendo a piene mani elementi dall'economia, dalla geografia e dalla statistica, questa situazione comincia a vacillare. Ma – ancora una volta – non si può voltare pagina senza prima aver fatto i conti con la nostra tradizione culturale. Per quanto si possa immaginare che Croce abbia raggiunto tale pensiero in considerazione del suo personale spiccato senso pratico e del suo rifiuto per l'astrattezza, egli argomenta l'identificazione di filosofia e storia con un procedimento esclusivamente logico, che bisogna seguire e comprendere per poter giudicare.

Croce distingue due tipi di proposizioni possibili: il giudizio individuale e il giudizio definitorio. Tale distinzione, che ricalca quella ben più famosa tra giudizio sintetico e analitico, viene posta in base al discrimine che nel giudizio individuale vi è distinzione tra soggetto e predicato, quando nel giudizio definitorio soggetto e predicato sono identici. Farò due esempi diversi da quelli che Croce fa nella sua *Logica*, che hanno il pregio della chiarezza. La proposizione "Questo tavolo è rosso" è un giudizio individuale, in quanto il tavolo che viene indicato e il colore rosso sono due enti distinti, l'uno un oggetto concreto, l'altro astratto. Al contrario, nella proposizione "Il rosso è il colore finale dello spettro di luce visibile", non v'è separazione tra soggetto e oggetto, perché la copula collega due espressioni che indicano la stessa cosa, idealmente intercambiabili.

Il linguaggio è uno strumento inventato dall'uomo per poter comunicare: come tale, esso ha natura convenzionale. La distinzione crociana si colloca per sua natura all'interno del linguaggio e non può che avere natura convenzionale. Consci, dunque, della natura convenzionale della distinzione, non si ha alcun problema ad accettarla pienamente: che vi sia differenza tra i giudizi che pongono un'informazione diversa rispetto al proprio soggetto e i giudizi che si limitano ad esplicitare quel soggetto – sia pure una differenza soltanto formale – è evidente.

Senonché, la mossa successiva di Croce consiste, dopo aver sostenuto la distinzione di tali giudizi, nel teorizzarne l'identità. Un'operazione del genere non potrebbe che essere posta su un piano logico diverso rispetto al ragionamento precedente, per non cadere in una banale contraddizione. Curiosamente, Croce non si preoccupa di distinguere chiaramente i livelli del discorso; ma, da un lato, conserva la distinzione solo come espediente didascalico; dall'altro, afferma hegelianamente il carattere provvisorio di tale distinzione, che sarebbe uno stadio necessario da raggiungere e superare.

Leggiamo le sue stesse parole:

Dalle intuizioni al concetto, e quindi alla espressione del concetto o giudizio definitorio, e da questo al giudizio individuale, il passaggio è stato seguito e mostrato nella sua logica necessità; cosicché le due forme distinte sono tutt'insieme unite, essendo la prima condizione e fondamento della seconda con

nesso tale che sembra perfetto. Il giudizio definitorio non è giudizio individuale, ma il giudizio individuale implica un precedente giudizio definitorio. Che si pensi il concetto di uomo, non vuol dire che l'uomo Pietro esista; ma per affermare che l'uomo Pietro esiste, si deve prima aver affermato che esiste l'uomo, ossia aver prima pensato quel concetto.²

L'identità tra le due specie di giudizi sembrerebbe consistere dunque non nell'identità delle loro individualità, ma del loro processo. Si tratta di due tipi di giudizi distinti ma che condividono lo stesso svolgimento, sicché l'uno presuppone l'altro. Il giudizio individuale deve essere preceduto – sul piano logico – da un giudizio definitorio, in quanto bisogna possedere il concetto del soggetto prima di poter usare tale soggetto nel processo conoscitivo. Ma, come si evince seguendo a leggere, anche il giudizio definitorio presuppone il giudizio individuale, in quanto il processo conoscitivo non segue una sola linea prestabilita: noi possiamo conoscere i concetti già in atto e applicati ai soggetti, per poi formarne un concetto chiaro e distinto in un secondo momento. Nel tentativo che io do di fornire una definizione della virtù, mi rifarò a tutte le esperienze che ho fatto di azioni virtuose e di uomini virtuosi, ossia presupporrò tutti i giudizi individuali in cui la virtù si è posta come condizione di un soggetto. L'identità nello svolgimento si muta così in identità vera e propria.

Ora, Croce identifica esplicitamente e in modo diretto la filosofia con il concetto puro³ e (nell'ottica idealistica è equivalente) con il giudizio definitorio. È vero che subito dopo aggiunge anche che per filosofia si può intendere «quella scienza che ha per suo criterio il concetto puro»; ma, coerentemente con la sua prospettiva, afferma anche che tale definizione possiede minore esattezza, in quanto lo Spirito si manifesta nell'opera dell'uomo in totale coincidenza di pensiero e atto. Egli è ben consapevole che la sua definizione potrebbe essere messa a dura prova da un occhio materialistico; ma, per tentare di fare piazza pulita di ogni obiezione che rientri in tale categoria, afferma subito il necessario idealismo di ogni filosofia:

Ma se la Filosofia è nella sua logica natura concetto puro o idea, ogni filosofia, quale che sia la conclusione cui mette capo, quali che siano gli errori nei quali s'impiglia, è, nel suo carattere essenziale e nella sua profonda tendenza, idealismo.⁴

Al lettore moderno non può sfuggire il carattere sofisticato di questo ragionamento: se è vero che ogni filosofia ha a che fare con le idee, è anche vero che le idee possono essere identificate nelle reazioni bio-chimiche del nostro cervello, secondo una prospettiva fisicalistica che oggi sembra essere dominante. Se la filosofia non può che occuparsi di idee e se le idee sono materia, allora la filosofia non può che essere materialistica, ed essere considerata come una attività umana e non come un astratto concetto puro.

Ma seguendo la medesima logica, Croce afferma che

Come tutti i caratteri che si assegnano alla Filosofia sono varianti verbali dell'unico carattere di essa, che è il concetto puro, così tutti i caratteri della Storia o Storiografia si riducono alla definizione e identificazione della Storia col giudizio individuale.⁵

A questo punto sono stati compiuti tutti i passaggi intermedi necessari al raggiungimento della meta che Croce si era posto. Se la filosofia è giudizio definitorio, se la storia è giudizio

² Benedetto Croce, op. cit., pp. 153-154.

³ Cfr. *ivi*, p. 194.

⁴ *Ivi*, p. 197.

⁵ *Ivi*, p. 205.

individuale e se questi due tipi di giudizio sono in verità uno solo, allora ne consegue che filosofia e storia si identificano. Sicché la filosofia è destinata ad essere inglobata nella storiografia.

È davvero sostenibile l'identità di giudizio individuale e giudizio definitorio, da cui segue l'identità di filosofia e storia? Abbiamo già parzialmente anticipato la risposta a questa domanda. Si constata, nel ragionamento crociano, una confusione – o, il che è lo stesso, una sovrapposizione ingiustificata – tra giudizio definitorio e concetto, così come tra giudizio individuale e percezione: i giudizi sono delle nostre elaborazioni linguistiche, concetti e percezioni sono elementi mentali. Tale sovrapposizione diviene ancora più arbitraria quando si tenta di far coincidere il giudizio definitorio/concetto con il giudizio individuale/percezione. Senza dubbio noi dobbiamo possedere il concetto del soggetto per utilizzarlo in un giudizio individuale; ma tale concetto potrebbe essere totalmente intuitivo, derivato dalla nostra percezione e non rielaborato nella nostra mente così da fornirne una definizione. Allo stesso modo, per formulare la definizione di un certo concetto, dovrò prima acquisire tale concetto attraverso delle percezioni, anche, in casi limite, la percezione delle parole di qualcuno che ci spieghi in cosa consista quel concetto attraverso esempi. In questi casi, dunque, il giudizio definitorio presuppone senza dubbio il giudizio individuale; ma in molti altri casi, esso presuppone solo delle percezioni. Il nesso perfetto che Croce ha creduto di vedere tra giudizio definitorio e individuale è un'illusione: l'unico nesso indissolubile è tra concetto e percezione, nel senso che la seconda è necessaria alla formazione del primo, ma non nel significato che il concetto sia necessario alla percezione (non vi sono evidenze di alcun tipo che ciò sia verosimile, malgrado sia un tema ricorrente nella storia della filosofia). Si tratta di un rapporto ad una direzione e non di identità. Così, se anche si vedesse nella filosofia il regno del concetto e nella storia il regno della percezione, sarebbe impossibile trovare una identità tra queste due forme di conoscenza; si troverebbe, semmai, un legame per il quale la storia umana è necessaria alla costituzione della filosofia: un'affermazione talmente ovvia da apparire quasi banale.

È interessante notare come in una sua opera giovanile, *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte*, Croce non vedeva ancora quella separazione così netta tra scienza e filosofia; anzi, ritenendole parti di uno stesso insieme e volendo reagire alla tesi positivista della scientificità della storiografia, è arrivato a porre un'identità tra storia e arte. È necessario discutere brevemente le tesi ivi trattate perché il Croce maturo non si limiterà a rigettarle come errore giovanile, ma affermerà che la teoria dell'identità di filosofia e storia è svolgimento e perfezionamento della teoria dell'identità di arte e storia⁶. Inoltre, questa piccola opera è significativa perché conferma in modo chiaro quanto avevamo già individuato, ovvero che alla base dei ragionamenti logici crociani vi è l'ottica idealistica e l'influsso dell'hegelismo, cosicché essi perdono il loro vigore una volta che l'idealismo viene rigettato. Così, quando si tratta di definire il «bello» per trovare una collocazione alla sfera dell'arte, Croce asserisce di accettare la tesi hegeliana, la quale «fa consistere il Bello nella rappresentazione o manifestazione sensibile dell'idea»⁷. Arriva così ad abbracciare la concezione dell'arte come rappresentazione della realtà, concezione che la rende evidentemente simile alla storia. In questa prima parte dell'opera si ha davvero l'impressione che egli voglia identificare le due discipline. Ma ciò sarebbe un fraintendimento del suo pensiero, come il Croce maturo ci tiene a ricordare nella postilla della *Logica* dedicata a quest'opera. La tesi di Croce consiste, invece, nella sussunzione della storia sotto il concetto «generale» dell'arte. Si tratta indubbiamente di una questione filosofica e non meramente terminologica. Vediamo l'asse portante dell'argomento crociano:

Innanzitutto a un oggetto qualsiasi – a un personaggio, a un'azione, a un avvenimento – lo spirito umano non può compiere se non due operazioni conoscitive. Può domandarsi: che cosa è?, e può raffigurarsi quell'oggetto nella sua apparizione concreta. Può volere *intenderlo*, o semplicemente *vederlo*. Può, insomma,

⁶ Cfr. *ivi*, pag. 233.

⁷ Benedetto Croce, *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte*, Adelphi, Milano 2017, p. 20.

sottometterlo a un'elaborazione *scientifica*, ovvero [oppure] a quel che si suol chiamare un'elaborazione *artistica*.⁸

Il senso della tesi crociana assume dunque una dimensione diversa, in quanto arte e scienza non vengono più intese come due discipline proprie dell'attività umana, bensì come le uniche due sfere conoscitive del pensiero umano. Senonché, viene qui data per scontata una teoria non dimostrata: che l'arte (o, se si preferisce, la rappresentazione) sia conoscenza, quando in verità l'arte non persegue la conoscenza in nessuna delle sue forme: essa non ricerca la verità, ma si pone l'obiettivo di generare un sentimento in chi ne usufruisce. Ciò che, in ogni caso, è impossibile accettare è la caratterizzazione che Croce dà dell'atteggiamento rappresentativo e dell'atteggiamento conoscitivo: «Sempre che si assume il particolare sotto il generale, si fa della scienza; sempre che si rappresenta il particolare come tale, si fa dell'arte».⁹ Ebbene: la geografia, l'antropologia, l'astronomia, non possono che farci rigettare questa definizione ristretta di scienza; le scienze non si limitano a cogliere esempi dalla realtà per farne delle leggi generali, ma studiano anche quegli esempi a sé, notano le eccezioni, raccolgono dati particolari per dare una descrizione del nostro pianeta, delle popolazioni indigene o dell'universo. La scienza, insomma, nel suo obiettivo di dare una descrizione completa della realtà, è un'impresa ben più estesa della formulazione di leggi generali; così come l'arte, d'altro canto, è cosa ben più complessa della rappresentazione del particolare come tale. Tutti coloro che hanno studiato filosofia ricordano come Aristotele, nella sua *Poetica*, 1451b 1-15, distingue la poesia dalla storia proprio asserendo che mentre la storia si occupa del particolare, la poesia espone il generale. Ciò perché, mentre la storia narra sempre di uomini particolari o di popoli particolari, l'arte si astrae da ciò e, anche quando essa sembra parlare di un fatto specifico, per esempio l'amore tra Romeo e Giulietta, in realtà essa rappresenta l'amore in sé, in quanto sentimento umano di tutte le epoche e di tutti luoghi, soltanto impersonato da personaggi di fantasia (o realmente esistiti ma rielaborati).

Croce, stranamente, non prende in considerazione le tesi aristoteliche nel suo scritto, per quanto rappresentino una obiezione importante. Toccherebbe dunque stabilire, pur in mancanza di un confronto diretto, quale delle due teorie si sia più avvicinata al vero, se quella per cui l'arte sia rappresentazione del particolare o quella per cui l'arte sia il regno dell'universale. La realtà è che a tale questione non vi è soluzione, poiché il problema è mal posto. L'arte, le scienze e la storiografia non sono atteggiamenti universali o idee calate dall'alto nel nostro pensiero, ma attività umane ben determinate e con una loro storicità. In questo senso, riconosciute le loro diversità, tutto ciò che possiamo fare è catalogarle in base alle loro finalità. L'arte ha un fine estetico, ovvero si propone di suscitare emozione in chi usufruisce dell'opera artistica; la scienza, invece, ha un fine conoscitivo, cioè si pone l'obiettivo della ricerca della verità. Chiaramente, non tutto ciò che si pone l'obiettivo della verità è scienza: altrimenti, dovremmo ammettere che è scienza anche la filosofia, se non addirittura molte delle nostre azioni quotidiane. Allo stesso modo, non tutto ciò che ha un fine estetico può essere definito arte. Avendo rigettato la teoria dei caratteri idealistici e abbracciato l'idea che queste sfere umane siano delle semplici discipline, dobbiamo anche specificare i mezzi pratici con cui esse perseguono gli obiettivi che si sono poste. Chiamiamo «scienza», dunque, la ricerca della verità effettuata tramite strumenti qualitativi e quantitativi, i cui risultati vengono resi pubblici e valutati dalla comunità scientifica. Appare allora evidente come questa definizione si adatti bene alla storiografia, che, pur non ponendosi allo stesso livello delle scienze cosiddette dure, ha come primo obiettivo la ricerca della verità e fornisce godimento estetico solo come fine secondario e collaterale.

3. Conclusioni

⁸ Ivi, p. 33.

⁹ Ivi, p. 33.

Abbiamo visto che la critica crociana delle scienze e della matematica, l'identificazione di filosofia e storia e la sussunzione della storia sotto il concetto generale dell'arte si basano tutte sul presupposto idealistico e astratto del pensiero di Croce; e il rifiuto dell'idealismo, insieme ad un'analisi attenta degli argomenti che Croce mette in campo, sono sufficienti a invalidare queste tesi ingombranti, che il progresso del pensiero ha di fatto relegato al passato ma verso le quali è necessaria una confutazione teorica e non già una svalutazione implicita. Il peccato originale di Croce è quello di aver tratto le conseguenze da un'ipotesi senza dimostrarla (l'ipotesi idealistica); il suo merito più grande è invece quello di avere evitato la tentazione del misticismo e di aver posto il suo pensiero nel regno della logica, sia pure una logica che – partendo da un presupposto idealistico – non poteva che avere natura metafisica. Come scrive Michele Maggi,

Croce riteneva di aver posto le condizioni per definire il moderno corso del pensiero filosofico (si veda in tal senso l'appendice "storica" della *Logica*), facendolo convergere nella direzione della logica dell'intuizione, della conoscenza dell'individuale o del "mondo della vita"¹⁰ (Maggi 1998, p. 80).

In ultima istanza, dunque, la critica delle scienze non poteva che essere lo sbocco naturale della logica dell'intuizione come di ogni forma di pensiero idealistica che coerentemente tragga le conseguenze ultime dalle premesse da cui nasce.

¹⁰ Michele Maggi, *La filosofia di Benedetto Croce*, Bibliopolis, Napoli 1998, p. 80.

L'ANALISI DEI CASI PER INSEGNARE L'ETICA DELLA PROFESSIONE ESPERIENZA DI DIDATTICA A DISTANZA CON STUDENTI UNIVERSITARI

Paola Premoli De Marchi*

Abstract

This paper aims to present a distance teaching activity that was realized within the teaching of ethics in organizations in the Second Cycle Degree in Management of Educational Services and Lifelong Education at the University of Padua, in the Fall semester 2020. My goal is to provide evidence to support the thesis that case analysis is an indispensable teaching tool to train the reasoning proper to professional ethics. The activity required students to examine an ethics case according to several stages and in the light of four theoretical perspectives. Afterwards, each student did a blind peer review of a colleague's paper. Several conclusions about the method and the evaluation of this kind of activity can be drawn from the students' responses. Most importantly, the results achieved by the activity show the importance of case analysis in training ethical skills.

Keywords

Teaching professional ethics, Case analysis, Distance teaching, Ethical reasoning, Moral education.

In quanto segue vorrei condividere l'esperienza di un'attività a distanza svolta all'interno dell'insegnamento di *Etica nelle organizzazioni* del Corso di Laurea Magistrale in Management dei Servizi educativi e Formazione continua dell'Università di Studi di Padova, nel primo semestre dell'a.a. 2020/21.¹ Il corso di laurea prevede fin dalla sua nascita la modalità didattica blended, dunque ha sempre incluso nel monte ore degli insegnamenti anche una parte da svolgere attraverso attività online. Per questo motivo, di fronte allo tsunami causato dalla pandemia tuttora in corso abbiamo potuto mettere a frutto l'esperienza già maturata negli anni per organizzare attività didattiche da svolgere a distanza. L'attività alla quale mi riferisco è stata perfezionata negli anni e consiste nell'analisi di un caso etico che gli studenti devono svolgere attraverso la piattaforma Moodle. Quest'anno è stata completata da 121 studenti. Per inquadrare obiettivi e contenuti di tale attività, è opportuno fare alcune premesse.

In primo luogo, gli studi sullo sviluppo morale della persona, fin dai tempi di Lawrence Kohlberg, hanno avvalorato la tesi che per favorire la maturazione etica è utile ricorrere allo studio di casi.² Quindi, una prima assunzione è che esaminare casi etici sia opportuno anche nell'insegnamento dell'etica della professione, soprattutto se tra gli obiettivi didattici si vuole conseguire anche quello di aiutare gli studenti a sviluppare le proprie capacità di ragionare e di prendere decisioni giustificate.

Per raggiungere tale obiettivo, gli studenti sono stati invitati ad applicare un protocollo che prevede di esaminare i casi etici secondo diverse tappe ben precise che aiutano a individuare i

* Docente di Etica nelle organizzazioni, dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata (FISPPA), Università degli studi di Padova.

¹ Devo dunque ringraziare sia il dott. Fabio Bonaldo, tutor dell'insegnamento, sia gli studenti del corso. È anche grazie all'ottimo lavoro da loro svolto che ho potuto scrivere questo articolo.

² Kohlberg 1981.

diversi aspetti presenti in ogni situazione e a elaborare le possibili alternative d'azione, fino a prendere una decisione giustificata.³

Inoltre, per stabilire i criteri teorici di riferimento, ho deciso di adottare la proposta di Cathryn Baird, la quale, per favorire lo sviluppo delle capacità di ragionamento critico in ambito etico, propone di insegnare a esaminare le situazioni alla luce di più prospettive teoriche.⁴ Questo esercizio si rivela efficace sia per imparare a considerare le situazioni da più punti di vista, sia per comprendere le posizioni diverse dalle proprie, perché la differenza di valutazione dello stesso caso può essere dovuta al fatto che le diverse persone coinvolte facciano riferimento, più o meno consapevolmente, a prospettive teoriche distinte. La Baird ha dunque identificato quattro teorie come le più influenti nell'ambito dell'etica della professione e le ha trasformate in quattro "lenti", alla luce delle quali valutare le situazioni: la lente dei risultati, la lente dei principi e dei doveri, la lente della giustizia e delle relazioni e la lente dell'eccellenza personale.

Infine, l'esperienza didattica nell'ambito dell'etica della professione che ho accumulato negli anni, mi ha convinto sempre più dell'importanza di insegnare a dare un feedback tra pari: in ambito lavorativo tale capacità può essere decisiva per evitare che i colleghi facciano errori, o almeno per evitare che ripetano errori già fatti, quindi è uno strumento imprescindibile per la propria crescita professionale e per una leale e proficua collaborazione con gli altri. Dato che costa fatica, sia per chi offre il feedback, sia per chi lo riceve, si tratta però di un mezzo spesso trascurato. Per questo motivo, da alcuni anni inserisco anche un esercizio di questo nell'attività proposta agli studenti.

L'attività è stata strutturata come segue. Agli studenti è stato innanzi tutto chiesto di studiare cinque capitoli del testo di riferimento dell'insegnamento, dei quali uno presenta le sei tappe della decisione etica e gli altri quattro le lenti teoriche che ho già citato.⁵ Grazie a questo studio, la valutazione dell'attività svolge anche il ruolo di una prova parziale ai fini della valutazione finale del profitto. In seguito, è stato loro proposto un caso etico, realmente accaduto. La scelta è caduta su un caso abbastanza semplice, ma che prevedesse diverse alternative di azione legittime e giustificabili. Se è vero che i casi più complessi possono essere più stimolanti per gli studenti, la scelta di situazioni più semplici è opportuna per chi si trova alla prima esperienza di analisi, perché permette di andare più a fondo nell'individuare gli aspetti essenziali, sia nell'esaminare più soluzioni. Quando l'analisi dei casi può essere pianificata come attività ripetuta, cosa che nel mio caso avviene in aula (quindi coinvolge solo gli studenti frequentanti), è possibile aumentare gradualmente la difficoltà delle situazioni da sottoporre agli studenti. All'inizio dell'attività è opportuno comunicare agli studenti che la soluzione non è univoca, così che si possano sentire liberi di formulare le soluzioni che ritengono migliori, senza limitarsi a individuare «la» soluzione corretta.

Il testo del caso, tratto da un volume di Alessandra Modugno, è il seguente:

In una scuola superiore è stato stabilito, tra le regole condivise con gli alunni, che a chi viene trovato in possesso di sostanze stupefacenti all'interno dell'istituto sia attribuito "ipso facto" il voto di 5 in condotta, cosa che determina automaticamente la bocciatura.

Un giorno, durante l'ultima ora, Lorenzo, uno studente di quarta, chiede all'insegnante di scienze di uscire dall'aula per andare in bagno. Poco dopo un addetto delle pulizie sorprende il ragazzo mentre fuma marijuana e segnala immediatamente il fatto al preside. Benché questi chieda alle persone coinvolte di mantenere il riserbo sulla notizia, essa si diffonde rapidamente tra i docenti, i ragazzi e i genitori della scuola. È diventato necessario stabilire immediatamente come punire il colpevole. Dato che la notizia è pubblica, se gli insegnanti non applicassero le regole, questo verrebbe percepito come ingiusto e il corpo docente perderebbe di credibilità.

D'altra parte, Lorenzo ha una situazione familiare precaria: non ha il padre e la madre è malata, per cui il ragazzo contribuisce al sostentamento della famiglia grazie a un lavoro part-time come magazziniere.

³ Premoli De Marchi 2018, cap. 9.

⁴ Baird 2011.

⁵ Premoli De Marchi 2018.

Inoltre, sta già ripetendo la quarta, perciò, se fosse bocciato nuovamente, è probabile che abbandonerà la scuola e non prenderà il diploma. Infine, se il datore di lavoro venisse a sapere del motivo della bocciatura, plausibilmente lo licenzierà.⁶

Anche se per l'analisi dei casi è possibile scegliere situazioni estranee alla professione (presente o futura) degli studenti, in questo caso c'è un riferimento diretto all'area di competenza dei partecipanti all'attività, perché il corso di laurea al quale appartengono è nell'area delle scienze della formazione. Gli studenti dovevano dunque esaminare il caso etico, secondo le tappe della decisione etica e alla luce delle quattro lenti. L'attività si è svolta nell'arco di quattro settimane. Nella prima settimana dovevano esaminare il caso secondo le prime tre tappe della decisione etica: individuare il problema, elencare i fatti rilevanti e identificare le persone coinvolte dal caso. Nella seconda settimana sono stati chiamati a esaminare il caso alla luce delle quattro prospettive teoriche e individuare le alternative d'azione che, in base a ciascuna di esse, erano eticamente legittime (tappa 4 della decisione etica). Nella terza settimana dovevano scegliere quella che ritenevano fosse l'alternativa migliore e giustificare la propria scelta (tappa 5 della decisione etica).⁷ In queste prime tre fasi, lo strumento utilizzato è stato il Quiz della piattaforma Moodle, predisposto con domande a risposta aperta. Infine, nella quarta settimana ciascuno studente ha elaborato una *peer review* dell'analisi delle tappe 4 e 5 fatta da un collega. Per questa ultima parte, lo strumento utilizzato è stato il Workshop di Moodle, che offre la possibilità di distribuire in modo casuale le consegne e di mantenere l'anonimato. In passato questa fase di *peer review* è stata proposta senza l'anonimato, per simulare una situazione più vicina al feedback che si è chiamati a dare nella vita professionale. Tuttavia, questa alternativa produceva disparità tra gli studenti frequentanti e i non frequentanti, perché i primi avevano un'alta probabilità di dover valutare qualcuno che conoscevano e questo produceva in loro disagio. Ho perciò deciso di optare per la *blind peer review*, che non crea questa differenza di situazione.

Gli obiettivi dell'attività, così come è strutturata, sono i seguenti:

- 1) Aiutare gli studenti a prendere coscienza delle questioni etiche e a diventare più consapevoli delle proprie capacità di valutazione morale;
- 2) favorire l'educazione al ragionamento morale, per imparare a prendere decisioni consapevoli e giustificate;
- 3) imparare a valutare le situazioni da diversi punti di vista;
- 4) imparare a dialogare con chi ha posizioni diverse dalla propria, trovando aspetti positivi e lacune di tutte le posizioni per cercare una soluzione comune;
- 5) imparare a valutare il lavoro gli altri e offrire un feedback obiettivo, ma cortese;
- 6) sviluppare il proprio pensiero creativo per trovare linee d'azione percorribili nelle situazioni in cui diversi doveri/valori sono in conflitto.

In quanto segue vorrei presentare alcune riflessioni a partire da quanto emerso dal lavoro svolto dagli studenti.

Prima tappa: individuare il problema etico

La prima tappa della decisione etica consiste nell'individuare il problema etico. La ragione di questa tappa, che può sembrare banale, è che le ricerche empiriche hanno rivelato che in ambito professionale sono comuni i casi di errori etici dovuti al fatto che chi doveva prendere la decisione non si è reso conto delle implicazioni etiche della situazione. Un caso da manuale di questo è, ad esempio, il terribile incidente che nel 1986 condusse alla disintegrazione dello Space Shuttle Challenger e alla morte dell'equipaggio, composto da sette persone. Una delle cause dell'imprudente decisione di autorizzare il lancio della navicella, nonostante ci fossero evidenze

⁶ Modugno 2018, pp. 85-88.

⁷ La sesta tappa della decisione etica riguarda la revisione della decisione, a posteriori, dopo che si è agito, per valutarne l'efficacia ed eventualmente stilare delle linee guida per il futuro. Dato che il caso era di studio, questa fase è stata tralasciata.

del rischio di malfunzionamento a causa della bassa temperatura, fu che i dirigenti della Nasa considerarono la situazione solo alla luce dei danni economici e di immagine che sarebbero derivati dall'annullamento della missione, e non alla luce del dovere etico di tutelare le vite in gioco.⁸

È necessario rilevare che quanto richiesto in questa prima tappa non è individuare semplicemente "il problema", bensì indicare qual è il "problema etico". Il corretto svolgimento di questa tappa richiede perciò che non ci si soffermi solo sui fatti o sulle alternative possibili di azione, considerate in modo neutrale, ma si riesca a individuare la rilevanza morale della situazione. È opportuno che la formulazione sia sintetica, arrivi al nucleo del problema, e nello stesso tempo ne metta in luce gli aspetti controversi. Un esempio di identificazione del problema che non ne mette in evidenza il significato etico è il seguente:

Lorenzo è stato sorpreso dall'addetto delle pulizie mentre stava fumando marijuana nel bagno della scuola. A causa del suo comportamento rischia la bocciatura, come da regolamento, e probabilmente anche il licenziamento, visto che lavora part-time. Il problema è decidere se bocciare o meno Lorenzo, quindi applicare o meno il provvedimento, per il fatto commesso, tenendo conto anche della sua situazione familiare, scolastica e le implicazioni che avrebbe in ambito lavorativo. (21)

Hanno invece colto più esplicitamente l'aspetto etico i seguenti esempi:

Il problema etico che si pone in questo caso è se è giusto che sia bocciato Lorenzo poiché ha infranto una regola imposta dalla scuola (e dallo Stato Italiano) che vieta l'uso di sostanze stupefacenti e che prevede come sanzione la bocciatura, nonostante si sia a conoscenza della situazione di precarietà in cui versa la sua famiglia e dell'aiuto economico che riesce a dare lui in casa grazie al suo lavoro part-time e che potrebbe essere compromesso se il capo venisse a conoscenza dell'accaduto. (35)

Nel caso in esame, un aspetto rilevante che può sfuggire è il dettaglio della diffusione della notizia, che è stato colto nei seguenti esempi:

Il problema etico è l'applicazione di una norma interna (la trasgressione è la componente oggettiva osservabile), all'interno di un'agenzia educativa (la scuola dovrebbe considerare il benessere globale degli alunni), ad un ragazzo in situazione socio-familiare complessa (applicazione di una norma scolastica con conseguenze anche extrascolastiche, componente soggettiva). Infine, la diffusione della notizia minaccia la credibilità dei docenti e li vincola, limitando la possibilità di eccezioni. (25)

Il caso si sviluppa dal momento in cui Lorenzo, un ragazzo di quarta superiore, infrange una norma scolastica a lui nota. Le conseguenze per tale infrazione sono chiare a tutti, ma la situazione personale di questo ragazzo è molto delicata. La notizia però è stata divulgata rapidamente: dentro e fuori le mura della scuola. Il problema etico investe gli insegnanti, nel momento in cui devono scegliere quale sia la decisione migliore da prendere: attenersi a quanto previsto o infrangere la regola? (10)

In questa fase non si richiede di prendere posizione rispetto alla questione, ma solo di dimostrare di aver compreso i valori e i doveri in gioco, così da identificare in che ambito si deve applicare la riflessione su che cosa è giusto fare. Va anche osservato che una tentazione diffusa di fronte ai problemi etici è di trasformarli in dilemmi, quindi in questioni che prevedono solo due alternative d'azione. Questa tentazione è presente perfino nei filosofi che costruiscono casi fittizi da esaminare.⁹ Nello svolgere questa prima fase alcuni studenti hanno chiesto esplicitamente se le alternative dovevano per forza essere due. Anche se in questa tappa iniziale può essere accettabile porre la questione in questi termini, come si è accennato, il caso è stato volutamente scelto in modo che lasciasse più possibilità di azione. Come si vedrà, le tappe successive

⁸ Bazerman-Tenbrunsel 2011, cap. 1.

⁹ Whitbeck 1996.

della decisione etica proposte agli studenti riusciranno a guidarli nel superare la tentazione di trasformare il caso in un dilemma così da considerare molteplici alternative.

Seconda tappa: individuare i fatti rilevanti

La seconda tappa della decisione etica consiste nell'individuare i fatti presentati nel caso, per evidenziare quelli che hanno una rilevanza per la valutazione etica. Oltre ad approfondire la consapevolezza morale della questione da esaminare, questa tappa è importante per aiutare gli studenti a evitare di discostarsi dai dati e formulare delle soluzioni che non corrispondono alla realtà data. Una tentazione che può sorgere nelle analisi dei casi, infatti, è quella di formulare delle alternative di azioni irrealistiche, perché negano alcuni dei dati. Chiedere di presentare i fatti nella fase iniziale dell'analisi dovrebbe limitare questo rischio.

La domanda alla quale gli studenti dovevano rispondere è la seguente: «Quali sono i "fatti rilevanti" del caso che è utile prendere in considerazione per una valutazione etica complessiva? Spiega anche perché sono rilevanti dal punto vista etico». È stata lasciata agli studenti la scelta se utilizzare un elenco o un paragrafo più discorsivo. Ci possono essere diverse cause che inducono a svolgere in modo scorretto questa tappa. La prima, non particolarmente probabile in un caso semplice come quello che stiamo esaminando, è quella di dimenticarsi qualche fatto importante. La seconda consiste nel non limitarsi a enunciare i fatti, ma di procedere già a valutazioni o di indicare un'alternativa d'azione. Due esempi di questo errore sono i seguenti:

I beni morali in gioco sono, in primo luogo, i valori dell'equità e della giustizia rispetto alla decisione docente di applicare la stessa regola a tutti gli studenti, o di eccettuare il caso di Lorenzo. Infatti, insegnanti e preside, oltre che dover denotare onestà, detengono l'obbligo di far rispettare il regolamento dell'Istituto, ovvero la fonte formale di supporto al dovere morale. Non applicandolo, il bene morale della loro credibilità ne risentirebbe. Inoltre, la loro decisione condizionerebbe il futuro di Lorenzo, bene moralmente rilevante in un'ottica scolastica e lavorativa. Questo inciderebbe sulla condizione della sua famiglia, già precaria, la quale rappresenta un'ulteriore bene moralmente rilevante. D'altra parte, Lorenzo ha sì il dovere, informale, di prendersi cura economicamente dei suoi cari, ma anche l'obbligo di tenere un comportamento conforme alle regole scolastiche e alla legge, e perseguire i beni moralmente rilevanti dell'istruzione e della salute. (71)

I fatti importanti in questo caso sono contemplati nell'azione eticamente scorretta di Lorenzo. Il bidello, nonostante abbia ritenuto corretto mettere al corrente il preside della situazione, non credo abbia mantenuto il massimo riserbo, anzi con molta probabilità, ha divulgato la notizia. Il preside dovrebbe: a) ascoltare la versione di Lorenzo, del bidello, ma anche degli insegnanti; b) verificare se l'uso dello spinello sia stato sporadico o se ci si tratti di un'abitudine consolidata; c) accertarsi se il ragazzo ne faccia uso personale o se, in qualche caso, abbia spacciato stupefacenti all'interno dell'istituto.

Lorenzo, lavorando come magazziniere, contribuisce al sostentamento familiare, ed un'eventuale interruzione degli studi potrebbe precludergli anche quella piccola fonte di guadagno. Se il dirigente dovesse decidere di sospenderlo, metterebbe a rischio la promozione di Lorenzo, creando alla famiglia ulteriori disagi. (53)

Un terzo errore da evitare è quello di aggiungere ai fatti elementi non presenti nel caso, come avviene in questo esempio, nel quale abbiamo evidenziato in corsivo le illazioni fatte dallo studente.

I fatti rilevanti sono:

- Lorenzo ha fumato marijuana trasgredendo ad una regola con conseguenze note, *indotto dall'istinto o da una motivazione con fine di attirare l'attenzione;*
- l'addetto alle pulizie segnala l'accaduto anch'esso *spinto dal dovere e senza valutare le conseguenze;*

- punizione per il colpevole perché la notizia è pubblica e il corpo docente non può perdere credibilità. Spinti da un principio, dovere, gli insegnanti non possono sottrarsi nell'agire, la motivazione è stata data dall'oggettività dei fatti e non dalla soggettività del gesto, il ragazzo è in uno stato di crisi e fragilità;
- se il ragazzo fosse bocciato nuovamente perderebbe la possibilità di conseguire il diploma, *una sconfitta per la scuola* che dovrebbe consentire a tutti di acquisire competenze;
- il ragazzo perde il posto di lavoro perché fa uso di stupefacenti, è una conseguenza, *Lorenzo diviene poco affidabile*; a meno che il datore di lavoro valuti solo la circostanza lavorativa. (76)

Infine, ci sembra una soluzione poco efficace quella di formulare questa fase attraverso le domande, come fatto in questo caso:

Per individuare gli aspetti che hanno una certa rilevanza etica, potremmo tenere in considerazione i lati oggettivi e quelli soggettivi della situazione.

Gli aspetti oggettivi riguardano l'applicazione di una fonte formale di dovere morale, in altri termini: come punire Lorenzo rispettando le regole di condotta condivise nell'istituto? Data la dicotomia giusto-ingiusto, se non si applicano le regole, il corpo docente perderebbe di credibilità? Questo potrebbe portare altri ragazzi a comportarsi come Lorenzo?

Gli aspetti soggettivi riguardano perlopiù la sensibilità verso la sfera morale: come comportarsi con il colpevole tenendo in considerazione anche il fatto che alle spalle ha una situazione familiare molto delicata? Se si sceglie di bocciarlo, il datore di lavoro come potrebbe reagire?

Per fondere entrambi gli aspetti si potrebbe chiedersi: Lorenzo si aspettava che il suo comportamento potesse avere queste conseguenze? Come si potrebbero applicare le norme della scuola nei suoi confronti? (75)

Anche se la formulazione di domande è utile per aiutare a ragionare, non è pertinente in questa fase, che deve porre le basi, insieme alla precedente e alla seguente, per la valutazione. Individuare i fatti dovrebbe precedere l'elaborazione di ipotesi.

Tra le risposte possibili, correttamente svolte, ci sono le seguenti:

Lorenzo ha violato una regola della scuola ed ha quindi trasgredito ad una norma. È importante considerare anche la situazione familiare del ragazzo, facendo questa parte della sfera affettiva: Lorenzo proviene da una famiglia precaria, che lui stesso deve contribuire a mantenere lavorando part-time. In caso di bocciatura, probabilmente lascerebbe gli studi, rischiando così di compromettere il suo futuro, e rischierebbe anche di perdere il lavoro attuale, se il suo datore venisse a sapere della causa della bocciatura, mettendo così ancor più in difficoltà la sua famiglia; il basso contesto socio-economico di provenienza, la giovane età e il bisogno di evasione hanno contribuito a far agire Lorenzo con poca razionalità. Un altro fatto rilevante da considerare è l'avvenuta diffusione della notizia della trasgressione, poiché rende necessaria una decisione che comprenderà anche il confronto con la comunità. (102)

I fatti rilevanti sono:

- la condivisione delle regole con gli alunni
- aver sorpreso Lorenzo in bagno a fumare marijuana
- l'addetto delle pulizie che ha segnalato l'accaduto al preside
- il preside che ha informato le persone coinvolte, chiedendo una riservatezza non rispettata
- la notizia diffusa rapidamente tra docenti, alunni e genitori, causando una reazione acuta e un'immediata richiesta di punizione del colpevole
- la situazione familiare di Lorenzo, senza padre e con la madre è malata, in cui anche lui contribuisce economicamente con un lavoro
- è già stato bocciato, bocciarlo nuovamente aumenta la probabilità che abbandoni la scuola e non prenda più il diploma

- informare il datore di lavoro rende probabile il suo licenziamento, facendolo rimanere senza lavoro.

Sono fatti rilevanti a livello etico perché, di fronte a un'azione compiuta con evidenti emozioni e reazioni, diviene importante valutare e definire, attraverso le tappe, qual è la migliore decisione etica e azione da compiere. (99)

Terza tappa: individuare le persone coinvolte

La terza tappa della decisione etica richiede di individuare le persone coinvolte dal caso. In primo luogo, bisogna stabilire chi è responsabile e di che cosa lo è. In seguito, e anche opportuno individuare le persone sulle quali il caso ha qualche impatto. Questa tappa è molto semplice da svolgere, la differenza tra le risposte si limita al fatto di considerare, o meno, tutte le persone interessate dalla situazione. Ci limitiamo a presentare l'elenco più completo. Nel caso etico da esaminare hanno un ruolo rilevante:

- Lorenzo, responsabile di aver compiuto un reato a scuola, e di aver infranto una regola codificata, fumando marijuana
- l'insegnante di scienze, responsabile di Lorenzo al momento del misfatto
- la famiglia di Lorenzo, in particolare la madre, unico genitore presente e malata
- il datore di lavoro di Lorenzo
- il preside e il corpo docenti che devono valutare la situazione e decidere la punizione
- il consiglio d'istituto che ha discusso e stabilito la norma
- gli alunni, per i quali dovrebbero valere le stesse regole e che possono essere influenzati dai comportamenti scorretti
- i genitori degli alunni, che legittimamente si aspettano che il corpo docente e il dirigente scolastico vigilino sul comportamento dei ragazzi a scuola e trattino con equità le infrazioni
- l'addetto delle pulizie che ha sorpreso Lorenzo e diffonde la voce di quello che è successo nonostante il preside gli avesse chiesto di mantenere il riserbo sulla notizia.

Quarta tappa: individuare le alternative d'azione alla luce di quattro prospettive teoriche

La tappa successiva della valutazione etica di un caso è costituita dall'individuazione delle possibili alternative d'azione. Per far ciò, agli studenti è stato chiesto di valutare il caso alla luce delle quattro prospettive etiche presentate dalla Baird. La richiesta, quindi, era formulata in quattro domande, in cui veniva chiesto di individuare le possibili alternative d'azione alla luce di ciascuna delle "lenti". Possiamo osservare, per inciso, che impostare in questo modo l'analisi di un caso etico fa sperimentare agli studenti un modo per conciliare il ricorso alle teorie e la valutazione pratica. Questo è uno dei problemi fondamentali per l'etica che, come disciplina filosofica, non può fare a meno dell'elaborazione teorica, ma quando è scienza applicata, come è per l'etica della professione, deve dar conto della sfera pratica, fatta di eventi particolari.¹⁰ Per ognuna delle quattro risposte è stato stabilito il limite di mille battute, che è stato percepito come troppo limitato da alcuni studenti, perciò in corso d'opera è stato ampliato.

In questa tappa gli studenti dovevano a) dimostrare di aver studiato e compreso le quattro prospettive teoriche e b) applicare le teorie al caso concreto, per individuare diverse alternative d'azione eticamente legittime. Una parte degli studenti ha scelto di introdurre brevemente ciascuna lente, prima di individuare una o più alternative d'azione, mentre gli altri hanno preferito far riferimento agli aspetti specifici delle diverse prospettive teoriche nella presentazione delle

¹⁰ Cfr. Henderson 2002, Hartner 2015.

alternative d'azione. Per chi ha scelto la prima via, dato il limitato numero di battute a disposizione, la sfida era dimostrare di aver colto l'essenziale di ciascuna lente e di saperlo esprimere in modo sintetico. Per quanto riguarda la parte più applicativa, dato che la domanda richiedeva di individuare "le possibili alternative d'azione", è stato valorizzato chi ne ha espressa più di una. Vediamo come è stata svolta l'analisi in ciascuna delle lenti.

1. L'analisi delle alternative d'azione alla luce della lente dei risultati

La lente dei risultati, che ha come teoria di riferimento principale l'utilitarismo, prevede di valutare le azioni in base alle loro conseguenze, con l'obiettivo di individuare quelle che producono il massimo bene per il maggior numero di persone. Devono essere considerate sia le conseguenze a breve termine, sia quelle a lungo termine e chi valuta dovrebbe uscire da una prospettiva egocentrica, per considerare la situazione in modo da tener conto di tutti gli interessi in gioco. Un rischio nel caso presentato è quello di considerare solo gli interessi di Lorenzo, oppure solo quelli del dirigente scolastico e del corpo docente. È quindi richiesto di presentare le diverse alternative d'azione con le conseguenze positive e negative che esse implicano, e di soppesare quali alternative produrrebbero il massimo bene. Esempi di valutazioni correttamente svolte sono i seguenti.

La lente dei risultati si focalizza sui risultati a breve e lungo termine: il risultato a breve termine potrebbe essere quello di fare in modo che la vicenda si concluda e che si ritorni alla normalità, quello a lungo termine potrebbe essere la promozione e il mantenimento del posto di lavoro per Lorenzo, per riuscire a sostenere anche la mamma malata. Considerando attraverso la prima lente il caso di Lorenzo, il Preside dovrebbe trovare una sanzione alternativa al 5 in condotta, che causerebbe la bocciatura e l'eventuale perdita del lavoro a Lorenzo. Quest'ultima alternativa di azione risponderebbe anche alla necessità di considerare gli interessi di tutte le persone in gioco: sia il preside, sia gli alunni, sia i docenti, sia Lorenzo, con il massimo degli effetti positivi per il maggior numero di persone. Se questo non fosse possibile, facendo un calcolo costi-benefici e sempre per arrivare massimo degli effetti positivi per il maggior numero di persone, l'alternativa sarebbe quella che il preside dovrebbe sanzionare Lorenzo col 5 in condotta e poi con la bocciatura. In questo caso i docenti sarebbero coerenti col loro ruolo, gli studenti sarebbero appagati nel loro senso di giustizia e le famiglie vedrebbero garantito il rispetto delle norme. (74)

La "lente dei risultati" si focalizza sulle conseguenze delle azioni e ricerca il massimo bene possibile per il maggior numero di persone. Si può optare per l'assegnazione del 5 in condotta e la conseguente bocciatura di Lorenzo se si analizzano le conseguenze, in particolar modo quelle a breve termine. La bocciatura avrebbe come vantaggio immediato il mantenimento della credibilità da parte del corpo docente e dell'intera scuola, il rispetto della regola condivisa e la soddisfazione delle aspettative di giustizia da parte di alunni e genitori. Oppure è possibile decidere di non bocciare Lorenzo, ma di assegnargli una punizione alternativa, se si tengono in considerazione anche le conseguenze probabili riferite a Lorenzo e alla sua famiglia, conseguenze più a lungo termine. Non solo renderemo soddisfatti, anche se in modo diverso, preside, insegnanti, alunni e genitori, ma eviteremo anche che Lorenzo abbandoni la scuola e possa perdere il lavoro con il quale contribuisce al sostentamento della famiglia. Sarebbe un'alternativa vantaggiosa per un maggior numero di persone. (72)

Se Lorenzo viene bocciato si verificano numerose conseguenze negative per lui e per il suo nucleo familiare (perde il lavoro con cui contribuisce al mantenimento della famiglia e non ottiene il diploma), ma l'applicazione della regola fa mantenere al corpo docente una buona reputazione e disincentiva episodi simili a quello di Lorenzo in futuro. Si "sacrifica" il singolo per il bene della comunità e ciò mette in luce un limite della lente dei Risultati, che consiste nell'avvantaggiare la maggioranza a discapito degli interessi della minoranza; inoltre, prendere in considerazione solo le conseguenze dell'azione richiede all'individuo di prescindere dai propri sentimenti morali. Un'altra alternativa d'azione consiste nel non bocciarlo ma nel "punirlo" facendogli fare dei lavori socialmente utili: così ne giovano lui e la sua famiglia, perché non viene bocciato e non perde il lavoro, la comunità, perché il ragazzo fa dei lavori utili alla società, e assegnando una punizione impegnativa viene tutelata la credibilità della scuola. (102)

Se il preside decidesse di rispettare le regole, Lorenzo verrebbe bocciato, abbandonerebbe la scuola, perderebbe il lavoro e di conseguenza il sostegno per la famiglia. La scelta potrebbe favorire, inoltre, anche l'incremento dell'utilizzo delle droghe e i comportamenti devianti, con gravi ripercussioni sulla sua vita.

Se le regole non venissero attuate, invece, il corpo docenti perderebbe di credibilità, gli alunni e i genitori parlerebbero di favoritismi da parte degli insegnanti e la missione alla lotta contro l'uso e spaccio delle droghe non verrebbe perseguita. L'alternativa d'azione potrebbe essere quella di modificare in parte le regole sul possesso delle droghe a scuola, dando a tutti gli studenti che fino a quel momento non hanno mai commesso azioni sbagliate, una seconda chance e delle punizioni da scontare. In questo modo tutti gli studenti meritevoli avrebbero le stesse opportunità, gli insegnanti non perderebbero di credibilità, Lorenzo avrebbe una seconda ed ultima possibilità e la lotta contro l'uso delle droghe continuerebbe, aggiungendo un ulteriore tema: la tolleranza. (103)

2. La valutazione delle alternative d'azione alla luce della lente dei principi

La seconda prospettiva teorica fa riferimento alla teoria dei principi, che valuta le azioni in base ai diritti, doveri e responsabilità in gioco. Ha come riferimento principale l'etica kantiana. Questa lente prevede di identificare le fonti di dovere morale presenti nel caso, che possono essere costituite da beni moralmente rilevanti o da obblighi formali, come norme e codici. Le difficoltà nell'applicare questa lente sono principalmente due: quella di non considerare tutti i valori e i doveri coinvolti e quella di non cogliere i conflitti tra doveri e valori in gioco. Esempi di analisi correttamente svolte in riferimento alla lente dei principi sono i seguenti.

Nel caso riportato, Lorenzo ha la responsabilità di aver trasgredito alla regola generale, nel pieno delle sue facoltà e con volontà diretta. Per questo la punizione dovrebbe essere definita secondo la norma valida per tutti. Chi ha potere decisionale in questo caso però ha il dovere di tenere conto della situazione familiare particolare del ragazzo che sicuramente ha inciso nel suo comportamento e su cui inciderebbe in modo molto grave il perseguimento della regola in vigore. Potrebbe quindi decidere di applicare un provvedimento diverso o di non applicare nessun tipo di provvedimento. Consideriamo anche che gli alunni hanno diritto a uguale trattamento nel momento in cui trasgrediscono ad una regola, quindi l'eventuale assunzione di una norma diversa nei confronti di uno di loro dovrebbe essere spiegata o giustificata con elementi convincenti. (67)

La regola condivisa nella scuola, valida quindi per tutti, stabilisce che sia attribuito il 5 in condotta a chi viene trovato in possesso di sostanze stupefacenti al suo interno, determinandone così automaticamente la bocciatura. È dovere dunque di tutti gli alunni rispettarla e di preside ed insegnanti farla rispettare a ciascuno. Gli insegnanti devono tenere in considerazione non solo il comportamento di Lorenzo, ma anche gli altri studenti che si sono comportati conformemente alla regola e che hanno delle aspettative rispetto alla stessa e alla decisione del corpo docente. È quindi giusto bocciare Lorenzo. Una seconda opzione è quella di trovare una punizione alternativa alla bocciatura, in quanto è responsabilità degli insegnanti contribuire all'educazione di ogni studente. L'istruzione è infatti un bene moralmente rilevante e, mettendo in atto una punizione alternativa, gli insegnanti assolverebbero al loro dovere educativo di favorire la crescita/maturazione dello studente e di contribuire al bene comune. (72)

La Lente dei Principi porta a valutare le scelte considerando diritti, doveri e responsabilità degli attori coinvolti e ad agire "secondo quella massima che puoi volere che divenga una legge universale." (I. Kant) L'azione di Lorenzo ha messo in luce una sua mancanza di rispetto delle regole condivise della scuola e dei suoi doveri di studente. Da questo punto di vista andrebbe quindi punito. Se si sceglie di bocciarlo però la conseguenza della scelta è in contraddizione con i valori più alti delle istituzioni educative: il valore principale non è punire bensì educare e permettere ad ogni studente di godere del proprio diritto all'istruzione (art.26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo, ONU, 1948). Lo stesso ragionamento può essere applicato al corpo docente perché se Lorenzo venisse bocciato i professori non potrebbero più: promuovere la sua maturazione come persona, trasmettergli cultura, favorire la sua socialità, prepararlo a svolgere una professione, contribuire al bene comune formando Lorenzo ad essere un buon cittadino (P. Premoli, "Quattro passi nell'etica del lavoro e delle Organizzazioni", 2018) Seguendo questa Lente e scegliendo come principio di maggior valore quello del diritto all'istruzione non bisognerebbe quindi bocciare Lorenzo. (120)

3. La valutazione delle diverse alternative d'azione alla luce della lente della giustizia e delle relazioni

La lente della giustizia e delle relazioni prevede di valutare le azioni in base alla giustizia nei rapporti sociali, sia in riferimento ai rapporti interpersonali, sia a quelli tra i singoli e le istituzioni, ma anche di privilegiare le soluzioni che meglio favoriscono le relazioni e il bene comune. Inoltre, essa impone di tutelare tutte le persone coinvolte e soprattutto quelle più deboli. Ha come riferimento le teorie della giustizia (J. Rawls) e l'etica della cura. Alcuni esempi di analisi correttamente svolte secondo questa lente sono i seguenti.

Valutare in base alla giustizia nei rapporti (nelle relazioni tra individui singoli e collettività), considerando gli interessi di tutti. Alla luce di questa lente, l'alternativa di azione potrebbe essere: ascoltare tutti i soggetti interessati e dare un'altra possibilità a Lorenzo, in caso di recidiva applicare la regola. Il Preside ascolta Lorenzo e la madre, i rappresentanti degli studenti, dei genitori e dei docenti e dopo aver considerato i loro interessi, soprattutto di chi è vulnerabile (Lorenzo, studenti e madre), assume una posizione di mediazione dando un'altra possibilità a Lorenzo con applicazione della regola in caso di recidiva: un gesto di fiducia anticipata che può avere riflesso sulla motivazione di Lorenzo. L'elemento della recidiva sarà utile per manifestare l'attenzione al bene della comunità trattandosi di stupefacenti e considerando l'interesse dei genitori affinché la scuola sia un luogo sicuro per i loro figli, rispettando coloro che hanno seguito la regola in precedenza e agendo con equità e con compassione per la situazione peculiare di Lorenzo a cui verrà adeguatamente segnalato l'errore compiuto. È un'eccezione alla regola quindi per non rischiare di sembrare ingiusti o di agire preferenze sarà essenziale motivare il comportamento differente. (3)

Considerando la situazione alla luce della giustizia nei rapporti sociali, è necessario cercare di garantire un equo trattamento per tutti, giudicando con imparzialità e dando a ciascuno il suo, cioè quanto gli è dovuto, senza fare preferenze o discriminazioni. Se Lorenzo non fosse bocciato, ciò potrebbe essere percepito come un'ingiustizia da parte degli altri alunni e delle loro famiglie, minando le relazioni tra queste ultime e la scuola. La scuola, però, potrebbe non dover essere costretta a bocciare Lorenzo per rispettare la giustizia delle relazioni: infatti, potrebbe ascoltare tutte le persone coinvolte direttamente e indirettamente (Lorenzo, la madre, i docenti, gli alunni e i loro genitori) al fine di prendere una decisione più equa e che abbia maggiore cura della vita comunitaria. È possibile, infatti, che i compagni di Lorenzo e le loro famiglie si dimostrino disponibili ad aiutarlo e che si convenga che, vista la sua situazione familiare così delicata e particolare, sia meglio non bocciarlo, ma dargli invece una seconda possibilità, facendogli capire i suoi errori e proponendogli, per esempio, un percorso con un gruppo di sostegno, oppure favorendo attività in classe per stimolare lo sviluppo di relazioni interpersonali, base della giustizia sociale. (17)

La Lente della Giustizia applicata al caso di Lorenzo ci fa analizzare la scuola e le sue relazioni sociali. L'azione scelta con questa lente ambisce a preservarne la vita comunitaria e a garantire buone relazioni pacifiche tra tutti i suoi membri. Una delle basi grazie a cui una comunità vive armoniosamente è che tutti i suoi membri ne rispettino le regole. In questo caso la scuola ha introdotto una norma per la sana convivenza di tutti (non fumare marijuana) ma Lorenzo non la rispetta. Non sappiamo se questa regola fosse stata propriamente spiegata agli studenti e questi l'avessero compresa e interiorizzata o invece accettata come mera convenzione. Se Lorenzo non viene punito per quest'infrazione ci sarà un impatto negativo sulla comunità perché potrebbero essere messe in discussione tutte le regole stabilite e i membri potrebbero sentirsi legittimati ad infrangerle perché Lorenzo diventa un precedente: non ha rispettato le regole e non è stato punito. Bisognerebbe quindi bocciare Lorenzo. La scuola però potrebbe anche auto-valutarsi e comprendere che questa norma non era stata sufficientemente motivata agli studenti e potrebbe quindi scegliere di non bocciare Lorenzo ma di organizzare delle giornate formative per approfondire le ragioni dietro a questa regola. (120)

4. La valutazione delle diverse alternative d'azione alla luce della lente dell'eccellenza personale

La quarta lente, dell'"eccellenza personale" valuta le azioni in base all'impatto che esse hanno sulla fioritura delle persone coinvolte, quindi rendono migliore il professionista e le persone sulle quali l'azione ha un impatto. È quindi collegata all'etica della virtù (Aristotele, McIntyre), che ha come scopo far diventare la persona buona, favorire la sua "fioritura", e non solo

realizzare il bene. Vediamo qualche esempio di analisi delle alternative d'azione alla luce di questa lente.

Se si applica la regola, viene preservata la reputazione della scuola, ma c'è il rischio di ostacolare il cammino di realizzazione personale di Lorenzo. Se non si applica la regola, si agisce dando importanza non alla singola azione di Lorenzo, ma alla sua integrità morale, riconoscendo il fatto che aiuta la madre lavorando e che nonostante la prima bocciatura ha continuato ad andare a scuola. Dandogli fiducia anticipata, però, c'è il rischio che non capisca la gravità dell'atto e che la scuola perda di credibilità. L'atto va punito, ma per evitare i due eccessi (indulgenza e rigore) e per favorire la fioritura della persona sarebbe utile prevedere, oltre ad una punizione, l'affiancamento a figure di supporto che lo aiutino a capire il valore intrinseco della norma (probabilmente vissuta come imposizione esterna) e a dominare gli istinti: astenersi dal piacere di fumare marijuana (in modo da non trasformare l'atto in vizio) ed abituarsi a svolgere azioni positive e virtuose. (16)

Considerando il caso alla luce dell'eccellenza, se non si bocciasse Lorenzo la reputazione e la credibilità della scuola potrebbero essere minate, perché sarebbe vista come un luogo in cui i comportamenti negativi vengono tollerati o accettati. Reputazione e credibilità, però, non dipendono solo da quanto la scuola fa rispettare le regole; è importante soprattutto correggere la condotta negativa dell'alunno ponendo al centro la sua maturazione. Si potrebbe quindi valutare con Lorenzo se ha intenzione di migliorare come persona, impegnandosi ad attuare con costanza comportamenti virtuosi. Se così fosse, si potrebbe non bocciarlo e aiutarlo, magari con percorsi di crescita personale o di counseling, a conoscere meglio sé stesso e a diventare più maturo e virtuoso. Per valutare il caso sotto questa lente, ci si può chiedere poi se anche gli insegnanti lavorino effettivamente cercando di perseguire l'eccellenza, non semplicemente imponendo regole di condotta attraverso i loro ruoli formali, ma dimostrandosi anche nell'attività pratica un modello concreto di persone virtuose e capaci di trasmettere valori. Se non fosse così, la scuola potrebbe migliorare questo aspetto, ad esempio proponendo ai docenti corsi di coaching o di formazione per sviluppare crescita personale e leadership. (17)

La "lente dell'eccellenza personale" si concentra sulla "vita buona" degli individui, sulle qualità di colui che agisce. Lorenzo è un ragazzo che lavora per contribuire al sostentamento della sua famiglia e si prende cura della stessa, nonostante le difficoltà di ritrovarsi senza un padre e con una madre malata. Inoltre, non sono segnalate altre trasgressioni delle regole. Queste pratiche sono da considerarsi delle virtù, delle capacità, delle qualità morali del ragazzo che contribuiscono al suo "status morale". Lo "status morale" non è fisso, ma può migliorare attraverso la ricerca di equilibrio tra gli eccessi e la maturazione può essere aiutata o ostacolata da chi sta attorno. Premesso ciò, la bocciatura sarebbe da evitare in quanto è giusto che insegnanti e preside cerchino di rendere migliore Lorenzo, siano per lui d'aiuto e d'esempio per la sua crescita personale. Questa visione ha lo svantaggio di sottovalutare le aspettative di altre persone coinvolte nella vicenda (alunni e relativi genitori) e di non tener conto della regola condivisa. Ciò si potrebbe risolvere proponendo una punizione alternativa che permetta al ragazzo di comprendere l'errore e di maturare a livello personale, evitando allo stesso tempo conseguenze a lui sfavorevoli. (72)

Quinta tappa: la scelta della soluzione e la sua giustificazione

La quinta tappa della decisione etica è quella cruciale. Richiede di scegliere l'alternativa d'azione che si ritiene migliore e di giustificare la propria scelta. Questa tappa è stata predisposta con due domande: la prima chiedeva di scegliere una linea d'azione e la seconda di esplicitare le ragioni della propria decisione. Gli studenti hanno utilizzato tre metodi per raggiungere l'obiettivo, tutti legittimi: a) quello di giustificare la propria scelta alla luce di tutte e quattro le prospettive teoriche; b) quello di scegliere la soluzione emersa in una delle quattro lenti; c) quello di individuare una linea d'azione alla luce dell'analisi svolta nella tappa precedente, ma svincolandosi dal riferimento alle lenti, così da mettere in evidenza la soluzione concreta rispetto all'inquadramento teorico. Riportiamo qualche esempio di soluzione, iniziando dalle soluzioni che hanno tenuto conto di tutte e quattro le prospettive teoriche.

Fra le alternative individuate nella fase precedente, quale ritieni che sia la soluzione migliore?

Punire Lorenzo in un modo diverso che non comporti la bocciatura, proponendo inoltre a lui incontri di supporto e alla madre l'aiuto dei servizi sociali per interventi di sostegno. Possibili misure alternative al 5 in condotta con bocciatura: impegno in attività di servizio all'interno dell'Istituto (es. biblioteca). Possibili incontri da proporre a Lorenzo: sostegno psicologico (con l'aiuto di professionisti eventualmente presenti nell'istituto scolastico o in rete con ULSS e Istituzioni territoriali).

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta.

Consente contemporaneamente di:

1. manifestare le virtù della professione del docente: prudenza, cura della crescita, prestare aiuto e rispetto delle norme, per sviluppare le qualità buone delle persone e puntare all'eccellenza etica.
2. valutare in base alla giustizia nei rapporti considerando gli interessi dei soggetti coinvolti (Lorenzo, studenti, madre, genitori e docenti) e soprattutto di chi è vulnerabile, assumendo una posizione di mediazione e di mantenimento delle relazioni (gesto di fiducia anticipata e di ricostruzione della fiducia tradita).
3. tenere in considerazione beni e valori moralmente rilevanti (diritto allo studio, maturazione della persona, fiducia), obblighi formali moralmente obbligatori (rispetto norme), doveri morali (giudicare con equità) e responsabilità (di essere affidabili e della diffusione delle informazioni).
4. puntare a risultati positivi (previsti e probabili per i soggetti coinvolti) che consentirebbero di raggiungere il miglior risultato complessivo possibile. (3)

Fra le alternative individuate nella fase precedente, quale ritieni che sia la soluzione migliore?

Ritengo che la soluzione migliore potrebbe essere confrontarsi sul problema con le persone coinvolte (Lorenzo, madre, compagni di scuola, genitori), e poi decidere di punire il ragazzo, facendogli capire i suoi errori, ma senza bocciarlo, offrendogli quindi una seconda possibilità. In particolare, si potrebbe punirlo obbligandolo a svolgere delle ore di attività socialmente utili, proponendogli parallelamente un percorso di crescita personale e la partecipazione ad un gruppo di sostegno.

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta

Ritengo che questa sia la soluzione migliore perché considera elementi di tutte e quattro le prospettive. Per i risultati, punendo Lorenzo senza bocciarlo si massimizzano i beni possibili: i compagni non sono invogliati a seguire il suo cattivo esempio, Lorenzo non abbandona la scuola, mantiene il lavoro e aiuta la madre. Per la giustizia, in questo modo vengono considerate tutte le persone coinvolte, garantendo una decisione equa per la comunità e favorendo la creazione di relazioni positive. Per l'eccellenza personale, in questo modo si presta attenzione anche alla vita buona di Lorenzo, favorendone il miglioramento. Sebbene secondo i principi Lorenzo dovrebbe essere bocciato, non farlo permette di dare valore ai beni moralmente rilevanti in gioco, come l'educazione, la maturazione personale, il lavoro. Infatti, quello che importa di più in questi casi per me non è il rigido rispetto delle regole, ma dare alla persona l'opportunità di migliorare, per il suo futuro e per la società. (17)

Fra le varie alternative individuate nella precedente fase di analisi, la "quarta tappa", quale ritieni che sia la soluzione migliore?

Penso che la soluzione migliore sia quella di sanzionare Lorenzo con il 5 in condotta: in tutte le lenti trovo rinforzo alla mia decisione. Prima lente: possibilità di una punizione alternativa per Lorenzo, oppure il 5 in condotta. Seconda lente: possibilità del 5 in condotta, rinforzata da più motivazioni, oppure quella di non sanzionarlo; Terza lente: sanzione col 5 per il bene della comunità oppure prevedere una sanzione alternativa; Quarta lente: 5 in condotta oppure non sanzionare Lorenzo.

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta.

Penso che sia la soluzione migliore considerando l'intenzione di Lorenzo e le sue motivazioni egocentriche nel momento dell'infrazione della regola. Quando ha scelto di compiere l'azione del fumare stupefacenti a scuola, sapeva che questa azione avrebbe portato a degli effetti morali (il 5 in condotta): questa conseguenza, era quindi prevedibile e perciò lui è imputabile per ciò che ha commesso. Il Preside, a rinforzo di questa scelta, si trova ad assegnare un'azione al proprio autore, in modo che Lorenzo se ne assuma direttamente la responsabilità: il Preside è quindi colui al quale Lorenzo deve rendere conto. La scelta dibattuta del Preside è dettata sicuramente dalla prudenza e dal voler discriminare tra le proprie emozioni, che lo porterebbero a giustificare il comportamento di Lorenzo, e le reali conseguenze delle azioni da compiere, che in caso di omessa punizione lo porterebbero probabilmente a dover rinunciare al proprio ruolo perché mancherebbe di legittimità e coerenza. (74)

Il secondo tipo di soluzione, come abbiamo accennato, è quello di scegliere una delle lenti, come più adatta nel caso specifico. Riportiamo alcune soluzioni ben svolte.

Fra le varie alternative individuate nella precedente fase di analisi, la “quarta tappa”, quale ritieni che sia la soluzione migliore?

Credo che la miglior alternativa d’azione sia quella di applicare la regola, cioè di bocciare Lorenzo, prevenendo, però, degli interventi con figure esperte finalizzati a fornire un supporto allo studio, alla famiglia e allo sviluppo personale del ragazzo, coinvolgendo ed agendo in sintonia nel contesto scolastico, familiare e lavorativo.

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta.

Oltre che per le motivazioni citate nella fase 2, la mia decisione deriva da un’analisi più approfondita dell’azione. Questa, nel suo aspetto oggettivo, si manifesta come un’azione illecita con la quale Lorenzo è venuto meno ai suoi doveri verso la scuola. Le circostanze (da solo, in bagno) mi portano a pensare che abbia agito in maniera volontaria, consapevole e libera, non costretta, ricercando un piacere personale o tentando di evadere mentalmente per evitare un dispiacere (motivazione egocentrica). Azione, quindi, che non si può considerare moralmente buona e, pertanto, non giustificabile neanche per il suo aspetto soggettivo (se avesse agito sotto minaccia, l’azione, da un punto di vista oggettivo, sarebbe stata la stessa, ma l’aspetto soggettivo avrebbe fatto la differenza). Per questo ritengo giusto punirlo ma, visto il rischio di ostacolarne la realizzazione personale, credo sia indispensabile affiancarlo ad esperti che ne supportino la fioritura, in un’ottica di cura. (16)

Fra le varie alternative individuate nella precedente fase di analisi, la “quarta tappa”, quale ritieni che sia la soluzione migliore?

Ritengo che la soluzione migliore per analizzare il caso sia la lente della giustizia. In particolar modo deciderò di non bocciare Lorenzo vista la precarietà familiare e la probabile perdita del lavoro, ma riterrei comunque opportuno che il ragazzo venga punito (ore di tutoraggio, volontariato...) in quanto ha violato una regola condivisa. Tale punizione influirebbe positivamente sulla non-perdita di credibilità dei docenti e servirebbe ai ragazzi come monito affinché l’accaduto non si ripeta.

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta.

Tra le lenti proposte ritengo che la lente della giustizia permetta di valutare un’azione attuando una scelta ponderata e mediata rispetto alle soluzioni che potrebbero emergere dalla lente dei principi e dei risultati. Credo che la soluzione descritta sopra sia la migliore in quanto, non attuando una scelta netta basata su aspetti meramente oggettivi, tiene in considerazione i rapporti intra ed interpersonali attuando comunque una giusta mediazione tra le parti. La soluzione esposta non guarda gli effetti delle azioni, non si basa sui doveri, ma bensì pone la persona al centro dell’azione. Tale risoluzione permette di affermare l’importanza delle relazioni interpersonali, evidenziando il valore della comunità come bene da tutelare. A mio avviso, inoltre, l’esito sopra descritto riesce in qualche modo a contribuire alla fioritura delle persone e al miglioramento delle loro qualità permanenti includendo in un certo qual modo ciò che si evince dalla lente dell’eccellenza personale. (19)

Fra le varie alternative individuate nella precedente fase di analisi, la “quarta tappa”, quale ritieni che sia la soluzione migliore?

L’alternativa più adatta è quella attinente alla lente della giustizia. La scelta consiste nel dare una seconda chance a Lorenzo, spiegando ai compagni la delicata situazione in cui l’allievo si trova e del perché le regole, nel caso specifico, non verranno applicate. L’idea è quella di creare una rete di relazioni, in cui Lorenzo possa sentirsi accolto e compreso. Verrà, inoltre, proposto un percorso educativo di classe contro le dipendenze dalle droghe e verrà fornita assistenza all’alunno.

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta

Durante il mio percorso in triennale ho effettuato un tirocinio formativo di tre mesi presso il Ser.T. della mia città. Spesso mi è capitato di seguire dei casi simili a quello di Lorenzo, in cui il contesto socioculturale basso, le situazioni familiari disastrose e l’uso delle droghe erano ricorrenti. Ho imparato che l’insieme di queste circostanze portano i minori ad una condizione di isolamento, poiché incapaci di fidarsi e creare delle relazioni stabili. Alla luce di ciò ritengo che la lente della giustizia, che pone attenzione alle relazioni, all’ascolto reciproco, ai sentimenti che l’individuo prova e vede la comunità come un bene da tutelare, “proteggendo” in particolar modo i più vulnerabili, sia la scelta migliore. Quest’ultima, infatti, permetterà

a Lorenzo non solo di raggiungere il diploma e mantenere il lavoro, dando la possibilità di mobilità sociale dal suo contesto d'origine, ma soprattutto creare relazioni con i compagni e trovare forza in essi. (103)

Fra le varie alternative individuate nella precedente fase di analisi, la "quarta tappa", quale ritieni che sia la soluzione migliore?

Sceglierei la quarta lente che mira alla fioritura dell'individuo, all'acquisizione di nuove virtù, considerando quali siano i valori più importanti da trasmettere. Non boccerei il ragazzo ma gli darei tuttavia un voto basso in condotta; così, considerata la sua situazione familiare, non sarà compromesso il suo futuro scolastico e lavorativo. Gli darei dei compiti aggiuntivi sugli effetti delle droghe e sulle conseguenze delle proprie azioni e indirei incontri di sensibilizzazione sul tema.

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta.

Ritengo che tra le altre soluzioni, questa sia l'unica che dia una possibilità concreta al ragazzo di rimediare alle proprie azioni. Questa lente punta alla "fioritura dell'individuo", sia intesa per chi deve scegliere (il preside) sia per Lorenzo. Le proposte hanno l'obiettivo di creare un clima di fiducia e collaborazione col ragazzo, dandogli una seconda possibilità e coinvolgendolo maggiormente. Il preside in questo caso riveste i panni del "mentore che aiuta l'altro (Lorenzo) nella fioritura". Tra gli obiettivi dell'insegnamento c'è anche quello di allenare all'acquisizione di nuove virtù, tenendo in considerazione i valori che si ritengono importanti e che si vogliono trasmettere. Da un buon esempio si può trarre un valido insegnamento, che il ragazzo potrà decidere se sfruttare al meglio o meno. (4)

Il terzo metodo di soluzione, invece, come abbiamo anticipato consiste nell'elaborare una risposta che non fa riferimento direttamente alle quattro lenti, concentrandosi di più sul tipo di azione concreta da scegliere che sul suo inquadramento teorico. Riportiamo un esempio.

Fra le varie alternative individuate nella precedente fase di analisi, la "quarta tappa", quale ritieni che sia la soluzione migliore?

Considerando i beni coinvolti e i mali che l'applicazione della legge potrebbe causare, il corpo docenti non dovrebbe bocciare Lorenzo. Ciò, tuttavia, deve essere accompagnato da una presa di coscienza del giovane, sulle sue responsabilità e le sue colpe, rafforzata nella pratica attraverso la partecipazione obbligatoria e imprescindibile a lavori socialmente utili. Inoltre, i docenti dovrebbero informare gli altri alunni, invitandoli a riflettere e a comprendere le gravi implicazioni presenti.

Per quale motivo ritieni che questa soluzione sia la migliore? Giustifica la tua scelta.

Anche se non si ha la certezza che la bocciatura implichi per Lorenzo il licenziamento, non si può ignorare l'instabile situazione familiare e la salute precaria della madre, che ingiustamente subirebbe delle conseguenze per colpe che non ha. Tale aspetto imprescindibile non può essere affidato al caso. Per questo Lorenzo non dovrebbe essere bocciato anche se ciò penalizzerebbe gli altri studenti: invitati ad essere, con uno sforzo di riflessione e comprensione, più maturi nel riconoscere la difficile situazione familiare del compagno e come potrebbe aggravarsi ulteriormente con la bocciatura. In un'ottica di inclusione gli educatori sono tenuti a considerare anche le prospettive future del ragazzo, il quale senza diploma potrebbe avere maggiori difficoltà nell'essere occupabile. Tuttavia, essi possono solo confidare nel fatto che l'errore di Lorenzo non sia dovuto a un vizio e che attraverso la riflessione e la punizione possa imparare ad essere più responsabile delle proprie azioni. (18)

La fase della peer review

L'ultima fase dell'attività consisteva nella valutazione dell'analisi delle tappe quarta e quinta fatte da un collega. Agli studenti si richiedeva di essere obiettivi nel giudizio e di giustificarlo; di mantenere il tono della valutazione cortese e non offensivo, di elaborare un'analisi completa. Alcuni studenti hanno inserito delle frasi per smorzare il proprio ruolo di valutatori. Ciò fa trapezare l'impatto emotivo di questa fase su chi scrive.

Cara/o collega, in queste righe proverò a fornirti un feedback personale su quello che è il lavoro che hai svolto nella seconda e nella terza fase di questo laboratorio online. Ci tengo a specificare, prima di iniziare, che per svolgere il lavoro mi sono basata sulle informazioni contenute all'interno del testo in adozione, ma ti prego di leggere questa mia valutazione con sguardo critico, poiché non ritengo di avere il titolo e

nemmeno le competenze per giudicare. Essendo un lavoro tra pari, mi propongo solo di fornirti la visuale da un'ulteriore punto di vista. (10)

Spero che le mie considerazioni possano essere utili e non fraintese. Grazie per l'attenzione. Cordiali saluti (18)

Caro/a collega, a mio avviso hai prodotto un buon lavoro, hai analizzato i principi delle lenti per individuare delle possibili alternative e di conseguenza prendere una decisione, che poi hai giustificato. Mi sento di riportarti qualche mia riflessione, che non vuole assolutamente fungere da critica o da verità assoluta, ma semplicemente è un'opinione che voglio condividere con te. [...] Ci tengo a ribadire che la mia non vuole essere una critica, ma solamente un'opinione, grazie. (28)

D'altra parte, diversi studenti hanno dichiarato espressamente che questa tappa si è rivelata un esercizio utile. Ad esempio:

Piacere! Inizio il mio feedback scrivendoti grazie, è stato molto interessante poter vedere la situazione dal tuo punto di vista, spesso ci siamo trovati d'accordo e su altri mi hai dato input su cui riflettere attentamente. (99)

Effettuando questa correzione, io per prima ho trovato molteplici spunti a cui io magari non avevo fatto riferimento o che mi erano sfuggiti. Questa *peer evaluation* si è rivelata allora un aiuto e un'occasione di crescita per ambo le parti, ma non era forse questo lo scopo? (10)

Gentile collega, A seguito di una lettura approfondita del suo elaborato sono veramente entusiasta di poterle fornire il mio feedback. Ritengo che la valutazione tra pari sia una grande occasione di apprendimento e sviluppo personale. [...] La ringrazio in quanto leggere ed analizzare il suo lavoro mi ha permesso di riflettere anche sulle migliorie che potrei apportare anche nel lavoro da me svolto. Spero [che] il mio feedback le sia d'aiuto come occasione d'apprendimento e di crescita personale. (27)

Mi trovo complessivamente in accordo sui contenuti e le modalità con cui è stato sviluppato questo lavoro, che è stato occasione per riflettere sulle consegne da un altro punto di vista. Mi auguro che le indicazioni fornite possano essere d'aiuto per l'autore e occasione ulteriore per riflettere e migliorarsi. (34)

Caro/a compagna/o, ho apprezzato molto il tuo elaborato in quanto mi ha rivelato delle vie di pensiero differenti per raggiungere magari la stessa meta e in alcuni casi anche per formulare un giudizio contrario a quello da me esposto. Di questa possibilità d'arricchimento ti sono grato. (85)

Il lavoro svolto mi ha dato notevoli spunti di riflessione e mi ha permesso di prendere in considerazione altri punti di vista e alternative d'azione che non avevo valutato. (16)

La richiesta di mantenere un tono cortese e non offensivo è stata rispettata con vari dettagli, come interpellare il/la collega rivolgendosi direttamente a lui/lei l'analisi, la valorizzazione di tutti gli aspetti positivi, prima di indicare eventuali carenze e suggerimenti, l'indicazione dei punti individuati dal collega che si sono trovati particolarmente interessanti, il fatto di ricorrere a delle domande e di non limitarsi ad enunciare giudizi per delineare qualche ulteriore direzione di riflessione, oppure la scelta di presentare le indicazioni migliorative come meri suggerimenti, o anche di giustificare eventuali carenze dell'elaborato in base allo scarso numero di battute a disposizione, il fatto di ringraziare per il lavoro fatto e di salutare prima di concludere. Diversi studenti, al contrario, forse per privilegiare il proprio ruolo di valutatori obiettivi, hanno scelto un tono distaccato e freddo, limitandosi a entrare subito nella critica delle carenze dell'elaborato da esaminare, senza sforzarsi di individuare gli aspetti positivi presenti e evitando ogni riferimento diretto all'autore dell'elaborato valutato. Questa seconda scelta è accettabile in un'esercitazione interna a un insegnamento universitario e in fondo riproduce lo stile delle *peer review* diffuse in ambito accademico, però manca nel dimostrare che il valutatore è consapevole del fatto che, nel momento in cui si valuta il lavoro altrui è rilevante il tono usato, oltre ai contenuti che si vogliono comunicare.

Gli aspetti che sono stati oggetto di valutazione nelle *peer review* sono molto numerosi. Da una parte, sono stati evidenziati aspetti tecnici, come il rispetto delle consegne, il rispetto del numero di battute richieste, il riferimento al libro di testo. Un secondo criterio di valutazione ha riguardato l'organizzazione del discorso e la sua coerenza logica, quindi la chiarezza, precisione e completezza delle risposte, l'ampiezza dell'analisi, la pertinenza delle alternative d'azione indicate rispetto alle prospettive teoriche, il fatto di aver indicato sia i pro sia i contro delle diverse alternative d'azione individuate, la coesione tra le parti dell'analisi, la dimostrazione di impegno e la presenza di una riflessione personale. Infine, un altro gruppo di criteri ha riguardato gli aspetti etici, come la correttezza dal punto di vista etico delle alternative scelte, dunque se erano moralmente legittime, e l'efficacia della soluzione scelta, oppure il fatto che si fosse indicato, oltre della cosa giusta da fare, anche la linea d'azione che concretamente si intendeva intraprendere per raggiungere l'obiettivo, così da dimostrare di saper applicare nella pratica i concetti teorici utilizzati per valutare. Tra i limiti, invece, sono stati evidenziati la carenza di giustificazione di qualche affermazione, il fatto di non aver considerato la situazione alla luce di tutte le persone coinvolte, la presenza di conclusioni non fondate nei dati offerti esplicitamente dal caso, la scarsità di alternative d'azione individuate rispetto a quelle possibili, eventuali passaggi confusi difficili da interpretare, gli errori di punteggiatura. Qualche studente ha anche messo a confronto la soluzione del collega con la propria e, se discordanti, difeso le ragioni della propria soluzione. Dall'elenco, non esaustivo, che abbiamo riportato, si coglie che la *peer review* può essere fatta con livelli molto diversi di profondità, ma gli studenti, se hanno appreso i contenuti necessari, possiedono le capacità per elaborare una valutazione completa e obiettiva.

Conclusioni

In sede introduttiva abbiamo enunciato sette obiettivi che, ambiziosamente, ci siamo proposti di raggiungere con l'attività dell'analisi dei casi che abbiamo presentato. Sarebbe interessante poter elaborare un sistema di valutazione che permetta di stabilire quanto ciascuno studente raggiunga questi obiettivi, attraverso lo svolgimento di tutte le attività didattiche che costituiscono l'insegnamento di *Etica nelle organizzazioni*, dall'inizio alla fine del corso. Per il momento mi sembra di poter concludere che il fatto che la totalità degli studenti abbia portato a termine l'attività con risultati più che sufficienti, molto buoni o eccellenti, attesta che l'analisi dei casi è uno strumento utile nell'insegnamento dell'etica della professione. Mi sembra che le risposte che sono state riportate a titolo di esempio in quanto precede possano già mostrare qualcosa dell'efficacia di questo tipo di analisi per favorire l'apprendimento di conoscenze e allenare le abilità di ragionamento pratico.

Stuart Hampshire già nel 1949 scrisse che i corsi di etica tendono a considerare i destinatari come la controparte etica dei critici d'arte e non come la controparte etica degli artisti. Giudicare le azioni altrui può essere utile per discernere tra quali azioni si considerano praticabili e quali no, però non è la stessa cosa dell'ideare in prima persona una linea d'azione (e poi metterla in pratica). L'obiettivo dell'insegnamento dell'etica è di formare professionisti che sappiano fare la cosa giusta, e non solo che siano in grado di giudicare le azioni altrui. L'analisi dei casi implica un passo avanti rispetto ad un insegnamento puramente teorico dell'etica della professione, perché allena soprattutto una delle capacità necessarie per fare la cosa giusta, che è quella del ragionamento etico. Come abbiamo cercato di mostrare in altra sede, la formazione all'etica della professione richiede però anche di acquisire la capacità di percepire la rilevanza etica delle situazioni in cui realmente ci si imbatte, la conoscenza dei criteri della propria professione e l'allenamento per trovare il coraggio, una volta stabilito qual è la cosa più giusta, di farla.¹¹ A questi aspetti potremmo anche affiancare la questione dell'allenamento del nostro pensiero intuitivo, che è profondamente connesso alle nostre esperienze affettive, ma può anche essere deviato da pregiudizi e cause extra-razionali, nella valutazione morale.¹² Vedere l'analisi dei casi alla luce

¹¹ Premoli De Marchi 2018. Cfr. anche Davis 2016.

¹² Bazerman-Tenbrunsel 2011, Kahnemann 2017, Gino 2013.

di un quadro di riferimento più ampio, comunque, non elimina il fatto che esercitare la propria capacità di ragionare sia imprescindibile per affrontare le sfide etiche della propria professione. Da una parte, perché permette di elaborare delle linee d'azione consapevoli e giustificate, dunque di scegliere in modo deliberato e non istintivo, così da agire secondo motivazioni autonomamente scelte e di potersi assumere le proprie responsabilità. Dall'altra parte, perché in caso di disparità di opinioni, rende possibile provare a trovare un accordo, o almeno comprendere le posizioni altrui, se si crea uno spazio di discussione e si è liberi di confrontarsi. Per questo siamo convinti del fatto che, per chi ritiene che l'insegnamento dell'etica sia essenziale per la formazione professionale, l'esercitazione nell'analisi dei casi debba essere una parte imprescindibile del percorso formativo.

Bibliografia

- Baird 2011: Cataryn Baird, *Everyday Ethics, Making wise Choices in a complex World*, EthicsGame, 2011.
- Bazerman-Tenbrunsel 2011: Max H. Bazerman, Ann H. Tenbrunsel, A. *Blind Spots: Why We fail to Do what's Right and What to Do About it*, Princeton University Press, 2011.
- Davis 2016: Michael Davis, *From Practice to Research: A Plan for Cross-Course Assessment of Instruction in Professional Ethics*, in *Teaching Ethics*, 16, 2 (Fall 2016), pp. 251-260.
- Gino 2013: Francesca Gino, *La scelta giusta. Come contrastare i fattori che influenzano le nostre decisioni*, Sperling & Kupfer; Segrate (Mi), 2013.
- Hampshire 1949: Stuart Hampshire, *Fallacies in Moral Philosophy*, *Mind*, 58 (1949), 466-482.
- Hartner 2015: Daniel F. Hartner, *Should Ethics Courses Be More Practical?*, in *Teaching Ethics*, 15, 2 (Fall 2015), pp. 349-368.
- Henderson 2002; Bernard Henderson, *A Reminder on Recognizing Ethical Problems are Practical: Distinctions in Teaching Theory and Practice*, in *Teaching Ethics*, 2, 2 (Spring 2002), pp. 1-18.
- Kahneman 2017: Daniel Kahneman, *Pensieri lenti e pensieri veloci*, Mondadori, Milano 2017.
- Kohlberg 1981: Lawrence Kohlberg, *Essay on Moral Development*, vol. 1, Harper & Row, San Francisco 1981.
- Linder et al. 2019: G. Fletcher Linder, Allison J. Ames, William J. Hawks, Lori K. Pyle, Keston H. Fucher, Christian E. Early, *Teaching Ethical Reasoning: Program Design and Initial Outcomes of Ethical Reasoning in Action, a University-wide Ethical Reasoning Program*, in *Teaching Ethics* 19, 2 (Fall 2019), pp. 147-169.
- Modugno 2018: Alessandra Modugno, *Pensare criticamente*, Carocci Editore, Roma 2018.
- Premoli De Marchi 2018: Paola Premoli De Marchi, *Quattro passi nell'etica del lavoro e delle organizzazioni*, ed. Youcanprint, Bari 2018.
- Whitbeck 1996: Caroline Whitbeck, *Problem and Cases: New Directions in Ethics 1980-1996*, in *Professional Ethics*, 5 (1996), 3.

LOU VON SALOMÉ
LA STELLA DANZANTE DI FRIEDRICH NIETZSCHE

Marta Mecca

Abstract

Lou von Salomé was a great intellectual who managed to inspire great minds who, however, remained aloof, crushed by the society in which she lived. Her meeting with Nietzsche changed her life and that of the philosopher who will remain in debt to that young Russian girl for life. This woman's nonconformity will leave its mark on her in many lifetimes and is a trait that will emerge and make most of the people around her turn up their noses. The same friendship that Lou will have with Nietzsche and Paul Rée becomes at one point a great collective gossip.

Keywords

Lou von Salomé, Friedrich Nietzsche, Paul Rée, Academic commune ("Trinity"), Correspondence, Dancing star (Tanzenden Stern).

Introduzione (a cura del prof. Francesco Dipalo)

Quello che segue è l'ottimo lavoro di una studentessa maturanda del Liceo classico "Ignazio Vian" di Bracciano. Le ho chiesto io, il suo insegnante, il permesso di poterlo segnalare alla nostra rivista per una eventuale pubblicazione. Al di là del contenuto, peraltro assai ricco ed originale, sono rimasto colpito dalla grande perizia di Marta Mecca nella consultazione delle fonti e nell'uso autonomo e personale che è riuscita a farne, competenza che è piuttosto raro sviluppare negli ultimi anni del liceo. Parlo di "ultimi anni" perché, come mi ha confessato Marta, l'interesse per le vicende biografiche e per gli scritti di Lou Salomé e di Nietzsche è iniziato sin dal terzo, quando, a malapena, ero riuscito a fornire ai miei studenti qualche elemento di filosofia greca ed è proseguito, in maniera del tutto indipendente dal curriculum scolastico, negli ultimi due anni, quelli segnati dalla pandemia. Che, evidentemente, hanno accentuato in Marta, oltre alla passione per lo studio della filosofia, la sua vena di bibliofila impenitente.

Riuscire ad intercettare, stimolare e rendere produttivi gli interessi dei nostri studenti, è, o dovrebbe essere, uno degli obiettivi principali del nostro lavoro di docenti. Uso il condizionale, accanto all'indicativo "deontologico", perché non sempre ci riesce di centrarli o, quanto meno, di assistere alla loro fioritura fintantoché i ragazzi sono affidati alle nostre cure. Come dire, se son rose, magari, fioriranno a tempo debito, durante la stagione universitaria, ed altri ne assaporeranno il profumo. Io, per una volta, sono stato fortunato. Questo profumo ho potuto gustarmelo negli ultimi mesi di liceo, con un piede in aula ed uno, ahimé zoppicante, negli interstizi didattici virtuali.

La ricerca personale di Marta si è poi tradotta in una lezione magistrale che le ho chiesto di tenere a beneficio dei suoi compagni di classe. Ho sempre incentivato i miei studenti a mettersi in gioco in prima persona, ad imparare il mestiere dell'insegnante. Non perché debbano necessariamente unirsi alla folla e, di questi tempi, un po' tartassata schiera dei professionisti della scuola, bensì perché ad insegnare, come ben sappiamo, si affinano le capacità di relazione, si sviluppano le doti linguistiche e si impara a "stare sul palcoscenico della vita", a parlare in pubblico, sostenendo le proprie ragioni. Marta è riuscita a farlo mantenendo una compostezza, una pensosa e, allo stesso tempo, coinvolgente pacatezza che mi ha sorpreso. Evidentemente, la

passione per quel che si fa, il poter essere autenticamente se stessi paga, soprattutto in un ambiente, quello scolastico, in cui, spesso, purtroppo, molti ragazzi si sentono pesci fuor d'acqua.

Non aggiungo altro. Il mio compito di “traghettatore” finisce qua. Buona lettura.

«Cadendo da quali stelle ci siamo venuti incontro fin quaggiù?»¹ esordì Nietzsche a San Pietro, la prima volta che incontrò la sua Salomé, la bellissima e indomabile “stella danzante” di Fritz.

Lou von Salomé nasce nel 1861 a San Pietroburgo in una famiglia ricca e colta. Unica figlia femmina, sin dalla più tenera età dimostra una profonda sensibilità e una singolare capacità di osservazione: doti che, in seguito, la renderanno l'affascinante enigma che tutti gli uomini tenteranno di risolvere. Da bambina ha la fortuna di ricevere un'educazione esemplare studiando il russo, il francese, il tedesco. Crescendo comincia a interessarsi alla filosofia, alla teologia, alla letteratura e, dopo aver ascoltato e apprezzato i sermoni del pastore olandese Hendrik Gillot diventa una sua brillante studentessa e insieme, leggono e discutono numerosi libri imparando l'uno dall'altra. Hendrik Gillot rimane ammaliato da Salomé tanto da confessare alla sua giovane studentessa di voler divorziare dalla moglie per poter chiedere la sua mano. L'ancora ingenua e adolescente Lou rifiuta coraggiosamente la proposta di matrimonio prendendo, dolorosamente, le distanze dal suo mentore. Questo evento segnerà nel profondo tutta la sua esistenza e il rapporto che in seguito avrà con l'altro sesso.

All'età di diciotto anni insieme alla madre si reca a Zurigo per frequentare l'Università della città, una delle poche che accettava studentesse, e poter così continuare i suoi studi nell'ambito filosofico e teologico. In questo periodo le sue condizioni di salute peggiorano a causa di una malattia polmonare fortemente debilitante per la sua attività intellettuale. A causa di questo male le fu consigliato di emigrare verso climi più caldi e, così, nel febbraio del 1882 Salomé e sua madre arrivano a Roma dove fanno la conoscenza della scrittrice Malwida von Meysenbug, una delle figure più importanti del movimento femminista tedesco facente parte della cerchia più intima di Richard Wagner. Sempre nella Città Eterna Salomé incontrerà, in un salotto letterario a casa della Meysenbug, il filosofo Paul Rée. Anche Rée viene stregato da questa donna tanto diversa dalle altre e, immediatamente, le propone il matrimonio. Salomé declinerà anche questa offerta suggerendo a Paul di costruire una specie di comune accademica nella quale avrebbero studiato e vissuto insieme come fratello e sorella svincolati da qualsiasi obbligo, liberi di condividere e approfondire il loro pensiero.

Quella di Lou si presenta come una visione onirica che lei stessa riporta nella sua biografia: «Sognavo una piccola stanzetta accogliente, stracolma di libri e di fiori, due camere da letto su ciascuno dei suoi lati, e un andirivieni di amici che avrebbero formato insieme a noi un allegro cenacolo di studio».² Paul Rée non può far altro che accettare la proposta della sua nuova “sorella” e propone a Lou di incontrare un amico che sarebbe stato il terzo di quella che verrà chiamata “Trinità”: Friedrich Nietzsche. La scena del loro incontro si svolge in un confessionale di San Pietro. Anche Fritz rimarrà piacevolmente stupito da quella giovane russa che cambierà inesorabilmente la sua esistenza.

«È sempre una stella irraggiungibile che noi amiamo e ogni amore è sempre nella sua profonda essenza una segreta tragedia, ma proprio per il fatto di esserlo riesce ad avere effetti così potentemente produttivi» scrive Lou nel suo libro.³

Possiamo trovare la “risposta” di Fritz ne *La Gaia Scienza*:

¹ Salomé 2017, p. 64.

² Ivi, p. 62.

³ Salomé 2013, p. 47.

Che dovessimo diventarci estranei, lo ha voluto la legge che è *sopra* di noi; ma proprio perciò il pensiero della nostra passata amicizia deve diventare più sacro! C'è probabilmente, tra le stelle, una curva e un'orbita immensa e invisibile, in cui le nostre vie e destinazioni così diverse possono essere *comprese* come piccoli tratti di strada, - eleviamoci a questo pensiero! Ma la nostra vita è troppo breve e la nostra vista troppo debole perché noi possiamo essere amici più che nel senso di questa sublime possibilità. E dunque *crediamo* alla nostra amicizia tra le stelle, anche se dovessimo essere nemici su questa terra.⁴

L'amica stellare di Fritz è, forse, quella russa, colei che lo tirerà fuori dall'abisso e che, in seguito, lo farà sprofondare nuovamente nelle sue più buie profondità? Nietzsche cadrà ai piedi di Salomé proprio come tutti gli altri e si rialzerà a fatica. Al primo tentativo, fallimentare sotto ogni punto di vista, di proporre il matrimonio alla sua Lou manda come tramite l'amico Paul. L'"innamoramento" di Nietzsche è stato immediato, folgorante e il rifiuto di Lou lo è stato altrettanto.

In due passi del loro epistolario si comprendono meglio gli effetti di questa nuova conoscenza sul filosofo:

E contro tutto ciò, così come contro la morte e la vita mi sono preparato questo mio farmaco, questi miei pensieri con la loro piccola striscia di cielo senza nuvole sopra di sé: - o, cara amica, ogni volta che penso a tutto questo sono scosso e commosso e non so come pure tutto sia potuto riuscire: auto-compassione e il sentimento della vittoria mi riempiono completamente. Perché è una vittoria, e di tipo totale - perché perfino la mia salute corporea, non so da dove, è tornata di nuovo alla luce, e chiunque mi dice che sembro più giovane che mai. Il cielo mi protegga da follie! - Ma, da ora in avanti, dove Lei mi consiglierà io sarò ben consigliato e non dovrò aver paura. F.N.

Potessi almeno dire: arriverci a presto. Resti solo così felice e in salute, tutto andrà molto bene. Noi siamo bravi viandanti e troviamo la strada anche nella sterpaglia. L. S.⁵

Con il progetto della "Trinità" e il periodo di vacanze a Tautenburg, in cui emerge una forte affinità e comunanza di sensazioni, Nietzsche, ebbro di solitudine, la quale era diventata una sua compagna ormai da troppo tempo, si "concederà" alla giovane russa. Come un fiore notturno che non riesce a mostrare alla luce del sole le proprie fattezze, Nietzsche si schiude, ogni sera, nel buio della sua interiorità e l'unica farfalla che potrà godere della bellezza del fiore è Lou. Fritz non poteva fare altro che abbandonarsi a quella figura radiosa seguendo fedelmente il suo *amor fati* perché nel momento in cui Salomé è entrata a far parte dalla sua vita non era più solo: voleva reimparare a essere uomo addentrandosi, forse per la prima e ultima volta, ardentemente nella vita.

Poi Lou scriverà a Rée, raccontandogli l'atmosfera delle sue discussioni con Nietzsche:

Conversare con Nietzsche è straordinario - questo lo sai anche meglio di me. Ma c'è un fascino particolare nell'incontro degli stessi pensieri, delle stesse idee e sensazioni; ci si capisce quasi a mezzeparole. Una volta lui disse, colpito da questo fatto: "Io credo che l'unica differenza tra noi due sia l'età. Abbiamo vissuto e pensato nello stesso modo". [...] E in realtà il vero contenuto dei nostri discorsi sta in ciò che non viene propriamente espresso, ma nasce da sé nell'incontro a metà strada di ciascuno di noi.⁶

Lo stesso Nietzsche afferma di sentirsi sollevato emotivamente e fisicamente. Sembra ringiovanito. Ed è tutto merito di Lou.

Salomé, nella sua autobiografia, dichiara:

⁴ Nietzsche GS 2018, pp. 409-410.

⁵ Pastorino S. (a cura di) 2018, pp.68-69 e pp. 100-103.

⁶ Pfeiffer (a cura di) 2011, pp. 157-158.

Nietzsche decise di farci fotografare tutti e tre insieme, vincendo il ripetuto rifiuto di Paul Rée, che per tutta la vita conservò un'avversione morbosa dinnanzi all'immagine del suo viso. Preso dall'entusiasmo, Nietzsche non volle sentir ragione e si occupò personalmente e con gran zelo di tutti i dettagli - non escluso neppure il piccolo (fin troppo piccolo) calesse, né il kitsch del ramo di lillà sul frustino e via dicendo.⁷



[Lou Salomé, Paul Rée e Friedrich Nietzsche (1882) - fonte Wikipedia]

La “Trinità”, riassumibile nell'iconica fotografia progettata da Nietzsche stesso, non riuscì mai a concretizzarsi. La salute di Nietzsche andava peggiorando e la competizione con Rée era insostenibile: volevano entrambi Lou e stavano inseguendo quello che ingenuamente consideravano “amore”. In questo modo la madre di Fritz, Franziska Nietzsche, rimprovererà a entrambi: «Due brave persone solitarie come voi si fanno ingannare così facilmente; se foste vissuti di più nel mondo e tra persone interessanti, non vorreste prendere di seconda mano quel che potreste avere di prima e meglio».⁸ Paul e Fritz erano, quindi, due ingenui che si sono fatti abbindolare dalla prima donna che avevano visto? Lou non era come le altre.

Nel libro domestico di Stibbe viene riportato questo pensiero:

Amare vuol dire stimare. [...] Due persone si innamorano perché l'intimo di una è la cassa di risonanza in cui riecheggia ogni suono intonato nel petto dell'altra. Oppure si innamorano perché scoprono che nel

⁷ Salomé 2017, p. 65.

⁸ Pfeiffer E. (a cura di) 2011, p. 215.

loro intimo sono intonati gli stessi suoni. Nel primo caso l'armonia è una conseguenza dell'amore, nel secondo l'amore è una conseguenza dell'armonia.⁹

Nietzsche proverà una seconda volta a chiedere in matrimonio la sua Salomé a Lucerna e la risposta non fu diversa dalla precedente. Quindi la "Trinità", osteggiata e considerata motivo di scandalo da tutte le persone che ruotavano prepotentemente attorno alla "fratellanza ideale", va in fumo nonostante la sua fiamma non si fosse mai veramente accesa. Lou e Rée si staccano da Nietzsche e convivono degli anni a Berlino portando con loro i rimasugli di quei mesi di amicizia e collaborazione. Nietzsche si ritira a Rapallo dove trascorse mesi di tremenda disperazione. Passava notti insonni, camminava tutti i giorni, prendeva l'oppio, scriveva abbozzi di lettere per Lou e Rée che non invierà mai, travolto, inesorabilmente, dalla lama fredda e tagliente di passioni che non provava da tempo.

Deluso, amareggiato e delirante scriverà, in seguito alla rottura con Lou, riguardo la sua "anima sorella": «Lou ha in sé tutte le qualità che aborrisco orribili e ripugnanti. Chiunque altro si sarebbe allontanato con ribrezzo da una ragazza così. Quella scimmietta rinsecchita, sporca e puzzolente con i seni finti».¹⁰ Queste sono parole intrise di risentimento, poco ponderate, scritte di getto: Nietzsche era dilaniato dalle sue emozioni. Essendo, ormai, poco lucido e sotto le cure della madre e della sorella probabilmente l'idea che poteva avere della situazione era influenzata dalla dichiarata antipatia che le due donne serbavano per Lou.

Franziska Nietzsche in una lettera afferma:

Se lei è una persona così "straordinaria", dovrebbe dimostrarlo senza il vostro aiuto; ma la verità è che da sola non riesce a combinare nulla, e che il suo principale talento consiste nello spremere per sé l'intelligenza altrui e spacciarla poi per moneta propria, ed è per questo che passa dall'uno all'altro nei suoi rapporti con gli uomini.¹¹

Lou era pericolosa, non solo per l'immagine che si era dipinta di sé ma anche per l'immagine che tutti quelli che la circondavano si ostinavano a tracciarle.

La sorella di Fritz, Elisabeth, in una lettera alla signora Overbeck sostiene:

Le vicende dell'anno scorso si illuminano nella mia memoria delle luci più contrastanti, ma di una sola persona, comunque la consideri, non riesco a ricordare nulla di buono, proprio della signorina Salomé, che è troppo meschina e troppo ridicolmente tronfia di parole vuote e bugie.¹²

⁹ Ivi, p. 182.

¹⁰ Citati 1999.

¹¹ Pfeiffer E. (a cura di) 2011, p. 215.

¹² Ivi, p.297.



[Nietzsche e la madre Franziska (1892) - fonte Wikipedia]

Nietzsche si ritirerà a Rapallo e scriverà, freneticamente, la prima parte dello *Zarathustra* e invierà una lettera a Peter Gast il primo febbraio 1883 in cui ne annuncia la nascita. Con il senno di poi, riflettendo sull'importanza che Lou ebbe nella sua vita, affermerà che solo dopo averla conosciuta divenne maturo per il suo *Zarathustra*. La donna malvagia, che faceva ribrezzo, che veniva considerata lo specchio su cui altri uomini si riflettevano, aveva influenzato la produzione di un'opera capitale e, con essa, buona parte del pensiero del filosofo.

Paul e Lou vivranno a Berlino fino a poco tempo prima del matrimonio di Lou con l'orientalista Friedrich Carl Andreas. Quello tra i due fu, comunque, un matrimonio atipico. A "portare i pantaloni" in famiglia, infatti, era Lou. Carl Andreas aveva convinto Salomé a sposarlo piantandosi un pugnale nel petto e lei, sconvolta, aveva accettato la sua proposta probabilmente mossa da pietà. Il matrimonio, inoltre, le permetteva di rimanere in contatto con alcune cerchie di intellettuali che, con il progetto della "Trinità" ormai naufragato, le erano indispensabili.

C'è però un uomo al quale Lou si "concede", un'eccezione: il poeta Rainer Maria Rilke. La relazione con Rilke permette a Lou di esplorare quella parte di sé, che aveva congelato fino a quel momento, ritrovandola nel poeta. Il nome di Rilke, Rainer, è un nomignolo con cui Lou chiamava il poeta essendo il suo vero nome René. L'aspetto esile, i capelli biondicci, la voce sottile di Rilke uniti al suo vero nome, molto femminile, hanno probabilmente colpito la sensibilità di Lou. Lo stesso nome di Salomé era in realtà Louise e Lou, infatti, era il soprannome con cui Rilke soleva chiamarla. Insomma, lei aveva riscoperto il suo lato femminile nel delicato e fragile poeta che si rivolgeva a lei con un nomignolo più "neutro", Lou appunto, per conservare l'aspetto più mascolino della donna che tanto aveva attratto Rilke e, con lui, tutti gli uomini che

lo avevano preceduto e che lo seguiranno. I due, quindi, si completavano ed è forse questo il motivo per cui la relazione con Rilke appare tanto diversa dalle relazioni precedenti di Lou e dallo stesso matrimonio con Carl Andreas che, secondo alcuni, non fu mai consumato.

Lou si avvicinerà in seguito alla psicoanalisi proprio per tentare di comprendere e lenire le inquietudini che perseguitavano il fragile poeta. Lou nella relazione, secondo lo stesso Freud, era figura “ambivalente” poiché contemporaneamente svolgeva il ruolo di Musa ispiratrice e di attenta madre di Rilke.

A Rilke rimarrà fedele fino alla morte del poeta e continuerà, inoltre, a interessarsi di psicoanalisi. Incontra Freud a Weimar al Congresso di Psicanalisi del 1911 e presto apprende le sue teorie riuscendo a entrare nel gruppo di lavoro del maestro. Nel 1912 si trasferisce a Vienna per poter frequentare le lezioni di Freud e diventa sua amica e collaboratrice. Nonostante l’adesione alle idee freudiane, Lou si definirà un’eretica rispetto alle teorie del maestro e porterà avanti, anche attraverso i suoi numerosi saggi e il suo best seller *La materia erotica*, l’aspetto più complesso da indagare per Freud: la sessualità femminile, distinguendo nettamente matrimonio, passione e amicizia.

Continuò a praticare la psicoanalisi fino alla fine dei suoi giorni. Morì la notte del 5 febbraio del 1937 nel sonno a Gottinga. Pochi giorni prima della sua morte la Gestapo le confiscò la biblioteca che conteneva numerosi libri di autori ebrei, essendo stata per lungo tempo collega di Freud e avendo praticato la “scienza ebraica”. I nazisti la definiranno in seguito “ebrea finlandese”.

Paul Rée era morto molti anni prima. Il corpo venne ritrovato intorno al 28 ottobre 1901 in un fiume. Probabilmente si era suicidato, come numerosi altri suoi pretendenti, tra cui lo psichiatra Viktor Tausk, a causa del matrimonio di Salomé con Carl Andreas.

Quanto a Nietzsche, poco prima che la follia lo prendesse e lo trascinasse negli antri più oscuri della sua malattia in *Ecce homo* scrive:

In questo giorno di perfezione in cui ogni cosa giunge a maturazione e il grappolo non è il solo a diventar scuro, un raggio di sole è appena caduto sulla mia vita: ho guardato dietro di me, ho guardato lontano davanti a me, non vidi mai tante cose così buone in una volta sola. Non ho sepolto invano, oggi, il mio quarantaquattresimo anno, mi è stato possibile seppellirlo, - ciò che in esso era salvo, è immortale. *Il rovesciamento di tutti i valori, i Ditirambi di Dioniso* e, per mia ricreazione, *il Crepuscolo degli idoli*- Tutti doni di questo anno, addirittura del suo ultimo trimestre! *Come potrei non essere grato all’intera mia vita?* E così mi racconto la mia vita.¹³

Poco tempo dopo, il 3 gennaio del 1889, uscendo dalla casa dove soggiornava in Piazza Carlo Alberto a Torino, vide un cocchiere frustare violentemente il suo cavallo. Nietzsche, scosso dalla ferocia disumana dell’uomo, corse verso l’animale e con le lacrime agli occhi iniziò ad abbracciarlo e a baciarlo. Questo evento (probabilmente si tratta di un aneddoto, ciò che è certo è che quel giorno Nietzsche svenne nella piazza) segna il momento del suo collasso mentale.¹⁴ Successivamente venne riaccompagnato nella sua camera e, sconvolto, iniziò a scrivere e a inviare i cosiddetti “biglietti della follia” dove si firmava “Dioniso” o “il Crocifisso”. Il 9 gennaio venne portato in una clinica a Basilea. In seguito, riceverà le cure, prima della madre, poi della sorella, fino alla morte avvenuta il 25 agosto del 1900.

Dopo la morte di Nietzsche, le prime due donne che pubblicarono una biografia su di lui furono la sorella del filosofo e Lou.

Nella biografia di Nietzsche, Salomé cerca di tracciare, attraverso rimandi continui alle opere del filosofo, un percorso più intimo e personale di Fritz, e chi meglio di quella che era stata

¹³ Nietzsche 2018, p. 190.

¹⁴ Verrecchia 1978, pp. 208 e 211.

designata dal maestro come futura erede della sua filosofia era in grado di farlo? L'opera è suddivisa in tre capitoli dedicati rispettivamente alla "sua natura", alle "sue trasformazioni" e al "sistema Nietzsche".

Interessante e commovente è la descrizione accuratissima che Lou fa, nella prima parte, della figura del filosofo facendo riferimento alle foto che lo ritraggono nel suo ultimo periodo di sofferenze presenti all'interno del libro:

Ed è certo questo il periodo in cui la sua fisionomia e tutto il suo aspetto esteriore paiono ricevere l'impronta più caratteristica: il periodo in cui ogni sua espressione era già tutta pervasa da una vita interiore profondamente agitata, che si dava a veder anche in ciò che egli cercava di trattenere o di nascondere. Vorrei dire che questo elemento nascosto, il presentimento di una solitudine silenziosa, era quel che in un primo momento e con forza colpiva l'aspetto di Nietzsche, ciò che affascinava in lui. All'osservatore frettoloso la sua figura non presentava nulla che desse nell'occhio: l'uomo di media statura, dagli abiti estremamente semplici, ma anche estremamente curati, dai tratti distesi e dai capelli castani pettinati all'indietro, poteva facilmente passare inosservato. Il contorno della bocca, sottile e quanto mai inespresivo, veniva quasi interamente nascosto dai grossi baffi pettinati in avanti; aveva una risata sommessa, un modo di parlare senza fragore, un'andatura cauta e meditabonda con le spalle che un po' s'incurvavano; era difficile immaginarsi un uomo del genere in mezzo a una folla: portava su di sé il segno di chi resta in disparte e, di chi sta da solo. Di incomparabile bellezza e di tale nobiltà di forma da attirare involontariamente lo sguardo erano invece le mani di Nietzsche, delle quali egli stesso credeva che rivelassero il suo spirito. In *Al di là del bene e del male* si trova un'annotazione a riguardo: «Esistono uomini che inevitabilmente hanno spirito, comunque vogliono tergiversare e tenere le mani innanzi agli occhi rivelatori (- come se la mano non fosse rivelatrice!-)». Anche gli occhi di Nietzsche erano rivelatori. Benché semiciechi, non possedevano nulla di quel carattere indagatore, ammiccante, involontariamente importuno che è proprio di molti miopi; parevano semmai custodi e guardiani di autentici tesori, di muti segreti che nessuno sguardo indiscreto avrebbe mai dovuto violare. La debolezza della vista conferiva ai suoi tratti un incanto del tutto particolare poiché invece di riflettere le impressioni esteriori e cangianti, restituiva soltanto quel che egli traeva da dentro di sé. Questi occhi guardavano verso l'interno e al tempo stesso - ben oltre gli oggetti più vicini - lontano o, meglio, al suo interno come in una lontananza. In fondo tutta la sua ricerca altro non fu che un esplorare l'anima umana in una direzione di mondi da scoprire, verso «le sue ombre non ancora fino in fondo esaurite possibilità» (*Al di là del bene e del male*) che egli, inesausto, creava e ricreava di continuo. Quando poi si dava a vedere così com'era, nel corso di una conversazione quattr'occhi che lo agitava, allora una luce commovente poteva comparire e poi sparire nei suoi occhi; ma se era di umore tetro allora era la solitudine cupa, quasi minacciosa, che parlava da quegli occhi come da profondità inquietanti - quelle profondità in cui restò sempre solo, che non poteva condividere con nessuno, innanzi alle quali anche lui stesso talvolta provava orrore e in cui, alla fine, sprofondò il suo animo.¹⁵

La dedica emblematica nella prima pagina del libro riporta "A uno sconosciuto, in fedele ricordo". Quello sconosciuto è proprio il suo Fritz, inafferrabile e indecifrabile folle che non voleva essere preso per un altro, ma per quello che lui era. Quale parola è più corretta di "sconosciuto"? È rimasto uno sconosciuto per molto tempo, incompreso, strumentalizzato dalla sorella, forse ancora oggi è uno sconosciuto, un viandante che cerca la sua ombra. Eppure, Salomé lo aveva capito sin dal loro primo incontro a San Pietro e le parole goethiane pronunciate da Nietzsche testimoniano questa affinità tra i due che erano in grado di leggersi l'anima a vicenda, all'istante, senza dire una parola. Quanto grande fosse questa donna che secondo il suo motto "Osar tutto e non aver bisogno di niente" è riuscita, anche se con molta difficoltà, piegandosi sotto il macigno dei tempi che le consentivano di operare in un raggio d'azione limitato, a ritagliarsi la sua indipendenza e a vivere quella che veniva considerata la vita di un uomo. E se è vera la frase dello *Zarathustra* «bisogna avere ancora un caos dentro di sé per partorire una stella danzante»¹⁶ Salomé non solo è riuscita a partorire la sua di stella, ma ha contribuito alla nascita di quella di Nietzsche permettendogli di toccare con mano l'informe esistenza che lo definiva insegnandogli a nutrirsi del caos che lo attanagliava. Lou von Salomé è stata la sua eterea,

¹⁵ Salomé 2015, pp. 20-21.

¹⁶ Nietzsche 1976, p. 10.

incompresa e meravigliosa stella incastonata nella “piccola striscia di cielo senza nuvole sopra di sé” di cui parlava Fritz che lucente è diventata il faro, la luce salvifica che ha accompagnato il marinaio Nietzsche illuminandogli la strada da percorrere per arrivare a quell’eternità che Rimbaud definiva «È il mare che va/ con il sole».¹⁷ L’eternità di Nietzsche è la stella danzante.

Bibliografia

- Nietzsche 1976: Friedrich Nietzsche, *Also sprach Zarathustra, Ein Buch für Alle und Keinen*, trad. it. *Così parlò Zarathustra, un libro per tutti e per nessuno*, a cura di Mazzino Montinari, Adelphi Edizioni, Milano 1976.
- Nietzsche 2018: Friedrich Nietzsche, *Ecce homo. Wie man wird, was man ist* in *Nietzsche Werke*, Kritische Gesamtausgabe, Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Werter de Gruyter, Berlin-New York, 1969, trad. It. *Ecce homo*, a cura di Silvia Bartoli Cappelletto, Newton Compton Editori s.r.l., Roma 2018.
- Nietzsche GS 2018: Friedrich Nietzsche, *La gaia scienza*, a cura di Sossio Giammetta, Edita da RBA Italia S.r.l.- Pubblicato su licenza di Rizzoli libri S.p.A, Milano 2018.
- Pastorino (a cura di) 2018: Nietzsche F. Andreas von Salomé L., *Da quali stelle siamo caduti? Lettere*, Il nuovo melangolo s.r.l., Genova 2018.
- Pfeiffer (a cura di) 2011: Nietzsche F. von Salomé L. Rée P., *Die Dokumente ihrer Begegnung*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1970, trad. it. *Triangolo di lettere*, a cura di Mario Carpitella, Adelphi edizioni, Milano 2011.
- Rimbaud 2019: Arthur Rimbaud, *L’Éternité*, in *Opere* a cura di Olivier Bivort, trad. it. di Ornella Tajani, Marsilio Editori, Venezia 2019.
- Salomé 2013: Lou Andreas von Salomé, *Gedanken über das Liebesproblem*, 1900, trad. it. *Riflessioni sull’amore*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2013.
- Salomé 2015: Lou Andreas von Salomé, *Friedrich Nietzsche in seinen Werken*, trad. it. *Friedrich Nietzsche, testi e documenti*, a cura di Enrico Donaggio e Domenico M. Fazio, SE s.r.l., Milano 2015.
- Salomé 2017: Lou Andreas von Salomé, *Lebensrückblick*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1968, trad. it. *Uno sguardo sulla mia vita*, a cura di A. Valtolina, SE SRL, Milano 2017.
- Verrecchia 1978: Anacleto Verrecchia, *La catastrofe di Nietzsche a Torino*, Einaudi, Torino 1978.

Sitografia

- Citati 1999: Pietro Citati, *Lou Salomé la bambina mangiauomini*, “la Repubblica.it”, 1999-08-04, <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1999/08/04/lou-salome-la-bambina-mangiauomini.html>.

¹⁷ Rimbaud 2019, p.365.

FILOSOFIA PER TUTTI? UN'ANALISI DELL'IMPATTO DELL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Magda Gattone

Abstract

Over decades, the inclusion of Philosophy within the scholastic curriculum has been at the centre of intense *Debates*. Only during the Eighties the motto “philosophy for all” became the foundation on which the to build the different school proposals. In these measures, the philosophy was looked as an inalienable subject and as the stimulus for the personal growth of the student, especially in view of the challenges of the future. If Philosophy is an essential subject is still today a matter of discussion. In today’s society, many critics see the philosophy as a simple subject, extraneous to the rationale of profit and to the law of markets. Therefore, in order to completely explore the added value of Philosophy, a study was necessary, and it was carried by analysing the answers provided by the students to the very same research.

Keywords

Philosophy, Didactics, Qualitative research, Teenagers, Exercise.

In mezzo agli archivi. Le tappe percorse dagli studiosi dagli anni Ottanta sino a oggi

Una delle questioni più insistenti che di quando in quando risuona all’interno delle classi di filosofia riguarda l’effettiva rilevanza di tale disciplina e l’importanza della sua inclusione nei programmi scolastici. Ma la domanda di fondo dovrebbe essere: come capire se la filosofia può essere definita imprescindibile? I critici si sono già spesi in proposito: ricche sono le pagine di libri e testi specialistici che riportano il contributo delle voci più altisonanti tra quelle degli studiosi di filosofia, i quali considerano la filosofia stessa estremamente importante per la crescita personale degli studenti. Prima di calarci in quello che si potrebbe definire l’aspetto più pratico di una brevissima ricerca, sarebbe forse opportuno ripercorrere quelle tappe obbligatorie del lungo dibattito della “filosofia per tutti”. Come spartiacque, nella storia della didattica della filosofia in Italia, potremmo considerare gli anni Ottanta, quando il profilo scolastico che si andava delineando nella penisola fu il risultato delle diverse lotte e dei vari conflitti che si erano evidenziati tra la fine degli anni Sessanta e Settanta. In poche parole, la scuola andava perdendo il profilo elitario tipicamente gentiliano che aveva caratterizzato i decenni precedenti divenendo un’istituzione di massa e assumendo connotazioni più democratiche. Infatti, è proprio negli anni Ottanta che il dibattito sull’insegnamento fu alimentato da elementi di conservazione da una parte (ossia il mantenimento dell’impianto storico caratteristico della didattica italiana passata) e da spinte di rinnovamento dall’altra (il tentativo di superare le debolezze intrinseche di questo impianto, l’aprirsi al dialogo internazionale, la valorizzazione dei percorsi sperimentali che venivano messi in atto dai docenti)¹. In più va sottolineato che la riflessione e il dibattito che si sono sviluppati in Italia non hanno eguali nel resto del mondo, così come in effetti nemmeno la tradizione dell’insegnamento della filosofia non ha simili nel resto del pianeta.²

Superando le divergenze metodologiche espresse, tra i contributi più preziosi di quegli anni vi è quello di Visalberghi che nel 1983, in un convegno tenutosi presso l’Università di Catania,

¹ Alberto Gaiani, *Il pensiero e la storia. L’insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova 2014, pp.195-197.

² Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l’insegnamento e apprendimento delle Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di Scuola superiore secondaria*, Armando Editore, Roma 2019, p.89.

fece della “filosofia per tutti” un vero e proprio motto. Il critico, grazie a un lavoro certosino, analizzò il problema dell’estensione dell’insegnamento della filosofia a tutte le scuole, somministrata però con diverse tematiche e modalità. Questo pensiero venne poi messo per iscritto nel 1985 in un testo intitolato *La filosofia e il suo insegnamento, A chi serve la filosofia?* ove, tra gli altri contributi, si evidenzia la necessità di fare riferimento durante le lezioni direttamente alle opere dei filosofi, si mettono in risalto i benefici dell’insegnamento per problemi (a discapito di un’impostazione storica), si ribadisce l’importanza di coltivare negli studenti il fare filosofia e non il “semplice” imparare la filosofia.³

L’eco di questa proposta si fece sentire agli inizi degli anni Novanta grazie al poderoso lavoro della Commissione Brocca. Tale commissione, così chiamata dal nome del suo presidente Beniamino Brocca, fu incaricata nel 1988 di revisionare i programmi e gli ordinamenti dei primi due anni di scuola superiore in vista del prolungamento dell’istruzione obbligatoria al sedicesimo anno di età. Nonostante le varie interruzioni, la fase conclusiva si registrò nel 1991 con la pubblicazione dei *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e Programmi dei primi due anni (Le proposte della Commissione Brocca)* e nel 1992 con la pubblicazione dei *Trienni*.⁴ Per rispondere alle esigenze di questo progetto vennero coinvolti, non solo accademici, ma anche docenti ed esperti delle varie associazioni professionali. Il risultato portò, attraverso il cambiamento di materie, quadri orari e organizzazione dei corsi, all’elaborazione di nuovi programmi e indirizzi di studio per la scuola. Si andò così creando un’uniformità di base che ingloba i primi due anni delle superiori, anche per prevenire la dispersione scolastica, e una specializzazione del curriculum del triennio, rispondente all’indirizzo scelto. Dal canto nostro, ciò su cui si pone l’accento è proprio la possibilità di introdurre la filosofia all’interno del curriculum di indirizzi di studio più professionalizzanti. Grazie a questo efficace lavoro, ci si rese veramente conto di quanto la filosofia fosse una materia estremamente utile per capire i problemi che la società contemporanea pone davanti agli occhi dei suoi spettatori.⁵ Nello specifico si promosse il “confilosofare” inteso proprio come lettura diretta dei testi degli autori; in questo modo lo sforzo dello studente era molteplice: comprensione (operazione di lettura-interpretazione), contestualizzazione storica, elaborazione orale, produzione scritta di nuovi testi e valutazione di quanto letto. Questa proposta, però, non venne accettata da tutti di buon grado. L’inclusione della filosofia nel programma comune a tutti gli indirizzi della scuola superiore venne visto come una sorta di tradimento dello spirito democratico della nuova scuola in quanto considerato un progetto che si muoveva sulle direttrici della *Riforma Gentile*.⁶ Venne infatti percepito come un tentativo di subordinazione di tutte le scuole al modello liceale.⁷

Un contributo successivo che si mosse sulla stessa linea fu quello proposto dalla commissione dei Saggi (chiamati in questo modo perché ritenuti tali dai *mass media*), promossa dal ministro della Pubblica Istruzione Berlinguer, il cui documento fu pubblicato nel 1997. La Commissione si impegnò molto nel tentativo di “riformare” la scuola e per questo motivo si rese necessario un’unione di forze; era, infatti, presieduta da docenti universitari, di scuola secondaria ma anche da funzionari ministeriali.⁸ Il lavoro della Commissione dei Saggi fu certamente facilitato da quanto fatto dalla Commissione Brocca; infatti, ne riprese molte tematiche. Nello specifico caso della filosofia, la Commissione Brocca fornì un’ampia caratterizzazione della

³ Alberto Gaiani, *op.cit.*, pp. 205-209.

⁴ Fabrizio Dal Passo, Alessandra Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novae Logos, Aprilia 2017, pp.60-61.

⁵ Franco Cambi, Francesco Paolo Firrao, *Filosofia per i nuovi licei. Modelli formativi e moduli didattici*, Armando Editore, Roma 2004, p.54.

⁶ Questa forte critica nei confronti del *Progetto Brocca* si vede in maniera estremamente evidente nel libro di Mauro Parrini, *Cento e lode. La scuola italiana in cento voci con una lode (e qualche proposta finale)*, Pendragon, Bologna 2010, pp.35-34. Similmente, seppur con termini più pacati, il testo Aa. vv., *Il progetto Proteo*, in *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione. Liceità e sperimentazione*, Le Monnier, Firenze 1996, pp.33-37 mostra come il Progetto Brocca considerasse il liceo una scuola capace di fornire cultura che rispondesse in maniera efficace anche ai bisogni attuali e complessi, quali quelli presenti nella società contemporanea.

⁷ Claudio Tugnoli, *La filosofia nella scuola. Tradizione e prospettive di riforma*, Franco Angeli, Milano 2001, pp.195-196.

⁸ Annalisa Caputo, *op. cit.*, p.85.

disciplina, individuandone la struttura a partire dalle finalità generali per arrivare a una circoscrizione dei contenuti. La Commissione dei Saggi però, pur essendo estremamente debitrice del lavoro fatto in precedenza, si discosta dalla Commissione Brocca essendo estremamente generica e poco specifica. Oltre a ciò, vi è una differenza sostanziale tra i due testi: secondo i Saggi il programma di filosofia doveva essere calibrato sulle peculiarità dell'indirizzo, per la Commissione Brocca, invece, il programma doveva essere il medesimo per tutte le scuole.⁹ L'estensione dell'insegnamento della filosofia a tutte le scuole si poneva in netta contraddizione con quanto attuato negli altri Paesi dove la filosofia veniva sacrificata a causa della mancata comprensione dell'apporto formativo che era in grado di offrire. Fortunatamente i Saggi consideravano la decisione perentoria: la filosofia favoriva lo sviluppo della coscienza democratica. Quest'ultima poteva essere ottenuta grazie al possesso di due ordini principali di conoscenze: quello relativo alla genesi storica delle situazioni prese in esame e quello degli strumenti concettuali necessari alla loro analisi. L'estensione dell'insegnamento della filosofia a tutti i ragazzi avrebbe quindi fornito quegli strumenti utili per sviluppare una corretta educazione democratica alla cittadinanza. Sintetizzando, era necessario impartire agli studenti l'insegnamento di elementi di filosofia, eguali per tutti.¹⁰

Come ultimo provvedimento, non possiamo non citare le Indicazioni Nazionali del 2017. Il documento *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* a cura del gruppo tecnico-scientifico di Filosofia della commissione del MIUR del 2017, sotto la direzione del direttore generale Carmela Palumbo, intendeva rilanciare il dibattito intorno all'insegnamento della filosofia per le nuove generazioni. Il chiaro tentativo che in effetti traspare dalle pagine del provvedimento è proprio quello di far sembrare questo documento come una vera e propria novità, intesa come rottura con i modelli del passato considerati ormai desueti per la nuova e nascente società della conoscenza. In realtà l'obiettivo esplicitamente dichiarato, ossia proporre una filosofia che fosse alla portata di tutti e che coprisse l'intero arco della vita umana, era però profondamente debitore nei confronti della Commissione Brocca e della Commissione dei Saggi. Nonostante gli intenti, molti studiosi si sono discostati da questo tipo di proposta considerandola confusionaria, non eccessivamente specifica e troppo generica rispetto all'argomento trattato.¹¹

Ancora una volta, non si registrano particolari cambiamenti nell'ambito didattico, seppure al di fuori del contesto scolastico, la stessa società iniziò ad aprirsi completamente alla filosofia, facendola divenire parte integrante della comunità attraverso ad esempio le consulenze filosofiche¹² o ancora tramite i Festival della Filosofia, i Caffè o Tè filosofici e lo stesso Museo della Filosofia situato a Milano,¹³ o addirittura con i tornei di disputa e i dialoghi filosofici che si tengono ormai da anni nella regione Veneto.¹⁴

Tra i banchi di scuola. L'adolescenza e i quesiti esistenziali

Dopo aver speso poche e brevi parole in merito all'introduzione della filosofia in tutte le scuole come parte integrante dei *curricula* scolastici, non possiamo non ammettere che la domanda iniziale, che ci stuzzica in continuazione, non abbia ricevuto una risposta per così dire concreta. In effetti, sin qui, sono stati riportati solo ed esclusivamente i punti di vista dei più eminenti pensatori. E quindi, come fare per ricercare una sorta di criterio che possa farci rispondere affermativamente o meno a tale quesito? Per rispondere a una domanda così spinosa forse

⁹ Gaspare Polizzi, *C'è un canone per l'insegnamento della filosofia?*, «Iride», 1 (1998), pp.93-94.

¹⁰ Fiorella De Michelis Pintacuda, *Sull'insegnamento della filosofia*, «Iride», 1 (1998), pp.79-80.

¹¹ Mario De Pasquale, *Un filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, «Comunicazione filosofica», 40 (2018), pp.10-13.

¹² Il cui compito è quello di fornire aiuto, supporto e orientamento per chi lo richiede nell'ambito dei processi relazionali, decisionali e intellettuali.

¹³ Stefania Giombini, *L'antologia come risorsa per la didattica della filosofia*, «Bollettino della società filosofica italiana», 187 (2006), pp.46-47.

¹⁴ Gian Paolo Terravecchia, *Il piacere della disputa: attività didattica*, La ricerca, Loescher editore, 10 novembre 2012.

sarebbe opportuno partire dal principio: ossia dai ragazzi, coloro che danno l'avvio all'interazione educativa; per meglio intenderci, quello che in geometria potrebbe definirsi il punto di inizio della semiretta. Innanzitutto, è da tener presente che lo studente delle scuole superiori è per sua natura particolarmente sensibile ai problemi filosofici, sia che gli venga impartita tale disciplina, sia che non venga trattata dai docenti. Durante questa particolare fase di vita, ossia l'adolescenza, nel suo spirito si impongono sempre più con maggior intensità vari e disparati interrogativi che poi non sono altro che i massimi problemi della vita (come Dio, l'anima, il fine dell'uomo, la vita sociale, la felicità ecc.). Conseguentemente a ciò, viene più o meno coscientemente avvertita, la necessità di chiarire e giustificare razionalmente la soluzione che di tali problemi gli offre la tradizione culturale e/o religiosa dell'ambiente in cui vive. Lo stesso bisogno di critica e lo spirito di insubordinazione propri dell'adolescente manifestano chiaramente il bisogno di rinnovare su basi più solide e razionali la sua concezione della vita.¹⁵ L'adolescente avverte la necessità di fare assoluta chiarezza non solo su ciò che gli sta succedendo, ma anche su se stesso; di entrare nello spessore dell'essere e comprendere ogni persona nella sua esistenza; tutti compiti primari del pensiero filosofico.¹⁶

All'interno dell'esercitazione. Un'analisi approfondita dello scritto

Detto ciò, e partendo da quanto sin qui detto, la proposta per trovare quel famoso criterio che ci consenta di dare risposta al nostro interrogativo è *Filosofia per tutti? Un'analisi dell'impatto dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado*. Si tratta di una corposa ma al contempo breve esercitazione sottoposta a 41 ragazzi che frequentano i licei e 25 altri istituti (tra cui, ad esempio: informatico, alberghiero, forestale, elettrico, socio-sanitario ecc.); il cui compito è proprio mettere in luce, attraverso le analisi delle risposte, le abilità acquisite dagli studenti, paragonando poi le risposte proposte da coloro che frequentano lezioni di filosofia rispetto a coloro che non hanno tale disciplina nel curriculum di studi. Certo è che un'esercitazione, per quanto la sua forma possa essere complessa e profonda, non può dirsi mero punto di arrivo rispetto al decennale dibattito che colonizza i nostri libri di testo. Sarebbe più corretto definirlo un punto di partenza per un'indagine che dovrebbe essere ancora più approfondita e minuziosa. Difficile anche scegliere le proposte didattiche da sottoporre agli studenti, perché in effetti potrebbero essere davvero molteplici se non infinite combinazioni. Inoltre, poi, non possiamo tralasciare il fatto che tale modulo sia stato proposto in forma telematica, seppur a causa di una giustificata motivazione (ossia la pandemia che ha portato alla chiusura delle scuole), quindi non perfettamente congeniale all'analisi *tout court* degli studenti e del loro approccio all'esercizio.

Più nello specifico, nella prima parte viene proposto un piccolo estratto del testo kantiano *Per la pace perpetua*¹⁷. L'intenzione è di far riflettere gli studenti sul co-protagonismo degli stati, vista anche l'importanza della dimensione internazionale che ormai si è palesa sul panorama nazionale.¹⁸ Una riflessione di questo tipo porta inevitabilmente a un ragionamento più specifico: un'attività mentale volta a favorire un pensiero critico dei confronti della guerra, stimolando in questo modo comportamenti più responsabili e promuovendo una cittadinanza di tipo attiva in un momento storico in cui si parla di frattura del patto sociale sulla legalità, sulle regole e dell'etica condivisa (*Ritieni che il testo sia obsoleto o attuale?*).¹⁹

¹⁵ Aldo Bonetti, *L'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», 4 (1951), p.333.

¹⁶ Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci editore, Roma 2014, pp.31-32.

¹⁷ *Per la pace perpetua* è un'opera filosofica scritta da Immanuel Kant nel 1795 che viene presentata come un ipotetico trattato di pace. L'intento dell'autore non è certamente quello di redigere un ordinamento giuridico valido a livello internazionale, ma di sviluppare nei suoi lettori una pratica degli affari pubblici che mantenga aperto il mutamento politico ponderato e una più ampia riflessione sulla dimensione internazionale.

¹⁸ Massimo Mori, *Pace perpetua e pluralità degli stati in Kant*, «Studi kantiani», 8 (1995), pp. 113-114.

¹⁹ Dario Bacchini, Giovanna Boda, Gaetano De Leo, *Promuovere la responsabilità. Percorsi di cittadinanza attiva*, Franco Angeli, Milano 2004, p.9.

Ulteriore obiettivo è quello di analizzare l'abilità di ascolto, comprensione, trasmissione, contestualizzazione e riappropriazione delle informazioni da parte dei ragazzi. In questo senso si è inteso verificare l'approccio degli scolari al testo scelto (*Cosa intende l'autore con il termine "guerra"?*) mai soffocando il loro punto di vista (*Cosa ne pensi tu, di quelli che l'autore definisce "stratagemmi infami"?*).²⁰

La seconda parte ha inteso affidare lo studente nella comprensione del sé e del particolare momento che stiamo vivendo (*Cosa ha significato per te il Covid-19?*) quasi per dar voce e poi senso alle preoccupazioni e per far pace con se stessi. In effetti, si parla ormai da anni del bisogno di filosofia specialmente su temi che preoccupano l'interlocutore proprio in virtù della sua natura, capace di trovare soluzioni di fronte a problemi complessi.²¹

La terza sezione propone una riflessione su alcuni termini: *Dai una definizione di "azione morale"* e *Fai un esempio di azione morale*. Questo comporta uno sforzo non indifferente nel definire termini normalmente utilizzati, magari in maniera superficiale, nel linguaggio di tutti i giorni. In questo senso si voleva spingere i ragazzi a indagare la prassi umana sia analizzandone il suo carattere più strettamente personale, sia valutando il collegamento che intesse con la prassi giuridica e politica.²² L'obiettivo è quello di mettere in luce la creatività dello studente ove per creatività si intende la capacità di immaginare e progettare strade nuove e innovative e di rimettere in dubbio percorsi già intrapresi.

In secondo luogo, è stata proposta un'ulteriore proposizione, se si vuole, più complessa: *Prendi in considerazione la proposizione "io sto mentendo". Può essere vera? A quali condizioni? Che riflessioni puoi svolgere su questa proposizione?* In questo caso si è voluto porre lo studente di fronte a un paradosso che diviene un vero e proprio nodo gordiano perché, nonostante la sua stabilità semantica, risulta essere privo di soluzione. Proprio per questa sua intrinseca caratteristica diviene una vera e propria macchina per pensare, un grattacapo che mette in campo tutte le competenze logiche del soggetto.²³

Il quinto e ultimo segmento è composto, come il precedente, da due parti. La prima nasconde una profonda riflessione sul linguaggio: *C'è differenza tra la parola "libro", il libro che vedete sul tavolo o l'immagine del libro che si forma nella vostra testa?* L'essere umano è considerato un animale prima parlante e poi pensante, le cui attività sono proprio quelle di descrivere se stesso e il mondo tramite il rimaneggiamento di vocaboli e di comunicare con gli altri.²⁴ Partendo da questa consapevolezza, la domanda costringe i ragazzi a muoversi ancora una volta nel terreno impervio del linguaggio cercando di scovare le sue stesse ambiguità richiamando un oggetto a loro familiare.

La seconda presenta quattro sillogismi (*Tutti i mafiosi sono aggressivi. Nessuna persona aggressiva è buona. Significa che: Se sarò promosso alla maturità mi iscriverò all'università. Se mi iscriverò all'università farò filosofia, allora se sarò promosso alla maturità; Se sono nato da genitore italiano sono italiana. Se sono italiana ho la cittadinanza. Allora se sono nato da genitore italiano; O differenziare la spazzatura oppure butto la spazzatura in un unico bidone. Non butto tutto in un unico bidone quindi*), essi rappresentano la base di tutto il pensiero logico, dalle riflessioni quotidiane fino ai ragionamenti più astratti.²⁵ In questo senso, si è voluto riscontrare la correttezza del ragionamento logico degli studenti attraverso la soluzione scelta tra le quattro alternative proposte. Ancora una volta, le tematiche scelte sono estremamente attuali e dibattute quali la legalità, il loro futuro più prossimo, la cittadinanza e l'ambiente.

²⁰ Romano Madera, Luigi Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano 2003, p.93.

²¹ Neri Pollastri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004, p.1.

²² Antonio Da Re, *Filosofia morale. Storie, teorie e argomenti*, Bruno Mondadori, Milano 2003, p.XI.

²³ Livio Rossetti, *I paradossi? Sono macchine per pensare*, «Diogene Magazine», 36 (2014), pp.62-64.

²⁴ Salvatore Veca, *Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche*, Feltrinelli, Milano 1997, p.6.

²⁵ Luca Guidetti, Giovanni Matteucci, *Le grammatiche del pensiero*, Zanichelli, <http://ebook.scuola.zanichelli.it/grammatichedelpensiero/volume-1/aristotele/la-pratica-del-ragionare-bene-i-sillogismi-1>, consultato il 15/08/20.

In profondità. L'analisi dei dati raccolti

Dall'analisi dei dati della ricerca empirica traspare la brillantezza delle risposte fornite dai ragazzi liceali, ove per liceali si vuole evidenziare il fatto che in tale scuola venga proposto l'insegnamento della filosofia. Ciò che si evince dai contributi è il raggiungimento di alcuni obiettivi tipici dell'insegnamento della filosofia: la capacità di contribuire all'educazione di personalità desiderose di sapere e ricche di senso critico, autoconsapevoli e libere, in grado di concettualizzare, problematizzare ed argomentare, di gestire le dinamiche metacognitive, di relazionarsi e dialogare costruttivamente con chiunque nonché di promuovere i valori etico-politici sui quali si fonda la nostra convivenza.²⁶

Nelle diverse esercitazioni gli studenti hanno mostrato una spiccata capacità di rielaborazione, non scontata nella società odierna. La scelta di utilizzare termini estranei al testo (come per esempio nella prima domanda, "nemici giusti") ma allo stesso tempo perfettamente aderenti ad esso è certamente sintomo di comprensione e, soprattutto, di una personale rielaborazione di quanto scritto. Non si tratta di una banalità se teniamo in considerazione che secondo un'indagine internazionale promossa dall'OCSE²⁷ la maggior parte degli studenti italiani fa fatica a comprendere quanto letto.²⁸

Questo tipo di abilità, inoltre, che implica attenzione verso le risposte altrui, può contribuire anche alla costruzione di un proprio pensiero critico.²⁹ Quest'ultimo si manifesta anche nel momento in cui gli studenti fanno esplicito riferimento, a proposito del testo kantiano, al mondo: citando non solo le diverse guerre combattute nel globo ma considerando anche altre tipologie di conflitto che potremmo definire non convenzionale, come ad esempio la mafia o la corruzione politica. Ciò evidenzia una capacità di riflessione spiccata e mostra quanto i loro ragionamenti e i loro pensieri non siano affatto scollati dal contesto in cui nascono ma anzi si colleghino con quanto visto, percepito e ascoltato e, solo in seguito, personalmente rielaborato.

Un'altra abilità che si evince dalle risposte è la capacità di profonda analisi e introspezione della natura umana, in tutte le sue diverse sfaccettature: dalla costante rivalità e competizione che porta gli uomini a combattere tra loro, alla responsabilità che si ha nei confronti dell'alterità nel gestire un'emergenza sanitaria; e, ancora, all'adozione di un principio di autoregolazione, quali le leggi, per limitare la potenza umana. Addirittura, colpisce il fatto che quando gli studenti sono stati portati a riflettere sul linguaggio e, nel particolare caso dell'esercizio del libro, all'oggetto fisico siano state accostate le sensazioni, tutte diverse, che ognuno di loro ha provato leggendo. Tale competenza è estremamente interessante se si pensa che l'analisi delle particolarità dell'essere umano può portare allo sviluppo dell'empatia, intesa come principio di conoscenza dell'altro per mezzo del simile,³⁰ quanto mai fondamentale in una società dominata dalla tecnologia e dai computer.

Nelle risposte dei ragazzi liceali abbiamo assistito, a differenza di quelle dei discenti degli altri istituti, al costante ripetersi di locuzioni quali "confini etici invalicabili", "diritti umani" e "responsabilizzarsi singolarmente e collettivamente". Ciò indica l'abitudine a un pensiero di tipo

²⁶ Marcello Tempesta, *Responsabili della ragione Insegnamento della filosofia e prospettiva educativa*, «Formazione & Insegnamento», 1 (2018), p.142.

²⁷ Il *Programme for International Student Assessment* è un'indagine internazionale, con cadenza triennale, che nel 2018 ha coinvolto 550 scuole italiane e 11.785 studenti italiani.

²⁸ Maria Teresa Martinengo, *Gli studenti italiani fra i peggiori dell'Ocse: uno su quattro non comprende ciò che legge*, La Stampa 4 dicembre 2019.

²⁹ Armando Girotti, *Didattiche, metodologie ed esperienze sull'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria*, «Revista Linhas», 1 (2012), p. 41.

³⁰ Michele Bracco, *Empatia e neuroni specchio. Una riflessione fenomenologica ed etica*, «Comprendere», 15 (2005), p.38.

morale che permette alle persone di fare riferimento al complesso di valori adottati, i quali tra l'altro sono diversi da comunità a comunità, come in effetti ben specificato dagli stessi alunni.³¹

A ciò si aggiunge un altro fattore: la filosofia è uno dei modi in cui una comunità riesce a interiorizzare un qualche senso del possibile, di come le cose potrebbero andare, una qualche forma di diversità, una qualche coscienza delle alternative senza andare in *tilt*.³² L'alternativa della cura dell'altro, sia nei confronti dell'essere umano che dell'ambiente, dimostra non solo la capacità di formulare valide alternative a un problema, ma anche l'abilità di allargare il proprio sguardo per individuare tutti quegli elementi che potrebbero essere modificati ("ritmi disumani del progresso e tecnologie") per ottenere un mondo migliore.

In più, la *forma mentis* filosofica, basata sul dialogo, si concretizza in diverse risposte. La capacità di sciogliere nodi relazionali e vicoli ciechi esistenziali e di srotolare una matassa che possa sembrare contraddittoria è, infatti, tipica della filosofia. Così come l'abilità di valutare le diverse alternative cercando di trovare una soluzione (come nel caso dell'esercitazione nel momento in cui si riferisce a un evento estremamente drammatico quale la guerra) mediante il dialogo è anch'essa prerogativa di questa disciplina, una sorta di cura per il pensiero umano.³³

A livello formale, lo studio della filosofia svolge un importante ruolo di contestazione delle apparenti ovvietà del senso comune; contribuisce anche in maniera decisiva alla formazione di menti aperte, flessibili e capaci di una ricerca spregiudicata e condotta in maniera consapevole e multiforme, abituate a valorizzare una pluralità di prospettive e di linguaggi e a confrontarsi creativamente con le differenze.³⁴ E, ancora una volta, abbiamo la rappresentazione di tutto questo e molto altro ancora: risposte, come quella riportata qui sotto a titolo esemplificativo, che divengono il chiaro specchio di un ragionamento logico e lineare, tipicamente filosofico.

Sono d'accordo con il suo pensiero, ma d'altro canto mi chiedo quali allora stratagemmi non siano infami? Quelli in cui ci si misura in base alla propria forza (lotta libera)? Ma lottare con qualcuno più debole di te non è anche quello da infame? Secondo me la guerra in generale è infame. Penso che il testo sia attuale, sono convinta che temi del genere debbano essere trattati sempre perché è importante riflettere e ragionare.

Così come, nel paradosso del mentitore, individuato come tale da molti studenti, ciò che colpisce consiste proprio nel fatto che, nonostante la complessità della proposizione, i ragazzi del liceo come fiumi in piena siano debordati dai confini convenzionali, allargando il proprio sguardo e riflettendo su tematiche quali l'ambiguità del linguaggio. Addirittura, la capacità del linguaggio di disorientarci è stata paragonata allo stesso disorientamento che si prova di fronte ad alcune malattie psichiche poco conosciute, quali per esempio l'isteria. La realtà, infatti, come ci suggerisce proprio uno di loro, non è né nera né bianca e, di conseguenza, è necessario coglierne ogni sfumatura.

Da ultimo, per ciò che concerne i sillogismi, possiamo affermare che percentualmente le risposte corrette sono state ancora una volta fornite in misura maggiore dagli studenti con studi filosofici alle spalle, per quanto anch'essi siano a volte incappati in errori: ciò evidenzia che in questo particolare ambito, e cioè nella logica formale, in effetti, servirebbe una maggiore esercitazione.

³¹ Larry Nucci, *Educare il pensiero morale. La costruzione del sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*, Erickson, Trento 2002, p.8.

³² Ermanno Bencivenga, *Filosofia. Istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano 1995, p.15.

³³ Pier Aldo Rovatti, *La filosofia può curare?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, pp.13-14.

³⁴ Marcello Tempesta, *op. cit.*, p.144.

Al termine (ma anche all'inizio) del nostro percorso. Filosofia per tutti!

In conclusione, alla luce di quanto fin qui visto, se l'introduzione della filosofia all'interno del curriculum scolastico si tramutasse, per un secondo, in una sorta di calcolo tra costi e benefici si noterebbe che i profitti sono in gran numero maggiori. La proposta, quindi, di cui si fa portatrice questa ricerca è quella di inserire l'insegnamento della filosofia come parte integrante del percorso di studi; personalizzando, però, i programmi di modo da adattarli alla curvatura dell'istituto e renderli più appetibili per gli studenti. Ancora una volta, è nostra premura ricordare che questa ricerca è un tantino povera per essere considerata incontestabile. Certo è che potrebbe sensibilizzare l'opinione pubblica nell'effettuare molte altre ricerche, più estese, più minuziose e in misura maggiore, nel tentativo di fornire una solida base su cui costruire il nostro poderoso Sì.

Riferimenti bibliografici

- Aa. vv. 1996: Aa. vv., *Il progetto Proteo, in Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione. Liceità e sperimentazione*, Le Monnier, Firenze 1996.
- Bacchini e Boda e De Leo 2004: Dario Bacchini, Giovanna Boda, Gaetano De Leo, *Promuovere la responsabilità. Percorsi di cittadinanza attiva*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Bencivenga 1995: Ermanno Bencivenga, *Filosofia. Istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano 1995.
- Bonetti 1951: Aldo Bonetti, *L'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», 4 (1951).
- Bracco 2005: Michele Bracco, *Empatia e neuroni specchio. Una riflessione fenomenologica ed etica*, «Comprendere», 15 (2005).
- Cambi e Firrao 2004: Franco Cambi, Francesco Paolo Firrao, *Filosofia per i nuovi licei. Modelli formativi e moduli didattici*, Armando Editore, Roma 2004.
- Caputo 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di Scuola superiore secondaria*, Armando Editore, Roma 2019.
- Da Re 2003: Antonio Da Re, *Filosofia morale. Storie, teorie e argomenti*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Dal Passo e Laurenti 2018: Fabrizio Dal Passo, Alessandra Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Aprilia 2017.
- De Michelis Pintacuda 1998: Fiorella De Michelis Pintacuda, *Sull'insegnamento della filosofia*, «Iride», 1 (1998).
- De Pasquale 2018: Mario De Pasquale, *Un filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, «Comunicazione filosofica», 40 (2018).
- Gaiani 2014: Alberto Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova 2014.
- Giombini 2006: Stefania Giombini, *L'antologia come risorsa per la didattica della filosofia*, «Bollettino della società filosofica italiana», 187 (2006).
- Girotti 2012: Armando Girotti, *Didattiche, metodologie ed esperienze sull'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria*, «Revista Linhas», 1 (2012).
- Madera e Tarca 2003: Romano Madera, Luigi Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Martinengo 2019: Maria Teresa Martinengo, *Gli studenti italiani fra i peggiori dell'Ocse: uno su quattro non comprende ciò che legge*, La Stampa 4 dicembre 2019.
- Modugno 2014: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci editore, Roma 2014.
- Mori 1995: Massimo Mori, *Pace perpetua e pluralità degli stati in Kant*, «Studi kantiani», 8 (1995).

- Nucci 2002: Larry Nucci, *Educare il pensiero morale. La costruzione del sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*, Erickson, Trento 2002.
- Parrini 2010: Mauro Parrini, *Cento e lode. La scuola italiana in cento voci con una lode (e qualche proposta finale)*, Pendragon, Bologna 2010.
- Polizzi 1998: Gaspare Polizzi, *C'è un canone per l'insegnamento della filosofia?*, «Iride», 1 (1998).
- Pollastri 2004: Neri Pollastri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004.
- Rossetti 2014: Livio Rossetti, *I paradossi? Sono macchine per pensare*, «Diogene Magazine», 36 (2014).
- Rovatti 2006: Pier Aldo Rovatti, *La filosofia può curare?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Tempesta 2018: Marcello Tempesta, *Responsabili della ragione Insegnamento della filosofia e prospettiva educativa*, «Formazione & Insegnamento», 1 (2018).
- Terravecchia 2012: Gian Paolo Terravecchia, *Il piacere della disputa: attività didattica*, La ricerca, Loescher editore, 10 novembre 2012.
- Tugnoli 2001: Claudio Tugnoli, *La filosofia nella scuola. Tradizione e prospettive di riforma*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Veca 1997: Salvatore Veca, *Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche*, Feltrinelli, Milano 1997.

Riferimenti sitografici

- Luca Guidetti, Giovanni Matteucci, *Le grammatiche del pensiero*, Zanichelli, <http://ebook.scuola.zanichelli.it/grammatichedelpensiero/volume-1/aristotele/la-pratica-del-ragionare-bene-i-sillogismi-1>, consultato il 15/08/20.

IL *DEBATE* COME VALORIZZAZIONE DELLA DIMOSTRAZIONE: UNA PROPOSTA TRA MATEMATICA E FILOSOFIA NELLA SCUOLA SUPERIORE

Matteo Torre¹

Abstract

This paper presents some ideas on a new *Debate's* format, the math *Debate*. In addition to two formats of *Debate* in mathematics, are also proposed the reasons that lead the author to believe in the possibility that *Debate* can be an effective method to bring proof back to the center of high school mathematics lessons, also thanks to the help of philosophy of language.

Keywords

Debate, Philosophy of language, Proof theory, Geometry, Metamathematics.

Introduzione

Nella scuola ancora troppi docenti di scuola superiore (in una buona percentuale di materie scientifiche) considerano la filosofia inseparabile dalla speculazione e ritengono che il filosofo non possa usare metodi conoscitivi connessi con il sapere empirico.

Essi pensano che l'attività filosofica, escludendo l'uso di linguaggi soggetti a criteri di verifica, sia pressoché priva di carattere scientifico. Sono, invece, convinto che le influenze reciproche tra filosofia e matematica siano state molteplici e nella storia del pensiero occidentale molti sono stati i matematici filosofi, o viceversa i filosofi matematici o i filosofi interessati alla matematica: Pitagora, Platone, Aristotele, Descartes, Pascal, Leibniz, Condorcet, Hume, Kant, Husserl, Russel, Wittgenstein, solo per citarne alcuni molto noti.

Inoltre, non condivido l'idea di alcuni filosofi della matematica che individuano nella logica matematica il punto più alto di questa mutua e proficua interferenza. Credo che il posto che la matematica occupa nella conoscenza umana sia più interessante di quello della logica pura. L'eccessivo risalto dato alla logica e l'ambigua identificazione della logica con la matematica affermatasi nella filosofia contemporanea, tendono a eludere questioni filosofiche sostanziali per la matematica, come la relazione tra matematica e fisica o il ruolo della dimostrazione in matematica.

In questo articolo vedremo come un adattamento alla matematica della metodologia didattica del *Debate* potrebbe riuscire a coniugare una reintegrata centralità della dimostrazione nella didattica della matematica con la trasversalità tra la matematica e la filosofia, in particolare la filosofia del linguaggio. La convinzione che questa proposta possa risultare vincente risiede, a nostro giudizio, proprio nel fatto che le dimostrazioni matematiche impiegano la logica espressa in simboli matematici insieme al linguaggio naturale, il quale di solito ammette una certa ambiguità: è proprio su questo aspetto che *Debate* e filosofia del linguaggio possono dare un apporto innovativo e decisivo verso il reintegro della dimostrazione nella prassi didattica della matematica nelle attuali scuole secondarie di secondo grado.

¹ Liceo Scientifico "L. B. Alberti", Valenza (AL), matteo.torre1984@gmail.com

Il *Debate*: brevi cenni introduttivi a una pratica didattica apparentemente nuova

Il *Debate* è una strategia didattica che si sta diffondendo sempre più nelle scuole italiane per la sua forte valenza formativa ed educativa. Si tratta di un confronto tra posizioni diverse (*pro* e *contro*), strutturato da ben precise regole, su una tematica di carattere generale (sia curricolare che extracurricolare, di attualità o di altro genere), da cui scaturisce una mozione, vale a dire un'affermazione dibattibile, che quindi ammetta la possibilità di uno schieramento a favore o contro. Nel seguito delineiamo una breve introduzione storica del *Debate* che, come vedremo, ha le sue fondamenta nella storia e nel patrimonio classico, ma che ha saputo rinnovarsi fino ai giorni nostri.

All'interno dell'orizzonte culturale occidentale, l'impiego del dibattito come metodo educativo condotto da un'istituzione scolastica può essere fatto risalire al Liceo, ossia al giardino dedicato ad Apollo Liceo in cui Aristotele iniziò a far scuola (335 o 334 a.C.) e che prese poi il nome di *Peripato*. La civiltà romana si riduce a sistemare, in questo ambito, l'eredità greca attraverso la teorizzazione catoniana del *vir bonus dicendi peritus* e il filtro ciceroniano, che accompagna la *res publica* verso l'epilogo; anche l'età dell'impero attesta da un lato la sterile spettacolarizzazione nella raccolta delle *Declamationes* di Seneca, dall'altro il tentativo di riforma dell'istruzione e della società costituito dall'*Institutio oratoria* di Quintiliano e ritorna, con il *Dialogus de oratoribus* di Tacito, alla lettura della crisi dell'oratoria come effetto della crisi politica.

Nel Medioevo, in particolare nel periodo tra i secoli XI e XVII, il *Debate* può essere identificato o assimilato alla forma della *disputatio*. La *disputatio*, che germogliò in Italia e Francia, era un avvenimento di grande richiamo in particolare nella sua forma di *disputationes quodlibetales*, disputa in cui i maestri non potevano porre l'argomento da discutere ma questo veniva scelto (spesso in forma di questioni inedite) dagli studenti, da altri maestri presenti alla disputa o dal pubblico. Più specificamente, essa era una forma di esercitazione universitaria che costituiva parte integrante del curriculum scolastico nelle facoltà d'arte, medicina, teologia e legge, che aveva molteplici funzioni: serviva a promuovere le proprie abilità logiche, ad analizzare e suddividere, ad addestrare all'esposizione delle proprie tesi, ad abituare a porre domande e far fronte alle obiezioni, ad affinare l'ingegno e a coltivare la prontezza nella replica e a dare fondamento argomentativo a cose già note.² È proprio questo lo spirito che troviamo anche nelle dispute matematiche dello stesso periodo e di cui parleremo nel seguito.

Concludiamo questa breve panoramica sull'evoluzione del *Debate* andando nell'Inghilterra e negli Stati Uniti del XVIII e XIX secolo in cui si formarono, sulla scia dei dibattiti parlamentari britannici e americani, club e associazioni che consideravano il *Debate* un metodo di miglioramento e progresso. I membri si riunivano per discutere le più rilevanti questioni religiose, morali, sociali e politiche del tempo. Dal XX secolo il *Debate* ha iniziato a far parte, più o meno diffusamente e in modo più o meno integrato, dei sistemi educativi dei paesi di tutto il mondo. A oggi, i club e le associazioni che secondo regole diverse lo propongono come efficace sistema di crescita personale, professionale e civile sono davvero innumerevoli. Per esempio, il World Schools *Debate* Championship, una competizione internazionale rivolta agli studenti delle Scuole secondarie di secondo grado, ha raggiunto nel 2019 la sua trentesima edizione contando 64 nazioni coinvolte.

Il format del moderno *Debate*, il World School *Debate* (WSD), è costruito sul modello parlamentare in cui due squadre (squadra di governo o squadra pro, e squadra di opposizione o squadra contro) discutono su una proposta (detta mozione) che viene avanzata e della quale la squadra contro vuole dimostrare l'inefficacia.³

Ogni squadra è composta da tre componenti (*speaker*), completano il *Debate* un *timekeeper* e tre giudici. Ciascuno *speaker* ha a disposizione 8 minuti e i vari interventi delle due squadre si susseguono secondo un ordine prestabilito (si veda Fig. 1); ciascuna squadra ha poi diritto a una replica di 4 minuti. Inoltre, durante i primi 6 interventi, dopo il primo minuto e fino al penultimo

² Manuela De Conti, Matteo Giangrande 2017.

³ Attenzione: la squadra contro non deve proporre un'alternativa, deve solo criticare!

minuto gli speakers della squadra opposta a quella che ha in quel momento la parola possono chiedere all'oratore di poter fare una domanda. Il protocollo WSD, anche se non analiticamente, ipotizza per ciascun speaker un ruolo e un compito ben precisi che se interpretati correttamente possono portare alla vittoria, unitamente a una gestione ottimale della propria posizione nei confronti della mozione.

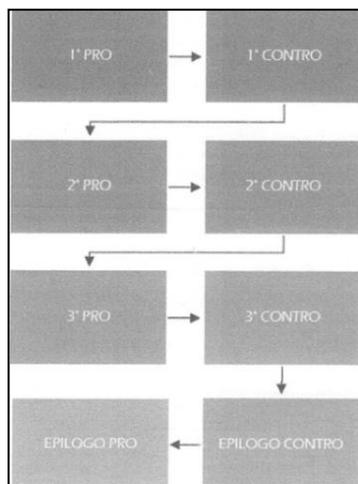


Fig. 1: struttura degli interventi nel WSD

Le finalità di questo articolo non consentono di approfondire ulteriormente l'interessante discorso sulle regole e i principi dei vari format di *Debate*, nonché sui principi morali del buon debate e perciò rimandiamo il lettore interessato alla nutrita bibliografia italiana e straniera. Cerchiamo ora di discutere delle motivazioni che ci hanno spinto a credere nel *Debate* come approccio didattico che coniuga matematica e filosofia.

Dimostrazioni e filosofia del linguaggio: il linguaggio naturale è davvero un ostacolo?

Nulla è più importante in matematica delle dimostrazioni e paradossalmente nulla è meno studiato e proposto, in particolare nella scuola superiore.⁴ La matematica insegnata nella scuola, a tutti i livelli, si presenta ancora troppo spesso come un argomento chiuso e concluso (scandito e affrontato a ipotetiche tappe propedeutiche una all'altra): un sapere fatto solo di regole e tecniche, sospeso in un cielo di cose immutabili come le sfere celesti della cosmogonia antica. Chi conosce davvero la matematica sa benissimo, invece, che essa è dominata da una potenza creatrice, dall'invenzione umana, che continuamente la rinnova e la arricchisce in funzione di nuovi obiettivi da perseguire. Gli obiettivi sono sempre stati, genericamente, quelli di conoscere la realtà, prima quella astronomica, poi quella intorno a noi, fisica e solida, poi quella fluida, quindi il movimento, i fenomeni casuali delle molteplicità aggregate e delle popolazioni, oggi addirittura lo strumento stesso della conoscenza, il cervello e la coscienza.

La matematica non si è mai accontentata di misurare la realtà che appare, con strumenti che si sovrappongono a essa dall'esterno, ma si è proposta di andare oltre le apparenze, per conoscere le cause. Questa è la funzione della dimostrazione, come sosteneva Aristotele. Entrare nella realtà nascosta delle apparenze richiede la formazione di rappresentazioni nella mente, che mostrino la trama e l'ordito invisibile ai sensi di un modello (algoritmo) appartenente a un altro mondo, che in mancanza di un termine più specifico possiamo chiamare astratto. Con la nascita della dimostrazione la matematica si trasforma, da un insieme di nozioni, regole e tecniche utili per risolvere problemi pratici, a una disciplina fortemente caratterizzata dalla

⁴ Gabriele Lolli 2020.

preoccupazione di giustificare quelle nozioni, quelle regole, quelle tecniche, di riflettere su di esse e sulle loro conseguenze, indipendentemente dalla possibilità di applicarle.

Nell'Antica Grecia la dimostrazione appare come un atto sociale che mira a convincere l'interlocutore. Se la dimostrazione è un'argomentazione tesa a convincere, allora le persone coinvolte in questa argomentazione devono convenire su un certo numero di conoscenze, su cui l'argomentazione si fonda e che non devono, a loro volta, essere oggetto di ulteriore argomentazione. È proprio in questo atto di grande oratoria e dal profondo legame con la logica che la dimostrazione può essere assoggettata al *Debate*.

Una profonda trasformazione nel concetto di dimostrazione è avvenuta agli inizi del '900: con Euclide una dimostrazione è un ragionamento che partendo da premesse vere arriva a conclusioni ancora vere. Il concetto è quindi fondato sul mantenimento della verità delle premesse, ossia su basi semantiche, che riguardano il significato di una proposizione. Verso la metà del '800 e agli inizi del '900, la cosiddetta crisi dei fondamenti, con la scoperta delle geometrie non euclidee e la scoperta dell'esistenza di antinomie nella teoria degli insiemi, portano all'esigenza di ripensare le conoscenze e le tecniche matematiche in uso, cercando di fondarle su basi sicure. Bisogna precisare i concetti di assioma, teorema, dimostrazione, teoria; bisogna essere sicuri che le tecniche utilizzate nella ricerca matematica non portino a contraddizioni. Ma *dimostrazione*, *contraddizione*, *teorema* sono termini di un linguaggio e allora come precisarli se non si hanno chiari i limiti e le potenzialità del linguaggio con cui questi concetti vengono espressi? Ma di quali linguaggi si sta parlando? Non certo della lingua naturale, così ambigua, sfumata, in evoluzione. Si tratta di precisare il concetto stesso di linguaggio, di costruire linguaggi adeguati non solo a parlare degli oggetti di matematica, ma a definirli. Nascono così i linguaggi formali e nasce la necessità di un'analisi approfondita di nozioni quali assioma, verità, teoria e dei reciproci rapporti tra queste. Si inizia a comprendere che occorre condurre l'analisi distinguendo il piano semantico, il significato di una proposizione, dal piano sintattico, considerando cioè la stessa proposizione come collezione di segni di un dato linguaggio. Sarà compito di un'ulteriore analisi precisare i rapporti tra la teoria, così costruita su basi sintattiche, e i modelli in cui queste vengono interpretate (semantica).

Sulla base di questo cambiamento di prospettiva, la dimostrazione non è più da considerarsi come un ragionamento che conduce da premesse necessariamente vere a conclusioni vere: si parte, invece, da formule ben definite di un certo linguaggio (gli assiomi); si stabiliscono alcune regole di inferenza che, operando sulle formule di partenza consentono di ottenere da queste altre formule, dette teoremi. Il processo che dagli assiomi conduce ai teoremi è proprio la dimostrazione, la quale con Hilbert diviene un calcolo logico che precisa la nozione di conseguenza logica tra assiomi e teoremi di una teoria. Nasce così il concetto di dimostrazione formale che si distingue dalla nozione intuitiva di dimostrazione.

Nonostante la matematica abbia subito nel nostro secolo una forte spinta verso la formalizzazione, non si può negare che il lavoro del matematico quasi mai si svolga interamente all'interno di un predefinito e unico sistema formale.

Imre Lakatos, intorno agli anni '60, ha evidenziato e criticato la tendenza alla formalizzazione, intesa come attività che rischia di ridurre la matematica a una disciplina scheletrica e fossilizzata. Egli propone un'immagine della matematica come disciplina fallibile, che si costruisce e cresce attraverso dimostrazioni e contro esempi.⁵ Le dimostrazioni alle quali si riferisce Lakatos sono distanti dalle procedure meccaniche e molto più vicine al modo di procedere tipico del *Debate*: esse sono spiegazioni, giustificazioni, che non solo consentono di convincersi di certi risultati matematici, ma che guidano (ascoltatori e interlocutori) alla loro scoperta. Ogni passo di una dimostrazione viene sottoposto a critica, attraverso la ricerca di controesempi che contestino il singolo passo (controesempi locali) o la conclusione stessa della dimostrazione (controesempi globali). L'interesse di Lakatos è rivolto, quindi, alla matematica informale, quella che guida il processo di scoperta e di ricerca. L'analisi evidenzia anche come la matematica (al pari

⁵ Imre Lakatos 1979.

delle altre scienze naturali) è fallibile e cresce attraverso la critica e la correzione di teorie che non sono mai libere da ambiguità o dalla possibilità di errore o di dimenticanza.⁶ È questo un aspetto centrale che bisognerebbe trasmettere nella scuola superiore, in particolare nei Licei: la matematica è fallibile e i fenomeni mentali (da intendersi come fenomeni psicologici) non hanno maggiore priorità o rilevanza logica rispetto a qualcosa che accade sulla carta o in un discorso orale. Si può discutere di matematica e sulla matematica.

A mio giudizio sarebbe, quindi, molto utile sfruttare le potenzialità didattiche ed educative del *Debate* per introdurre nella scuola superiore l'identità di struttura tra il mondo matematico e il linguaggio, come sosteneva Wittgenstein: la percezione del mondo matematico avviene attraverso il nostro pensiero e il nostro pensiero lo esprimiamo con il linguaggio, perciò per comprendere la matematica e la sua potenza creatrice è importante conoscerne il linguaggio. Il linguaggio esprime concretamente ciò che pensiamo sugli oggetti matematici e aiuta il pensiero, che è invece immagine delle idee astratte che talvolta ostacolano la comprensione e la divulgazione della matematica (anche a livello scolastico). Allo stesso tempo, però, il linguaggio formale ha delle limitazioni perché ci sono concetti della matematica che esso può mostrare ma non dire, per usa la metafora di Wittgenstein: "ci sono aspetti detti *dal* linguaggio ma non detti *nel* linguaggio, cioè non ci sono parole per mostrare tali aspetti". Ecco, quindi, che interviene l'utilizzo del linguaggio naturale che ancora troppo spesso viene "demonizzato" ed entra in opposizione con il linguaggio (chiamato dai puristi) "della matematica" e che va quindi a costituire un ostacolo alla comprensione degli argomenti matematici.

Penso, invece, sia un dovere di ogni insegnante di matematica fa capire che sia nel linguaggio algebrico che in quello geometrico, e in particolare nelle dimostrazioni, sussistono contemporaneamente componenti sintattiche e semantiche, ma soprattutto accettare (loro per primi) che all'insegnamento della matematica concorrono almeno tre registri linguistici: il linguaggio simbolico, il linguaggio specialistico e il linguaggio naturale. È impensabile accettare che gli studenti usino soltanto per la manipolazione (sintassi) il linguaggio specialistico e simbolico, "*Riempendo una pagina di simboli*" di cui non conoscono il significato e il potere comunicativo. È ragionevole, invece, trasmettere agli studenti che il sistema dei simboli algebrici e geometrici costituiscono un linguaggio "sottoinsieme" (e scritto telegraficamente) del linguaggio naturale e abituarli a comprendere la correttezza di un ragionamento matematico (ad esempio, all'interno di una dimostrazione) a partire dalla valutazione di correttezza di una struttura logica di un discorso espresso in linguaggio naturale. Anche perché, come accennato sopra e come affermano i teoremi di Gödel, il linguaggio matematico (come tutti i linguaggi) ha delle limitazioni non può "parlare" della propria semantica, e ha delle potenzialità, può "parlare" della propria sintassi. Perché non provare a trasmettere queste idee, più o meno espressamente, ai nostri studenti di scuola superiore attraverso il *Debate* in matematica? Forse non esiste un unico linguaggio universale (come credevano Russell e Frege), ma esistono delle regole comuni, la logica matematica, gli assiomi e i teoremi, mediati da tanti piccoli linguaggi "locali" rappresentati dai linguaggi naturali che mediano la spiegazione dei concetti matematici.

Perché il *Debate* in matematica?

Contrariamente agli studenti, che mediamente considerano la matematica noiosa e incomprendibile, solitamente gli insegnanti di matematica sostengono che la matematica è bella e semplice. Ancora troppo pochi di loro, tuttavia, sanno spiegare in cosa consista tale bellezza.

Penso che molti matematici (e anche molti filosofi) sia concordi nel ritenere che nella costruzione di una dimostrazione matematica si possono rintracciare momenti decisionali che, tuttavia scompaiono nel resoconto finale, assolutamente associabili agli atti creativi che rendono unico il pensiero umano. Proprio come accade in una partita a scacchi: tutte le mosse che leggiamo sono interpretabili sulla base delle regole del gioco e, di per sé, non mostrano nessuna

⁶ Philip Davis, Reuben Hersh 2003.

deviazione da poche norme rigide, però nella partita concreta esiste una strategia, esiste una creatività ed esistono delle decisioni! È questa creatività che ancora troppo spesso manca nelle ore di matematica. Lo studente attualmente (e in riferimento alla realtà della scuola superiore italiana) raramente viene sollecitato a pensare alle “questioni matematiche” da differenti prospettive, ma molto più spesso viene “addestrato” alla risoluzione di problemi con pattern simili e all’applicazione di medesimi schemi risolutivi.

Io credo che andando in questa direzione si vada verso una distorsione dell’essenza della matematica, che è argomentazione e discussione di soluzioni creative, in cui lo studente non viene spinto a vedere la “bellezza della matematica”. A tal proposito, mi permetto di riportare una breve citazione del bellissimo libro di Paul Lockart *Mathematician’s Lament*:

Eliminando il processo creativo per lasciare solo i suoi risultati, avrete la certezza praticamente assoluta che nessuno entrerà davvero in contatto con la disciplina. È come se mi si dicesse che Michelangelo ha creato una scultura magnifica senza darmi la possibilità di vederla. Come potrei mai trarne ispirazione? Se ci si concentra sul che cosa e si trascurava il perché, la matematica si riduce a un guscio vuoto. L’arte non sta nella «verità», ma nella spiegazione, nell’argomentazione. È proprio l’argomentazione che conferisce alla verità il suo contesto e stabilisce che cosa viene effettivamente affermato e il suo significato. La matematica è l’arte della spiegazione. Se si nega agli studenti la possibilità di dedicarsi a questa attività – di proporre i propri quesiti, di elaborare le proprie congetture e le proprie scoperte, di sbagliare, di vedere i propri sforzi creativi frustrati, di avere un’ispirazione e di formulare con fatica le proprie spiegazioni e dimostrazioni – si nega loro la matematica stessa. Sia ben chiaro: non mi sto lamentando per la presenza di formule nelle ore scolastiche di matematica, mi sto lamentando per l’assenza della matematica nelle ore scolastiche di matematica.⁷

Penso che il *Debate* in matematica possa costituire un valido strumento per rivalorizzare l’argomentazione nelle ore di matematica della scuola superiore attraverso una struttura del WSD, che va opportunamente rivisitata, ma in grado di coinvolgere anche gli studenti più timidi (e silenziosi) nel contesto classe. Inoltre, il *Debate* in matematica potrebbe offrire la possibilità di sviluppare competenze chiave sull’argomentazione e la confutazione in matematica, imparando ad usare la propria “voce matematica” e con l’obiettivo di migliorare il linguaggio specifico della matematica.

Infine, cambiare il mindset verso l’ora di matematica, sposterebbe l’attenzione dello studente dall’imparare formule e risolvere problemi simili, al discutere le migliori strategie e a interpretare le informazioni; ovvero a spostare l’attenzione sulla metamatematica, fondamentale per la matematica come attività di laboratorio del pensiero, implementando di conseguenza la concentrazione dello studente sul processo matematico e meno sul risultato.

Un’ultima annotazione di storia della matematica. Il *Debate* in matematica (come, in generale, il *Debate*) non è certamente una scoperta della pedagogia del XXI secolo: sin dal XVI secolo le dispute su problemi algebrici e geometrici costituivano il modo per ottenere la cattedra o per ricevere gradi accademici e gli argomenti delle dispute erano contenuti in specifici libri detti *tesari*. Il lettore esperto di matematica ricorderà, ad esempio, la famosa disputa che nel 1545 coinvolse Tartaglia, Gerolamo Cardano e Lodovico Ferrari circa la paternità della soluzione delle equazioni di terzo grado. Tartaglia tra il 12 e il 13 febbraio 1535 giunse alla risoluzione delle equazioni di terzo grado nel corso di una disputa con il maestro d’abaco Antonio Maria Fiore (l’allievo a cui Scipione del Ferro aveva lasciato in eredità la formula risolutiva da lui scoperta trent’anni prima). Gerolamo Cardano tra il 1539 e il 1540, ospitando a Milano il Tartaglia, ottenne che la formula gli fosse rivelata con l’impegno di mantenerla segreta. L’impegno non fu rispettato da Cardano, il quale iniziò a lavorare con il suo allievo Ludovico Ferrari sul materiale fornito dal Tartaglia, andando oltre le sue scoperte e riuscendo a fornire una dimostrazione rigorosa della soluzione dell’equazione di terzo grado che pubblicò nel suo libro *Artis Maginae sive*

⁷ Paul Lockart 2010.

de regulis algebraicis del 1545. Questo fatto scatenò le ire di Tartaglia che offese pubblicamente Cardano chiamandolo “*huomo di poco sugo*”⁸. Ferrari difese accanitamente il maestro e ne seguì una lunga disputa pubblica durante la quale Tartaglia fu umiliato e sconfitto e poco dopo vide il ritiro del suo incarico di professore.

Questo breve resoconto storico potrebbe essere un utile spunto per introdurre *Debate* in matematica, sul solco della tradizione degli algebristi italiani del ‘500 e senza dimenticare l’insegnamento di Imre Lakatos che nel suo meraviglioso testo *Dimostrazioni e confutazioni*⁹ ci ricorda: “la matematica non è l’accumulo costante di verità, ma il progressivo miglioramento di ipotesi creative per prove ed errori e attraverso le loro confutazioni”¹⁰.

Due proposte di protocollo per il *Debate* in matematica

La proposta si articola su 2 format di *Debate* già promossi dalla rete *We-Debate* e consigliati per la scuola superiore, adattati a una mozione di carattere matematico: l’*impromptu* e, il già citato, WSD.

Partiamo dal format dell’*impromptu*. Le squadre sono composte da 2 studenti (l’ideale sarebbe di sesso differente, per affrontare anche la questione del gender gap) e vengono a conoscenza della mozione pochi minuti prima della gara, così come accade anche nel generico format dell’*impromptu*. La mozione è un problema di geometria analitica o di geometria (piana o solida) o di trigonometria dalla difficoltà intermedia che può essere tratto, ovvero liberamente ispirato, da esercizi presenti nei manuali scolastici attualmente in uso o in uso alcuni decenni fa.

Per semplicità di realizzazione riporto nel seguito l’idea di struttura di questa tipologia di *Debate* in matematica:

- I giudici consegnano alle squadre la mozione (il problema di geometria) e il foglio con due dimostrazioni del problema; quindi estraggono quale delle due squadre inizierà per prima (la squadra che dà inizio al *Debate* è chiamata Squadra A, l’altra Squadra B) e quale dimostrazione dovrà sostenere.
- Ciascuna squadra nel foglio che le è stato consegnato dai giudici troverà due dimostrazioni, quella che dovrà sostenere come maggiormente valida e quella assegnata alla squadra avversaria. Ogni squadra avrà a disposizione 10 minuti per analizzare la dimostrazione assegnata. È consentito l’uso solo di carta e penna, riga, squadra, compasso, un formulario, la calcolatrice. In questa fase gli speakers devono inquadrare didatticamente l’anno e il periodo scolastico in cui (a loro giudizio) presenterebbero il problema geometrico assegnato e quali pre-requisiti sono necessari per comprenderlo, ragionare sui punti di forza della dimostrazione loro assegnata e pensare a una strategia di attacco su quella avversaria. Di fatto, quindi, compiono un ragionamento di meta-cognizione matematica su entrambe le dimostrazioni che dovrebbe far attivare le loro abilità e competenze nella disciplina;
- Si passa allo svolgimento del *Debate* vero e proprio. Gli speakers si alternano nei loro interventi, ognuno avrà a disposizione 4 minuti e si presuppone che il primo speaker inquadri didatticamente la mozione e presenti i punti di forza della propria dimostrazione, mentre il secondo “attacchi” la dimostrazione della squadra avversaria evidenziandone eventuali ostacoli alla comprensione, passaggi complessi per gli studenti ai quali si proporrà quel tipo di problema. Ogni squadra avrà poi a disposizione 2 minuti di tempo per la replica in cui si riassumono i temi principali della linea di sviluppo del dibattito della squadra; inizierà la replica la Squadra A, ovvero quella che aveva dato inizio al *Debate*;

⁸ Umberto Bottazzini 1988.

⁹ Il quale può ulteriormente essere considerato un testo di riferimento sul debate in matematica, visto che si tratta di un dialogo tra un insegnante e i suoi studenti alla ricerca di diverse soluzioni a problemi matematici con la relativa discussione sui loro punti di forza e di debolezza.

¹⁰ Imre Lakatos 1979.

- I giudici stabiliscono la migliore difesa. Saranno parametri di giudizio: i ragionamenti meta-cognitivi evidenziati nei discorsi delle squadre, la capacità espositiva e l'uso di un corretto linguaggio specifico ovvero l'uso di un adeguato linguaggio naturale facilmente traducibile in linguaggio formale, il corretto inquadramento e la valutazione dei pre-requisiti necessari per affrontare la mozione e la sua dimostrazione, l'eleganza formale nell'individuare aspetti di differenziazione tra le due dimostrazioni proposte alle squadre.

Come si può notare da un banale calcolo dei tempi, lo sviluppo di questa tipologia di *Debate* si adatta egregiamente a quelli della classica ora di lezione e può quindi anche costituire un modo alternativo per presentare e far discutere il gruppo classe su un problema di geometria a partire da un dibattito peer to peer. Inoltre, credo che questa tipologia di *Debate* possa avere una grande valenza didattica per far comprendere agli studenti che per affrontare (e risolvere) problemi geometrici sussistono spesso, a differenza delle equazioni¹¹, più strade contemporaneamente corrette. La presenza di più possibili soluzioni, spesso, disorienta gli studenti di scuola superiore, che spesso sono incapaci di considerare come corretta una dimostrazione da loro individuata, seppur differente da quella proposta dal loro insegnante. Instaurare qualche momento di *Debate* in matematica nella prassi didattica, in particolare in quella della geometria, penso possa costituire un modo pregnante per gli studenti di comprendere e superare questa difficoltà.

Passiamo ora al format WSD di matematica. Le squadre sono composte da 3 studenti e ad esse viene inviata la mozione almeno 5 giorni prima dello svolgimento del *Debate*. La mozione è un problema di geometria (piana o solida) di difficoltà elevata e superiore ai problemi presenti nei manuali scolastici in uso, oppure una mozione sulla storia della matematica. Possibili esempi di tali mozioni sono:

- le mozioni di storia della matematica potrebbero essere del tipo “La storia del numero π è più importante della storia del numero e ”, con l'attenzione di non ridurre la mozione a un problema triviale (“È più bello il numero 3 o il numero 4”) che riduce la discussione alla riproduzione di una serie di banali e stucchevoli opinioni, ma con eventualmente la possibilità di apertura verso questioni di filosofia della matematica (“La matematica è un'invenzione della mente umana e non una scoperta”);
- per i problemi geometrici sono molto consigliati quelli proposti dal Dipartimento di Matematica dell'Università di Ferrara nell'ambito dell'iniziativa FLATlandia¹², ma in rete esistono altri contenitori, simili a quello riportato, con problemi altrettanto stimolanti.

Per semplicità di realizzazione riporto nel seguito l'idea di struttura di questa tipologia di *Debate* in matematica:

- I giudici consegnano alle due squadre la mozione qualche giorno prima dello svolgimento della gara;
- Nel tempo che intercorre tra il *Debate* e l'arrivo della mozione le due squadre dovranno produrre una dimostrazione originale della mozione geometrica, ovvero avviare una ricerca documentale sia per schierarsi pro o contro nel caso in cui la mozione sia sulla storia (o la filosofia) della matematica. Nel caso di una mozione di storia della matematica, la metodologia e le prassi di svolgimento della ricerca documentale potrà essere gestita in maniera del tutto simile a ciò che si farebbe nel caso del tradizionale *Debate* di tipo WSD. Nel caso, invece, di mozioni di geometria le squadre dovrebbero essere attente nel pensare non esclusivamente a una sola dimostrazione, ma ipotizzarne anche altre per affrontare prontamente due possibili problematiche che potrebbero capitare durante il *Debate*: essere pronti a cambiare strategia argomentativa la possibilità che la squadra avversaria scelga la stessa linea

¹¹ Argomento che a partire dal biennio di scuola superiore, accompagna (e ossessiona?) gli studenti di scuola superiore.

¹² <http://dm.unife.it/fardiconto/flatlandia/>.

- dimostrativa, essere pronti a “contrastare” la squadra avversaria avendo già affrontato nella ricerca documentale più linee dimostrative;
- La gara ha inizio con l'estrazione di quale delle due squadre sarà pro e quale contro, nel caso di mozione di storia/filosofia della matematica, ovvero nell'estrazione di quale squadra inizierà il *Debate* per prima (Squadra A e squadra B) nel caso di mozione di ambito geometrico. Ogni speaker ha quindi a disposizione 5 minuti e i loro interventi sono alternati così come già riportato in precedenza e come è visibile in Fig. 1. In particolare, nel caso della mozione di tipo geometrico¹³, il compito del primo speaker è quello di inquadrare didatticamente l'anno e il periodo scolastico in cui (a giudizio della squadra) presenterebbero il problema geometrico assegnato, quali pre-requisiti sono necessari per comprenderlo e di presentare la dimostrazione prodotta dalla squadra. Nel caso in cui la squadra avversaria abbia scelto la stessa linea dimostrativa, lo speaker (dopo averlo dichiarato pubblicamente) avrà invece il compito di proporre un'altra dimostrazione dicendo differenze e caratteristiche simili rispetto a quella precedentemente illustrata dal primo speaker della sua squadra.¹⁴ Sarà poi compito del secondo speaker valorizzare i punti di forza della dimostrazione proposta dalla squadra e, infine, il terzo speaker ha il compito di “attaccare” la dimostrazione della squadra avversaria cercando invece di valorizzerà la relativa “semplicità” della dimostrazione sostenuta dalla propria squadra cercando di sostenere anche la bontà didattica delle scelte fatte. Ogni squadra ha quindi 3 minuti di tempo per la replica che dovrà servire per riassumere tutte le varie idee proposte dai tre speaker della squadra ed eventualmente a migliorare la descrizione della dimostrazione alternativa, nel caso in cui la squadra A abbia “costretto” l'altra squadra a cambiare linea dimostrativa.
 - I giudici stabiliscono la migliore difesa. Saranno parametri di giudizio: i ragionamenti metacognitivi evidenziati nei discorsi delle squadre, la capacità espositiva e l'uso di un corretto linguaggio specifico ovvero l'uso di un adeguato linguaggio naturale facilmente traducibile in linguaggio formale, il corretto inquadramento e la valutazione dei pre-requisiti necessari per affrontare la mozione e la sua dimostrazione, l'eleganza formale nell'individuare aspetti di differenziazione tra le due dimostrazioni proposte alle squadre, l'abilità di una squadra nel cambiare e adattare la strategia argomentativa e dimostrativa.

Osservando i tempi di gestione di questo protocollo di *Debate* possiamo affermare che esso costituisca una buona palestra di allenamento per preparare l'Esame di Stato per l'anno scolastico 2020-21 e, in generale, per preparare la prova orale dell'Esame di Stato. Per quanto riguarda, invece, i tempi di svolgimento confermiamo anche per questa tipologia di *Debate* la possibilità di svolgimento all'interno dei tempi classici di un'ora di lezione per la scuola superiore.

Il lettore attento avrà indubbiamente individuato nella presente proposta alcuni aspetti ancora in fase di definizione e passibili di miglioramenti pedagogici e concettuali, come ad esempio la difficoltà di individuare mozioni adeguate alla matematica senza ricadere nel banale o nel divertimento¹⁵, l'individuazione di protocolli alternativi a quelli presentati in questo articolo (ugualmente validi e replicabili) a cui si aggiunge la necessità di una sperimentazione su ampia scala della validità dei protocolli qui proposti, ovvero di protocolli alternativi.

Riflessioni conclusive e proposte di sperimentazione

Sono convinto che il *Debate* costituisca una buona approssimazione del pensiero dialettico messo in atto (parafrasando il pensiero di Hegel) che la scuola italiana, visti i pessimi esempi che

¹³ Nel caso di mozione di storia/filosofia della matematica i ruoli dei vari speaker sono del tutto congruenti con quelli descritti in precedenza per il format WSD.

¹⁴ Ovviamente, questo eventuale cambio di linea argomentativa è riservabile solo alla squadra B (cioè la squadra che non avviato il debate) per evitare una gestione circolare del dibattito.

¹⁵ Tra le possibili tipologie di mozione segnaliamo l'idea di optare anche su mozioni di tipo meta-matematico (proposta di M. Giangrande) e la possibilità di sfruttare i problemi alla Fermi (vd. Matteo Torre 2018)

i ragazzi osservano sui mass media e sui social, può sfruttare per insegnare agli studenti ad affrontare con maturità e consapevolezza le contraddizioni che emergono quasi quotidianamente nella società moderna.

Il *Debate* in matematica può, inoltre, anche avere delle ricadute positive nella pratica didattica di classe: esso dovrebbe contribuire a far capire agli studenti che “sbagliare” non è un problema, ammesso che le loro competenze volgano di più sul processo e meno sul risultato; che in una lezione matematica è importante saper ascoltare ma anche saper rispondere agli stimoli del docente usando un vocabolario matematico corretto e/o in relazione alle cose del mondo esterno (linguaggio naturale). In definitiva, il *Debate* potrebbe costituire un rinforzo delle competenze metacognitive (cognizione più profonda) in matematica come sostenuto, in relazione all’importanza della meta cognizione, anche da Carpenter:

Gli studenti che imparano ad articolare e giustificare le proprie idee matematiche, ragionano attraverso spiegazioni matematiche proprie e altrui e forniscono una motivazione per le loro risposte sviluppano una profonda comprensione che è fondamentale per il loro futuro successo in matematica e campi correlati.¹⁶

Come già detto ampiamente, bisogna però essere molto prudenti nel saper scegliere in maniera corretta come usare il *Debate* nell’ambito della didattica della matematica e, soprattutto, definire in maniera corretta come formulare un format di dibattito adatto a questioni matematiche e come scrivere mozioni “dibattibili” relative al curriculum di matematica della scuola superiore, magari raccogliendo una lista esauriente e abbondante di mozioni matematiche. Invito quindi i lettori interessati a contattarmi per iniziare una discussione proficua e collaborativa.

Allo stesso tempo, è indubbio che ci vorrà del tempo (e dei docenti entusiasti) per sviluppare abitudini e disposizioni argomentative negli studenti per evitare che essi confondano il *Debate* in matematica con il discutere di mozioni matematiche in senso stretto, intese come proposizioni che affermino la verità o la falsità di determinate proprietà di particolari enti matematici.

Concludo con una frase che spero possa essere d’insegnamento per tutti gli studenti e i docenti che si avvicinano all’affascinante mondo del *Debate*, tratta dai *Pensieri* di Joseph Joubert del 1917: *lo scopo di una discussione o di un dibattito non deve essere la vittoria, ma il miglioramento.*

Riferimenti bibliografici

- Bottazzini 1988: Umberto Bottazzini, *La “grande arte”: l'algebra del rinascimento*, in Franco abbri (a cura di) *Storia della scienza moderna e contemporanea*, UTET, Torino, 1988.
- Carpenter, Levi, Franke 2003: Thomas Carpenter, Linda Levi, Megan Loef Franke, *Thinking Mathematically: Integrating Arithmetic and Algebra in Elementary School*, Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.
- Cattani 2019: Adelino Cattani, *Avere ragione*, Audino Ed., Roma, 2019.
- Davis, Hersh 2003: Philip Davis, Reuben Hersh, *L’esperienza matematica*, Edizioni Comunità, Milano, 2003.
- De Conti, Giangrande 2017: Manuela De Conti, Matteo Giangrande, *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Milano, 2017.
- De Conti, Giangrande 2019: Manuela De Conti, Matteo Giangrande, *Debate e scuola: un legame antico*, consultabile al link: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/Debate-metodo-didattico/nuovo-corso-puntate-Debate.html#>.
- Lakatos, 1979: Imre Lakatos, *Dimostrazioni e confutazioni. La logica della scoperta matematica*, trad. it. di *Proofs and Refutations*, a cura di D. Benelli, Feltrinelli, Milano, 1979.
- Lockart 2010: Paul Lockart, *Contro l’ora di matematica*, Rizzoli, Milano, 2010.

¹⁶ Carpenter, Franke e Levi, p. 6.

- Lolli, Tortoriello 2020: Gabriele Lolli, Francesco Saverio Tortoriello, *L'arte di pensare*, UTET, Torino, 2020.
- Lolli 2020: Gabriele Lolli, *QED. Fenomenologia della dimostrazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020.
- Lolli 2014: Gabriele Lolli, *Se viceversa*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- Paola, Robutti 1988: Domingo Paola, Ornella Robutti, *La dimostrazione alla prova*, Serie Quaderni del MIUR, 1998, consultabile al link: <http://www.matematica.it/paola/quaderno%20ministero%20novembre%201998.pdf>.
- Sanchez 2018: Christopher Sanchez, *Il Debate nelle scuole*, Pearson, Milano, 2018.
- Torre 2018: Matteo Torre, “*I problemi alla Fermi: un esempio di compito autentico per la Flipped Classroom*”, Bricks – Rivista per promuovere l'innovazione didattica, Dic. 2018, consultabile al link: <http://www.rivistabricks.it/2018/12/27/i-problemi-alla-fermi-un-esempio-di-compito-autentico-per-la-flipped-classroom/>.
- Wang 1984: Hao Wang, *Dalla matematica alla filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1984.
- Wittgenstein 2014: Ludwig Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi Ed., Torino, 2014.

**IN RICORDO DI MARIO QUARANTA:
FILOSOFIA COME FABBRICA DI IDEE**

Pierluigi Morini

Abstract

I would like to give my tribute to Mario Quaranta (1936 –2020) recently deceased. He was a Historian of Philosophy and a Pragmatist Philosopher also in daily life. He perceived some important aspects of my didactic and methodic considerations and encouraged me to write and publish.

Keywords

Reasoning Models, Pragmatism, Logical Abduction, Ideas.

Il 30 ottobre del 2020 mi è giunta la triste notizia da parte di Armando Girotti, amico e collega, della scomparsa di Mario Quaranta. Sono passati oramai diversi mesi da quell'evento e vorrei brevemente ricostruirne la figura umana di un filosofo che ha avuto un'importanza rilevante nella fase di impostazione delle mie ricerche di didattica della filosofia. Mi è venuto alla mente un nostro incontro di molti anni fa e, anche se già ci conoscevamo, vorrei incominciare proprio da questo ricordo.



Nell'inverno del 2007 fui contattato da Mario Quaranta perché due miei articoli di Didattica della Filosofia avevano suscitato il suo interesse; si trattava di due studi sul rapporto tra filosofia ed altre discipline, come la storia e la cinematografia.¹ Ci incontrammo a Bologna il 16 Febbraio, durante un ciclo di incontri su "I temi della ricerca storiografica di Antonio Santucci" che si tennero all'Accademia delle scienze, in via Zamboni 31.

In quell'occasione Santucci venne ricordato come un importante iniziatore di studi humani nell'Ateneo bolognese. In particolare, si evidenziò esservi stata una sua ferma intenzione di recuperare la "razionalità scettica" del filosofo scozzese, tutt'altro che superata da Kant e dall'idealismo tedesco, come invece ancor oggi tende a fare una parte della storiografia

¹ Si trovano pubblicati in «Comunicazione filosofica» n. 17, ottobre 2006: *La filosofia per modelli di razionalità: una proposta metodologica*, pp. 4-15; *La filosofia attraverso il cinema*, pp. 186-192.

filosofica. Neoilluminismo, pragmatismo ed empirismo erano gli indirizzi filosofici entro cui Santucci operava e su cui ci ha lasciato numerosi e preziosi contributi². L'empirismo era per lui un atteggiamento filosofico, un modo di pensare e di operare scientifico proprio come fu per i filosofi a lui vicini: Nicola Abbagnano, Norberto Bobbio, Ludovico Geymonat, Giulio Preti e Paolo Rossi.

Anche Mario Quaranta, allievo di Ludovico Geymonat, muoveva buona parte delle proprie ricerche nella medesima direzione, sviluppando un particolare interesse per due intellettuali italiani vissuti tra fine Ottocento e primo Novecento: Giovanni Vailati³ e Giulio Cesare Ferrari,⁴ entrambi esponenti a diverso titolo del pragmatismo italiano.

Quaranta colse di Vailati soprattutto la mentalità schiettamente scientifica e un "modello di ragionamento" filosofico assai critico verso ogni soluzione dei problemi che fosse onnicomprensiva e generalizzante. Notava come lo spirito antidogmatico di Vailati fosse rivolto in modo critico verso lo stesso positivismo, di cui aveva inizialmente condiviso i presupposti.⁵ Quaranta si interessò anche alla filosofia del linguaggio di Vailati, che si opponeva al riduzionismo linguistico radicale dei suoi tempi essendo propenso ad evidenziare e recuperare la potenza linguistica della metafora. La metafora, per Vailati, era una caratteristica primaria del nostro linguaggio comune e al contempo una peculiarità del linguaggio scientifico. Termini quali "dipendenza", "emanazione" "fondamento", "trasmissione", li ritroviamo anche nelle formulazioni più tecniche proprio là dove la scienza ne dipende e ciò rivela quanto essa sia più problematica (e analitica) che assoluta (e sintetica). Un "modello di ragionamento" assai prossimo al pensiero di Mario Quaranta, dunque a riprova di ciò riporto un passo di un suo articolo in cui tratta del concetto di "definizione", mostrando il debito di Vailati nei confronti di Aristotele e la sua propensione a collegare il linguaggio della geometria con quello della retorica (ovvero della filosofia, in contrasto con il riduzionismo logico di Giuseppe Peano):

I due saperi, la geometria e la retorica, elaborati per primi dai filosofi greci, hanno uno stesso carattere cognitivo. [...] Fra linguaggio scientifico (matematico) e linguaggio della retorica, intesa "come l'arte di persuadere e di prevalere nelle dispute", ossia il linguaggio della filosofia, *non esiste una barriera invalicabile*, come in Peano, ma solo una distinzione di ruoli e funzioni nella comunicazione razionale. In conclusione, secondo Vailati "la sillogistica aristotelica, in quanto è un tentativo a meccanizzare e rendere automatici i processi del ragionamento deduttivo, mi sembra una vera e propria logica matematica nel senso moderno della parola, differente dall'attuale solo in ciò, che essa è meno completa". Una posizione, questa, che non può essere accolta da Peano.

(M. Quaranta, *Peano e Vailati di fronte alla filosofia*; parte quarta)⁶

Per ciò che concerne la figura di Giulio Cesare Ferrari, Quaranta ne considerò soprattutto lo spirito di ricercatore e sperimentatore. Ferrari fu dapprima assistente del celebre psichiatra Augusto Tamburini al frenocomio di S. Lazzaro a Reggio Emilia, ma si distinse già da studente con un lavoro dal titolo *Sull'uso dell'acido lattico per lo studio dei vasi capillari nel cervello*.⁷ Successivamente, al centro dei suoi interessi vi furono i lavori sulla medicina e psicopatologia del neurologo francese Jean Marie Charcot e quelli di psicologia sperimentale dello psicologo tedesco Wilhelm Wundt. Di quest'ultimo egli apprezzava soprattutto il metodo sperimentale attuato

² Vorrei tra questi ricordare: *Esistenzialismo e filosofia italiana*, Bologna, Il Mulino, 1959; *Sistema e ricerca in David Hume*, Bari, Laterza, 1969; *Storia del pragmatismo*, Roma-Bari, Laterza, 1992; *Filosofia e cultura nel Settecento britannico*, 2 voll., a cura di A. S., Bologna, il Mulino, 2000.

³ Filosofo e matematico (Crema 1863 – Roma 1909).

⁴ Psichiatra e psicologo (Reggio Emilia 1867 – Bologna 1932)

⁵ La ferma opposizione verso ogni espressione concettuale o linguistica vaga, imprecisa, generica e non riferibile a fatti reali o ai collegamenti tra i fatti.

⁶ Dal sito dell'Università Bocconi, rivista telematica "Matepistem": <http://matematica.unibocconi.it/dossier/peano-e-vailati-di-fronte-alla-filosofia>.

⁷ Cfr. M. Quaranta (a cura di). *Giulio Cesare Ferrari. Per la storia della psichiatria. Recensioni (1893-1907)*. Ed. Pitagora, Bologna 1984.

nella ricerca psicologica che poneva in stretta relazione la mente con il corpo, fino alla rigorosa quantificazione delle variabili psichiche che collegavano i processi sensoriali semplici ai processi mentali complessi. Ma fu poi Alfred Binet, con i suoi *mental tests*, ad aprirgli definitivamente la strada per la psicologia sperimentale. Ferrari nutriva anche interessi filosofici per il pragmatismo ed in particolare per il pensiero di William James. Mario Quaranta in *La sperimentazione psicologica di Giulio Cesare Ferrari* mostra, in un passo importante tratto da un'autobiografia di Ferrari, come lo psicologo emiliano fosse stato fortuitamente coinvolto dal pragmatismo:

Nel 1898, a Parigi, durante un ricevimento a casa dell'illustre filosofo Mariller, cui erano presenti Janet e altri, ebbi l'occasione, per puro caso, di scorrere qualche pagina dei *Principles of Psychology* di William James. Fui così colpito dalla vivacità di quel libro che andai a comperarlo subito. La personalità dell'autore, così profonda e così brillante allo stesso tempo mi attirò fortemente. Fui molto meravigliato che un libro di tale importanza scientifica, così bello dal punto di vista letterario e così vivo, non fosse maggiormente conosciuto in Europa. Mi prese il desiderio di tradurlo in italiano; pensavo che forse un'opera così bella avrebbe potuto fare il miracolo di risvegliare da noi l'interesse per la psicologia scientifica. Inoltre, era più necessario, secondo me, orientare piuttosto che alimentare l'esuberante giovinezza dei Prezzolini, Papini, Galletti, Vailati, Calderoni, ecc., della generazione di prima della guerra, che non trovava altro sfogo che nella critica letteraria o filosofica.⁸

Successivamente, nel 1901 Ferrari pubblicò la sua traduzione de *I Principi di Psicologia* di James, con la collaborazione di Mario Calderoni. A tal proposito Quaranta ci ricorda come l'evoluzionismo scientifico di Darwin e il volontarismo filosofico di James, condussero Ferrari ad un approccio estremamente pratico e fisiologico dell'attività terapeutica. Celebri sono i suoi esercizi sull'"attenzione": attenzione al respiro, alla contrazione, al rilassamento muscolare e alla concentrazione mentale. Un vero e proprio *training autogeno ante litteram*. L'idea di fondo (del tutto pragmatista) è che il pensiero determini l'agire e che sia funzionale ad esso. L'anti-intellettualismo ed il relativismo conoscitivo sono gli altri due tratti caratterizzanti l'influenza del pensiero pragmatista sulla psicologia di Ferrari, che Quaranta ha colto con precisione. Per Ferrari la psicologia è una scienza *in fieri* e fu impossibile per lui chiuderla nelle rigide categorie *a priori* dello schematismo positivista.

Vailati e Ferrari⁹ sono solo due dei tanti autori di Filosofia di cui Mario Quaranta si è occupato come storico della filosofia. Sarebbe impossibile qui ricordarli tutti. Boscovich, Cattaneo, Croce, Eco, Filangeri, Galuppi, Gentile, Martinetti, Mazzini, Musil, sono solo alcuni peraltro reperibili anche sul *Dizionario delle Opere Filosofiche*, edito da Bruno Mondadori.¹⁰ Ma il pragmatismo resta, a mio parere, la filosofia che più ha influito sul pensiero di Mario Quaranta.

Molti furono gli interessi culturali di Quaranta che altresì s'interessò di didattica della filosofia, particolarmente capace di chiarire il ruolo dell'*abduzione* nella logica di Charles Sanders Peirce:

L'abduzione è il processo di formazione delle ipotesi esplicative. È l'unica operazione logica che introduce una nuova idea, in quanto l'induzione non fa che determinare un valore e la deduzione sviluppa semplicemente le conseguenze necessarie di una pura ipotesi. La deduzione trova che qualcosa deve essere, l'induzione mostra che qualcosa è realmente operativa, l'abduzione meramente suggerisce che qualcosa può essere [...] è quella procedura che crea ipotesi nuove, quando ci troviamo di fronte a fenomeni insoliti, che con gli strumenti logici tradizionali non riusciamo a spiegare. Ma questa è la situazione in cui si trova normalmente lo scienziato quando cerca una spiegazione convincente di fenomeni che non rientrano negli schemi esplicativi consolidati dalla tradizione. In tale situazione noi formuliamo un'ipotesi, ossia creiamo un modello entro il quale il fenomeno anomalo non è più tale, ossia può trovare una spiegazione.

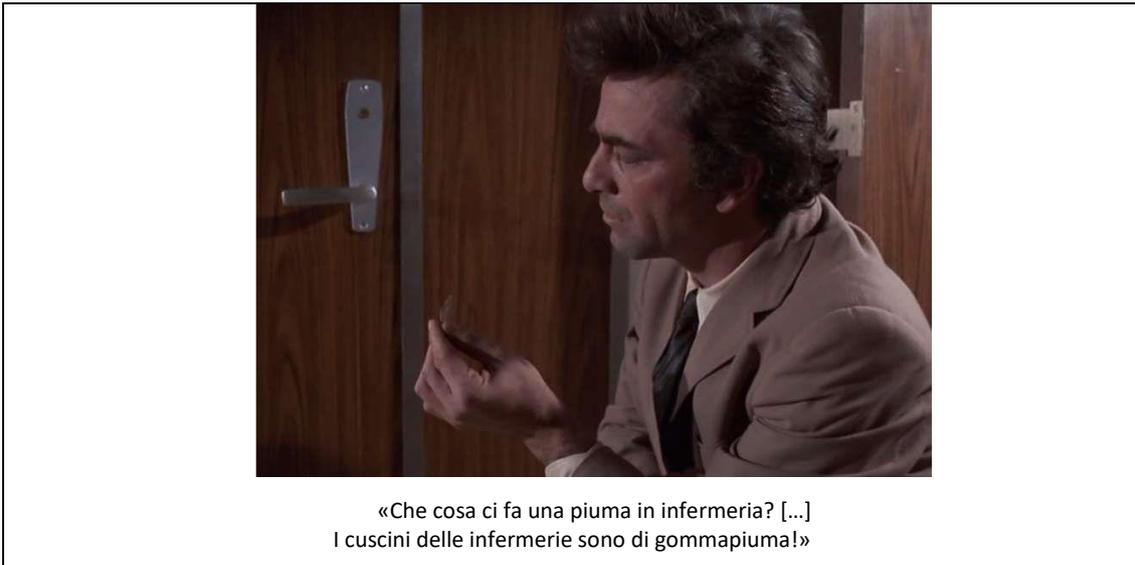
⁸ M. Quaranta - *La sperimentazione psicologica di G. C. Ferrari*, testo reperibile in rete all'indirizzo <http://iaqf.eu/sperimentale/> (Sito dell'Istituto Giulio Cesare Ferrari).

⁹ Nell'atrio di casa Mario Quaranta aveva collocato un busto di Giulio Cesare Ferrari.

¹⁰ F. Volpi, *Dizionario delle Opere Filosofiche*, Brunni Mondadori, Milano 2000.

[...] Come idea di un buon esempio di attività abduttiva, si potrebbe portare uno dei casi del tenente Colombo. Egli parte sempre vedendo un fatto strano (un mozzicone di sigaretta, un ciuffo di capelli, ecc.) da cui poi parte per stabilire come esso si incastra nel contesto dell'evento delittuoso, e attraverso tentativi ed errori giunge alla soluzione: effettivamente quella piccola traccia, inizialmente insignificante, assume un rilievo decisivo per risolvere il caso.¹¹

Ad ulteriore riprova di quanto qui detto da Mario Quaranta si può ricordare un episodio tratto dalla serie televisiva americana *Colombo* trasmessa dalle Reti TV di quasi tutto il mondo dal 1968 al 2003¹² e che aveva come interprete-protagonista l'attore americano Peter Falk (1927-2011). Nell'episodio *Assassinio a bordo*¹³ (facilmente reperibile in rete) una cantante (Rossanna Wells) dell'orchestra di una nave da crociera viene trovata morta nel suo camerino, uccisa da un colpo di pistola alla schiena.



Colombo, che si trova tra i viaggiatori con la moglie, viene incaricato di indagare sul delitto. L'indiziato è il pianista dell'orchestra (Lloyd Harrington), innamorato della cantante ma da lei rifiutato.

I gioielli della cantante sono al loro posto, perciò Colombo esclude subito il furto come movente del delitto. Ha il mal di mare e va in infermeria, dove casualmente trova una piuma sulla moquette. La lettera "L" scritta con il rossetto sullo specchio della camera della cantante, che è l'iniziale del nome del pianista non può essere stata scritta da lei perché non ne avrebbe avuto il tempo. Si trova la pistola con cui è stata uccisa la cantante ma senza le impronte digitali.

Lloyd è diabetico e frequenta ogni giorno l'infermeria per la terapia insulinica e avrebbe potuto facilmente prendere i guanti di lattice per usare la pistola senza lasciare tracce. Molti indizi porterebbero alla colpevolezza del pianista ma sono contraddittori e Colombo rivolge sempre più la sua attenzione verso Hayden Danziger, un uomo d'affari che aveva avuto una relazione con la cantante che lo ricattava. Hayden aveva premeditato l'omicidio per liberarsi di lei ed aveva costruito molti falsi indizi per incolpare Lloyd ma l'ultimo di questi, i guanti di lattice con le sue impronte all'interno, lo tradisce. Alla fine, Hayden deve ammettere di essere il colpevole.

¹¹ M. Quaranta, in *Modelli di ragionamento nella filosofia contemporanea*, a cura di Paolo Ferrari; Aracne, Roma 2000, pp. 266-267.

¹² Quaranta faceva spesso ricorso ad esempi tratti dagli episodi della serie televisiva "Colombo" durante le sue lezioni su Peirce e sull'abduzione.

¹³ *Troubled waters*, scritto da William Driskill e diretto da Ben Gazzara, fu trasmesso negli USA per la prima volta il 9 febbraio 1975 e su Rai 2 in Italia per la prima volta il 24 gennaio 1982.

Ciò che è logicamente rilevante nel racconto filmico consiste nel casuale reperimento dell'indizio iniziale: *la piuma* che Colombo ha trovato in infermeria. È questo l'indizio che chiude alla fine il cerchio attorno ad Hayden. Da lì è nata l'attività abduktiva di Colombo, che ha prodotto nella sua mente un'ipotesi, una *nuova idea* che può spiegare i fatti. La piuma spiega tutto, infatti appartiene al cuscino che Hayden ha usato per sparare a Rosanna senza far rumore; gli si è attaccata addosso per poi cadere a terra quando è entrato in infermeria simulando un attacco cardiaco, per avere un alibi.

Fare filosofia per Mario Quaranta è costruire "modelli di ragionamento" ed il ragionamento abduktivo ha il timbro di fabbrica del pragmatismo. Per il pragmatismo il pensare è in funzione dell'agire, perciò si pensa (si fa filosofia su) ciò che è utile all'azione. Aver idee nuove significa ipotizzare azioni nuove, utili. E questo vale anche per la didattica della filosofia. Fu così che, stimolato da Girotti e ragionando insieme a Quaranta, mi venne in mente l'idea didattica del "fare filosofia per modelli di razionalità". A Mario (che mi obbligò subito a dargli del "tu", con tono scherzosamente minaccioso) chiesi: «Non pensi che se il tempo risulta sempre troppo poco in classe per affrontare i temi e i problemi filosofici, non è meglio programmare prima, insieme al lavoro curricolare diacronico della "storia della filosofia", anche un percorso "sincronico" che consenta una tematizzazione dei problemi?» Sospinto dalla sua risposta affermativa, nonché dalle sue indicazioni, iniziai ad elaborare un possibile *Laboratorio Tematico di Filosofia*, mettendo al centro un concetto o un problema di rilevanza filosofica. Dopo di che cercai gli autori o i gruppi di autori o le scuole filosofiche che lo avevano affrontato, penetrandolo da prospettive differenti, sviluppandolo in modo specifico e talvolta contrastante.

Quaranta trovò interessante questo lavoro di ricerca tanto che pensammo di suggerire ai docenti di impostarlo precedentemente a casa per poi assegnarlo agli studenti in modo che potesse essere sviluppato individualmente o in gruppo attraverso la produzione di tesi orali o scritte, organizzandosi in classe e a casa, ma sempre guidati e supportati dall'insegnante. Personalmente rilevai che tale lavoro laboratoriale dovesse produrre una pluralità di quadri teorici denominati *modelli di razionalità* o *paradigmi razionali*, all'interno dei quali fossero messi in relazione i pensieri di diversi autori, anche appartenenti a periodi storici differenti ma accomunati da concordanze teoriche di fondo, tenute insieme dalla ricorrenza a concetti comuni o aventi un significato condiviso. Così facendo, ogni paradigma razionale (o *modello di razionalità*, un termine che piacque molto a Quaranta) diventava una possibile risposta al problema posto, una particolare via di sviluppo al tema attualizzato e discusso tra gli studenti. Per esempio, "pragmatismo", "costruzionismo", "criticismo", possono essere considerati essi stessi "paradigmi". Oppure, tematizzando un concetto filosofico come "metafisica" si possono identificare paradigmi di pensiero differenti che prendono forma attorno alla nozione di "partecipazione" o di "esperienza" o che contestano la fondatezza del concetto stesso di "metafisica" e perciò danno luogo ad un paradigma "critico".

Come si dice: "un buon maestro incita ad essere buono scolaro chi a lui si riconduce" e così, a partire da quei primi anni 2000, ho avuto modo di produrre un volume *Modelli di razionalità*¹⁴ che considerasse teoreticamente quanto stavo mettendo in pratica nei molti Laboratori di Filosofia su temi quali "Realtà", "Meraviglia", "Sapere", "Rapporto tra Filosofia e Cinema", "Identità", temi di Logica, Estetica, Musica, Morale, Politica e Scienza, la maggior parte dei quali pubblicati negli anni in «Comunicazione filosofica», rivista telematica della S.F.I.¹⁵

Grazie Mario.

¹⁴ Armando Girotti – Pierluigi Morini, *Modelli di razionalità, nella storia del pensiero filosofico e scientifico*, Edizioni Sapere, Padova 2004 (è disponibile una copia alla Biblioteca dell'Archiginnasio di Bologna).

¹⁵ Si possono consultare i miei articoli e saggi pubblicati dal 2006 al 2019 in questi undici numeri di «Comunicazione Filosofica»: 17, 18, 19, 20, 24, 25, 28, 29, 30, 38, 41.

Indicazioni e suggerimenti bibliografici

- M. Quaranta, *Poincaré e Bachelard. La rivoluzione dei modelli di razionalità*, Diogene Multimedia, Bologna 2020.
- M. Quaranta, *Il pensiero debole e la sfida della complessità nell'Italia del decennio 1980-1990*, Diogene Multimedia, Bologna 2019.
- M. Quaranta, *Scristianizzare l'Europa. Il nazismo: un progetto neopagano*, Diogene Multimedia, Bologna 2017.
- M. Quaranta, *Cultura e politica. Percorsi del Novecento italiano*, de-Comporre, Latina 2014.
- M. Quaranta, *Positivismo e modernità*, Campanotto, Udine 2014.
- M. Quaranta, *Concertazione sociale e regole del lavoro*, Editoriale scientifica, Napoli 2013.
- M. Quaranta, *Le ragioni del pensiero. Filosofi italiani del '900*, Mimesis, Milano 2019.
- M. Quaranta, *Norberto Bobbio: un «illuminista pessimista»*. Con un inedito su «Filosofia del diritto e scienza del diritto in Italia», Il Poligrafo, Padova 2018.
- G. Polizzi, M. Quaranta, *Un secolo di filosofia attraverso i congressi della S.F.I. 1906-2013*, Bonanno, Catania 2016.
- M. Quaranta, *Modelli di psicologia moderna e postmoderna*, Sapere, Padova 2008
- M. Quaranta, *Giovanni Vailati, Interventi su Cosmo Guastella e l'Epistolario*, Sapere, Padova 2009.

MARIO QUARANTA NEL CENACOLO GEYMONATIANO

Fabio Minazzi*

1. Mario Quaranta il maggior bibliosofo italiano

Mario Quaranta non solo è stato uno dei maggiori bibliosofo italiani, ma è stato anche un ricercatore instancabile e uno studioso di sicuro riferimento per l'indagine storico-critica sulla filosofia italiana contemporanea. Sempre animato da una profonda generosità umana, con la quale ha interagito con differenti generazioni di studiosi ed anche con moltissime coorti di studenti liceali, senza peraltro mai trascurare la sua intensissima opera di divulgazione che lo ha indotto a collaborare a differenti testate giornalistiche, edomadarie e periodiche, locali e nazionali.

Se si scorre la sua bibliografia, si rimane veramente stupiti nello scorgere un intreccio, costante e sempre fecondo, tra le sue molteplici, e numerosissime, note recensorie, le sue, rigorosissime, bibliografie, la sua profonda passione per l'ineditologia e il suo costante "scavo" - da autentica "talpa" [rossa] della filosofia italiana - tra le molteplici *pieghe*, anche quelle più riposte, silenti e dimenticate, della ricerca filosofica italiana contemporanea. Un ambito, quest'ultimo, che, effettivamente, dominava come pochi, avendo anche sviluppato una incredibile conoscenza *analitica* (di uomini, pensatori, gruppi di studio, riviste, periodici, convegni, congressi, case editrici, varie iniziative culturali, editoriali, etc. etc.). Il suo era uno straordinario patrimonio di conoscenze che, pure, metteva sempre generosamente a disposizione dei suoi interlocutori. Interlocutori che spesso cercava anche di coinvolgere in molteplici attività di studio, ricerca e sincera promozione culturale, compiuta del tutto liberamente e al di fuori di ogni condizionamento accademico, di scuola o di appartenenza a questo o quel gruppo "baronale". Tutta questa sua estesa, varia, diffusa e variamente complessa attività di studio e di promozione editoriale ha così sempre nutrito, *dall'interno*, tutti i suoi molteplici libri, i suoi saggi e anche tutti i suoi numerosi scritti espressamente consacrati al pensiero filosofico italiano del Novecento. Secondo un programma di ricerca perseguito per un'intera vita che si è arricchito anche di alcune, altrettanto varie ed interessanti, "incursioni" entro il pensiero filosofico francese del XIX e del XX secolo.

Entro questo articolato ed ampio orizzonte prospettico è tuttavia individuabile un tenace *file rouge* che ha sempre contraddistinto e variamente qualificato, complessivamente, la sua ricerca filosofica, culturale e civile, donandogli un autentico *centro di gravità permanente* e una sicura "bussola" per orientarsi nel mondo del pensiero filosofico e scientifico. Questa sua autentica "stella polare" può infatti essere individuata nel suo rapporto, affatto privilegiato, coinvolgente, diretto e fecondo, con il padre riconosciuto della Filosofia della scienza italiana, ovvero con l'epistemologo Ludovico Geymonat (Torino 1908 - Passirana di Rho 1991). Geymonat, proveniente, in ambito morale, dalla scuola martinettiana, è stato del resto uno dei pochissimi intellettuali italiani intransigentemente e coerentemente antifascista. Ma oltre ad avere alla spalle questa sua emblematica dirittura morale è stato sempre, in modo altrettanto coraggioso, impegnato, in prima persona, nel dibattito civile del Novecento, un secolo che ha così attraversato in tutta la sua intrinseca drammaticità, configurandosi come una salda quercia che ha costituito un significativo punto di riferimento privilegiato per molti studiosi e tanti suoi compagni di vita e di lotta culturale, civile e politica, tra i quali va appunto annoverato anche Mario Quaranta.

* Ordinario di Filosofia della scienza, Università degli Studi dell'Insubria, Varese, Direttore scientifico del Centro Internazionale Insubrico.

2. L'incontro con Geymonat e i primi scritti

Il rapporto di Quaranta con Geymonat nasce agli albori della stessa formazione filosofica di Quaranta, quando, da giovane studente-lavoratore universitario, ebbe modo di conoscere ed ascoltare, per la prima volta, l'epistemologo torinese a Padova, nel 1959, in occasione di un pubblico dialogo di Geymonat con altre ed assai differenti voci filosofiche. A questo proposito così ha scritto lo stesso Quaranta:

nel 1959 si è tenuto a Padova il convegno su *Sapere scientifico e sapere filosofico*, con relazioni di Ludovico Geymonat, Paolo Filiasi Carcano e Augusto Guzzo. Ogni relazione fu seguita da discussioni cui parteciparono ben ventiquattro studiosi: è stato uno dei confronti (e scontri) diretti più interessanti avvenuti nella cultura filosofica italiana di quel decennio, in cui *tre generazioni di filosofi* di diversi orientamenti (spiritualista, neotomista, marxista, razionalista, di filosofia analitica e di metafisica classica) hanno espresso in modo libero e franco le proprie posizioni su un problema cruciale, come appunto quello dei rapporti fra scienza e filosofica, dialogando con tre filosofi (i relatori) che a tale problema hanno dedicato opere fondamentali. In una eventuale cronaca della filosofia italiana contemporanea questo evento meriterebbe senz'altro un posto e un rilievo particolari (M. Quaranta, *La tradizione della ragione*, Bonanno Editore, Acireale-Roma 2016, p. 85, il corsivo è mio).

Non per nulla Quaranta, dopo aver frequentato l'istituto magistrale di Rovigo, si laureò a Magistero, a Padova, nel 1963, con una tesi consacrata all'analisi dell'*Empirismo logico e storicismo scientifico nel pensiero di Ludovico Geymonat*. Nel predisporre questa tesi Quaranta scelse come suo relatore un appartato, ma interessante, filosofo del linguaggio (nonché fenomenologo) come Renzo Piovesan (1924-2005). Si può dire che da allora in poi Quaranta ha sempre nutrito, nel corso della sua intera vita di studioso, un interesse affatto privilegiato per lo studio, l'analisi e la varia promozione e diffusione della conoscenza del pensiero, dell'opera e del programma di ricerca filosofico e civile di Geymonat. Non solo: nel corso degli anni questo suo rapporto privilegiato con l'epistemologo torinese si è approfondito variamente per dar vita, infine, ad una intensa e sincera amicizia che finì per coinvolgere direttamente anche le stesse famiglie di Quaranta e di Geymonat.

D'altra parte, non deve essere neppure dimenticato come Quaranta, negli esordi della sua carriera di docente e di studioso, nutrì e realizzò anche un impegno politico diretto e molto intenso, che lo vide attivo e militante proprio entro il primo gruppo di maoisti italiani, di provenienza marxista-leninista, che si formò allora a Padova, anticipando tutte le altre differenti realtà maoiste italiane che si configurarono in alcune altre città italiane negli anni seguenti. Mario Quaranta proveniva, del resto, da una giovanile militanza svolta, come era allora consuetudine dei giovani comunisti, prima tra le fila della FGCI (ovvero la Federazione dei giovani comunisti italiani) e, successivamente, nelle file del Partito comunista italiano. Partito dal quale Mario fu però espulso nel corso degli anni Sessanta, proprio a causa della sua partecipazione ai gruppi marxisti-leninisti e maoisti che allora guardavano con vivo interesse soprattutto alla Cina di Mao e poi anche al ferreo regime socialista instauratosi in Albania, criticando apertamente la politica sovietica della destalinizzazione, promossa allora in Urss da Nikita Krusciov (1894-1971), subito dopo la scomparsa di Stalin (1878-1953). Non per nulla Quaranta, nel 1964, fu redattore capo di un importante periodico marxista-leninista come «Nuova Unità», il cui vice-direttore era Mario Geymonat (1941-2012), ovvero il figlio latinista dell'epistemologo torinese. Questo periodico aveva sede a Milano e certamente la frequentazione di questo ambiente politico lombardo, contribuì, indubbiamente, a rafforzare anche un rapporto politico diretto tra Ludovico Geymonat e Quaranta.

Non è quindi un caso che l'*opera prima* di Quaranta costituisca la pubblicazione, in italiano, con introduzione, traduzione e un commento analitico, di alcune classiche pagine del celebre *Corso di filosofia positiva* di Auguste Comte, curato dal Nostro in collaborazione diretta con Ludovico Geymonat. In questo caso questa collaborazione di Quaranta con Geymonat ha dato origine ad un agile e felice volumetto, indirizzato, in modo affatto privilegiato, al mondo della

scuola secondaria superiore. Il piccolo libro - cui però Mario teneva molto proprio perché costituiva la sua *opera prima* con cui era entrato nel mondo degli studi - fu pubblicato da una piccola ma qualificata casa editrice padovana, l'Editrice R. A. D. A. R., nel 1967, in una interessante collana con cui si mettevano a disposizione degli studenti e dei lettori interessati alcuni classici e fondamentali testi filosofici. Tuttavia, questo piccolo libro, pur essendo indirizzato prevalentemente al mondo della formazione scolastica, presentava un taglio originale giacché nelle sue pagine introduttive sono presenti alcune interessanti e nuove considerazioni interpretative relative al positivismo di Comte e al suo pensiero epistemologico che provano come per i due curatori la formazione scolastica si dovesse comunque intrecciare anche con un'autonoma ed originale ricerca filosofica e di studio. In questa feconda prospettiva insegnamento e studio costituivano, insomma, un binomio irrinunciabile, entro il quale l'attività didattica e quella della autonoma riflessione storico-critica connessa con la ricerca e lo studio, non potevano e non dovevano mai disgiungersi.

Successivamente, nel 1969, Quaranta curò invece, autonomamente, la pubblicazione di un interessante volume di attualità e di impegno militante - una sorta di *istant-book* scaturito da un suo viaggio ufficiale nella Cina di Mao - ovvero *Università e sviluppo della società comunista in Cina*, apparso per i tipi di Marsilio Editore, casa editrice che allora stampava a Padova. Con quest'opera Mario Quaranta forniva un'articolata ed innovativa documentazione dei molteplici fermenti sociali, civili e politici connessi con la celebre Rivoluzione culturale cinese, mettendo a disposizione del lettore italiano una breve antologia di scritti di Mao, unitamente ad una serie di documenti relativi alla scuola e alla formazione in Cina, prestando anche una particolare attenzione a quanto accadeva allora presso l'Università di Pechino, nei Politecnici e nelle scuole delle campagne cinesi.

In questi anni di aperta militanza maoista Quaranta - in collaborazione con un suo amico e sodale come Elio Franzin - intervenne anche nel merito del dibattito suscitato da un celebre, importante ed oramai storico volume come *La strage di stato*, realizzato quale tempestiva e fondamentale contro-inchiesta critica in merito alla prima strage perpetrata in Italia (e rimasta del tutto impunita, senza colpevoli e senza condannati) ovvero quella di Piazza Fontana, realizzata a Milano, il 12 dicembre 1969. In questo preciso e travagliato contesto storico, il volume di Quaranta e Franzin, *Gli attentati e lo scioglimento del Parlamento*, edito dalla Diffusione SBL di Padova-Roma 1970, costituiva un lungo saggio di 126 pagine nel quale si contestavano le tesi del volume *La strage di stato* (il cui titolo, del resto, ben esprimeva la tesi di fondo di questa contro-inchiesta, tesi che è poi diventata una riconosciuta verità storica ed anche una verità giudiziaria), offrendo una diversa e più discutibile interpretazione politica della strage milanese. Una ricostruzione che finiva anche per fornire un problematico, per quanto del tutto involontario, contributo alle provocatorie prospettive di personaggi della estrema destra padovana come Franco Freda (1941) e Giovanni Ventura (1944-2010), allora interessati ad operare un'equivoca operazione di infiltrazione - che era anche di palese "copertura" - entro le magmatiche e settarie file dei gruppi maoisti m-l padovani. Probabilmente proprio l'esito, civile e politico, certamente non felice, di questa presa di posizione indusse infine Quaranta ad abbandonare decisamente una militanza politica svolta entro il movimento m-l dei circoli maoisti padovani, per concentrarsi, sempre più, nel mondo degli studi e dell'insegnamento, consacrando, in particolare, allo studio storico-critico analitico, della filosofia italiana del Novecento.

3. Quaranta nel cenacolo geymonatiano

Tant'è vero che nel 1971 apparve - entro la grande e monumentale *Storia del pensiero filosofico e scientifico* di Ludovico Geymonat, edita originariamente, in prima edizione, in sei volumi, nel 1970-1972, presso la Garzanti di Milano, il primo dei tre capitoli consacrati da Quaranta ad un'ampia, interessante e puntuale ricostruzione della storia della filosofia italiana contemporanea. Questo primo capitolo, ospitato nel quinto volume della *Storia* di Geymonat, è infatti dedicato a *Positivismo ed hegelismo in Italia*, ed è stato poi seguito, nel 1972, da un ampio capitolo (di quasi cento pagine) su *La filosofia italiana fino alla seconda guerra mondiale* (testo ospitato

nel sesto volume di quest'opera), cui fece infine seguito, nel 1976, il terzo ed ultimo capitolo, ovvero quello su *La filosofia italiana contemporanea*, firmato, questa volta, da Quaranta a quattro mani con Geymonat. Quest'ultimo capitolo fu ospitato nel settimo volume della *Storiona* (come era in genere chiamata quest'opera, perlomeno nell'ambiente studentesco milanese) che offrì un tempestivo e doveroso "aggiornamento", di integrazione critico-documentaria, di questa fondamentale *Storia del pensiero filosofico e scientifico* che proprio allo studio del Novecento e del pensiero contemporaneo dedicava un'attenzione assai diffusa, allora del tutto inusuale, rispetto a pressoché tutte le altre classiche storie del pensiero filosofico. Questo capitolo costituiva, del resto, una sorta di sviluppo critico del precedente, e molto più breve, capitolo *Notizie sulla filosofia italiana contemporanea* (presente nel sesto volume del 1972) firmato dal solo Geymonat il quale, tuttavia, in nota segnalava, esplicitamente, la preziosa collaborazione di Quaranta all'elaborazione specifica di questo capitolo che offriva un primo sintetico quadro del dibattito filosofico italiano contemporaneo). Proprio questi tre ampi ed articolati capitoli - inseriti in un'opera monumentale ed innovativa come la grande *Storia del pensiero filosofico e scientifico* di Geymonat - dettero tempestivamente una specifica e grande notorietà a Mario Quaranta (come anche a tutti gli altri più giovani collaboratori di Geymonat). Non bisogna infatti trascurare come quest'opera di Geymonat conseguì allora uno straordinario successo editoriale, che ne garantì una larghissima diffusione e una parallela grande fortuna. Basti tener presente che di quest'opera, malgrado la sua mole editoriale, si vendettero più di trecentomila copie raggiungendo un esito che oggi non può che apparire come straordinario. In ogni caso proprio grazie alla diffusione di quest'opera Mario Quaranta fu allora percepito come un *geymonatiano* e come uno specialista - quale effettivamente era - della ricerca filosofica italiana contemporanea.

Nel 1977 Mario Quaranta ha invece promosso - coinvolgendo un bibliografo come Bruno Maiorca - la pubblicazione di un volume come *L'arma della critica di Ludovico Geymonat*, apparso presso Garzanti quale omaggio all'opera di un protagonista della cultura italiana del Novecento. Un omaggio che costituisce, al contempo, un "coronamento" della pubblicazione della grande *Storia del pensiero filosofico e scientifico*. Il titolo di quest'opera bibliografica - felice, azzeccato e *parlante* - è stato naturalmente concepito da Quaranta ricalcando, intelligentemente, una nota battuta del giovane Marx. Questo volume offriva, in ogni caso, un formidabile strumento per studiare e ricostruire, *analiticamente*, l'opera e il pensiero di Geymonat. Costituisce, invero, uno strumento di assoluto rigore - ed è diventato un autentico e classico "modello" di sicuro riferimento bibliografico - del quale, successivamente, lo stesso Quaranta si avvale in modo sistematico e prezioso per promuovere differenti volumi geymonatiani (né va trascurato come lo stesso Quaranta incrementò variamente questa già ampia bibliografia geymonatiana, come fece, per esempio, in occasione della realizzazione dell'importante volume *Scienza e filosofia* - edito da Garzanti nel 1985 - che raccoglie, per cura di Corrado Mangione, molteplici studi in onore di Geymonat). Infatti, a partire dall'anno successivo, Mario Quaranta ha iniziato a pubblicare e promuovere diversi ed importanti volumi di Geymonat, raccogliendo in questi libri alcuni scritti geymonatiani apparsi in differenti sedi. Così, nel 1978, Mario curò il prezioso ed emblematico volume di Geymonat, *Contro il moderatismo* (apparso da Feltrinelli), in cui sono raccolti una serie di interventi, per lo più giornalistici, apparsi tra il 1946 e il 1978 che hanno consentito ai più giovani di conoscere allora tutto lo spessore, culturale e civile, d'ascendenza *martinettiana*, del suo coraggioso ed intransigente antifascismo ed anche della sua stessa singolare militanza comunista. Il libro ebbe un largo successo, al punto che fu riedito nel 1979 andando presto esaurita anche questa seconda edizione. Nel 1980 Mario nuovamente promuove e cura un volume su *Ludovico Geymonat filosofo della contraddizione* (Edizioni Sapere di Padova), in cui pubblica saggi di quattro giovani che si sono laureati studiando proprio differenti aspetti del pensiero dell'epistemologo torinese. Nel 1983 promuove, questa volta presso le Edizioni Dedalo di Bari, in una collana che dirigeva con Gianfranco La Grassa, la pubblicazione di un fortunato volumetto di Geymonat, *Riflessioni critiche su Kuhn e Popper* che ebbe subito, in tutta l'Italia, una larga circolazione, soprattutto nel mondo degli studenti di filosofia del tempo. Ancora: nel 1987 Mario promuove, questa volta presso Bertani Editore di Verona, il volume di Geymonat, *La ragione e la politica*, in cui sono raccolti interventi apparsi nell'ultimo decennio, tra il 1976 e

il 1986, libro che venne poi affiancato da un secondo, importante, volume di Geymonat, edito sempre da Bertani, consacrato a *Del marxismo. Saggi sulla scienza e il materialismo dialettico*, che costituisce una sorta di *baedeker* del marxismo geymonatiano. Da segnalare con nel predisporre questa raccolta sistematica dei saggi marxisti di Geymonat, Mario sia anche riuscito a convincere l'epistemologo torinese a ripubblicare, in appendice al volume, un suo vecchio saggio, apparso sulla «Rivista di filosofia» subito dopo il crollo del fascismo, scritto nel quale il più giovane Geymonat neopositivista, riflette sul marxismo, criticando, apertamente, il tradizionale materialismo dialettico allora difeso dogmaticamente dal Pci quale sua emblematica espressione ideologica stalinista.

Nel 1988 Mario promuove un numero monografico della sua rivista, «Il Novecento», consacrando al tema: *Ragione e storia per l'ottantesimo di Ludovico Geymonat* (e un analogo omaggio promuove anche su una rivista di studi come «Scienza e Storia», il Bollettino del Centro Internazionale di Storia dello Spazio e del Tempo, cfr. n. 6, pp. 5-29). L'anno successivo, nel 1989, Mario cura l'intervista *Ludovico Geymonat: io e la psicologia* (apparsa sulla «Rivista di psicologia», LXXIV, n. 1, gennaio-aprile 1989, pp. 79-101) e, ancora, nell'anno successivo, ovvero nel 1990, realizza un'altra importante ed ampia intervista: *Ludovico Geymonat. Mezzo secolo di un filosofo. Intervista autobiografica*, apparsa su «Iride» (n. 4/5, nuova serie, gennaio-dicembre 1990, pp. 105-153).

Nel 1991 Quaranta cura e pubblica due altri volumi di Geymonat, *La Vienna dei paradossi. Controversie filosofiche e scientifiche nel Wiener Kreis* (il poligrafo, Padova) e *Filosofia e scienza nel '900* (Edizioni GB, Padova), mentre, dopo la scomparsa dell'epistemologo torinese, pubblica, nel 1993, il volume di Geymonat, *Scienza e filosofia nella cultura del Novecento* (Pagus Edizioni, Treviso) rivolto, in modo specifico, al mondo della scuola. Questo libro costituisce un mirabile esempio di perfetta fusione critica tra l'esigenza della divulgazione più rigorosa e quella dello studio originale della cultura filosofica novecentesca. Solo la sua lunga ed articolata esperienza nell'ambito dell'insegnamento liceale, nonché nello studio e nella ricerca filosofica, gli hanno consentito di conseguire questo perfetto equilibrio tra due esigenze apparentemente così diverse e persino contrastanti. Ancora: nel 2004, Quaranta cura un nuovo volume di Geymonat in cui appaiono anche alcuni interessanti inediti geymonatiani: *Lezioni su Galileo. La scienza e il destino dell'Occidente* (Barbieri Editore, Manduria). Del 2009 è invece un suo importante saggio concernente *Il modello della storia della filosofia di Ludovico Geymonat nella cultura italiana* apparso nel volume *Ludovico Geymonat un Maestro del Novecento., Il filosofo, il partigiano e il docente* curato dallo scrivente per le Edizioni Unicopli di Milano, in occasione del centenario della nascita dell'epistemologo torinese. In questo contesto non va infine dimenticata l'agile ma puntuale e bella monografia di Mario Quaranta consacrata a *Ludovico Geymonat. Una ragione inquieta* (apparsa a Roma per i tipi della Seam edizioni nel 2001), monografia che, perlomeno a mio avviso rappresenta, la sua più completa e piena maturazione critica, in cui si offre un'equilibrata e persuasiva ricostruzione complessiva sull'opera e il pensiero di Geymonat.

4. L'intensa e libera attività editoriale di Quaranta (e di Geymonat)

Anche da questo, pur scarno e sintetico elenco bibliografico di opere e di scritti, si evince comunque come Mario Quaranta sia stato un grande ed intelligente promotore dell'opera e del pensiero di Geymonat che ha sempre rivalutato e promosso in differenti fasi e forme della sua ricerca. Posso del resto assicurare che proprio questo suo intenso ed intelligente lavoro, in qualità di editore di molteplici testi di Geymonat, ha molto aiutato anche lo stesso Geymonat che in quegli anni, soprattutto dopo aver lasciato l'insegnamento universitario alla fine degli anni Settanta del Novecento, ha continuato a lavorare intensamente in ambito filosofico, dispiegando una capacità di lavoro e di studio che si è, appunto, intrecciata positivamente con questa opera editoriale meritoriamente realizzata da Quaranta. Me ne ricordo bene perché allora quest'opera di Geymonat si è variamente intessuta sia con quella realizzata da Quaranta, sia anche con la mia stessa collaborazione con l'epistemologo torinese, grazie alla quale apparvero libri come *Le ragioni della scienza* (edito da Laterza nel 1986, frutto di un dialogo e un confronto diretto tra

tre differenti generazioni di filosofi, appunto quella di Geymonat, quella di Giulio Giorello [1945-2020] e la mia), il testo di Geymonat, *La società come milizia* (costituente il testamento politico-civile di Geymonat che curai per la Marcos y Marcos nel 1989 e che è stato successivamente riedito nel volume *La civiltà come milizia. Seconda edizione riveduta e accresciuta*, promossa da La Città del Sole di Napoli, nel 2008), il dialogo tra Geymonat, Evandro Agazzi e lo scrivente, raccolto nel volume *Filosofia, scienza e verità* (Rusconi, Milano 1989), nonché i *Dialoghi sulla pace e la libertà* tra Geymonat e lo scrivente, apparsi pochi mesi dopo la morte di Geymonat, presso la Cuen di Napoli, nel 1992.

Ebbene, tutti questi pur differenti libri geymonatiani si intrecciano, a loro volta, con altre interessanti ed autonome nuove opere di Geymonat come i *Lineamenti di filosofia della scienza* (apparsi a Milano, da Mondadori, nella collana della “Est”, nel 1985, aureo libretto in cui Geymonat volle affidarmi la realizzazione della bibliografia ragionata finale; questo libro è stato poi riedito, nel 2006, dalla Utet di Torino con una *Prefazione* di Giorello e un mio nuovo contributo di integrazione: *La filosofia della scienza vent'anni dopo. Aggiornamento di una bibliografia ragionata*), cui sia affiancano poi altri libri che hanno avuto un grande successo editoriale come *La libertà* (Rusconi, Milano 1988, che vendette circa ottantamila copie) e *I sentimenti* (ivi 1989), quest'ultimo scaturito da una riedizione di alcuni passi della quarta parte degli *Studi per un nuovo razionalismo* (Chiantore, Torino 1945), integrati da preziosi e nuovi commenti dai quali ben emerge il debito *martinettiano* di Geymonat. Un debito che lo fece allora entrare, durante la Resistenza, in quella che si potrebbe anche configurare come una sorta di singolarissima “brigata kantiana”, ovvero quella dei filosofi antifascisti che hanno partecipato, in prima persona, col movimento dei partigiani italiani.

Se ora si considera *unitariamente* l'insieme complessivo di tutti questi differenti testi, emerge allora l'immagine di un Geymonat che ha vissuto gli ultimi anni della sua vita dedicandosi completamente all'approfondimento del suo originale programma di ricerca filosofica, che ha così articolato in differenti settori di studio e di ricerca. Il che contrastava apertamente con i più riposti *desiderata* - non mai espressi *per scripta*, ma, tuttavia, allora facilmente percepibili nel comune *vissuto* sviluppatosi entro il cenacolo geymonatiano milanese - di chi, dopo la pubblicazione di un'intervista a Geymonat consegnata alle pagine del volumetto *Paradossi e rivoluzioni* (edito da il Saggiatore a Milano nel 1979) avrebbe senz'altro preferito che l'epistemologo torinese, conclusa la sua esperienza universitaria, passasse senz'altro ad un meritato pensionamento, sgombrando il campo della sua presenza... Il che, invece, non avvenne, proprio grazie all'impegno di studio di Geymonat affiancato, validamente, da tutta l'intensa e diffusa attività editoriale di Quaranta, intrecciatasi anche con la mia, sia pur molto più delimitata e circoscritta, collaborazione con Geymonat.

Il che spiega perché quando Mario Quaranta intervistò Geymonat per «Il Mattino» di Padova, nel 1986, in occasione della pubblicazione del laterziano *Le ragioni della scienza* (libro che ben presto si collocò al vertice delle vendite dei libri di saggistica in Italia, ed ebbe, in sei mesi, due edizioni, rapidamente esaurite, mentre fu tempestivamente tradotto in portoghese) finì, letteralmente, per *dar fuoco alle polveri*. L'intervista di Mario Quaranta a Geymonat a proposito del libro laterziano e delle differenti tesi ivi sostenute, scatenò infatti una furibonda reazione da parte del successore accademico dell'epistemologo torinese. Reazione che indusse Giorello a dire definitivamente *addio* al proprio maestro con una polemica lettera di “rottura”, nella quale dimostrava di non voler aver più nulla a che fare con Geymonat e i suoi collaboratori più diretti che lo avevano aiutato a sviluppare e declinare *creativamente*, e in varie forme, il suo interessante programma di ricerca connesso con una innovativa riformulazione critica del materialismo dialettico marxista configurato come un innovativo *storicismo scientifico*. Proprio questo *storicismo scientifico materialista-dialettico* non era condiviso da chi era invece repentinamente passato dalla difesa dell'*Attualità del materialismo dialettico* (titolo emblematico di un libro apparso presso gli Editori Riuniti nel 1974 che raccoglie scritti autonomi di Ludovico Geymonat, Giulio Giorello, Enrico Bellone e Silvano Tagliagambe i quali tutti allora si riconoscevano nel programma di ricerca marxista elaborato dall'epistemologo torinese) alla difesa di un falsificazionismo popperiano di marca lakatosiana e feyerabendiana.

Per questa precisa ragione storica e critica Mario Quaranta ha fatto bene a ripubblicare integralmente questa sua celebre e importante intervista padovana a Geymonat nel suo volume *Voci del Novecento. Schedari di opere e pensatori* che ha pubblicato da Sapere Edizioni a Padova nel 2008. Il che conferma anche la piena e completa libertà intellettuale con la quale Mario Quaranta si è sempre mosso nella sua ricerca di studio, avendo sempre la capacità di non farsi mai condizionare dall'ambiente accademico, dalle varie "scuole" e dalle varie pressioni dei "baroni" universitari. Un ambiente "baronale" che spesso mal sopportava proprio questa libertà di ricerca di Quaranta, come è ben emerso in questo caso, emblematico, in cui lo sbandierato "liberalismo" non tollerava una ricerca indipendente e libera come quella di Mario. Infatti Mario, proprio in nome di questa sua libera riflessione, aveva posto a Geymonat alcune domande dirette e sincere (per nulla paludate), questioni cui l'anziano epistemologo non si era del resto sottratto, rispondendo, così, con altrettanta sincerità e schiettezza. Il che aveva fatto letteralmente "saltare i nervi" ad un accademico come Giorello il cui disinvolto cambio di casacca filosofica lo assomigliava a quei celebri e molteplici «girasoli della filosofia» di cui già parlava, criticamente, un dimenticato Maestro di Geymonat, come il filosofo valtellinese Erminio Juvalta (1863-1934).

5. L'originalità del contributo storiografico di Quaranta

Questo profilo di Mario Quaranta quale attivo protagonista del cenacolo geymonatiano non rende tuttavia piena giustizia alla sua opera e alla sua complessiva attività di inesausto studioso della filosofia italiana contemporanea (e non solo di questa). Non andrebbe infatti dimenticata la sua straordinaria passione per il mondo delle riviste, non solo per quelle filosofiche, ma anche per quelle culturali, in senso lato. Non per nulla Quaranta ha promosso, per i tipi dell'Arnaldo Forni di Sala Bolognese, una collana di riedizione anastatica di molte storiche riviste italiane, tra le quali vanno perlomeno menzionate la *Voce* e il *Leonardo*, senza tuttavia trascurare come questa sua singolare ed innovativa collana editoriale si inaugurò con la riedizione di una piccola rivista di epistemologia come *Analisi* che era stata del tutto dimenticata dai più (personalmente la scoprii proprio grazie a questa riedizione promossa da Mario). Non solo: con Albeto Folini, Mario, nel 1977, ha anche curato un prezioso ed importante volume consacrato a *Le riviste giovanili del periodo fascista*, contributo che, ancor oggi, costituisce uno strumento importante e prezioso per la migliore intelligenza critica della storia del fascismo e della stessa dittatura mussoliniana. La sua riflessione sul composito mondo delle riviste di cultura è del resto ora affidato al suo volume monografico *La discussione filosofica nelle riviste del Novecento (1900-1970)* apparso per le Edizioni Sapere di Padova nel 2015, cui senz'altro ora rinvio.

Né può essere trascurato un altro grande "amore" di Mario Quaranta, ovvero lo studio del pensiero e dell'opera di un filosofo come Giovanni Vailati. Anche questa sua autentica passione di studio si accese quando era ancora studente universitario, quando poté seguire, a Padova, i corsi di un semioticista di vaglia come Ferruccio Rossi-Landi (1921-1985) che allora gli fece conoscere la figura di Vailati sottolineandone tutta la sua importanza ed attualità filosofica, culturale e teoretica. Da allora Quaranta ha studiato in modo sistematico il pensiero vailatiano, cui ha dedicato molteplici studi, diversi saggi e alcuni volumi, giungendo infine, nel 1987, a pubblicare tre volumi di *Scritti* di Vailati, apparsi in una importante edizione edita da Arnaldo Forni. In questa edizione Mario ha variamente intrecciato la riedizione anastatica degli scritti vailatiani (ovvero quelli raccolti nel celebre e fondamentale volume postumo di Vailati del 1911) con la pubblicazione di alcuni inediti di Vailati che aveva rintracciò in varie sedi. Nel predisporre questa edizione Mario non ha più seguito l'ordine cronologico degli scritti vailatiani, come figura nell'edizione del 1911, ma li ha raggruppati in modo sistematico. Ha poi curato sia il volume *Giovanni Vailati nella cultura del '900* (edito da Arnaldo Forni nel 1989), sia l'antologia di Vailati, *Gli strumenti della ragione* apparsa per il Poligrafo di Padova nel 2003.

L'accento che si è precedentemente fatto alla pubblicazione degli inediti, non deve farci dimenticare l'ampio e sempre costante interesse di Mario Quaranta per gli scritti *inediti* dei filosofi italiani, scritti inediti che ha saputo sempre rintracciare e pubblicare nel corso di pressoché tutta la sua intensa attività di ricerca. In genere tutti i suoi studi e sondaggi sulle più diverse

personalità della filosofia italiana prendono sempre spunto dallo studio e dalla parallela pubblicazione di alcuni loro scritti inediti, prestando una particolare attenzione soprattutto ai carteggi dei filosofi. Tra questi mi limiterò solo a ricordare il fondamentale e ricchissimo carteggio intercorso tra Norberto Bobbio (1909-2004) e Ferruccio Ross-Landi che Mario pubblicò, in due parti, su una rivista veneta come *Foedus*.

Non essendo ora possibile ricostruire questa sua continua e più che meritoria attività di curatore di testi inediti occorre tuttavia precisare quale è stato il significato complessivo di questa sua opera di studio, di scavo e di ricerca continua *tra le pieghe* della filosofia italiana del Novecento. Molti di questi suoi scritti sono stati raccolti da Mario stesso in alcuni suoi volumi più recenti come *Il positivismo veneto* (edito dalla Minelliana di Rovigo nel 2003), *I mondi di Giulio Cesare Ferrari, Psicologia, psichiatria, filosofia* (Edizioni Sapere di Padova, 2006), le già ricordate *Voci del Novecento* del 2008, *il Segno veneto. Cento libri sulla storia e la cultura veneta* (Edizioni Sapere, Padova 2009), *Positivismo e modernità* (Campanotto Editore, Pasian di Prato 2014), *La tradizione della ragione nella filosofia italiana del '900* (Gruppo Editoriale Bonanno, Acireale-Roma 2016), *Un secolo di filosofia attraverso i congressi della S.F.I. 1906-2013* (in collaborazione con Gaspare Polizzi, edito Gruppo Editoriale Bonanno, Acireale-Roma 2016), *Norberto Bobbio: un «illuminista pessimista»*. *Con un inedito su «Filosofia del diritto e scienza del diritto in Italia»* (il Poligrafo, Padova 2018) fino a *Le ragioni del pensiero. Filosofi italiani del '900* (Mimesis, Milano--Udine 2019), libro che mi è particolarmente caro perché Mario volle donarmelo per la collana editoriale del nostro *Centro Internazionale Insubrico* che dirigo, presso l'Università degli Studi dell'Insubria, dalla sua fondazione, realizzatasi nel 2009 (ma per questo cfr. *infra*).

Ebbene, da tutti questi contributi emerge una diversa storia della filosofia italiana del Novecento, che fuoriesce criticamente dal consolidato e tradizionale standard storiografico delineato da un pur eminentissimo storico della filosofia come Eugenio Garin (1909-2004). Garin è infatti complessivamente legato, troppo passivamente, alla tradizione del neoidealismo italiano che dalle sue pagine emerge una sostanziale liquidazione sistematica della tradizione del positivismo italiano. Una liquidazione che risente ancora troppo delle battaglie aspramente polemiche e decisamente anti-positiviste inaugurate e svolte a passo di carica dai due grandi dioscuri del neoidealismo italiano. Nelle pagine di Quaranta viene invece recuperato un quadro molto più ricco, articolato e ricco di sfumature, della ricerca filosofica (ma non solo filosofica) positivista che spesso si è costruita in un dialogo diretto con il dibattito europeo. A questo proposito basterebbe del resto pensare all'opera di un intellettuale come Vailati che, pur essendo relegato nei ranghi dell'insegnamento delle scuole secondarie, era allora in contatto continuo con molteplici esponenti dell'epistemologia del suo tempo. In tal modo Mario Quaranta è stato in grado di ridisegnare i profili di una dimenticata (e spesso anche sepolta "viva") "filosofia scientifica", che è stata comunque in grado di confrontarsi, liberamente, con il nuovo e complesso clima culturale e scientifico del primo Novecento. In questa inedita prospettiva, ad un tempo storiografica e teoretica, Quaranta ha così offerto un contributo importante, innovativo e spesso anche decisivo per rompere criticamente il tradizionale "crampo mentale storiografico (e teoretico)" variamente determinato dalla dittatura del neoidealismo italiano, mettendoci in grado di conoscere e di recuperare l'opera, il pensiero e il contributo fornito da molti oscuri filosofi di cui spesso si è anche persa una precisa memoria storica e documentale. Non a caso proprio questa sua meritoria attenzione critica lo ha indotto a collaborare direttamente anche con uno storico di vaglia come Mario Dal Pra, condividendo con questo studioso il comune intento di ricostruire, per esempio, la fisionomia di un dimenticato allievo di Roberto Ardigò (1828-1920), ovvero di Giovanni Marchesini (1868-1931), il cui nipote fu del resto allievo liceale di Mario al "Tito Livio" di Padova. Queste ricerche "locali" lo hanno infine indotto a prestare un'attenzione specifica al *positivismo veneto* e alla sua diffusione ed articolazione, che ha trovato proprio nell'Università di Padova un suo importante, e costante, centro di riferimento e di promozione culturale.

Ma in questa considerazione sintetica e a volo d'uccello della produzione storiografica di Mario non possono poi essere trascurati anche i suoi interessanti studi comtiani, da quello, pionieristico, del 1974, *Che cosa ha veramente detto Comte* (Ubal dini editore, Roma), a quello molto più maturo su *Auguste Comte epistemologo* (Edizioni Sapere, Padova 2007 e, in seconda

ed., ivi 2012). Anche in questo caso non è naturalmente difficile scorgere in queste sue pagine comtiane l'influenza degli studi pionieristici sul positivismo compiuti da Ludovico Geymonat, ma anche in questo caso Mario Quaranta ha comunque saputo poi trasformare questo spunto critico geymonatiano in un suo originale programma di ricerca sul positivismo francese (ed anche su quello italiano) che ha infine conseguito un esito importante per maturare una diversa consapevolezza critica su ciò che voglia dire oggi *fare filosofia* tenendo appunto ben presente il confronto, ineludibile, con il complesso patrimonio delle conoscenze tecnico-scientifiche.

Last but not least tra gli "amori" di Quaranta non si può trascurare quello che ha sempre dimostrato per l'opera e la figura di personaggio come Eugenio Curiel, passione che si è poi intrecciata, in anni più recenti, anche con lo studio della figura storica di un uomo ed antifascista come Giacomo Matteotti, nonché di tutte quelle molteplici e sotterranee "vene" di antifascismo che hanno variamente alimentato il dibattito civile e culturale italiano del Novecento. In questo senso la lezione di Quaranta costituisce un ottimo e buon modello per ripensare, criticamente, la storia recente italiana onde cercare di percorrere nuove strade e nuovi punti critico-prospettivi per costruire una democrazia degna di questo nome. Una *democrazia partecipata* in cui la filosofia non dimentichi mai la propria responsabilità, sociale e civile, onde poter dare la parola a tutti coloro che ne sono privi. Per questa ragione di fondo Mario Quaranta ha sempre condiviso - in tutte le sue molteplici attività profuse a favore della diffusione sociale dell'insegnamento e dello studio della filosofia - l'idea che la conoscenza stessa della filosofia costituisce un autentico *diritto di cittadinanza*.

6. La preziosa collaborazione di Quaranta al Centro Internazionale Insubrico

Non posso però chiudere questo pur sintetico e assai parziale profilo di Mario senza ricordare come *a latere* di tutto questo suo impegno di studio, riflessione e ricerca, il Nostro abbia costruito, nel passare dei decenni, una sua straordinaria Biblioteca d'Autore e un suo Archivio che costituiscono quasi la *realizzazione materiale* di tutta la sua intera vita di ricercatore e di studioso. In più occasioni ho avuto il privilegio di accompagnarlo tra le molteplici casse in cui aveva sistemato pressoché *tutta* la produzione filosofica italiana del Novecento e devo riconoscere che la Biblioteca d'Autore di Mario Quaranta costituisce un patrimonio veramente unico e straordinario, sia per la sua ricchezza intrinseca, sia anche per i criteri con cui Mario l'ha costruita nel corso della sua vita (questi libri testimoniano e documentano, infatti, la sua stessa biografia intellettuale, anche grazie ai numerosi *marginalia* che spesso arricchiscono i singoli libri). Per questa ragione fui particolarmente felice quando Mario un giorno mi telefonò, comunicandomi la sua decisione, presa d'intesa con la moglie Ada, di donare al nostro *Centro Internazionale Insubrico* una prima parte della sua immensa Biblioteca d'Autore, ovvero quella che aveva conservato nella sua casa natale di Polesella, nel Polesine.

Mario decise di donarci questa sua prima parte della sua Biblioteca d'Autore, perché dal 2009 ad oggi, presso il *Centro Internazionale Insubrico* di Varese abbiamo sistematicamente raccolto sette importanti Biblioteche d'Autore di filosofi italiani, cui sia affiancano 24 Archivi filosofici. In tal modo a Varese si è iniziato a costituire un particolare patrimonio storico-archivistico e bibliotecario direttamente connesso con la storia della Filosofia italiana del Novecento. In particolare da noi si conservano moltissimi archivi della "Scuola di Milano" - dall'*Archivio segreto* di Antonio Banfi, all'Archivio di Giulio Preti, all'Archivio - e alla Biblioteca - di una poetessa e fotografa come Antonia Pozzi, alla Biblioteca e all'Archivio di Aurelia (Lella) Monti (già allieva di Banfi e collaboratrice di Geymonat, traduttrice degli scritti di logica-matematica di Peirce), alla Biblioteca e all'Archivio di Bruno Widmar (filosofo triestino attivo all'università di Lecce, fondatore, nel 1959, di una storica rivista come *Il Protagora*, cui Mario ha collaborato assiduamente e che attualmente è da noi continuata), alla Biblioteca e all'Archivio - entrambi straordinari - di un epistemologo e filosofo, di fama mondiale, come Evandro Agazzi, per non parlare dell'Archivio di Silvio Ceccato, a quello di Fulvio Papi, per accennare, infine, all'Archivio storico di un padre della patria come Carlo Cattaneo (1801-1869), che spazia dal 1848 alla sua morte a Lugano, in esilio, nel quale si conservano carte di molti esponenti del Risorgimento italiano.

Ebbene, a fronte di questo nostro straordinario patrimonio archivistico e bibliotecario, Mario ha sempre condiviso tutte le molteplici emozioni che ci hanno accompagnato nel corso di questi anni nel raccogliere, inventariare e studiare questo immenso patrimonio attinente la filosofia italiana. Ma Mario non solo ha condiviso pienamente il nostro progetto, ma, in un caso, si è anche trasformato in un nostro prezioso collaboratore, diretto e propositivo, perché è per suo merito esclusivo che ci è infine pervenuta anche la Biblioteca d'Autore di uno studioso padovano della filosofia antica come Giulio Federico Pagallo. Qualche tempo dopo averci fatto avere questa biblioteca di Pagallo, Mario decise infine di donarci - facendoci, appunto, un regalo straordinario e inaspettato - una prima significativa ed ampia *trance* della sua bellissima Biblioteca d'Autore, con l'intesa che ci avrebbe fatto successivamente avere, a tempo debito, la parte rimanente, quando non gli sarebbe più servita. Noi siamo così onorati di conservare qui nel nostro *Centro* questa prima parte della sua Biblioteca d'Autore, perché questo suo dono ha come costituito il suo autorevole suggello della rilevanza del lavoro che abbiamo realizzato in tutti questi anni per salvare libri e documenti della filosofia italiana contemporanea.

RECENSIONE

Roberto Celada Ballanti, Letterio Mauro (a cura di), *L'idea di Università nel pensiero moderno e contemporaneo*, De Ferrari, Genova 2020, pp. 155.

L'attuale società tecnocratica e la recente situazione pandemica hanno reso a distanza e virtuali anche i contesti di apprendimento, imponendoci, pertanto, in maniera nuova e doverosa, una riflessione sul ruolo che l'università intera come esperienza di cultura deve mantenere per potersi considerare ancora all'altezza del suo compito.

Per questa ed altre ragioni risulta interessante e, per così dire, tempestiva, la raccolta di saggi curata da Roberto Celada Ballanti e Letterio Mauro, docenti genovesi, che hanno deciso di affrontare questo tema con un risvolto pratico, ossia attraverso la raccolta di riflessioni di alcuni esponenti del mondo accademico filosofico, tra questi: Giuseppe Cacciatore (Ortega e la "missione" dell'Università), Francesco Camera (Heidegger: l'autonomia dell'Università e la sua missione), Angelo Campodonico (John Henry Newman: per un'etica della professione universitaria), Gerardo Cunico (Per un'Università critica: Bloch e Habermas), Francesco Ghia (Il caso "serio" dell'Università o l'Università del caso? Su "Wissenschaft als Beruf" di Max Weber), Guido Ghia (Umanità e Università nell'età di Goethe), Luciano Malusa (L'Università di Giovanni Gentile), Domenico Venturelli (L'idea humboldtiana di Università tra passato e futuro), Silvano Zucal (Romano Guardini. L'università tra volontà di potenza e volontà di verità).

Chiaro, sin da subito, è il fatto che oggi l'Università si adegua al ruolo che il più degli Stati desiderano conferirle, infatti «[...] nell'università europea [...]» sembra sia avvenuta «una trasformazione dell'antico modello humboldtiano, fondato su un sistema di articolato rapporto tra le conoscenze orientato a una visione universalistica del sapere, al nuovo modello americano, che vede piuttosto il prevalere di una iperspecializzazione in settori volta a volta giudicati

come preminenti e sui quali vengono convogliati ingenti investimenti di denaro» (p. 54). Tuttavia, questa descrizione non esime dal prendere posizione per evitare quelle derive che la vorrebbero meno professionalizzante.

Tema ricorrente a tutti gli interventi qui proposti è quello riguardante la necessità di pervenire ad una verità anche se «l'esigenza della verità appare impossibile e fuori moda» (p. 116). Quello che si deve tornare a chiedere all'Università come istituzione sembrerebbe l'assunzione del compito di ricordare come l'autonomia conquistata, da parte di chi la abita, sia frutto di una scelta precisa che non condiziona semplicemente l'individuo preso nel suo isolamento e imprenditore di se stesso, ma che coinvolge la realizzazione dell'*Universum* come luogo di edificazione comune.

La scienza, afferma Schelling, è possibile solo mediante un principio e tramite il fatto che questo sia la condizione originaria dell'unitarietà delle singole proposizioni del sistema preso nel suo intero. Dunque, per analogia, l'Università, un tutto di parti, deve far sì che le sue diverse articolazioni cooperino per riportare la traccia del privato nel pubblico, a volte, se non spesso, politicizzato, ma, in questo senso, attuazione e attività dedita alla cultura, vera condizione di fondo del sociale.

Il compito dell'Università, allora, sarà quello di inglobare, introdurre e portare il *Grund*, il fondamento, della sua *Bildung*, formazione universitaria, ad essere *Ursprung*, sorgente, di sapere: «il problema di universalizzare l'Università presuppone, perciò, la previa determinazione di ciò che siano questo sapere e questo insegnamento universitario» (p. 79).

Ecco perché il problema odierno dell'Università è in prima istanza filosofico: «Max Scheler [...] nelle sue serie di lezioni sulla metafisica, ha associato a ogni "scienza" [...] una "metascienza", una "consapevolizzazione" filosofica, che le conferisca fondazione ultima di senso [...]. È tempo ormai che tutto ciò venga realizzato, non tanto come un lusso giustapposto a ciò che è specificatamente proprio e necessario, ma come qualcosa di così indispensabile per la

disciplina scientifica, come lo sono le fondamenta della casa» (p. 110).

Forse, si potrebbe suggerire che al giorno d'oggi si vive la *malattia della scienza*: senza le scienze pure, infatti, pare che non si possa garantire la vera istruzione, cioè quel sapere completo che ognuno dovrebbe avere in sé per dirsi adulto. Nonostante ciò, e bene si evince nel libro, le scienze non possono dispoticamente monopolizzare l'università, ma si devono porre in dialogo con gli altri tipi di sapere.

Lungo tutto il volume si delinea una precisa concezione di scienza: la scienza deve caratterizzare l'autonomia dell'individuo attraverso la frequentazione di una comunità di saperi. Quindi, come tale, non deve solo manifestare il suo carattere tecnico, ma, primariamente e soprattutto, quello epistemico, ovvero la pregnanza di significato che deve soggiacere al corretto frequentare l'Università.

Ma come determinare istituzionalmente questo *corretto frequentare*? E come si può asserire che ci sia un accesso a questa comunità modulato in maniera più corretta rispetto a un'altra?

Certamente, l'apertura dell'Università a tutti gli strati della popolazione ha avuto riscontri sia positivi che negativi. Per questo motivo, è stata richiesta una rimodulazione delle sue Facoltà e dei suoi corsi, che, quasi sicuramente, non ha coinvolto soltanto l'aspetto burocratico, ma anche quello contenutistico. Questo, molto spesso, ha svilito il suo ruolo ad istituto di professionalizzazione a detrimento della sua più autentica missione: «la necessaria *ampiezza* di un'istituzione accademica finalmente aperta ai ceti sociali finora esclusi non può ridurre l'istruzione superiore a formule e slogan da inculcare o a pacchetti preconfezionati; piuttosto, deve essere centrata sul *pensare da sé* e mantenere un *livello* scientifico e intellettuale che *non può essere abbassato* proprio per non tradire la *causa rossa* della rivoluzione sociale; non deve scadere in un deprecabile *gergo di partito* (*Parteichinesisch*) e in una *sottonutrizione intellettuale*, ma offrire ai giovani, potenzialmente *ribelli e critici*, una scienza libera dall'*inganno oggettivo* dell'ideologia» (pp. 142-143).

L'Università deve, quindi, necessariamente compiere un passo indietro per poter fare un balzo in avanti. Essa deve tornare ad essere equazione dell'umanità, ossia recuperare, come già sosteneva Guardini, la dimensione che ciascun uomo dovrebbe avere: cioè l'essere conscio del fatto che il suo esistere si modula sì nel mondo, ma in quello che si trova fuori della caverna platonica. Perciò, il compito dell'uomo dovrà essere quello di districarsi tra le catene dell'immanente, senza sottrarsi alla chiamata della fede in un qualcosa che sarà sempre oltre la portata delle sue capacità scientifiche.

Balzo in avanti sarà, poi, capire che senza socialità e democrazia al suo interno non si potrà mai realizzare un fecondo dialogo tra le diverse istanze. Gentile, Bloch, Habermas, Stein, Heidegger, tra gli altri filosofi citati nel testo, si impegnarono a favore del recupero dell'inter-relazione, ognuno abbracciando pensieri e politiche diverse, ma tutte volte ad uno scopo comune. «[...] occorre restare nell'università *per conservare la tradizione, per mostrare esempi, per impiantare qua e là nuove domande in singole cose essenziali*; occorre essere *come quelli che effettivamente creano*, che non hanno niente a che fare con l'università esteriore, ma solo col sapere; occorre essere *professori non pubblici ma ordinari, scaturiti dall'ordine di ciò che è essenziale, che sono senza capi e sanno di essere tali*» (p. 128).

Realizzare l'*Universum*, guardare al *dotto sacerdote*, al risultato, alla connessa presenza, al superiore plurivoco, alla responsabilità, ai mezzi imprenditoriali, agli strumenti del proprio lavoro, a una pedagogia attualistica, a una nuova vita, alla Cultura come coltura, all'eccedenza, all'eterogeneità, alla discontinuità, ma anche alla ricerca, all'insegnamento, alla formazione, alla verità, alla crisi e a un conseguente esame di coscienza, alla custodia di una storia e di una tradizione, ma anche dell'oggi - l'attuale futuro, all'interrogare radicale... tutti questi aspetti analizzati nel volume sono un invito a una rilettura personale della domanda a cui tutti gli *abitatori della città universitaria* dovrebbero rispondere.

Giovanmariamaria Daccà

RECENSIONE

Antonio Cosentino, *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*, Diogene Multimedia, Bologna 2020, pp. 96, €. 12.

In epoca di pandemia si spengono le luci, si stacca la spina dalle abitudinarie attività, si impoveriscono le relazioni. Siamo assegnati alla inoperosità, costretti a fermare la vita di corsa, le proprie attività fisiche verso l'esterno, ridotte di un po' al silenzio le regole del gioco. Il silenzio è lo sfondo di ogni rumore o suono. Un evento traumatico può costituire un'occasione, che favorisce le domande filosofiche radicali, motiva ad esercitare il "pensiero del forse", a rivalutare il tempo per sé, per farsi qualche domanda sul senso, sulla direzione dell'esistenza individuale e comune, sul chi siamo in profondità. L'evento tragico e imprevisto spiazza la routine e rende non scontata lo stile e l'orientamento della nostra vita, ci restituisce alla povertà di certezze e alla possibilità del futuro.

Antonio Cosentino ha scritto in questo periodo un libro sui generis. Non è un saggio, né un racconto. Leggere è in qualche modo un comprendere sé stessi. Questo testo si propone di promuovere pensiero e domande, di essere uno strumento di un dialogo tra sé e sé e tra noi e gli altri. Il libro non vuole essere una scrittura morta, ma suscitare attraverso la lettura una continuazione di altra vita. I brevi racconti dialogici, con discrezione e leggerezza si propongono di promuovere esperienza di ricerca filosofica da soli e in dialogo con altri amici.

I testi in forma narrativa pongono questioni, problemi, suscitano dubbi, interrogativi. Cosentino fa tesoro di una tradizione, quella di Lipman, che parte nella ricerca filosofica sempre da testi narrativi, che hanno la capacità di mettere il mondo al congiuntivo, di costruire mondi paralleli in cui fare esperienza di altre forme possibili di vita, per poi tornare nella realtà a riconfigurare l'assetto di aspetti della vita personale. La forma narrativa e dialogica consente di vincere le resistenze consolidate, le emozioni svegliano il pensiero alla ricerca.

I temi sono vari, la nostra responsabilità nella determinazione tra caos e ordine e la loro complementarità per la nostra quotidianità, la relatività delle scelte che sembrano fondamentali (*Destra o sinistra*), la irrinunciabile consustanzialità tra la parte e il tutto (*I millepiedi e la formica*), l'indissolubile legame tra regole e contesto (*Le ciliegie sono ciliegie*), la convivenza tra culture (*Differenze culturali*). Molti i riferimenti alle difficoltà della conoscenza del reale del mondo esterno (*Innocenzo e filo, pesci fuor d'acqua*), la natura della mente (*Innocenzo e filo 2*), la convivenza tra culture differenti.

In una delle ultime sezioni (*Cose dell'altro mondo*) Cosentino materializza nella figura di Martino un alieno che riflette sulle cose da un punto di vista del tutto esterno e "altro" rispetto al contesto linguistico e culturale in cui si trova. Serve all'autore a rendere inutile qualunque pregiudizio e a vedere come se fossero emerse nella lice di un primo mattino. Conclude la raccolta di dialoghi quello su Socrate, in cui l'autore valorizza la sua peculiarità dialettica, ironica e morale.

Insomma, quello di Cosentino è un testo snello, piacevole da leggere, molto utile per coloro che vogliono lasciarsi trascinare dalla narrazione nel mondo dei significati, del senso, del valore, nell'immaginario sensato, con il potenziamento del dialogo.

Mario De Pasquale