

# Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

#### NUMERO 47 – novembre 2021

#### **REDAZIONE**

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale <u>mariodepasquale29@gmail.com</u>

Anna Bianchi annabian@tin.it

Valerio Bernardibernarditroyer@virgilio.itCristina Boracchitondino baby@libero.itFerruccio De Nataleferruccio.de.natale@alice.it

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

Armando Girotti armando.girotti@gmail.com

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzifabio.minazzi@uninsubria.itGraziella Morsellimorselli@aliceposta.itGaspare Polizzigaspol@libero.itEmidio Spinelliemidio.spinelli@sfi.itBianca M. Venturabiancaventura@alice.it

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

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>			
Filosofia insegnata. Quadri teorici ed espe- rienze	GEMMA BIANCA ADESSO, <u>Una ricerca interdisciplinare e partecipativa sulla città e la cittadinanza</u> . <u>Philosophia ludens</u> nelle scuole secondarie inferiori  LIA DE MARCO, <u>Il capability approach</u> di M. Nussbaum tra didattica per competenze e pro-spettive di cittadinanza  FRANCESCO DIPALO, <u>Cosa significa "vivere veramente"?</u> PAOLO GIORDANI, <u>Online cooperative learning</u> in filosofia. <u>Un'esperienza di apprendimento cooperativo a distanza attorno al Simposio di Platone</u> EUGENIO HANOZET, <u>Film e filosofia nell'insegnamento liceale.</u> <u>Un esempio</u> VERONICA PONZELLINI, <u>Socrate e la legalità: un percorso interdisciplinare di filosofia, diritto ed educazione civica, religione</u>		
Filosofia e educazione dei giovani: riflessioni e prospettive	SALVATORE BELVEDERE, <u>Didattica del limite e della meraviglia</u> MIRELLA FORTINO, <u>Filosofia, tecnologie e cittadinanza digitale.</u> Quale alleanza per un nuovo umanesimo?		
Filosofia per tutti	CRISTINA BORACCHI, <u>A proposito dei Festival filosofici: l'esperienza di Filosofarti in epoca pandemica</u> DIRETTIVO DELLA SFI DI BARI, <u>Filosofia in comune: tra università</u> , scuola e territorio. Un "abbecedario della cittadinanza" per il Maggio-Barese-SFI		
Studi e approfondi- menti	PAOLO BUCCI, <u>La fenomenologia husserliana e l'idea di filosofia come «scienza rigorosa»</u> WALTER CALIGIURI, <u>Sul concetto politico di "reazione"</u> ANTONIO MAGARIELLO, <u>La polivocità del tempo nella Fisica di Aristotele</u> SARO MIRONE, <u>Dualismo gnoseologico e dualismo ontologico.</u> Quinta ricerca (Parte B)		
Recensioni	STEFANIA ACHELLA, CLEMENTINA CANTILLO (a cura di), Le parole e i numeri della filosofia. Concetti, pratiche, prospettive (Anna Bianchi)  ANDREA IGNAZIO DADDI, "Filosofia del profondo", formazione continua, "cura" di sé. Apologia di una psicanalisi misconosciuta (Marco Damonte)  GABRIELLA DE MITA, ALESSANDRA MODUGNO, Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici (Marco Damonte)  MARIO DE PASQUALE, Giovani e Filosofia. Addio a Narciso - Filosofia e città giusta. Fuori dal guscio (Annalisa Caputo)  GABRIELLE SUCHON, Della morale e della politica. Libertà, scienza e autorità attraverso gli occhi di una donna. Introduzione, traduzione e note di Maria Pia Ghielmi (Anna Bianchi)		

#### **Editoriale**

#### Anna Bianchi

Gli articoli della sezione *Filosofia insegnata*. *Quadri teorici ed esperienze* – che apre questo numero di *Comunicazione filosofica* – realizzano il primo scopo della nostra Rivista: promuovere la diffusione degli esiti delle ricerche e delle sperimentazioni in didattica della filosofia. Notevoli sono lo spessore delle riflessioni e l'interesse delle proposte e delle esperienze presentate nei diversi contributi, che attestano la qualità delle buone pratiche messe in atto da singoli o da gruppi di docenti nelle scuole. Dalla lettura degli articoli di questa sezione emerge una tensione comune, pur diversamente declinata: l'esigenza di mostrare agli studenti lo stretto legame tra la filosofia e l'esperienza di vita nella quale si trovano immersi.

Quest'esigenza si coglie nell'attenzione a educare alla cittadinanza, esplicita nei contributi di Gemma Bianca Adesso, Lia De Marco, Veronica Ponzellini. In *Una ricerca interdisciplinare e partecipativa sulla città e la cittadinanza*. Philosophia ludens *nelle scuole secondarie inferiori* Gemma Bianca Adesso illustra un percorso didattico che, tramite una pluralità di attività laboratoriali, ha condotto gli alunni a ripensare e "riscrivere" la propria città sul modello de *Le città invisibili* di Italo Calvino. Il contributo di Lia De Marco – *Il* capability approach *di M. Nussbaum tra didattica per competenze e pro-spettive di cittadinanza* – muove da una riflessione sull'approccio delle capacità, assunto come punto di riferimento per una ricomposizione dei saperi e delle competenze di cittadinanza ed europee, e giunge a proporre una progettazione triennale di educazione civica attraverso la filosofia. In *Socrate e la legalità: un percorso interdisciplinare di filosofia, diritto ed educazione civica, religione* Veronica Ponzellini illustra il modello della didattica transdisciplinare, elaborata partendo dalla tradizione filosofica del razionalismo critico, e ne presenta un'applicazione pratica tramite un percorso tematico di approfondimento della vicenda del processo e della condanna di Socrate, concluso dall'organizzazione di una *performance* da parte della classe coinvolta.

Originale la proposta di Francesco Dipalo che, nell'articolo *Cosa significa "vivere vera-mente"?*, condivide il testo di una lezione, rivolta agli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori, sul concetto di "vera vita", introdotto dal filosofo francese François Jullien: la lezione costituisce la premessa per un successivo momento di dialogo con gli studenti in funzione dell'orientamento verso le scelte di vita e di studio.

Gli articoli di Paolo Giordani, Online cooperative learning *in filosofia*. *Un'esperienza di apprendimento cooperativo a distanza attorno al* Simposio *di Platone*, ed Eugenio Hanozet, *Film e filosofia nell'insegnamento liceale*. *Un esempio*, riportano i lettori a confrontarsi con l'uso didattico degli strumenti digitali e del cinema. Paolo Giordani illustra un percorso sul *Simposio* – dialogo che consente di presentare la filosofia antica come trama di questioni interconnesse – realizzato ispirandosi al modello degli "episodi di apprendimento situato (EAS)", con un ampio utilizzo di strumenti didattici digitali, e conclude il proprio contributo con una riflessione sulle opportunità e i limiti della didattica a distanza. L'articolo di Eugenio Hanozet parte da una riflessione sulla potenza comunicativa del cinema, individuata nella sua forma sinestetica che – associando immagine, parola e musica – crea un equilibrio tra pensiero ed emozione, e propone un esempio di insegnamento della filosofia tramite il cinema, a partire dal film "Royal Affair".

La sezione Filosofia ed educazione dei giovani invita a riflettere sui bisogni educativi delle nuove generazioni e sul ruolo che l'insegnamento della filosofia può svolgere nella loro formazione, sia nella scuola di oggi sia in prospettiva futura, in una società caratterizzata dalla rivoluzione digitale. Salvatore Belvedere parte da una riflessione sulla meraviglia e sul rapporto tra la meraviglia e la presenza del limite, come suggerisce il titolo del contributo: Didattica del limite e della meraviglia. Secondo l'autore, infatti, è la presenza del limite che accende la passione per la conoscenza e stimola a proporsi nuovi traguardi nell'ambito del sapere: pertanto, attraverso un'indagine su diverse forme di esperienza del limite, l'articolo arriva ad attribuire all'apprendimento della filosofia il compito di guidare gli studenti a scoprire quanto si costituisce come limite, trovando le risorse intellettuali necessarie per superarlo. In Filosofia, tecnologie e cittadinanza digitale. Quale alleanza per un nuovo umanesimo? Mirella Fortino presenta la filosofia come disciplina trasversale, capace di dialogare con gli altri saperi, e quindi come disciplina capace di supportare l'Educazione civica, in quanto insegnamento trasversale. Soffermandosi in particolare sul compito di educare alla cittadinanza digitale, fissato dalla Legge 92/2019, l'articolo sviluppa una riflessione sul rapporto tra tecnologie, etica e cittadinanza e sottolinea la necessità di una filosofia all'altezza delle nuove sfide, per affrontare la responsabilità di educare i giovani al pensiero critico, esigenza che dovrebbe condurre all'estensione dell'insegnamento agli istituti tecnici.

Ampliano lo spazio della comunicazione filosofica, superando la dimensione delle aule scolastiche, gli articoli della sezione *Filosofia per tutti*. Cristina Boracchi, in *A proposito dei Festival filosofici: l'esperienza di* Filosofarti *in epoca pandemica* considera gli effetti sul festival filosofico *Filosofarti* delle modalità di incontro e comunicazione imposte dall'emergenza sanitaria. Se la presenza dà forza alla condivisione di idee ed esperienze, nota l'autrice, la modalità on line ha ampliato la partecipazione sia del pubblico interessato alle tematiche filosofiche sia delle scuole: dato che supporta un giudizio positivo sulle piazze virtuali come opportunità per la diffusione del pensiero.

L'intento di riprendere il dialogo filosofico in presenza è centrale anche nell'iniziativa "Abbecedario della cittadinanza", organizzata dalla Sezione Barese della Società Filosofica Italiana e illustrata nell'articolo *Filosofia in comune: tra università, scuola e territorio. Un "abbecedario della cittadinanza" per il Maggio-Barese-SFI*, scritto dai membri del Direttivo della Sezione. Anche in questo caso l'iniziativa, articolata in più di trenta diversi eventi in tre giorni, ha potuto coniugare i vantaggi del pensare filosoficamente in presenza – su concetti quali: amicizia, dialogo, giustizia, inclusione, responsabilità, per citare alcuni esempi – e le opportunità offerte dalla comunicazione a distanza che ha consentito la partecipazione di docenti universitari di Stati Uniti, Australia, Cile, Spagna e Brasile.

Come sempre, nella sezione Studi e approfondimenti, la Rivista propone articoli che forniscono ai lettori – e, in particolare, ai docenti – significative opportunità di riflessione e di aggiornamento. Nel contributo La fenomenologia husserliana e l'idea di filosofia come «scienza rigorosa» Paolo Bucci affronta il progetto husserliano di creare la nuova scienza fenomenologica e giunge a sottolineare come la fenomenologia non solo rappresenti una delle più vitali espressioni della filosofia contemporanea, ma anche un programma filosofico originale, con tratti interessanti per la riflessione attuale. Walter Caligiuri, nell'articolo Sul concetto politico di "reazione", si propone di mostrare la fecondità di un recupero dell'idea politica di "reazione", come occasione sia per un ripensamento dell'odierna ideologia progressista, considerata l'esito dell'intero progetto modernista dal Settecento ad oggi, sia per affrontare il problema della "tarda modernità", trovando un equilibrio tra spirito tradizionale e pensiero rivoluzionario. Il contributo di Antonio Magariello, La polivocità del tempo nella Fisica di Aristotele mostra che la definizione di tempo di Aristotele rende impossibile garantire l'identità universale del tempo per tutte le sostanze e invita, quindi, a proseguire nello studio della riflessione aristotelica sul tempo, per coglierne l'influenza sulla nostra comune idea del tempo, e per aprire una nuova interpretazione di questo concetto. Infine, Saro Mirone, con l'articolo Dualismo gnoseologico e dualismo ontologico. Quinta ricerca (Parte B), propone un approccio innovativo per rispondere a interrogativi concernenti la connessione tra conoscenza e teoria matematica e mostra l'importanza delle filosofie kantiana e husserliana per elaborare un'ontologia scientifica che chiarisca il rapporto mente-mondo.

Interessante risulta anche la sezione dedicata alla presentazione di recenti pubblicazioni, tra le quali mi permetto di segnalare la recensione di Annalisa Caputo ai volumi *Giovani e Filosofia*. *Addio a Narciso* e *Filosofia e città giusta. Fuori dal guscio* di Mario De Pasquale, con il quale condivido da molti anni la direzione editoriale della Rivista.

## UNA RICERCA INTERDISCIPLINARE E PARTECIPATIVA SULLA CITTÀ E LA CITTADINANZA. PHILOSOPHIA LUDENS NELLE SCUOLE SECONDARIE INFERIORI

#### **Gemma Bianca Adesso**

#### **Abstract**

The article reports about teaching activity of philosophy in Junior High school "Nicola Festa" in Matera in the 2018/2019 and 2019/2020 schoolyears. The activity started with the reading of *Città invisibili* by Italo Calvino. Students passed through the reading of the models of utopian cities of Plato, Thomas More and Campanella. Girls and boys "re-wrote" their city thinking about the relationship between their selves and the place where they live.

#### **Keywords**

City, Utopia, Out of place, Citizenship, Matera.

Le città sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni d'un linguaggio; le città sono luoghi di scambio, come spiegano tutti i libri di storia dell'economia, ma questi scambi non sono soltanto scambi di merci, sono scambi di parole, di desideri, di ricordi (Italo Calvino)

È possibile fare filosofia nelle Scuole secondarie inferiori? È possibile vivere quest'esperienza come un momento di ricerca, partecipazione e educazione alla cittadinanza?

Sono domande che avrebbero bisogno di uno spazio diverso per poter essere discusse teoreticamente e didatticamente in maniera approfondita.¹ Proviamo, quindi, a rispondere partendo, invece, dal particolare, dall'esperienziale; cioè presentando due progetti-PON, svolti negli anni 2018/2019 e 2019/2020, presso la Scuola secondaria inferiore "N. Festa" di Matera.

Quando abbiamo cominciato, l'obiettivo era quello di costruire un percorso sulla città e la cittadinanza, con un gruppo di ragazzi dell'ultimo anno, composto da volontari di diverse classi. L'idea era quella di partire da una lettura delle *Città invisibili* di Calvino – da qui l'interdisciplinarietà della proposta – per poi sviluppare un dialogo sull'utopia e la democrazia, attraverso la guida di alcuni filosofi (Platone, Moro, Campanella). Ma poi il lavoro si è arricchito e ampliato, ed è diventato una riscrittura della città, da parte dei ragazzi e delle ragazze.

Cosa è successo, lo racconteremo sinteticamente in queste pagine (dopo un primo paragrafo in cui presenteremo il metodo utilizzato, inquadrandolo nella proposta *Philosophia ludens*); mentre proveremo nel paragrafo conclusivo a fare qualche considerazione maggiormente teoretica e didattica in senso generale.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ci permettiamo di rimandare, su questo, al nostro volume dal titolo *Geografia degli Invisibili. Una ricerca filosofica* partecipativa sulla città con ragazzi di Secondaria inferiore, Mimesis, Milano 2021 (in corso di stampa).

#### 1. Philosophia ludens

Philosophia ludens è un laboratorio di didattica filosofica di carattere teorico/empirico (legato alla Cattedra di Didattica della filosofia dell'Università degli studi "Aldo Moro" di Bari), che da più di quindici anni viene portato avanti nelle Scuole secondarie superiori, e dal 2015 anche nelle Primarie. Ha un debito di ispirazione, che deriva dalla visione pionieristica che Antonio Brusa con Historia ludens ha avuto rispetto alla didattica della storia (http://www.historialudens.it/), ma si inserisce in una cornice teorica che ha i propri autori di riferimento: Nietzsche, per la dimensione metaforica del linguaggio; Heidegger, per la centralità della comprensione/interpretazione come esistenziale fondamentale; Gadamer, per la ricerca di forme di verità extrametodiche; Ricoeur, per la messa in pratica di un lavoro interpretativo di comprensione (esistenziale) e di spiegazione (scientifica e logica). Rimandiamo, per questo, ai due testi-base: A. Caputo (con la collaborazione di R. Baldassarra e A. Mercante), Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia, Meridiana, Molfetta 2011; F. De Natale, A. Caputo, A. Mercante, R. Baldassarra, Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia, Stilo, Bari 2011.

La caratteristica propria di questi giochi consiste nel valore dato alla "gara" tra studenti di una stessa classe, divisi in squadre, chiamati a dialogare con i testi dei pensatori del passato. In questo contesto sono presenti due dinamiche proprie del gioco: lo stile collaborativo (dentro la squadra) e la competizione (tra le squadre). Le tipologie ludiche principali riguardano il gioco con i problemi; con le astrazioni; con il linguaggio; con la visualizzazione dei concetti; con l'immedesimazione negli autori; con la riflessione sul presente; con i testi; e il giocare con i giochi.

Da tutto questo bagaglio di sperimentazioni nasce, poi, come anticipato, la proposta per le Primarie: Philosophia ludens per bambini,<sup>2</sup> alla quale abbiamo preso parte dal 2016. L'esperienza ha alcune specificità importanti, in particolare l'uso di altri linguaggi rispetto a quello concettuale e la centralità della dimensione critico/utopica, già presente in molti altri esempi didattici per bambini, tra cui ricordiamo – nel novero delle esperienze italiane diverse dalla Philosophy for Children – il lavoro di Luca Mori.<sup>3</sup>

Grazie ai laboratori sperimentati nella Primaria, si sono potuti verificare l'efficacia e i vantaggi del cooperative learning:

alto livello di interdipendenza positiva; leadership condivisa; promozione di un clima relazionale positivo; incoraggiamento reciproco; interazione faccia a faccia; uso di abilità interpersonali; sviluppo della capacità di "imparare per mezzo degli altri, dagli altri, con gli altri"; acquisizione di abilità linguistiche, nella necessità di verbalizzare ai compagni le proprie idee e dunque chiarirle a sé stessi; capacità di mettersi in discussione e arricchire il proprio punto di vista, attraverso l'ascolto delle proposte degli altri del gruppo; socializzazione e assunzione di ruoli; sviluppo delle capacità di dialogo; costruzione di "ambienti di apprendimento" altamente significativi, proprio perché capaci di stimolare non sola la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva degli studenti; possibilità di raccolta di "risorse e competenze", in cui tutti hanno bisogno di tutti; di fare non solo "lavori in gruppo", ma realmente "di gruppo; e dunque lavori in cui un insieme di individui condividono uno scopo comune, attraverso rapporti e movimenti di interdipendenza".4

Importante, anche per i bambini, un sano metodo competitivo, che sviluppa il confronto agonico; canalizza la tensione verso un obiettivo comune, amplifica l'entusiasmo proprio della gara.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Rimandiamo per questo a A. Caputo, *Philosopia ludens per bambini. Lo scenario teoretico e la proposta operativa* in «Logoi», II, 6, 2016, pp. 143-169.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cfr. in particolare L. Mori, *Utopie di bambini*, Ets, Pisa 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> A. Caputo, *Philosophia ludens per bambini. lo scenario teoretico e la proposta operativa*, cit., p. 157.

Il metodo *Philosophia ludens* richiede, per tutti i motivi sopra enunciati, la presenza nelle Scuole Primarie di tanti "insegnanti" quanti sono i gruppi in cui sono divisi i bambini (normalmente 3-4 gruppi per classe). Questo, se da un lato costituisce un punto di criticità (perché richiede molte persone coinvolte), è anche un grande motivo di forza, perché, negli anni, gli insegnanti di *Philosophia ludens* sono diventati essi stessi una squadra: non c'è un facilitatore, ma un gruppo di docenti/ricercatori di filosofia, che si mette in gioco con i bambini. Questi insegnanti a turno introducono le dinamiche e i laboratori, e poi ognuno fa da "coordinatore" di un gruppo/squadra.<sup>5</sup>

Diversa è la questione nelle Secondarie inferiori, su cui ci soffermiamo in queste pagine. Qui è possibile portare avanti il percorso con un solo insegnante-facilitatore, purché ci sia una precisa divisione dei ruoli all'interno dei gruppi, in maniera più simile a quanto si fa con *Philosophia ludens* nelle Secondarie superiori.

Veniamo, quindi, al progetto materano.

#### 2. L'esperienza specifica. Che cos'è la filosofia nelle Secondarie inferiori?

Il percorso, realizzato grazie alla lungimiranza della Dirigente Maria Rosaria Santermo, nasce dalla sottoscrizione di una manifestazione di interesse tra l'istituto comprensivo "G. Minozzi-N. Festa" di Matera e la cattedra di Didattica dell'Università di Bari. In entrambi gli anni (2018-2019; 2019-2020) gli incontri pomeridiani, della durata di due ore l'uno, si sono svolti una volta a settimana, da ottobre a giugno, e hanno coinvolto 54 ragazze e ragazzi per un totale di 60 ore. Insieme a chi scrive (referente per il progetto a nome del gruppo *Philosophia ludens*) era sempre presente la professoressa Gabriella Capozza (insegnante di Lettere, laureata in Filosofia e referente del progetto per la Scuola).<sup>6</sup>

L'idea di fondo era ed è che la filosofia debba essere portata anche fuori dalle accademie, in tutte le scuole, tra le persone, come esercizio di cittadinanza.

Questa è stata la nostra scommessa, quindi: fare un percorso di filosofia in un contesto non scontato, com'è quello della Secondaria inferiore, in una città complessa del sud Italia, come Matera, e farlo insieme, educatori-educandi, persuasi che «nessuno educa nessuno; che nessuno si educa da solo; che gli uomini si educano tra loro, con la mediazione del mondo».<sup>7</sup>

Concretamente – per utilizzare il metodo cooperativo/agonico – è stato necessario innanzitutto creare i gruppi. Il criterio scelto e condiviso con la prof. Capozza è stato quello di mescolare le classi, in modo che le ragazze e i ragazzi non si conoscessero direttamente. I ruoli non sono

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Rimandiamo, per una descrizione dei laboratori per bambini a: *Children for Philosophy (Bambini per la filosofia)*, numero monografico della rivista internazionale di filosofia «Logoi.ph» (www.logoi.ph), II, 6, 2016, con saggi di (A. Caputo, M. Casolaro, L. Romano, E. Palmentura, F. Lusito, F. Colavito, N. Labrosciano); Sezione *Scuole*, su «Logoi», III, 7, 2017 (con saggi di R. M. Baldassarra, N. Cacciapaglia, A. Mercante, S. Cafagna, E. Cosentino, G. B. Adesso, M. Casolaro, F. Lusito); Sezione *Philosophia Ludens*, su «Logoi» (con saggi di A. Caputo, R. Baldassarra, A. Mercante, W. O. Kohan, E. Palmentura, L. Romano, M. Casolaro, F. Lusito, A. Moschetta); Sezione *Philosophia Ludens*, su «Logoi» III, 9, 2017 (con saggi di A. Caputo, A. Moschetta); Sezione *Philosophia Ludens*, su «Logoi», IV, 10, 2018 (con saggi di A. Caputo, R. Baldassarra, A. Mercante, M. Casolaro, F. Lusito, L. Romano); Sezione *Philosophia Ludens*, su «Logoi», IV, 11, 2018: (con saggi di A. Mercante, M. lusco, F. Ostuni, M. Casolaro, F. Lusito, B. Roselli); Sezione *Philosophia Ludens*, su «Logoi», V, 12, 2018: (con saggio di G.B. Adesso); Sezione *Philosophia Ludens*, su «Logoi», V, 13, 2019 (con saggio di M. Casolaro).

<sup>-</sup> Sezione *Philosophia Ludens*, su «Logoi», V, 14, 2019 (con saggi di A. Caputo, A. Attolino, R. Baldassarra. A. Barolo, M. Casiero, L. De Marco, S. L. Lippolis, A. Maiale, A. Mercante, A. F. Ostuni, E. Rochowansky, F. Sfrecola, G. Siciliani, C. Tisci, S. Cafagna, A. De Leo, G. Adesso, G. Capozza, L. Romano, M. Casolaro).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Cfr. G. Capozza, Sogni che si avverano, in «Logoi», V, 14, 2019, pp. 593-603.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> P. Freire, La concezione "bancaria" dell'educazione e la sua disumanizzazione, in Id., Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione, EDB, Bologna 2021, p. 61.

stati definiti dall'insegnante, ma scelti dagli stessi studenti e studentesse, in modo tale che, in ogni incontro variassero:

- il coordinatore (ovvero chi dà la parola a tutti, verificando che ciascuno parli nel rispetto dei tempi stabiliti);
- il segretario (ovvero chi prende appunti e sintetizza quanto emerso);
- il relatore (ovvero colui che alla fine dei lavori di gruppo espone al resto della classe quanto emerso all'interno della squadra).

Proviamo quindi a vedere lo specifico dei singoli incontri.

Il primo approccio, nelle scuole in cui non c'è la filosofia come materia curricolare e in cui si propone un progetto *Philosophia ludens*, parte sempre un primo laboratorio dal titolo *La "signora" filosofia e le domande che arrivano al cielo*8. Questa scheda prevede dei passaggi interdisciplinari tra iconologia e filosofia.

Al centro c'è un lavoro sull'importanza della domanda e sulla analisi della rappresentazione. Partendo dall'immagine della filosofia tratta dall'iconografia di Cesare Ripa, le squadre, per vincere, devono individuare quanti più particolari possibili, presenti nella rappresentazione. Tornati tutti insieme nel tempo-cerchio, attraverso un dialogo guidato, si arriva all'obiettivo: chiarire perché la donna raffigurata rappresenti la Filosofia.



Segue, quindi, un momento in cui ad ogni ragazzo/ragazza viene chiesto di appuntare singolarmente su un foglietto la domanda "più difficile" a cui riescono a pensare. Generalmente si va da domande di natura scientifica ("quando è nato il mondo?") e fantascientifica ("esistono gli extraterrestri?") a domande più esistenziali ("cos'è la felicità?") o religiose ("noi abbiamo diverse religioni e diversi dèi solo perché ci serve una spiegazione alla nostra esistenza?", "cosa succede dopo la morte?"). Poi ci sono le domande di natura più sociopolitica, come: "perché esiste la differenza fra ricchi e poveri?", "chi è davvero adatto a gestire lo stato? Cos'è la politica?" e domande strettamente filosofiche: "perché, come, da chi è nata la filosofia?", "quello a cui credo è vero oppure credo che sia vero?".

Spesso non è facile etichettare la domanda in una categoria specifica, come nel caso della questione "Se siamo solo materia, come mai proviamo sentimenti?".

In ogni caso, l'esercizio serve per stimolare la capacità di porre domande (competenza propria della filosofia), per arrivare alla domanda delle domande: "Perché?".

<sup>8</sup> Cfr. A. Caputo, La "signora" filosofia e le domande che arrivano al cielo, in «Logoi.ph», II, 6, 2016, pp. 175-179.

Le domande vengono, quindi, disposte dall'educatore su uno schema a "scala" (riprendendo il particolare della gonna della donna-filosofia nell'iconologia di Cesare Ripa), e l'ordine è costruito dall'insegnante in base al livello di difficoltà delle domande stesse.

Questo è un passaggio molto importante, perché serve anche a distinguere il metodo scientifico del questionare – la risoluzione del problema – da quello più concettuale e filosofico – che, invece di trovare risposte univoche, moltiplica le domande.

Infine, si chiede ai ragazzi di scrivere cosa sia per loro la filosofia.

Riportiamo qualche interessante definizione: "un modo di pensare che va oltre il concreto pur rimanendo con i piedi per terra"; "una scienza che si pone delle domande che non hanno una risposta certa"; "la filosofia è un grande dilemma dove si possono dire infinite ipotesi"; "credo che non ci sia una risposta certa a questa domanda, ma solo un'altra domanda: cosa ha portato l'uomo a farsi questa domanda?"; "è il pensiero che racchiude tutti i pensieri"; "la filosofia è vita perché nella vita ti chiedi sempre delle domande".

Generalmente, alla fine del percorso, la domanda su cosa sia la filosofia viene riproposta in sede di *debriefing*; ed è molto utile vedere come cambino le riflessioni dei ragazzi e con quale padronanza e acquisita sicurezza riescano a rispondere.

Ne anticipiamo degli esempi: "la filosofia è uno strumento, un mezzo per scavare dentro di sé e dentro le più piccole cose, anche invisibili, dei giorni nostri, rendendole grandi fonti di pensiero. Mi sento di affermare, dunque, che anche se la filosofia non dà risposte certe, oggettive, ci dà le risposte di cui abbiamo più bisogno, aprendoci la mente a mondi inesplorati"; "la filosofia gira attorno al mondo. La filosofia è il mondo"; "la filosofia è un modo diverso di pensare, ti apre la mente ma allo stesso tempo te la riempie. Ti aiuta a vedere il mondo da un'altra prospettiva"; "per me la filosofia è un immaginario mondo reale e mi ha fatto conoscere un po' di più l'uomo e me stessa. Non avrei mai pensato di dirlo, ma ora che il corso è finito sento un vuoto in me, mi piacerebbe continuare ad approfondirla perché è bellissima".

#### 3. Dal "conosci te stesso" al "conosci la tua città"

Per le Secondarie inferiori, abbiamo ideato alcune schede specifiche.

In particolare, dopo il primo incontro dedicato maggiormente al metodo e – come detto – alla definizione di filosofia, gli incontri successivi conducono i ragazzi e le ragazze a riflettere su se stessi.

Un primo incontro/laboratorio porta il titolo: Veduti o in atto di vedere?

Anche in questo caso, il lavoro si svolge innanzitutto e soprattutto divisi per squadre e il primo livello di interdisciplinarità è nuovamente con l'arte.

A ciascun gruppo è fornita una fotocopia a colori con il quadro di Velázquez, *Las meninas*. Ogni squadra deve elaborare una riflessione di analisi e spiegazione dell'opera, tenendo in considerazione in particolare la domanda sul vedere: *in questo quadro, chi guarda e chi è guardato?*<sup>9</sup>

Mentre i gruppi lavorano, in parallelo si svolge un altro "esercizio". I ragazzi e le ragazze vengono invitati ad entrare, uno alla volta, in una cabina predisposta fuori dall'aula e allestita con uno specchio, una maschera neutra, una scatola e dei foglietti bianchi. Gli studenti, dopo aver deciso se indossare o meno la maschera, sono chiamati a specchiarsi e a descrivere in forma anonima su un post-it cosa hanno visto.

L'analisi delle risposte meriterebbe un lavoro a sé. Ci limitiamo a raccontare come si svolge il percorso. Infatti, nell'incontro successivo, il lavoro prosegue con un laboratorio dal titolo:

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ovviamente l'insegnante avrà sullo sfondo, tra le altre, l'interpretazione data da M. Foucault in *Le parole e le cose*.

Conosci il tuo selfie? Dopo una breve introduzione al tema dell'autoritratto nella storia dell'arte (supportata dalla visione di immagini, proiettate su uno schermo), i ragazzi accedono in "cabina", uno alla volta, per scattarsi un selfie che li rappresenti. La discussione collettiva sulla propria immagine (su ciò che di noi vediamo e non vediamo) e su cosa sia una rappresentazione conclude l'incontro.

Seguono, quindi, una serie di laboratori che gradualmente spostano lo sguardo da sé al mondo e alla propria città.

L'esperienza dei ragazzi (vedersi e non vedersi, conoscersi e non conoscersi, sentirsi invisibili agli occhi degli altri) va a catalizzarsi intorno alla categoria del "fuori-luogo". Mi sento fuori luogo, spesso ripetono in questa fascia d'età. L'insegnante li conduce quindi ad una riflessione sul "fuori-luogo" filosofico, concetto accostabile a quello di ou-topia.

Vengono pertanto presentate, con il supporto di immagini, le città utopico-ideali dei filosofi Platone, Moro e Campanella. Quindi, i ragazzi vengono nuovamente divisi in squadre e invitati a progettare/disegnare una loro città "utopica", da presentare al resto della classe. 10

I laboratori successivi tornano a muoversi tra il Sé e la città.

L'obiettivo è aiutare gli studenti a leggere con occhi diversi i luoghi in cui vivono. Sarà necessario, quindi, da parte dell'insegnante, individuare le zone di interesse della città, partendo da quelle conosciute, e conoscere le strategie di orientamento dei cittadini, al fine di elaborare con i ragazzi una raffigurazione alternativa della città.

Il punto di partenza è il laboratorio dal titolo *Mente locale*, in cui viene costruita, in maniera collaborativa, con la guida dell'insegnante, una "mappa mentale" della propria città, che sarà utilizzata fino alla fine del percorso. Nello specifico noi abbiamo messo al centro di un cartellone il nome di "Matera" e chiesto ai ragazzi di tirare fuori tutto quello che associavano al termine.

In seguito, nel laboratorio dal titolo *Luogo comune*, ripartendo dalla mappa mentale, i ragazzi sono chiamati a scegliere le parole che ritengono più rappresentative della città e a dividere quelle che a loro avviso rappresentano il "passato" della città da quelle che rappresentano il "futuro". Gli studenti vengono divisi, quindi, in gruppi/squadre contrapposti, in modo da sviluppare un piccolo *debate*: preferiamo i segni della città che ci legano al passato o quelli che ci spingono verso il futuro? L'obiettivo, oltre allo sviluppo delle competenze argomentative e di ascolto reciproco, è quello di arrivare a comprendere come ogni posizione e lettura abbia la sua parzialità, e soprattutto come, in fondo, quando parliamo delle nostre città ci muoviamo intorno a "luoghi comuni", che non abbiamo mai la possibilità di approfondire realmente.

Il laboratorio seguente, Visibile e invisibile, serve, quindi, come momento di approfondimento della discussione: quali sono le zone conosciute e visibili della città, che distinguiamo da quelle invisibili e sconosciute? Viene, così, gradualmente proposta una riflessione sul bisogno di riconoscimento e visibilità che hanno i ragazzi e le ragazze, e in generale sui lati nascosti della persona. Come supporto, si riconsegnano agli studenti le stampe in bianco e nero dei loro selfie. Questo serve a orientarli nella discussione attraverso le domande: "cosa voglio che si veda di me?" "cosa non si percepisce attraverso la foto?".

Ulteriori strumenti interdisciplinari utilizzati per la discussione sono stati: alcune sequenze del film di Godard *Due o tre cose che so di lei*,<sup>11</sup> in cui si vede la simmetria tra la città e la

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Il laboratorio riadatta la proposta sulle città inattuali di PhL, si veda la scheda relativa: A. Caputo, *L'inattuale. La città e la scuola che vorremmo*, in «Logoi.ph», II, 6, 2016, pp. 211-214. Per una esposizione più dettagliata di questo specifico laboratorio ci permettiamo di rimandare al nostro saggio: *Fuori luogo*, in AA. VV., *Forme dell'utopia politica ed educazione*, a cura di Tommaso Sgarro, Enter, Cerignola 2019.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> J.L. Godard, *Due o tre cose che so di lei*, 1966. Tra i moltissimi studi su Godard, le analisi di Deleuze restano fondamentali: «l'oggettivismo critico di Godard, era già completamente soggettivo, poiché sostituiva la descrizione visiva all'oggetto reale, e la faceva penetrare "all'interno" della persona o dell'oggetto (*Due o tre cose che so di lei*). Da una

donna/protagonista, e le immagini di quattro zone simboliche – la tana, il labirinto, il vulcano, le statue dell'isola di Pasqua. I ragazzi dovevano provare a raccontare singolarmente a quale delle quattro si sentivano più affini e perché.

Siamo tornati, poi, alla città, con il laboratorio successivo, dal titolo: Caccia al tesoro.

#### 4. Una caccia al tesoro su Matera e il passaggio a Mac'era

Questa attività implica una forte interdisciplinarità con la geografia locale e con la letteratura italiana. È necessario un lavoro previo fatto da parte dell'insegnante, che deve preparare un'ideale caccia al tesoro.

A ciascun gruppo è fornito un sacchetto, contenente degli elementi/indizi, che si riferiscono ad un quartiere specifico della città.

Il caso specifico è forse realmente comprensibile solo da chi conosce bene Matera. In ogni caso, ci pare significativo narrare quanto fatto e scoperto, riportando la voce degli stessi ragazzi.

Giulia M., relatrice del suo gruppo, ha così relazionato rispetto al quartiere "Spine bianche": "Noi abbiamo trovato nel sacchetto degli indizi l'immagine di un quadro con una chiesa [n.d.A.: Lo *Sposalizio della Vergine* di Raffaello], che è uguale alla chiesa di San Pio X e abbiamo subito capito che il quartiere è "Spine Bianche", comunemente chiamato "Bottiglione". Nel sacchetto c'era anche un pezzettino delle costruzioni "Lego" perché in questo quartiere le case sono tutte uguali. Nel 1952 le persone si insediarono in posti diversi dai Sassi e questo fu uno dei primi quartieri nuovi. Qui i rapporti tra gli abitanti non sono più stabiliti dalla vicinanza, che caratterizzava il piccolo villaggio, ma dai mestieri cioè dai ruoli sociali".

Adriana così ci parla della zona del "Castello": 13 "Nel sacchetto abbiamo trovato un testo che parla di una fortezza e dice: "non c'è più fortezza qui. È tutto chiuso saranno dieci anni che non c'è più nessuno". 14 Infatti, il Castello è vuoto e si ha proprio la stessa sensazione quando si sta

parte e dall'altra, la descrizione tende verso un punto di indiscernibilità tra il reale e l'immaginario». G. Deleuze, *L'immagine-tempo*, Ubulibri, Milano 1989, p. 23. «Già per *Questa è la mia vita* Godard diceva che "il lato esteriore delle cose" deve permettere di rendere "la sensazione dell'interiore": "come rendere l'interno? Beh, appunto restando prudentemente all'esterno", come il pittore. E Godard presenta *Due o tre cose che so di lei* come se aggiungesse una "descrizione soggettiva" alla "descrizione oggettiva" per dare una 'sensazione d'insieme». *Ibidem*, n. 20, (*Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*, Parigi, Belfond, 1968, pp. 309, 394-395).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Il progetto del quartiere è opera dall'architetto Carlo Aymonino con la collaborazione di Lenci, Ottolenghi e Fiorentino. Situato a nord-ovest dell'abitato di Matera, la posizione permetteva di unire il centro con la nuova stazione ferroviaria. Come per La Martella, anche questo rione era stato concepito con una serie di infrastrutture (scuola, chiesa, delegazione comunale, mercato) utili anche alle zone adiacenti. L'impianto razionalistico del progetto dava largo spazio al verde pubblico, ai portici e ai loggiati. Le finiture e i materiali di pregio utilizzati (mattoni a vista per l'esterno, basamento in terra di trani bocciardata, copertura a tetto in tegole marsigliesi) fanno di questi alloggi ultrapopolari un modello studiato in tutta Europa. Cfr. G. Priori, *Carlo Aymonino*, Zanichelli, Bologna 1990.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> La costruzione risale al 1501 e prende il nome dal conte Giancarlo Tramontano messo a capo della popolazione dai governatori aragonesi. Il Castello non fu mai ultimato, oggi è visibile la torretta perimetrale che affonda negli ipogei del Palombaro, parte delle mura di cinta e le torricelle ai lati del maschio. A causa delle enormi spese di realizzazione, i tributi richiesti furono talmente onerosi che la popolazione si unì in una congiura in cui, il 29 dicembre 1514, venne ucciso il conte. La via dove fu compiuto l'assassinio porta ancora oggi il nome di 'via Riscatto' in memoria della ribellione popolare.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Il brano fornito è tratto da D. Buzzati, *Il deserto dei Tartari*, Mondadori, Milano 2002, pp. 8-9.

<sup>«</sup>Egli scrutava i bordi altissimi della valle per scoprire la Fortezza. Immaginava una specie di antico castello con muraglie vertiginose [...] quando Drogo si trovò improvvisamente davanti, nera e gigantesca contro il purissimo cielo della sera, una costruzione militaresca che sembrava antica e deserta. Giovanni si sentì battere il cuore poiché quella doveva essere la Fortezza, ma tutto, dalle mura al paesaggio, traspirava un'aria inospitale e sinistra. Girò attorno senza trovare l'ingresso. [...] Dall'ombra accumulata ai piedi delle mura sorse allora un uomo, un tipo di vagabondo e di povero, con una barba grigia e un piccolo sacco in mano. [...]

<sup>&</sup>quot;La Fortezza cerco, è questa?"

dentro. Nel sacchetto c'era anche una piccola falce, che secondo noi indica la rivolta, in seguito alla quale fu ucciso in via del Riscatto il conte Tramontano. Poi abbiamo trovato, come indizio, l'immagine dello stemma di Matera, che dice che il bue quando è stanco è più determinato. Ci siamo detti che il castello è un'opera incompiuta. Quindi collega il passato al futuro. Forse perché è una costruzione antica che rimane nel tempo... Il castello è all'origine. I materani hanno iniziato a vivere quando si sono liberati dal tiranno. Anche il parco che lo circonda è incompiuto. La nostra città ideale è uno spazio vuoto che inizia a svilupparsi solo quando qualcuno ci entra dentro e lo immagina".

Laura ha così raccontato il quartiere "la Martella": <sup>15</sup> "Nel nostro sacchetto c'erano: un martello, una palla, il pupazzo di una mucca, un testo di Carlo Levi su Bellavita e una targhetta relativa ad Adriano Olivetti. Abbiamo quindi capito che si trattava della Martella. La Martella è un piccolo borgo della comunità di Matera, nato negli anni '50 dall'esigenza di svuotare i Sassi e destinato alla coltivazione e all'allevamento dei bovini. In passato era il centro della città, oggi è una zona quasi disabitata, ma si respira un'aria familiare, propria di quella che doveva essere una grande comunità, in cui ci si aiutava l'un l'altro. I materani però sembravano non essere felici perché non avevano potuto scegliere di abitare lì e si trovarono a passare dalla coltivazione dell'orto ai balconi, dalla casa singola alle palazzine. Oggi gli abitanti della Martella sono considerati da chi vive nel centro qualcuno che non fa parte della città, quindi loro si sentono invisibili, come dei fantasmi".

Marina ci descrive invece la zona "Sassi": "Il nostro quartiere è zona Sassi. Abbiamo trovato nel sacchetto: delle pietre, una boccetta d'acqua (che rimanda alla presenza della cisterna, tra i Sassi, che permetteva di raccogliere le acque), un testo tratto dal libro di Carlo Levi da *Cristo si è fermato a Eboli*<sup>17</sup>. Le pietre dei Sassi si sono formate così grazie allo scavo dell'acqua; lo scavo

<sup>&</sup>quot;Non c'è più Fortezza qui" fece lo sconosciuto con voce bonaria. "è tutto chiuso, saranno dieci anni che non c'è più nessuno".

<sup>&</sup>quot;E dov'è la Fortezza allora?" chiese Drogo, improvvisamente irritato contro quell'uomo.

<sup>&</sup>quot;Che Fortezza? Forse quella?" e così dicendo lo sconosciuto tendeva un braccio, ad indicare qualcosa».

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Il villaggio rurale La Martella fu realizzato dal 1952 al 1954 dagli architetti Federico Gorio, Ludovico Quaroni, Piero Maria Lugli, Luigi Agati e Michele Valori. La soluzione progettuale prevedeva la redistribuzione degli insediamenti nel quadro della legge stralcio per la riforma agraria che teneva conto delle esigenze organizzative delle comunità agricole. Oltre alle abitazioni, erano contemplate anche altre costruzioni: la chiesa, il teatro, la piazza, l'asilo nido, la delegazione e l'ambulatorio. Il quartiere era cioè stato concepito come la prima unità autosufficiente a cui faranno seguito Borgo Venusio di Luigi Piccinato e il quartiere Spine bianche. Il nome (dal dialetto materano "La Marted") si rifà al mirto utilizzato come condimento delle olive in salamoia. Tra le personalità di maggior spicco legate a questo borgo ricordiamo anche Adriano Olivetti, già presidente dell'INU e vicepresidente dell'UNRRA-CASAS per l'edilizia sociale. Cfr. E. Renzi, *Comunità concreta, le opere e il pensiero di Adriano Olivetti*, Guida, Napoli 2008.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> «In altri viaggi in paesi di Riforma, che feci più tardi, Rocco non era più con me. Non era più con me, ma al cimitero di Tricarico, davanti al vicino Basento, quando andai, l'anno dopo, a visitare il villaggio della Martella [il nome era stato oscurato nella copia data ai ragazzi], vicino Matera, di cui avevamo tante volte parlato insieme. Mi pareva di averlo al mio fianco quando entravo nelle case costruite con l'astratto schema contadino degli architetti. Visitata una casa, il contadino volle farmi vedere la stalla. Quante volte Rocco mi aveva raccontato delle riunioni contadine a Matera, con le discussioni sulle vacche e sui muli, discussioni interminabili e serie su problemi veri. La stalla qui era splendida di pulizia e ordine, e in mezzo stava una grande vacca bianca, lucida, pulita, con una coroncina di fiori sul capo, tra le lunghe corna chiare, che ruminava, oziosa e altera, come una regina. Era una vacca meravigliosa, ma il contadino mi spiegò che gli costava assai cara, non soltanto perché gli era stata addebitata al prezzo di cento e ottanta mila lire dall'ente di Riforma che gliela aveva forzosamente assegnata, a lui come agli altri contadini del villaggio, ma perché doveva mantenerla, comprare il foraggio, nutrirla, e non poteva servirsene. – Fosse almeno una vacca da latte, ma è solo una vacca da lavoro, e le terre che mi hanno assegnato sono a quattro ore di qua, e non posso far camminare la vacca e poi farla lavorare. Così la teniamo in stalla. È bella, non c'è che dire, e mi serve da ornamento. Volevamo avere dei muli, o delle vacche da latte, ma da Roma ci hanno mandato queste, senza chiedere il nostro parere, e dobbiamo tenercele, perché è proibito –. Gli chiesi come si chiamasse quella sua vacca meravigliosa. – Bellavita, – mi rispose. – L'ho chiamata Bellavita perché è la sola che faccia la bella vita in questo paese.», C. Levi, Le parole sono pietre, in Il seme nascosto, Palomar, Bari 2006, pp. 246-247.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> «Ma quando uscii dalla stazione, un edificio moderno e piuttosto lussuoso, e mi guardai attorno, cercai invano con gli occhi la città. La città non c'era. [...] Allontanatami ancora un poco dalla stazione, arrivai a una strada, che da un solo lato era fiancheggiata da vecchie case, e dall'alto costeggiava un precipizio. In quel precipizio è Matera. Ma di

ha prodotto anche il vuoto, che è legato alla gravina. Per noi, i Sassi sono il simbolo del futuro di Matera, infatti la nostra mappa ha al centro la fontana che è come la cisterna. L'acqua è il centro della vita. Ci siamo posti la domanda: 'qual è il punto centrale nei sassi?' I sassi sono concentrati in un punto di sicurezza, l'elemento che costituisce il cuore di Matera. I sassi sono divisi in tre zone: Barisano, Caveoso e la Civita e possono essere paragonati a un labirinto per le varie intersecazioni. Il punto dei sassi è che sono una fonte di ispirazione scavata nella pietra".

Detto questo, torniamo alla descrizione del progetto.

Il percorso prevede, infatti, un ulteriore passaggio: ovvero il confronto tra la città reale, le città ideali/utopiche disegnate nei primi incontri dai ragazzi, e la lettura di alcune pagine prese dal libro di Italo Calvino, *Le città invisibili.*<sup>18</sup> Lo spunto 'letterario' serve per aiutare gli studenti a passare dal livello visivo alla scrittura.

Infatti, il laboratorio successivo propone la stesura di un testo collaborativo, in cui l'intero gruppo-classe scrive un racconto (tra reale e ideale) della propria città, sul modello dello stile calviniano.

È evidente che i passaggi sono complessi, ma, solo per dare l'idea di quello che sono capaci di fare gli studenti, se sollecitati, riportiamo il loro racconto di *Mac'era* (la città invisibile di Matera).<sup>19</sup>

Questa è la storia di Mac'era. Se Mac'era non ci fosse sarebbe invisibile. Invisibile è il punto di partenza del visibile, ma qual è il punto di Mac'era?

Il cuore della città sembra diviso in due antichissimi vuoti scavati nella pietra e chiamati Sassi: il Barisano e il Caveoso si intersecano in un labirinto di elementi mobili di cui si è persa l'origine. I superstiti raccontano che l'inizio della città risale a molto tempo dopo, con la rivoluzione di uno spazio disabitato: il Castello del conte Tramontano è una costruzione antica che resta e si sviluppa solo quando qualcuno la cerca, vi ci entra e, credendola iniziata in qualche punto della Storia, la ripete.

Entrare nella città è come uscire fuori dal tempo e sentirsi parte di un immobile rovesciamento. La fondazione, la ribellione di un popolo e il rosso tramonto sono gli elementi della storia ideale di Mac'era. I sassi svuotati hanno riposizionato il loro centro fuori dalla città, in una zona disabitata da fantasmi famigliari. Sapresti descrivermi questo vuoto? Se solo potessi trovare le parole giuste, riuscirei ad esprimermi parlando di quel che ho visto che in realtà non ho visto mai.

Tra spine bianche le persone, le case, gli alberi, gli edifici erano completamente assenti.

Invisibile al mio sguardo di esploratore, di turista, di abitante, Mac'era è una fonte di ispirazione scavata nella pietra: punto d'incontro tra immaginazione e mutamento.

Il penultimo incontro del percorso prevede una ripresentazione del mito della caverna platonica, che serve a ripercorrere le tappe del cammino svolto. E conclusivamente un momento di

lassù dov'ero io non se ne vedeva quasi nulla, per l'eccessiva ripidezza della costa, che scendeva quasi a picco. [...] La forma di quel burrone era strana; come quella di due mezzi imbuti affiancati, separati da un piccolo sperone e riuniti in basso in un apice comune, dove si vedeva, di lassù, una chiesa bianca, Santa Maria de Idris, che pareva ficcata nella terra. [...] La stradetta, strettissima, che scendeva serpeggiando, passava sui tetti delle case, se così quelle si possono chiamare. Sono grotte scavate nella parete di argilla indurita del burrone. [...] Eravamo intanto arrivati al fondo della buca, e alzando gli occhi vidi finalmente apparire, come un muro obliquo, tutta Matera. Di lì sembrava quasi una città vera. Le facciate di tutte le grotte, che sembrano case, bianche e allineate, pareva mi guardassero, coi buchi delle porte, come neri occhi. È davvero una città bellissima, pittoresca e impressionante». C. Levi, *Cristo si è fermato a Eboli*, Einaudi, Torino 1990, pp. 73-77.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> I. Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 2006.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Per una descrizione dettagliata di questo specifico laboratorio rimandiamo a nostro: *Fuori luogo. Matera capitale europea della cultura secondo i suoi Arturo*, in «Logoi», 14, 2019.

debriefing finale, in cui ciascuno risponde nuovamente alla domanda originaria "Che cos'è la filosofia?".

Nel nostro caso, siamo riusciti ad aggiungere al progetto un ulteriore momento significativo: la partecipazione degli studenti al Convegno internazionale *Tempo in gioco* organizzato dall'Università di Bari dal 15 al 17 aprile 2019. Oltre ai preziosi interventi dei vari relatori (Joan Santacana da Barcellona, Anthony Jensen dagli USA, Luca Lupo dalla Calabria), nell'ultima giornata i ragazzi hanno potuto condividere l'esperienza fatta con la filosofia in un dialogo a distanza con il Prof. Walter Kohan.

#### 5. Relazione e comunicazione

Il percorso del secondo anno (2019-2020) ha ripreso alcuni dei laboratori indicati, ma, poi, le tematiche affrontate hanno riguardato soprattutto i social, l'amicizia, il rapporto con l'altro. Mentre l'interdisciplinarietà è andata – oltre all'arte e alla letteratura – anche in direzione della fotografia e degli strumenti di comunicazione digitale.

I primi laboratori hanno riproposto quelli svolti l'anno precedente ("Che cos'è la filosofia"; "Veduti o in atto di vedere?"; "Conosci il tuo selfie") e l'ultimo ha riguardato l'esperienza della caverna. Quelli di mezzo sono stati, invece, così distribuiti:

Non esisto: dunque sono: discussione collettiva a partire dal Narciso di Caravaggio e riflessione sulla differenza tra esistere ed essere. I ragazzi creano su dei post-it un account personale (come se lo facessero realmente per i social), per mettere in evidenza la parte "visibile" di sé. Questo laboratorio è legato a quello sul selfie.

In un passaggio successivo, viene consegnata a ciascuno la copia del proprio selfie su cui applicare il post-it dell'account, corredato da una breve descrizione di sé.

- Faccia a faccia: i ragazzi scelgono se indossare o no una maschera neutra. In base a questo vengono disposti su due file e, a turno, devono motivare la loro scelta dopo aver riflettuto su alcune pagine tratte da Totalità e infinito di E. Lévinas.
- L'isola deserta: Riprendendo le stampe dei selfie, al gruppo viene richiesto di creare un collage, in modo da comporre un "ritratto unico", con i ritagli delle foto di ciascuna faccia. Segue un dibattito sul rapporto tra isola, deserto e città. E quindi su solitudine, relazione, incontro.
- Chiedi l'amicizia a un filosofo: Dopo aver proposto una serie di letture filosofiche sull'amicizia e aver distribuito ai ragazzi dei testi da analizzare, viene consegnato ad ogni gruppo un "filosofo" o filosofa particolare (scelti tra quelli che hanno parlato dell'amicizia in maniera significativa). Nel caso specifico abbiamo lavorato con Simone Weil, Nietzsche, Montaigne, Aristotele, Platone. Ogni gruppo deve immaginare di inviare un "messaggio" al filosofo a cui si è deciso di fare "richiesta di amicizia" (e quindi scrivere un breve testo collettivo per giustificare l'interesse rispetto al filosofo).
- Le risposte dei filosofi: Nell'incontro successivo, l'insegnante "inventerà" le risposte dei filosofi, consegnandole per iscritto ai ragazzi. Da qui l'avvio di un dialogo immaginario con i filosofi del passato, sul tema dell'amicizia.

È evidente, da quanto detto, che, sebbene le proposte siano state attentamente pensate e monitorate, trattandosi di un lavoro di interazione continua con i ragazzi, non è stato possibile e non è possibile pensare tutto a tavolino, a priori, dall'inizio. Ed è altrettanto chiaro che, al mutare della città e dei ragazzi, non può che mutare il contenuto del progetto.

Questo il limite, ma anche, crediamo, la forza della proposta, che necessita di due importanti presupposti: la conoscenza approfondita dei luoghi in cui si svolge e l'apertura ai cambiamenti – del percorso e di chi lo pratica –; quindi la consapevolezza di partire da una comunità di ricerca.

### 8. Appunti conclusivi sull'educazione alla cittadinanza, nelle Secondarie inferiori, "tramite" la filosofia

Che "cittadini" sono gli studenti e le studentesse di Secondaria inferiore? Preadolescenti o puberi o giovani studenti, ragazze e ragazzi di tredici anni, che si fallisce di nominare ogni volta in cui si tenta, non senza qualche imbarazzo, di farlo. Abitanti di una identità di confine, anagraficamente legata a un'età di mezzo, affini a quella zona d'ombra in cui si riflette l'immagine non reale della città. Invisibili, il cui ruolo è tematizzato dall'"isolamento", dal loro sentirsi "non guardati", "persi e confusi", "mancanti" e, per questo, alla continua ricerca di vie di fuga e riconoscimenti.

I virgolettati sono presi da alcune riflessioni appuntate sui foglietti dagli stessi "ragazzi".

M., per esempio, ha segnato con una disarmante coerenza il ritratto di una generazione a cui invano tentiamo di attribuire volto, carattere, attitudini e abitudini. Alla richiesta di pensare e scrivere "la domanda più difficile" (primo laboratorio), M. ha segnato: "perché sono diversa e invisibile agli altri?"; alla riflessione su come l'esterno ci percepisce, la risposta è stata: "gli altri non mi guardano"; alla richiesta di descriversi con o senza maschera, ha scritto: "non ho indossato nulla e ho visto una persona persa e confusa"; alla fine del laboratorio su Narciso e il selfie, M. ha riportato la seguente riflessione: "Se M. non fosse esistita sarebbe stata invisibile. Ma invisibile è il punto di partenza del visibile, quindi qual è il mio punto? Nella foto manca la parte sorridente e pazza di M., quella in cui cerca di fare qualcosa di buono ma alla fine finisce male. Questo è il punto di M.".

Insomma, ancora di più di quanto accada normalmente in un Liceo, se si vuole fare filosofia con studenti e studentesse (cittadini e cittadine) di questa fascia di età, è fondamentale renderli "visibili", "protagonisti". Per questo, al di là della metodologia *Philosophia ludens*, quella che abbiamo tentato di fare è stata una *ricerca filosofica partecipativa sulla città*.

Ricerca partecipativa: perché i temi affrontati nei nostri incontri sono stati definiti in base alle esigenze comuni, alle domande che di volta in volta emergevano, all'entusiasmo della scoperta e, soprattutto, al piacere del confronto. Le metodologie proprie del cooperative learning, debate, scrittura collettiva, community-based partecipatory research hanno aiutato noi e i ragazzi a sviluppare le idee, nel contesto difficile che caratterizza l'esercizio reale della democrazia, attraverso lo sviluppo della capacità critica e la conoscenza approfondita dei luoghi, intesi come spazio di convivenza.

Nel contesto di questa "geografia ermeneutica", <sup>20</sup> il concetto di *cittadinanza* sintetizza quel movimento reciproco di andata e ritorno, che mette in rapporto la persona e la collettività, la collettività e lo spazio di vita. Si tratta di rapporti dinamici in continuo rinnovamento, che investono questioni politiche e attualissime, ma che combaciano con problemi antichi che riguardano la natura stessa dell'uomo e la sua tensione permanente a spingersi oltre sé stesso.

L'esito positivo di questa esperienza non era prevedibile; ogni soggetto che vi ha preso parte ha dovuto assumersi anche il rischio del suo fallimento, acconsentendo a mostrare le proprie vulnerabilità. La riflessione collettiva sul rapporto con la città e sulle sue zone invisibili ha finito quindi per incrociarsi ad una riflessione sul sé e sul sentimento condiviso di invisibilità. Da questa

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Cfr. M. Lupatini, *Paesaggio ed educazione alla cittadinanza. L'uso didattico delle controversie spaziali in due classi liceali*, in *Oltre la convenzione. Pensare, studiare, costruire il paesaggio vent'anni dopo*, B. Castiglioni, M. Puttilli, M. Tanca (a cura di), Società di Studi Geografici di Firenze, Firenze 2021, pp. 86-95. Il volume è scaricabile gratuitamente.

sovrapposizione è nata una geografia che ha spesso preso direzioni inaspettate e in cui ci siamo anche felicemente perduti.

Per dirla ancora e conclusivamente con Platone:

l'educazione non è proprio come la definiscono taluni che ne fanno professione. Essi dicono che, essendo l'anima priva di scienza, sono loro che la istruiscono, come se in occhi ciechi ponessero la vista. [...] Il presente discorso vuole significare che questa facoltà insita nell'anima di ciascuno e l'organo con cui ciascuno apprende, si devono staccare dal mondo della generazione e far girare attorno insieme con l'anima intera, allo stesso modo che non è possibile volgere l'occhio dalla tenebra allo splendore se non insieme con il corpo tutto (La Repubblica, VII)

Nella caverna, nell'ultimo laboratorio, i ragazzi hanno ascoltato il mito platonico, con la vista cancellata da alcune bende (che rappresentavano simbolicamente e fisicamente delle catene); e in questa condizione di cieca immobilità, i suoni e le voci hanno lasciato che emergesse in loro un'infinità di paesaggi interiori, in eccedenza sulla realtà: "per vedere quello che ho in mente devo chiudere gli occhi" – ci ha detto Adriana.

L'auspicio che riponiamo in questa esperienza di ricerca è che possa essere estesa e riproposta a diverse latitudini e in ogni tipologia di scuola, potenzialmente all'infinito. *Mac'era* sarebbe così solo la prima di una serie di città da mappare in una nuova geografia, in cui alto e basso, reale e apparente, educatore ed educando, universale e locale si tengano uniti nell'utopia della con-ricerca e della con-educazione che ci stringe tutti *in social catena*.

## IL CAPABILITY APPROACH DI M. NUSSBAUM TRA DIDATTICA PER COMPETENZE E PRO-SPETTIVE DI CITTADINANZA Lia De Marco

#### **Abstract**

Our society has lived profound changes in recent years and is characterized by a complex framework in which it is difficult to orientate. The development of a country cannot be simply identified with the increase in GDP or with technological progress. Thus, M. Nussbaum considered it necessary to elaborate the *capability approach* that constitute the threshold for which a life can be considered worthy of human dignity.

Why not propose starting from the essential characteristics of human functioning horizons 'others' able to combine the capabilities with the basic skills and transversal (also of citizenship) of the school today and tomorrow? In this context, some are proposed, which seem to be able to mark the pace: de-construct maieutically knowledge; educating to act 'in situation'; educating to the beauty of emotions; education to social justice and democracy.

Not, therefore, modern skills for a 'spectacularized' school in the service of the knowledge society, but rather virtuous competences for a school (seriously) innovative in function of a society of culture.

The education must propose as a goal the re-composition of the knowledge and of the skills, just to make us (paraphrasing the words of the heroine of R. Tagore) «as beautiful as a free mind».

#### Keyword

Capability approach, Skills, Education, Citizenship.

#### **Premessa**

Negli attuali filoni di ricerca educativa, il *capability approach* rappresenta un ambito di riflessione pedagogica particolarmente interessante. Introdotto dal Premio Nobel per l'economia (1998) Amartya Sen, questo approccio concepisce le capacità personali come parti costitutive dello sviluppo economico e della qualità della vita. Esso non solo fa coincidere l'indice della qualità della vita e del benessere oggettivo con l'idea dello sviluppo, dell'espansione e del funzionamento delle abilità dell'uomo ma, oltre a ciò, intende contrastare i criteri posti dalla teoria dell'utilitarismo, in base ai quali il grado di benessere economico e sociale deriva unicamente dalla soddisfazione soggettiva legata all'appagamento dei desideri, della felicità o delle preferenze di vita di ognuno, senza in alcun modo considerare che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore dell'uomo, al rispetto dei sui diritti civili, politici e sociali.

Secondo queste linee d'indirizzo, il capability approach rappresenta quindi un modello che può essere inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative di tipo situato sia come costrutto della ricerca pedagogica per interpretare nei contesti di vita dell'uomo quei processi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei settori della scolarizzazione, della professione, della cultura e della società.

Ciò a cui questo approccio delle capacità tende è una società in cui ogni persona sia trattata come degna di rispetto e messa nelle condizioni di poter vivere realmente in modo umano. In questo senso possiamo riformulare il nostro principio di trattare ogni persona come un fine, per fornire a ciascuna persona le capacità fondamentali: queste capacità sono ricercate per ogni persona e forniscono le fondamenta a quei principi politici di base che possono essere incorporati nelle garanzie costituzionali.

«Un'educazione è veramente adatta alla libertà» – afferma Martha Nussbaum¹ – «solo se è tale da formare cittadini liberi, cittadini che sono liberi non grazie alla loro ricchezza o alla loro nascita, ma perché sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità».²

Il benessere delle persone consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle *capabilities* di cui sono portatori. Da qui il richiamo ad una nuova economia, un'economia dello sviluppo umano, che abbia come obiettivo la promozione del benessere stesso e della crescita, basata sulla possibilità di vivere una vita degna per l'individuo.

L'approccio delle capacità può, dunque, costituire un utile modello di teorizzazione, quale riferimento del quadro delle competenze europee e delle competenze chiave di cittadinanza, perché, da un lato, rimanda all'idea di essere umano come soggetto di attività, dall'altro, permette di tener conto della diversità dei soggetti e delle situazioni a cui si applica, rilevando specifiche possibilità di sviluppo.

#### 1. Il quadro delle competenze europee e delle competenze chiave di cittadinanza

Combinare l'approccio delle capacità con il quadro delle competenze europee e delle competenze chiave di cittadinanza può costituire un'utile operazione sinottica.

La competenza è qualcosa di profondo e complesso che presuppone certamente il possesso di conoscenze e abilità, ma che prevede anche la capacità di utilizzarle in maniera opportuna in svariati contesti. Ne consegue che le competenze sono acquisite in maniera creativa con la riflessione e con l'esperienza, tuttavia senza mai prescindere dalle necessarie conoscenze.

Le competenze indicano ciò che lo studente è effettivamente capace di fare, di pensare, di agire davanti alla complessità dei problemi e delle situazioni che si trova ad affrontare e a risolvere, mobilitando la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche la sua parte emotiva, sociale, estetica, etica, valoriale.

L'Unione Europea ha individuato le competenze chiave «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»<sup>3</sup> e che rinforzano il percorso di apprendimento continuo che si prolunga per l'intero arco della vita (*lifelong learning*).

Esse vengono individuate in riferimento a otto ambiti:

- 1. Comunicazione nella madrelingua;
- 2. Comunicazione nelle lingue straniere;

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Martha Nussbaum, studiosa statunitense di filosofia antica, di diritto e di etica, liberal e femminista, ha dedicato molti anni di ricerca a un progetto politico di giustizia sociale che fosse in grado di conciliare l'universalismo dei diritti umani con la capacità di intervenire nella diversità delle situazioni culturali e nella concretezza dei bisogni effettivi degli individui. Il risultato teorico più rilevante sta nella definizione del concetto di «capacità umane», intese come patrimonio di potenzialità che appartiene a ogni individuo della specie e deve costituire oggetto di cura da parte della comunità umana e delle sue organizzazioni internazionali.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Nussbaum 2011, p. 89.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006, p. 3.

- 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4. Competenza digitale;
- 5. Imparare ad imparare;
- 6. Competenze sociali e civiche;
- 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8. Consapevolezza ed espressione culturale.

In Italia tali competenze sono state richiamate nell'ambito del Decreto n. 139 del 22 Agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* che ha individuato le otto competenze chiave di cittadinanza che ogni cittadino dovrebbe possedere, dopo aver assolto al dovere di istruzione:

- Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;
- Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi, valutando le possibilità, definendo le strategie di azione e verificando i risultati raggiunti;
- Comunicare: a. comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); b. rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti
  fondamentali degli altri;
- Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;
- Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura
  sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la
  loro natura probabilistica;
- Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Dalla comparazione tra tali competenze (sia quelle europee che quelle chiave di cittadinanza) emerge una stringente corrispondenza, quasi un convergere unitario verso i medesimi obiettivi da raggiungere.

Competenze europee	Competenze chiave di cittadinanza
1. Imparare ad imparare	Imparare ad imparare Individuare collegamenti e relazioni
2. Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Progettare
<ul><li>3. Comunicare nella madrelingua</li><li>4. Comunicazione nelle lingue straniere</li><li>5. Consapevolezza ed espressione culturale</li></ul>	Comunicare e comprendere
6. Competenza digitale	Acquisire ed interpretare l'informazione
7. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni
8. Competenze sociali e civiche	Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile

In una società complessa, interessata da rapidi e imprevedibili cambiamenti nella cultura, nella scienza e nella tecnologia, è necessario che i giovani posseggano non solo conoscenze teoriche e abilità tecniche, ma soprattutto atteggiamenti di apertura verso le novità, disponibilità all'apprendimento continuo, all'assunzione di iniziative autonome, alla responsabilità e alla flessibilità. Non a caso, la scuola deve saper attivare strategie di insegnamento per competenze (intese come combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto), un modo di 'fare scuola' tale da consentire agli studenti di imparare in modo significativo, autonomo e responsabile, di fare ricerca e di essere curiosi, di fare ipotesi, di collaborare, di affrontare e risolvere problemi insieme, così come di progettare in modo autonomo.

#### 2. Dalle capabilities alle competenze di cittadinanza

La valutazione (condotta finora) palesa una maggiore consapevolezza della complessità in atto, per cui le strategie educative dovrebbero essere molto più aperte, legate al contesto, alle dinamiche socioculturali, ai fattori emotivo-relazionali, ovvero tradotte in piani d'azione 'altri', orientati verso la maturazione partecipata di capacità (*capabilities*) di carattere emancipativo, ecologico e costruttivo. Tali strategie condurrebbero al primato della responsabilità sociale dei soggetti, attuabile al contempo attraverso la cura delle dinamiche relazionali legate alla comprensione degli stati emotivi e affettivi, la socializzazione e il ripensamento critico-trasformativo dell'agire pratico.<sup>4</sup>

Le capacità verrebbero generate nell'ottica della partecipazione sociale come processo attivo delle pratiche educative nelle quali si richiede l'impegno della condizione umana.<sup>5</sup>

Ma cosa sono le capacità? Capacità è un tipo di libertà sostanziale, non semplicemente assimilabile alle abilità insite negli individui, ma anche alle opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente sociale, economico e politico.<sup>6</sup> Sono quelle che Martha Nussbaum

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. al riguardo Bauman 2012.

<sup>5</sup> Le *capability* sono definite formalmente come modi di agire, fare ed essere, che costituiscono tipicamente la vita umana e la distinguono da altre forme di vita reali o possibili. Ogni elenco delle capacità, seppur rivedibile, mette a fuoco la dignità dell'altro basata principalmente sulla sua ragion pratica e socievolezza a partire dall'intuizione originaria della dignità della *persona come fine* in quanto alimentata dalla libertà della ragione e del rispetto degli altri. Tutte le capacità hanno in comune la preminenza della ragion pratica, che consente e guida l'esercizio della libertà, ed il riconoscimento degli altri in un atteggiamento di cura, per garantire la responsabilità etica e politica.

<sup>6</sup> Tale definizione implica al suo interno la distinzione tra una soglia minimale e una soglia massimale di capacità. La soglia minimale definisce il confine tra umano e non umano e va difesa in nome dell'intuizione iniziale del rispetto della persona come fine. Quella massimale comprende tutte le possibilità che la singola persona ha a disposizione nella sua "dotazione personale" al fine di raggiungere un livello di sviluppo che corrisponda alle sue possibilità. Vi è

chiama *capacità combinate*, ossia la totalità delle opportunità di scelta ed azione che una persona ha nella sua specifica situazione sociale, economica e politica.

Ne deriva il *capability approach*, che infatti non è una teoria sulla natura umana, ma è un paradigma valutativo ed etico, che si chiede quali capacità siano veramente fondamentali. Per tale motivo, si è ritenuto necessario elaborare una tassonomia delle *capabilities* che costituiscono la soglia per cui una vita possa essere considerata all'altezza della dignità umana.

Ma, per fare in modo che le generazioni future possano esperire la possibilità di mettersi alla prova sarebbe auspicabile definire una proposta educativa che si modelli sulla base di talune *capabilities* opportunamente selezionate, ovvero delle capacità essenziali del funzionamento umano<sup>7</sup> (*human functioning*) previste nella tassonomia: sensi, immaginazione e pensiero; ragion pratica; appartenenza.

In merito alla prima capacità, quella relativa ai sensi, all'immaginazione e al pensiero, il processo educativo attuato dovrebbe potersi tradurre nel conseguimento delle seguenti competenze: usare i propri sensi, immaginare, pensare e ragionare, in modo 'veramente umano', in modo coltivato; essere in grado di utilizzare l'immaginazione e il pensiero in collegamento con l'esperienza; usare la propria mente tutelati da una piena garanzia di libertà.

La seconda capacità (al pari della prima) potrebbe condurre ad altre conseguenti competenze: essere in grado di formarsi una concezione del bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita.

Infine, la terza capacità potrebbe favorire altre competenze: vivere con gli altri e per gli altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri esseri umani, impegnarsi nell'interazione sociale ed essere in grado di immaginare la condizione altrui; disporre delle basi sociali per il rispetto di sé; essere trattati come persone dignitose, contro ogni forma di discriminazione.

Si tratta di esperienze di valore educativo, che contribuiscono alla riflessione sul complesso sistema dei saperi dell'uomo e della società nel suo insieme. Il diritto all'educazione e il capability approach non possono prescindere dalla pro-spettiva che dà valore all'uomo e che si domanda chi egli sia e cosa rappresenti, prima ancora d'intenderne il ruolo.

Ebbene, perché non proporre a partire dalle caratteristiche essenziali del funzionamento umano (human functioning) - così come delineate dalla nostra filosofa - orizzonti 'altri' in grado di coniugare le capabilities con le competenze di apprendimento di base e trasversali e, nello specifico, anche con quelle di cittadinanza?

Dalle capabilities alle competenze il passo non è di certo breve, ma resta pur sempre significativo e necessario: è in questo preciso momento che, attraverso le capacità essenziali del

dunque un accordo sostanziale e intuitivo su ciò che costituisce la soglia minimale e che può essere variamente articolato attorno ai seguenti poli: vita, salute e integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica e appartenenza; rispetto per le altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente (partecipazione, proprietà privata, lavoro, giustizia). Alla soglia minimale, o delle capacità umane fondamentali, corrispondono sia le capacità interne (stadi di sviluppo della persona stessa che sono, per quanto la riguardano, condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste) sia le capacità combinate che coniugano le capacità interne con la situazione contingente del mondo circostante, che può inibire alcune capacità a danno di altre, e quindi obbligare a riscrivere al meglio l'ordine delle proprie priorità.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Occorre tener conto che le persone differiscono tra loro sotto diversi punti di vista. Vi sono differenze di tipo fisico e psicologico (ad esempio, per quanto riguarda il sesso, l'età, la condizione di salute, le abilità naturali), di tipo sociale ed economico (il livello di istruzione, la struttura familiare, la condizione occupazionale) o di tipo ambientale (naturale, istituzionale, politico, culturale). L'insieme di queste caratteristiche determina e condiziona la nostra capacità di conversione dei beni e delle risorse a disposizione in 'funzionamenti' (human functioning) ovvero in conseguimenti reali. A parità di reddito e di risorse, persone diverse hanno necessità diverse e diverse capacità o possibilità di trasformare queste risorse per conseguire risultati.

funzionamento umano (sensi, immaginazione e pensiero, ragion pratica e appartenenza), si può tracciare il sentiero interpretativo delle competenze educative in discussione.

Tante sono le *pro*-spettive che si mostrano allo studio e alla riflessione, così come arguite dalle lungimiranti riflessioni di Martha Nussbaum, nell'ottica di una implicazione di tipo "politico" – nel senso più ampio del termine – per comprendere se possa essere credibile l'idea di un *welfare* centrato sul *capability approach* e sull'educazione come fonte di giustizia sociale.

In tale contesto, se ne propongono alcune, che sembrano poter comunque segnare il passo: de-costruire maieuticamente la conoscenza; educare all'agire 'in situazione'; educare alla bellezza delle emozioni; educare alla giustizia sociale e alla democrazia.

#### 3. Le possibili rotte educative

Un orizzonte variegato e multiforme sembra fare da sfondo alla nostra navigazione (a tratti a vista), quasi fosse una 'seconda navigazione', faticosa ed impegnativa seppur necessaria.

È quella navigazione che si intraprende quando cadono i venti e la nave rimane ferma: urge porre mano ai remi e, in tal modo, con la forza delle braccia, uscire dalla situazione prodotta dall'incombere della bonaccia. Non è la prima navigazione fatta con le vele al vento, ma è quella assai più dura e rischiosa per la novità del metodo e del ragionamento, eppure meritevole di essere tentata.

Pare appena il caso di esaminare le *capabilities* singolarmente, nell'ottica secondo la quale può essere validamente riconosciuta la capacità di ciascuno di vedere soddisfatto il bisogno di imparare a vivere con dignità e con rispetto la propria vita, come anche la possibilità di educare alla vita, alla salute e all'integrità fisica, al pensiero, ai sensi, all'immaginazione, ai sentimenti, al mondo della natura, e al bene comune e all'appartenenza sociale. S'intende affermare il principio che essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene significa, necessariamente, confermare l'idea che una giusta formalizzazione delle competenze educative non può prescindere dalla prospettiva che dà valore all'uomo all'interno di un mondo che sta cambiando sia il modo di intendere la vita sia il modo d'intendere le relazioni, sia il modo stesso di educare.

Da qui l'attenzione alle possibilità dell'uomo di far derivare le sue capacità da una corretta educazione al saper fare e al saper essere, ovvero da una corretta educazione attenta a porre e a creare le giuste ed eque condizioni, affinché nell'uomo si sviluppi adeguatamente il pensiero critico, la consapevolezza nel saper analizzare e distinguere le conoscenze dai saperi (Novak, Gowin 1989), di saper comunicare in modo efficace e libero, di saper trasformare il sapere appreso dall'esperienza concreta o dall'osservazione riflessiva, dalla concettualizzazione astratta e dalla sperimentazione attiva, in comportamenti improntati al rispetto della dignità umana e della convivenza civile.

#### 3.1. De-costruire maieuticamente la conoscenza

Socrate proclamò che una vita non sottoposta ad esame non è degna di essere vissuta. Oggi il suo esempio non può che essere centrale nella teoria e nella pratica della *paideia* umanistica (e non). Ma l'ideale socratico potrebbe essere vittima di un duro attacco in un mondo orientato alla massimizzazione della crescita economica: la capacità di pensare e argomentare da sé potrebbe apparire a molti superflua, se tutto ciò che vogliamo sono unicamente risultati di natura quantificabile in termini commerciali.

Perché tutto ciò è importante?

Il metodo socratico è importante per qualsiasi democrazia. Ma lo è in particolare nelle società che devono fare i conti con la presenza di persone diverse per etnia, casta e religione. L'idea che ci si debba assumere la responsabilità dei propri ragionamenti, e scambiare opinioni con altri in un'atmosfera di reciproco rispetto, è essenziale alla risoluzione pacifica delle differenze, sia all'interno delle nazioni sia in un mondo sempre più polarizzato dal conflitto etnico e religioso.<sup>8</sup>

E ancora: «Il metodo socratico è una pratica sociale. [...] Ogni studente deve essere trattato come un individuo da cui ci si aspetta che possa esprimersi in un contributo attivo, e creativo, alla discussione in classe». Bisognerebbe incoraggiare il metodo socratico sin dall'inizio del percorso formativo dello studente. Questo è stato uno dei segni distintivi dell'educazione progressista moderna e contemporanea (a partire da Rousseau fino a Dewey, passando per Pestalozzi, Frobel, Alcott, Mann - per fare alcuni nomi).

Tra i più autorevoli sperimentatori a mettere in pratica il metodo socratico, Dewey ritiene che gli studenti abbiano bisogno di imparare a pensare da soli e relazionarsi all'esterno con curiosità e spirito critico.

Così l'indagine socratica non è più soltanto un'espressione intellettuale, bensì un aspetto dell'impegno pratico, una presa di posizione sui problemi della vita reale. [...] Dunque il socratismo di Dewey non era affatto una tecnica tipo "sta seduto al tuo banco e ragiona"; era una forma di vita condivisa con gli altri bambini, alla ricerca della comprensione dei problemi del mondo reale e di progetti cui lavorare concretamente, sotto la guida degli insegnanti, ma senza alcuna imposizione di autorità dall'alto. 10

In tal senso, il capability approach può rivelarsi – in ambito educativo – uno spazio dove il soggetto diviene protagonista del proprio processo di costruzione della conoscenza attraverso quattro livelli fondamentali: sviluppare il ragionamento (apprendere ad apprendere); coltivare e potenziare la capacità di vivere (apprendere ad essere); costruire capacità attraverso processi di interazione sociale (apprendere a vivere insieme); essere capaci di agire (apprendere a fare). Forte è il richiamo, dunque, alla matrice socratica, ad una educazione alla democrazia riflessiva e deliberativa, al metodo maieutico, ossia alla capacità di far 'partorire' la verità all'interlocutore, di farla venire fuori da se stessi (e non dall'esterno).

La paideia socratica è diretta a ogni essere umano: l'educazione deve stimolare la capacità critica necessaria per vivere una vita capace di senso; deve essere accessibile a tutti, perché permette di raggiungere la completa realizzazione delle potenzialità umane.<sup>11</sup>

L'educazione dovrebbe interessarsi allo studio di norme e tradizioni plurali e differenti: mettere gli studenti di fronte alla 'diversità' è di grande stimolo e aiuta a mettere in dubbio la tradizione, a non considerare i valori della propria cultura come naturali o necessari, e a prevenire quegli atteggiamenti pervasi di stereotipi e pregiudizi:

in un mondo complesso come quello in cui viviamo, un'indagine di tipo socratico implica l'idea di pluralismo. [...] Esso (l'esame socratico) comporta il dovere di continuare a credere a ciò che può essere difeso per mezzo della ragione e l'essere disposti a rinunciare alle nostre credenze iniziali se esse cedono a questo esame critico.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Ivi, p. 82.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Nussbaum 2011, p. 71.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ivi, p. 72.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Cfr. al riguardo Nussbaum 1999.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Nussbaum 1999, p. 49.

Questa idea di apprendimento attivo, che prevede l'adesione a un tipo di pensiero e ragionamento critico, il quale ha le sue lontane radici in Socrate, poggia le sue fondamenta sul pensiero critico e sulla sensibilità empatica, incentrate su un modello di formazione interdisciplinare. Solo così «l'istruzione superiore può essere estesa a tutti proprio perché rappresenta lo sviluppo dei poteri del ragionamento pratico, posseduti da ogni cittadino».<sup>13</sup>

#### 3.2. Educare all'agire 'in situazione'

Indiscutibilmente, l'educazione dovrebbe adattarsi alla situazione e al contesto in cui lo studente è inserito:

L'educazione deve essere personalizzata. Essa deve adeguarsi alla reale situazione in cui si trova l'allievo, dovrebbe tenere conto dello stato delle sue conoscenze e delle sue convinzioni e dovrebbe valutare gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di un'adeguata libertà intellettuale.<sup>14</sup>

Tale compito di promozione deve essere connesso alla finalità fondamentale della scuola, che è quella di «coltivare l'umanità», <sup>15</sup> sviluppando nel soggetto in evoluzione la capacità di assumere uno sguardo decentrato rispetto al proprio e capace di pensiero critico; un risultato che si può ottenere solo se si abitua lo studente al pensiero riflessivo, cogliendo in ogni specifica disciplina le opportunità formative che consentono di valorizzare le diversità, crescendo in conoscenza.

È il problema della formazione 'situata' per implementare competenze altrettanto 'situate': ciò richiede che la scuola riveda il suo ruolo di 'dispensatrice di conoscenze' in favore di un ruolo di promozione della capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze. Questo sarebbe, però, possibile se la scuola riuscisse ad interrogarsi su quali sono le esperienze vissute dagli studenti nel loro quotidiano, su quali *pre*-conoscenze (e *mis*-conoscenze) queste hanno prodotto.

L'esperienza non genera automaticamente apprendimento: le persone possono fare tanta esperienza, eppure continuare a sbagliare. Senza un percorso non estemporaneo di riflessione e di concettualizzazione, l'esperienza non genera da sola insegnamenti da riapplicare in situazioni analoghe. L'apprendimento nasce dall'esperienza, ma non è il frutto dell'esperienza in sé: esso nasce dalla riflessione sistematica e controllata sull'esperienza, messa in atto dal soggetto che apprende. "Esperienza" non vuol dire solo attività fisica, manipolativa, laboratoriale, ma anche attività quali leggere un testo, ascoltare un'esposizione, osservare le azioni altrui. È l'atto dell'esperire in tutte le sue forme, ossia il raccogliere informazioni attraverso l'interazione sensibile con la realtà (ascolto, osservazione, decodifica, pratica).

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Ivi, p. 48.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Ibid.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Cfr. al riguardo Nussbaum 1999. *Coltivare l'umanità* fa riferimento ai classici greci quale base per difendere e riformare l'educazione liberale. Riprendendo l'aspirazione di Diogene il Cinico di riuscire a trascendere "le origini locali e l'appartenenza ad un gruppo" per diventare "cittadini del mondo", M. Nussbaum rintraccia il successivo sviluppo di questa idea nello stoicismo, in Cicerone e infine nel liberalismo moderno di Immanuel Kant e Adam Smith. La filosofa sostiene, infatti, il multiculturalismo nel contesto dell'universalismo etico, difende l'indagine accademica su razze, generi e sessualità umana, e inoltre approfondisce il ruolo della letteratura e dell'immaginazione nelle questioni etiche. Si vuole comunicare che "per essere veri cittadini del mondo" dobbiamo, come Diogene, diventare stranieri in patria e contare solo sulle nostre capacità e modi di vivere, mettendoci sempre in discussione e senza temere di pensarla in maniera diversa dagli altri. L'essere aperti al confronto continuo costituisce un mezzo per migliorare se stessi ed in qualche modo il mondo in cui si vive.

La scuola deve mettere lo studente 'in situazione', facendo emergere le sue potenzialità e le sue risorse attraverso esperienze didattiche aperte e stimolanti, che lo incuriosiscano e lo mettano alla prova. Sono queste esperienze guidate che stimolano la riflessione e la costruzione di nuovi saperi e competenze, inducono autonomia nell'affrontare anche compiti nuovi e imprevisti e promuovono il senso di responsabilità.

È necessario concepire nuovi modelli di organizzazione del lavoro in classe per procedere verso percorsi di riflessione sistematica e generativa, per richiamare, esplorare, problematizzare ciò che sanno (o che pensano di sapere) e integrarlo con ciò che manca, in termini sia di processi cognitivi sia di contenuti. In tal modo è possibile dare allo studente gli strumenti cognitivi per assegnare il corretto significato a nuove esperienze e attivare una circolarità virtuosa di consapevolezza e di crescita personale in grado di farne davvero un cittadino riflessivo, competente, autonomo, responsabile.

Secondo il capability approach, agli studenti dovrebbe essere assicurata la possibilità di esercitare la facoltà di agire (agency): non è competente chi possiede un grosso bagaglio di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare al meglio una situazione contingente.

Lo studente competente di fronte a situazioni nuove, mai viste prima in quella forma, è in grado di mobilitare i propri saperi per interpretarle e assegnare a esse il corretto significato, adottare un repertorio flessibile di strategie, riflettere sulle proprie azioni e modificarle quando necessario.

Secondo queste linee d'indirizzo, il *capability approach* rappresenta un modello che può produrre nuove conoscenze educative di tipo situato come costrutto della ricerca pedagogica per interpretare i processi che sviluppano competenze.

Lo studente potrebbe far derivare le sue capacità da una corretta educazione al *saper fare* e al *saper essere*, affinché sviluppi adeguatamente il pensiero critico (*critical thinking*), la consapevolezza nel saper analizzare e distinguere i saperi, la comunicazione in modo efficace e libero, la trasformazione del sapere appreso dall'esperienza concreta (attraverso la sperimentazione attiva) o dall'osservazione riflessivo-astratta in comportamenti improntati al rispetto della dignità umana e della convivenza civile.<sup>16</sup>

#### 3.3. Educare alla bellezza delle emozioni

Gli uomini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale, poiché devono potersi interrogare sulla propria vita, sulla capacità di innovazione, di creatività, di cambiamento.

4. Sensi, immaginazione e pensiero. Essere in grado di usare pienamente i sensi, di immaginare, pensare e ragionare – e di far ciò in modo «propriamente umano», ovvero in modo informato e coltivato da adeguata istruzione, che includa alfabetizzazione e conoscenze matematico-scientifiche di base, ma non sia affatto limitata a questo. Essere in grado di usare immaginazione e pensiero in relazione alla propria esperienza, alla produzione di opere di auto-espressione e a manifestazioni, liberamente scelte da ciascuno, di natura religiosa, letteraria, musicale e così via. Essere in grado di esercitare il proprio senso critico in modo protetto dalle garanzie di libertà d'espressione, sia sul piano politico sia su quello artistico, e la libertà di culto. Essere in grado di ricercare il senso ultimo della vita in modo autonomo. Essere in grado di avere esperienze piacevoli e di evitare dolori non necessari. 5. Emozioni. Essere in grado di avere legami con persone e cose al di fuori di noi stessi; poter amare chi ci ama e si interessa di noi, soffrire per la loro assenza; in generale, amare, soffrire, sentire mancanza, gratitudine e rabbia giustificata. Avere uno

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Cfr. al riguardo Novak, Gowin 1989.

sviluppo emotivo non rovinato da eccessiva paura e ansia, o da eventi traumatici come abusi o incuria. (Sostenere questa capacità significa sostenere forme di associazione umana che si possono dimostrare cruciali nel loro sviluppo).<sup>17</sup>

Serve ciò che si chiama "immaginazione narrativa", vale a dire la capacità di mettersi nei panni di un'altra persona, di vedere il mondo attraverso gli occhi altrui, di essere un lettore attento, intelligente, capace di comprendere le emozioni, le aspettative e i desideri.

Imparare a vedere l'altro non come una cosa ma come una persona a tutto tondo, non è un evento automatico bensì un traguardo che richiede il superamento di parecchi ostacoli. Il primo dei quali è la mera capacità di distinguere fra sé e l'altro. Essere capaci di un reale interesse per gli altri implica certi presupposti: il primo - come ricorda Rousseau - è un buon grado di competenza pratica; [...] un secondo presupposto consiste nel riconoscimento che il controllo totale non è né possibile né buono, perché il mondo è un posto dove tutti noi manifestiamo debolezze e abbiamo bisogno di trovare sostegno in qualcuno. Tale riconoscimento comporta la capacità di vedere il mondo come il luogo in cui non si è soli. <sup>18</sup>

Il ruolo della scuola è proprio quello di rafforzare le risorse emotive e immaginative della personalità, garantendo agli studenti quella comprensione di se stessi e degli altri che altrimenti mancherebbe. L'istruzione basata sulla letteratura e le arti stimola la sensibilità simpatetica in tanti modi. C'è bisogno di coltivare lo sguardo interiore degli studenti e ciò implica un'istruzione particolarmente attenta alle lettere e alle arti sin da bambino. Questa educazione umanistica può essere il fulcro dell'istruzione del cittadino del mondo.

Se non insistiamo sul valore fondamentale delle lettere e delle arti queste saranno accantonate, perché non producono denaro. Ma è qualcosa di ben più prezioso. Servono cioè a costruire un mondo degno di essere vissuto con persone che siano in grado di vedere gli altri esseri umani come persone a tutto tondo, con pensieri e sentimenti propri che meritano rispetto e considerazione, e con azioni che sono in grado di vincere la paura e il sospetto a favore del confronto simpatetico improntato alla ragione. <sup>19</sup>

Le emozioni hanno un valore cognitivo e possono essere educate; infatti, sono specifiche forme di giudizio che ci danno informazioni su aspetti della realtà cui altrimenti non avremmo accesso; non ci dicono in che modo risolvere i problemi, ma suscitano e mantengono desta in noi l'attenzione per fatti e questioni che danno alla nostra vita valore umano.<sup>20</sup> Aprono, pertanto, lo spazio della narrazione:

Le emozioni dipingono la vita umana come qualcosa di bisognoso e di imperfetto. [...] I legami con i figli, i familiari, le persone amate, gli altri cittadini, il Paese, il proprio corpo e la propria salute: è questo il materiale su cui lavorano le emozioni; e questi legami, considerata la veemenza con cui possono essere modificati e spezzati, rendono la vita umana qualcosa di vulnerabile.<sup>21</sup>

Proprio grazie alla formazione dell'immaginazione, che ci rende capaci di empatia e di compassione, possiamo educarci alle emozioni, alla libertà, alla uguaglianza nella disuguaglianza. Il cum-patire, come forma di empatia, ha un rilievo per l'educazione alla vita democratica, che non

<sup>18</sup> Nussbaum 1999, p. 106.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Nussbaum 2000, p. 46.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Nussbaum 2011, p. 154.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Cfr. al riguardo Nussbaum 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Nussbaum 1995, p. 77.

può prescindere dal formare una sensibilità atta a cogliere, sentendole, le tante ingiustizie del nostro tempo, le differenze non tanto tra le capacità umane, ma tra le effettive possibilità di agirle o non agirle, diventare attuali e trasformarle in effettivi funzionamenti umani (human functionings).

La competenza emotiva diventa una risorsa personale, efficacemente influenzata dalle domande dell'immediato contesto, dal supporto delle relazioni significative e dai valori della cultura. Implica la capacità di recupero e il senso di auto-efficacia, di auto-realizzazione, che emerge dall'aver realizzato, in una situazione emozionale coinvolgente, ciò che ci si era proposti di fare.

#### 3.4. Educare alla giustizia sociale e alla democrazia

Come procede l'educazione alla cittadinanza democratica nel mondo d'oggi? La risposta iniziale di M. Nussbaum è piuttosto negativa, tanto da definire il suo lavoro contestualmente un atto di denuncia ed un invito ad agire, a raddoppiare il nostro impegno sugli aspetti dell'istruzione che mantengono vitale la democrazia:

L'istruzione dovrebbe prepararci tutti a prendere parte attiva alla discussione su tali problematiche, a considerarci cittadini del mondo. Tuttavia, le nostre interazioni umane continuano a essere regolate dalle esili norme del mercato, in cui le vite umane sono considerate anzitutto come strumenti di profitto.<sup>22</sup>

La risposta a tale problema trova una *recondita ratio* nel significato educativo di democrazia, in quanto questione in essere dell'istruzione:

La democrazia è costruita sul rispetto della persona singola, mentre il modello della crescita ragiona solo in termini di aggregati. L'alternativa principale al modello incentrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano.<sup>23</sup>

Questa teorizzazione, che si inscrive in un contesto di filosofia pratica applicata, individua e mette in luce le difficoltà che l'azione individuale o sociale incontra nella messa in pratica dei principi di giustizia ai problemi concreti. Lo scopo primo e ultimo della giustizia deve essere quello di garantire che questa dignità si incarni nelle pratiche e si realizzi nelle istituzioni di cooperazione sociale.

6. Ragion pratica. Essere in grado di formarsi una concezione del bene e di impegnarsi nella riflessione critica sul modo in cui pianificare una propria forma di vita. (Ciò implica anche protezione della libertà di coscienza.) 7. Unione. a) Essere in grado di vivere con gli altri e rispetto agli altri, di riconoscere e mostrare interesse per altri esseri umani, di impegnarsi in diverse forme di interazione sociale; essere in grado di immaginare la posizione di un altro e di avere compassione per quella situazione; essere capace sia di giustizia sia di amicizia. (Proteggere questa capacità significa sostenere istituzioni che costituiscono e nutrono questo genere di affiliazioni, e anche proteggere la libertà di associazione e di espressione politica.) b) Avere le basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter avere una dignità pari a quella di tutti gli altri. Questo implica, come minimo, protezione contro le discriminazioni sulla base della razza, del sesso, dell'orientamento sessuale, religione, della casta, dell'appartenenza etnica o della nazionalità.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Nussbaum 2011, p. 96.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Ivi, p. 41.

Sul posto di lavoro, poter lavorare come un essere umano, esercitare la ragion pratica ed entrare in relazioni significative di reciproco riconoscimento con altri lavoratori.<sup>24</sup>

Il modello di sviluppo umano è legato alla democrazia, perché un'esistenza umanamente degna è basilare per governare le scelte politiche adeguatamente.

Allora, se una nazione intende promuovere questo tipo di democrazia "umana", sensibile verso l'altro, intesa a garantire ad ognuno le giuste opportunità di "vita, libertà e ricerca della felicità", quali capacità avrà bisogno di sviluppare nei suoi cittadini? Mi sembra che almeno quelle riportate di seguito siano davvero essenziali. La capacità di ragionare sui problemi politici che riguardano la nazione. La capacità di riconoscere nei concittadini persone con pari diritti, per quanto possano essere diversi per razza, religione, genere: di guardare a loro con rispetto, in quanto fini, non in quanto strumenti da manipolare per il proprio tornaconto. La capacità di preoccuparsi per la vita degli altri [...]; la capacità di raffigurarsi la varietà dei problemi della vita umana così come essa si svolge [...]; la capacità di pensare al bene della nazione intera [...]; la capacità di vedere la propria nazione come parte di un ordine mondiale complesso.<sup>25</sup>

Può sembrare solo un abbozzo, ma serve per capire di cosa abbiamo bisogno, per comprendere quale lezione trarre da questo ragionamento:

Può sviluppare la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone [...]. Insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane per vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e reciprocità. Sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri. Insegnare cose autentiche sui gruppi diversi, così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso lo accompagnano. Incoraggiare la responsabilità, promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente.<sup>26</sup>

Si tratta di un programma altamente complesso, che deve essere realizzato non solo attraverso i contenuti formativi ma anche grazie al modo di trasmetterli, cioè alla *paideia*.

Non a caso la riflessione sull'educazione oggi interroga quelli che sono i fondamenti etici, ovvero i valori sottesi alla capacità del saper apprendere, del saper interpretare, del saper esprimere il proprio pensiero e le proprie emozioni, del saper rielaborare, del saper trasmettere nuove conoscenze.

Distratti dall'obiettivo del benessere, chiediamo sempre più alle nostre scuole di insegnare cose utili per diventare uomini d'affari piuttosto che cittadini responsabili. Sotto la pressione del taglio dei costi, sfoltiamo proprio quelle parti dello sforzo formativo che sono essenziali per una società sana. Quali sono le prospettive se si continua così? [...] Gente capace di fare profitti, ma priva di fantasia. Un suicidio dell'anima. Cosa potrebbe esserci di più terrificante di questo?<sup>27</sup>

#### Ancora riflessioni al riguardo:

le democrazie hanno grandi risorse di intelligenza e di immaginazione, ma sono anche esposte ad alcuni seri rischi: scarsa capacità di ragionamento, provincialismo, fretta, inerzia, egoismo e povertà di spirito.

<sup>26</sup> Nussbaum 2001, p. 35.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Nussbaum 2000, p. 47.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Ivi, p. 43.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Nussbaum 2011, p. 153.

L'istruzione volta esclusivamente al tornaconto sul mercato globale esalta queste carenze, producendo un'ottusa grettezza e una docilità - in termini obbedienti e ammaestrati- che minacciano la vita stessa della democrazia, e che di sicuro impediscono la creazione di una degna cultura mondiale.<sup>28</sup>

Il compito di insegnare e di apprendere un'intelligente cittadinanza del mondo appare così vasto e complesso:

Il modello di sviluppo umano è legato alla democrazia, perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria vita è un ingrediente basilare di un'esistenza umanamente degna. Il tipo di democrazia che questo modello sposa prevede un ruolo forte per i diritti fondamentali che non possono essere sottratti agli individui dall'arbitrio della maggioranza, e favorisce così un'attiva protezione della libertà politica, della libertà di parola, associazione e pratica religiosa, e dei diritti fondamentali in altre aree, come la sanità e l'istruzione.<sup>29</sup>

È proprio l'espressione di un'autentica pedagogia della democrazia. La dignità è un valore filosofico-formativo della soggettività, che conferisce senso alla diversità delle persone, le quali tendono inevitabilmente ai valori universali della democrazia e della giustizia sociale.

#### 4. Per una progettazione triennale di educazione civica attraverso la filosofia

L'implementazione di un approccio formativo integrato tra filosofia ed educazione civica è il risultato della progettazione triennale avviata presso il Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari, già dall'anno scolastico 2020-2021, nell'allora classe 3^BU (n. 22 studenti) dell'indirizzo Scienze umane. Il percorso progettato prosegue nell'anno scolastico in corso e si perfezionerà nel successivo, in funzione degli Esami di Stato.

#### 4.1. La classe 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 per competenze al fine di *co*-costruire *pro*-spettive di cittadinanza. La filosofia deve, infatti, risultare soprattutto un'esperienza: gli studenti non devono soltanto "imparare" la filosofia, ma soprattutto "fare filosofia" e imparare a "con-filosofare".<sup>30</sup>

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, da cui si acquisisce gradualmente l'abitudine alla riflessione, alla capacità di interrogazione radicale sulle cose, di ragionamento argomentato, di comunicazione dialogica, con cui conoscere e interpretare sé, il mondo e gli altri.

Il lavoro è svolto secondo un'organizzazione precisa. Le procedure utilizzate per condurre il percorso sono integrate in un setting di digital teaching ben strutturato (anche in considerazione del periodo di DaD dell'a.s. 2020-2021). Gli studenti sono coinvolti in un percorso laboratoriale, ispirato alle classi mixed mobile, in esse si integrano (anche a distanza) tutti i diversi dispositivi degli studenti (PC, tablet, smartphone).

<sup>29</sup> Ivi, p. 42.

<sup>30</sup> Cfr. al riguardo De Pasquale 1996.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Ivi, p. 154.

L'esperienza ha evidenziato che è possibile (e necessaria) l'implementazione di nuovi modi di apprendimento *inter*-attivo e trasversale: non si ascolta passivamente la lezione del docente e poi la si studia sul manuale, perché gli studenti si rivelano gradualmente protagonisti del processo educativo, per un apprendimento autonomo, una volta fornito il *know-how* adeguato, attraverso un processo di ricerca che innesca un effettivo cambiamento del modo di *per*-cepire e *con*-cepire la realtà nella sua fattispecie sociale, politica e culturale.

#### 4.2. L'esperienza di problematizzazione del percorso

L'uomo odierno si trova in una crisi, che concerne essenzialmente il rapporto che intrattiene con se stesso e con la realtà. È una condizione paradossale. Viviamo in un mondo sempre più complesso, nel quale tutto è connesso e all'interno del quale, tuttavia, si producono drammatiche disgregazioni.

Cambiare paradigma per apprendere ad abitare la complessità è la sfida del XXI secolo. Raccogliere questa sfida significa ripensare le attività umane fondamentali: la cura di sé e degli altri, la preoccupazione del mondo, l'educazione, la giustizia e l'uguaglianza.

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.

La classe è stata impegnata in un complesso lavoro di ricerca, in considerazione anche delle conoscenze, abilità e competenze maturate negli anni precedenti, per cui in grado di sostenere un percorso più articolato e con maggiori implicazioni interdisciplinari.

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

La problematizzazione e le conseguenti risposte degli studenti sono state offerte dall'approfondimento del pensiero della filosofia M. Nussbaum e dalla comprensione critica dei testi: *Coltivare l'umanità* (1999), *L'intelligenza delle emozioni* (2009), *Giustizia sociale e dignità umana* (2013), *Non per profitto* (2013).

Queste sono le attività previste nella progettualità triennale e, conseguentemente, realizzate e/o da realizzare nella classe destinataria.

Nell'a.s. 2020-2021, è stato realizzato il seguente percorso (cfr. Scheda n. 1):

Scheda n. 1			
N. Attività Descrizione		Descrizione	Tempi
	Percorso trasversale di educazione civica e filosofia a.s. 2020-2021	Creazione ed attivazione di una G-Classroom dedicata. Progettazione e organizzazione del lavoro svolto.	n. 33 ore totali
	De-costruire maieuticamente la conoscenza	Lettura ragionata di brani tratti da: M. Nussbaum, <i>Non per profitto</i>	n. 4 ore
1.		Brainstorming e briefing Discussione e confronto	n. 2 ore
		Percorso di ricerca-azione (in G-Classroom dedicata): A caccia di hate speech e fake news	n. 9 ore
		Lettura ragionata di brani tratti da:	n. 4 ore

	Educare alla giustizia sociale e alla	M. Nussbaum, Giustizia sociale e dignità umana	
2	2. democrazia	Brainstorming e briefing Discussione e confronto	n. 2 ore
		Percorso di ricerca-azione (in G-Classroom dedicata): Democrazia e libertà	n. 12 ore

### Nell'a.s. 2021-2022, è prevista la seguente programmazione (cfr. Scheda n. 2) in corso di realizzazione:

Scheda n. 2			
N.	Attività	Descrizione	Tempi
	Percorso trasversale di educazione civica e filosofia a.s. 2021-2022	Creazione ed attivazione di una G-Classroom dedicata. Progettazione e organizzazione del lavoro da svolgere.	n. 33 ore totali
1.	De-costruire maieuticamente la co- noscenza	Lettura ragionata di brani tratti da: M. Nussbaum, <i>Coltivare l'umanità</i>	n. 4 ore
		Brainstorming e briefing Discussione e confronto	n. 2 ore
		Percorso di ricerca-azione (in G-Classroom dedicata): Responsabilità e autorità	n. 10 ore
	Educare all'agire 'in situazione'	Lettura ragionata di brani tratti da: M. Nussbaum, <i>Coltivare l'umanità</i>	n. 4 ore
2.		Brainstorming e briefing Discussione e confronto	n. 2 ore
		Percorso di ricerca-azione (in G-Classroom dedicata): Felici e sicuri?	n. 11 ore

#### Per l'a.s. 2022-2023, è stata già pianificata la seguente programmazione (cfr. Scheda n. 3):

Scheda n. 3			
N.	Attività	Descrizione	Tempi
	Percorso trasversale di educazione civica e filosofia a.s. 2022-2023	Creazione ed attivazione di una G-Classroom dedicata. Progettazione e organizzazione del lavoro da svolgere.	n. 33 ore totali
1.	Educare alla bellezza delle emo-	Lettura ragionata di brani tratti da: M. Nussbaum, <i>L'intelligenza delle emozioni</i>	n. 4 ore
	ioni	Brainstorming e briefing Discussione e confronto	n. 2 ore
		Percorso di ricerca-azione (in G-Classroom dedicata): <i>Prendersi cura del mondo come le parole</i>	n. 10 ore
2.	Educare alla giustizia sociale e alla democrazia	Lettura ragionata di brani tratti da: M. Nussbaum, <i>Giustizia sociale e dignità umana</i>	n. 4 ore
	democi azia	Brainstorming e briefing Discussione e confronto	n. 2 ore
		Percorso di ricerca-azione (in G-Classroom dedicata): <i>Migrazioni di ieri e di oggi a confronto</i>	n. 11 ore

Per una presentazione completa del percorso, corredato di materiali didattici, si rimanda al seguente link: <a href="https://classroom.google.com/c/NDA3Mjk1MzYyMTkw?cjc=dq2ng3z">https://classroom.google.com/c/NDA3Mjk1MzYyMTkw?cjc=dq2ng3z</a>.

Nel caso dei percorsi presentati, il processo di apprendimento-insegnamento sviluppato è documentato mediante griglie dipartimentali di valutazione specifiche per le conoscenze e le competenze disciplinari e mediante lo strumento metodologico della scheda di valutazione complessiva delle competenze (cfr. Scheda n. 4), 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.

Sch	Scheda n. 4				
Sch	Scheda di valutazione complessiva delle competenze  A Livello avanzato B Livello intermedio C Livello base D Livello iniziale				ello intermedio ello base
	Nome stu- dente	Ha padronanza della lingua italiana tale da comprendere ed esprimere le proprie idee, da adottare un registro linguistico generale e specialistico appropriato.	lezza le tecniche e le tecnologie della co- municazione per ricer- care e analizzare le in-	Possiede un patrimo- nio di conoscenze di base ed è allo stesso tempo capace di im- pegnarsi in nuovi ap- prendimenti.	
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.

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.

#### 5. Le pro-spettive di tale impegno educativo

Quali sono, dunque, le *pro-spettive* di tale impegno educativo?

La nostra società vive profonde trasformazioni nel campo dell'educazione e si presenta caratterizzata da un quadro di complessità, nel quale è difficile orientarsi e dare un significato certo e definito a molti aspetti della vita dell'uomo. La cultura contemporanea, caratterizzata da tanta complessità, richiede itinerari di formazione che sappiano leggere ed interpretare i percorsi della globalizzazione e della nuova cittadinanza planetaria, e necessita di una riforma del pensiero che permetta di riconoscere e connettere i problemi del mondo per scongiurare i rischi della

profonda inadeguatezza esistente tra i nostri saperi disgiunti e frazionati e la realtà sempre più multidimensionale, transnazionale, globale.

Lavorare a scuola per davvero in tale ottica significa sviluppare un'idea dell'educazione capace di guidarci nella comprensione dei grandi problemi contemporanei.

La scuola non può trascurare tali *pro*-spettive di cittadinanza, anzi deve rivelarsi in grado di comprenderle pienamente e di integrarle nel processo educativo in atto. È l'insieme di questi traguardi potenzialmente raggiungibili (*capability set*) o effettivamente realizzati (*functionings*) che contribuisce, nel complesso, a determinare il benessere e la qualità della vita delle persone.

Cosa dire del tipo di nazione e del tipo di cittadino che ci piacerebbe formare? L'alternativa principale al modello incentrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano. Secondo tale modello, ciò che è davvero importante sono le opportunità, o 'capacità', che ogni persona ha in ambiti chiave, che vanno dalla vita, salute e integrità corporea alla libertà politica, partecipazione e istruzione. Tale modello di sviluppo riconosce che tutti gli individui posseggono una dignità umana inalienabile che dev'essere rispettata e tutelata da leggi e istituzioni. Una nazione decente riconosce come minimo che i suoi cittadini hanno diritti in questi e altri ambiti, e implementa strategie che portino ogni persona a livelli di opportunità accettabili.<sup>31</sup>

Teorizzare lo sviluppo come libertà è importante per adottare pro-spettive di cittadinanza più ampie che sappiano cogliere il senso reale e la direzione complessiva dell'agire umano.

Il risultato più rilevante sta nella definizione del concetto di 'capacità umane', intese come patrimonio di potenzialità che appartiene a ogni individuo della specie e deve costituire oggetto di cura da parte della comunità umana e delle sue organizzazioni internazionali. Il concetto di capacità è, da un lato, universalistico, perché rimanda a una definizione di essere umano come soggetto di attività, che viene attribuita a ciascun individuo; dall'altra è duttile, perché permette di tener conto della diversità dei soggetti e delle situazioni a cui si applica, rilevando specifiche possibilità di sviluppo per specifici soggetti umani in una determinata situazione.

Queste suggestioni evidenziano come l'impostazione complessiva del pensiero della Nussbaum è pervasa da una intensa tensione pedagogica che cerca di esplorare una nuova dimensione della formazione umana come "capitale umano", il conseguente rapporto tra l'individualità e universalità che ha proprio nel rapporto tra la dignità dell'individuo e l'universalità del valore della giustizia sociale il suo cuore teoretico.

Insomma, è tutto ciò che può renderci (parafrasando le parole dell'eroina di R. Tagore) «belli come una mente libera».<sup>32</sup>

#### **Bibliografia**

- Bauman 2001: Zygmunt Bauman, Povertà e disuguaglianza in un mondo in via di trasformazione, in L. Ornaghi (a cura di) Globalizzazione: nuove ricchezze e nuove povertà, Vita e Pensiero, Milano 2001.
- Bauman 2007: Zygmunt Bauman, Voglia di comunità, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Bauman 2012: Zygmunt Bauman, Conversazioni sull'educazione, Erickson, Trento 2012.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Ivi, p. 41. Le *capability* sono definite formalmente come "modi di agire, fare ed essere, che costituiscono tipicamente la vita umana e la distinguono da altre forme di vita reali o possibili". A partire dall'intuizione originaria e universale della dignità della persona come fine in quanto alimentata dalla libertà della ragione e del rispetto degli altri (legato all'appartenenza, e implicante la responsabilità), si ottiene la definizione delle capacità e le successive distinzioni interne tra esse.

<sup>32</sup> Nussbaum 2002.

- Morin 2011: Edgar Morin, I sette saperi necessari all'educazione contemporanea, Raffaello Cortina, Milano 2011.
- Novak, Gowin 1989: Joseph D. Novak, D. Bob Gowin, Imparare ad imparare, SEI, Torino 1989.
- Nussbaum 1995: Martha Nussbaum, Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile, Feltrinelli, Milano 1995.
- Nussbaum 1999: Martha Nussbaum, Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea, Carocci, Roma 1999.
- Nussbaum 2000: Martha Nussbaum, Donne e sviluppo umano. L'approccio delle capacità, il Mulino, Bologna 2000.
- Nussbaum 2002: Martha Nussbaum, Giustizia sociale e dignità umana, Il Mulino, Bologna 2002.
- Nussbaum 2004: Martha Nussbaum, L'intelligenza delle emozioni, Il Mulino, Bologna 2004.
- Nussbaum 2011: Martha Nussbaum, Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica, Il Mulino, Bologna 2011.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006.
- Sen 2006: Amartya Sen, *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari 2006.

### COSA SIGNIFICA "VIVERE VERAMENTE"? Francesco Dipalo

#### **Abstract**

The article contains the text of a lesson addressed to an audience of high school students in the last year of the course. The topic concerns the concept of "real life" introduced by the French philosopher François Jullien in his latest book *De la vraie vie* published in 2021. The lesson can also be listened to on the teacher's youtube channel.

#### **Keywords**

François Jullien, Real life, Philosophical practice, Philosophical comparativism, Greek philosophy, Taoism.

#### **Premessa**

Ho il piacere di condividere con i colleghi-lettori di *Comunicazione Filosofica* il testo di una lezione da me tenuta durante un seminario a scuola. Il tema è quello della "vera vita" e si ispira, almeno in parte, all'ultimo libro del filosofo francese François Jullien (*La vera vita*, Laterza, Bari-Roma 2021, 160 pp., € 18,00). Il linguaggio, pur senza nulla togliere alla correttezza formale del lessico specifico, è volutamente colloquiale e si rivolge ad un pubblico di studenti (auto)-selezionatisi dell'ultimo anno di liceo. L'intento, oltre che didattico, è fondamentalmente pratico-filosofico, ovvero mira a coinvolgere in prima persona l'ascoltatore (o il lettore), e vuol essere la premessa ad un successivo momento di dialogo e di condivisione con gli studenti da svolgersi, possibilmente, durante una serie di incontri pomeridiani dedicati all'orientamento universitario (ed esistenziale) e validi come PCTO. Della lezione è stata pubblicata anche una versione ascoltabile sul canale <a href="https://www.youtube.com/francescodipalo">https://www.youtube.com/francescodipalo</a> attivato durante l'emergenza pandemica e ora finalizzato al supporto della didattica in presenza, che, ci auguriamo tutti, possa accompagnarci, più o meno soavemente, sino al termine del presente anno scolastico (vedi: <a href="https://youtu.be/Ly2OqQ5udfY">https://youtu.be/Ly2OqQ5udfY</a>)

\*\*\*

Salve e ben ritrovati. Vorrei dedicare questa prima lezione settembrina, anno terzo dell'era covid, ad un tema che interessa – o dovrebbe interessare – tutti noi: cosa significa "vivere veramente"? Prendo spunto, almeno in parte, dalla lettura estiva dell'ultimo libro del filosofo francese François Jullien, intitolato, per l'appunto, *La vera vita*, pubblicato da Laterza. Per evitare di affrontare la questione in maniera troppo astratta – per noi filosofi praticanti l'astrazione è solo un mezzo, non il fine – partiamo da un'altra domanda: ci sentiamo pienamente soddisfatti della nostra vita? Possiamo dire a noi stessi, con la massima onestà intellettuale, che stiamo vivendo *per davvero*, che stiamo sfruttando al massimo le opportunità che la vita ci presenta?

Badate bene: è una questione "di pancia", prima ancora che "di testa". La testa, spesso e volentieri, la si usa per dar voce alla pancia. O, se preferite un'espressione meno terra terra, potremmo dire che l'intelligenza media, filtra e dà voce alle emozioni, utilizzando i pennelli e i colori del *lògos*, il discorso razionale, per rappresentare, "esprimere" le emozioni ("esprimere" nel senso letterale di "premere fuori"). Ad un primo livello, non ancora concettoso e astratto, le emozioni fattesi "parola" diventano "sentimenti", vedi il caso della poesia. Potremmo dire, in

soldoni, che un "sentimento" è un'emozione, uno stato d'animo, con un di più di consapevolezza, grazie alla mediazione rappresentativa del *lògos*. Cioè, delle "storie", più o meno affastellate o razionalmente strutturate, che ci "raccontiamo", o che ci vengono raccontate, intorno al mondo e intorno a noi stessi. Considerate che, come ha magistralmente dimostrato Karl Gustav Jung, noi siamo fondamentalmente "esseri relazionali". Tant'è che la visione del mondo individuale, nel suo fluttuante farsi, attinge elementi simbolici, cifre, personaggi, trame, ecc. dal cosiddetto "inconscio collettivo", comune a tutta l'umanità.

Ebbene, cosa vi sta dicendo la pancia per il tramite della testa in questo preciso momento? Vi sentite pienamente soddisfatti della vostra vita? Quanto c'è di veritiero, quanto di falso, nel vostro sentirvi in relazione con il mondo ("mondo" in senso lato: persone, società, natura, ecc.)? Quanto sono autentiche e pertinenti le storie che vi raccontate intorno a voi stessi, a voi stesse? Quale tasso di menzogna e di inautenticità siete in grado, più o meno consapevolmente, di accettare senza che si producano "reazioni avverse" (per usare una locuzione che ci è così familiare in epoca di "infodemia vaccinale": come sapete, ultimamente non si parla altro che di vaccini...)?

Immagino le reazioni dei più: diciamo "negative" o, quanto meno, "problematiche". In alcuni casi, *molto* negative. Mi ricordo dei "caffè filosofici" che conducevo in pubblico anni orsono o dei "dialoghi socratici" svolti in biblioteca con i miei studenti liceali: quando si metteva a tema il concetto di "felicità" (in tutte le sue varianti: "soddisfazione", "gioia di vivere", ecc.) era tutto un susseguirsi, a ritmo serrato, di testimonianze al negativo, "in controluce", diciamo, utili a definire piuttosto quali forme di vita o quali particolari esperienze non possano dirsi affatto "felici". Il termine più ricorrente era (e continua ad essere): "depressione". Un termine che, di per sé, la dice lunga sul livello di "psicologizzazione" e "medicalizzazione" del cosiddetto "mal di vivere", quello che i romani chiamavano "taedium vitae", cui è giunta la nostra società.

Niente di sorprendente, in verità. La sofferenza, il disagio, l'essere in crisi, rappresentano il primo e fondamentale movente dell'indagine filosofica intorno alla vita e al ben-vivere. Potremmo dire che costituiscono lo "sfondo emozionale" su cui prende avvio il sentiero dell'etica o, per dirla in altri termini, il "postulato sentimentale" dell'etica. Se non avessimo problemi di sorta, se il dolore fisico e la sofferenza psichica (o spirituale che dir si voglia) non facessero ogni tanto capolino nelle nostre esistenze o non imponessero brutalmente e drammaticamente la loro presenza nei momenti "topici" della vita, una malattia, la morte di una persona cara, la fine di una storia d'amore, una violenza o una ingiustizia subita, ecc., probabilmente, non sentiremmo il bisogno di alcuna riflessione etica.

Vi faccio due esempi "classici": l'uno tratto dal pensiero indiano, l'altro da quello greco. La "prima santa verità" proclamata dal Buddha Shakyamuni è quella che riconosce a fondamento dell'esperienza umana (e di tutti gli esseri senzienti) dùkkhà, la "sofferenza onnipervadente". Il significato letterale della parola "dùkhà", in lingua pali (quella in cui fu composto il primo canone buddista) è "difficile da sopportare", da "du" = difficile e "kha" = sopportare. Si parte, quindi, da dukkha. Se non mi rendo conto di star male, difficilmente imboccherò il sentiero che conduce alla liberazione dalla sofferenza. Sofferenza, mal di vivere, che secondo la diagnosi di Siddhartha il Buddha, il "Risvegliato", dipende in primo luogo dall'ignoranza, àvidyā, cioè da una visione del mondo non conforme alla realtà in sé. Scopo della pratica buddista, in linea con la logica della medicina ippocratea, è la rimozione della causa del male per alleviare e guarire il sintomo: se mi "risveglio" alla realtà, al mondo così com'è, l'attaccamento illusorio pian piano svanirà e con esso verrà meno dùkkhà. Qualora l'argomento vi interessi, potremmo tornarci sopra in una prossima lezione.

Il secondo esempio, come vi dicevo, è tratto dalla filosofia greca. «È vano il ragionamento di quel filosofo, dal quale non venga curata nessuna sofferenza: infatti, come la medicina non ha nessuna utilità se non espelle le malattie dal corpo, così non l'ha nemmeno la filosofia, se non espelle il turbamento dell'anima» (Usener, fr. 221). Questa celebre massima è attribuita ad Epicuro di Samo. Come nel Buddismo, anche nella concezione epicurea la pratica filosofica è volta

allo sradicamento dell'ignoranza da cui dipendono le nostre principali sofferenze psichiche, morali, spirituali. L'ignoranza produce emozioni negative, incontrollate: fobie, paranoie di vario genere, false aspettative, desideri innaturali e non necessari, ecc. . Lo studio della filosofia – fermo restando, lo ribadisco, che teoria e prassi, come nel Buddismo, rappresentano due facce della stessa medaglia – mira proprio alla progressiva riduzione delle emozioni "tarassiche", "disturbanti" (taràssein, in greco, significa "disturbare", "arrecare preoccupazione", "importunare") che affollano la nostra mente. Potremmo definirla, approssimativamente, una forma di "psicoterapia" ante litteram. Il fine è il conseguimento della cosiddetta "atarassia", quella "assenza di turbamento" che dovrebbe corrispondere alla nostra natura originaria, come il Nirvana nella visione buddista. Queste considerazioni "comparativiste", con esemplificazioni tratte dalla tradizione filosofica greco-occidentale e da quella orientale, indiana, cinese, ecc., non sono affatto casuali: rispondono ad una precisa scelta metodologico-argomentativa. Ne parleremo strada facendo.

Bene, riprendiamo il filo del discorso. La vita che stiamo conducendo, ora come ora, è "vera vita"? Che ci si interroghi per davvero intorno alla questione, accettando di assumersi in prima persona il peso della domanda, la crisi che essa genera, lo sconcerto emozionale, è già un fatto filosoficamente rilevante. Perché non c'è domanda filosofica che non attivi quella grande, fondamentale risorsa presente in ciascuno di noi che chiamiamo "dubbio". Ovvero: non conosco la risposta a questa domanda, ma, se mi pongo, libero da pregiudizi, dinanzi al problema, quanto meno, so di non sapere. Si tratta del noto atteggiamento "socratico", uno dei punti di partenza della filosofia greca. Attenzione: si tratta di un punto di partenza che la storia del pensiero occidentale ha spesse volte obliato o espressamente tradito.

Beninteso, la sensazione di dover rinunciare alle "certezze" (o "pseudo-certezze") su cui si fonda la propria quotidianità non è esattamente una passeggiata defaticante. L'equilibrio psichico e caratteriale di ciascuno di noi è faccenda alquanto delicata, un'alchimia imponderabile ed imprevedibile per noi stessi. Figuriamoci, poi, quando a giudicarci sia qualcun altro... E, soprattutto, oltre ad essere rischioso, il cosiddetto "esame di coscienza" ci costa fatica, eccome! È un po' come lo studio: se fatto seriamente, stanca. Quanto tempo siamo in grado di dedicargli? Con quale intensità "problematizzante" e "veritativa"? Quante croste siamo disposti a grattar via per lasciar scorrere il sangue vivo dalla ferita aperta? Fino a che punto il nostro orgoglioso egocentrismo ammetterà che lo si sfidi apertamente sul suo stesso campo, la mente? I più, me compreso, sono capaci, al massimo, di prodursi in interventi "spot", episodici e poco concludenti. Facilmente ci lasciamo ricondurre sul sentiero della nostra quotidianità, magari ristretta e tediosa, ma pur sempre, a modo suo, "confortante".

Ecco che, senza accorgercene più di tanto, superato lo sconcerto iniziale, abbiamo già fatto un passo avanti lungo il sentiero di ricerca, che ci si è stato dischiuso dinanzi dalla domanda di apertura. E abbiamo scoperto un paio di cose.

Innanzitutto, che a parlare di "vera vita" o "vita autentica" ci si confonde, di primo acchito, con il concetto di "vita felice", di "felicità". Capita a tutti ed è capitato a me per primo. È una specie di bias cognitivo, un meccanismo psicologico-culturale, che ci porta automaticamente ad associare idee e parole, al di fuori della nostra analisi critica. Una scorciatoia della mente, per così dire. Scorciatoia che dipende dal linguaggio che utilizziamo tutti giorni e dalla visione del mondo che esso produce o su cui esso affonda le proprie radici. Non sfuggirà a nessuno la biunivocità del rapporto tra "pensiero" e "parola": di fatto, posso dire quel che sono in grado di pensare e posso pensare quel che il linguaggio che uso mi consente di dire. Più ampio ed articolato è il mio linguaggio, più vasta e ricca di possibilità risulterà la mia visione del mondo. Spero che questo punto sia chiaro per tutti.

Ebbene, se siamo portati ad associare "vera vita" e "vita felice" (o "vita buona") è perché la lingua che parliamo continua ad essere quella dei Greci, almeno su alcune questioni filosofiche fondamentali. Come mai, altrimenti, posti di fronte al tema del "vivere veramente" ci

dichiareremmo, vittimisticamente, più o meno "infelici" o "depressi" (oppure, al contrario, "felici", "soddisfatti", ecc.)? L'associazione di idee è di derivazione platonica – e successivamente cristiana: nella metafisica occidentale, infatti, i concetti di "Essere", di "Verità" e di "Bene" (e dunque "Felicità") tendono a coincidere. Provo a dirlo in una sola frase: conseguirò il Bene, la Beatitudine, attraverso la conoscenza veridica delle strutture dell'Essere, ovvero della natura del reale in sé. Oppure: la Verità, da cui dipende il Bene supremo, la "salvezza della mia anima", consiste nella conoscenza di ciò che è – immutabile, stabile, eterno, ecc. . Ovvero? Stiamo parlando nientepopodimeno che di Dio, il Padre celeste del cristianesimo normato e dogmatizzato al Concilio di Nicea (correva l'anno 325 dell'era corrente sotto l'imperatore Costantino), e a Dio si accede grazie al Figlio, Gesù, detto il Cristo, al quale l'apostolo Giovanni attribuisce queste celebri parole: «lo sono la via, la verità e la vita. Nessuno viene al Padre se non per mezzo di me» (Vangelo secondo Giovanni, 14-6).

Mi sono spiegato? La felicità, che i Greci chiamavano *eu-daimonìa* – il significato originario della parola è il "buon demone" nel senso della "buona sorte" – grazie a Platone e con la "complicità", diciamo così, di gran parte delle scuole filosofiche successive, diventa «lo stato, da conseguire in vita o *post mortem*, sempre che si creda alla reincarnazione delle anime, cui si giunge attraverso l'esercizio della virtù, che è al contempo pratica e sapienziale – Aristotele dirà "etica" e "dianoetica"». Virtù è la capacità di conformarsi, nel pensiero e nella condotta, alla Natura delle cose, all'Essere in sé, ovvero il sapersi condurre in accordo con la Verità. Questo è il Bene, la "vita buona", ciò che rende "felici", nel senso di "ben realizzati" rispetto alle proprie potenzialità razionali, relazionali e sociopolitiche. L'uomo, scomodiamo ancora Aristotele, è "*politikòn* e *loghikòn zòon*", "animale politico e razionale".

Aristotele, spero non me ne abbia e non me ne abbiate nemmeno voi, dovremo scomodarlo ancora un po'. Non a caso Dante Alighieri, imbevuto di filosofia tomistica, lo colloca nell'Antinferno definendolo «maestro di color che sanno». "Che sanno", va da sé, in una prospettiva cristiana ed eurocentrica. Ma questa distinzione, Dante, che è uomo del Medioevo, senza nulla togliere alla grande e ricchissima cultura medievale, non poteva coglierla appieno.

Il pensiero occidentale, quello che chiamiamo "epistème", ovvero "l'insieme delle proposizioni veritative che sta in piedi da solo" – dal verbo greco "epìstemi" – si regge su alcuni pilastri fondamentali che Aristotele ha definito in maniera inequivocabile: il concetto di "sostanza", il "principio di contraddizione", il nesso "causa-effetto", ovvero la causa efficiente, e il "finalismo", ovvero la causa finale. Si tratta di nozioni arcinote, ma, a scanso di equivoci, ve le rammento telegraficamente.

Sostanza: la realtà è composta da entità singolari dotate di una loro stabilità nel tempo. Dal punto di vista formale tali entità rimangono identiche a se stesse: la singola giraffa, finché campa, rimane giraffa. I suoi cuccioli saranno formalmente identici ai genitori, ovvero giraffe a tutti gli effetti. Oggi parleremmo di DNA, ma sappiamo anche che col tempo, molto tempo, il DNA muta, "si evolve", per usare un'espressione, non proprio corretta, di origine darwiniana.

Principio di contraddizione: una cosa nel medesimo tempo e sotto il medesimo rispetto non può essere e non essere nel medesimo stato. Se in questo momento mi trovo (nel senso di "stare", di "abitare uno spazio") a casa, non si dà la possibilità che qualcuno mi veda prendere il mio posto in cattedra a scuola o mi veda altrove. A meno che non abbia le traveggole, s'intende. A esclude non-A. O l'uno, o l'altro: tertium non datur, "non si dà una terza possibilità", come dicevano gli scolastici medievali.

Nesso causa-effetto: dato un fenomeno, per esempio la pioggia, ne comprendo, scientificamente, l'essenza, se riesco a definirne la causa efficiente, ovvero ciò che lo produce. Per esempio, in questo caso, l'accumulo di vapor acqueo negli strati bassi dell'atmosfera e la differenza di temperatura provocata dalla radiazione solare.

Finalismo: i fenomeni naturali obbediscono a ragioni di tipo finale, ovvero le cose non cambiano a casaccio, un uovo di gallina non dà origine ad uno struzzo, il divenire tende verso uno stato ben determinato. In ultima istanza, tutti i fenomeni del mondo tendono verso la perfezione (e la stabilità) divina. Il Dio di Aristotele, non per niente, è definito "motore immobile", "causa ultima", in senso finalistico (o "teleologico", dal greco tèlos, "fine", "scopo").

Ne risulta, nel complesso, una visione del mondo "forte", con entità ben definite, ontologicamente "rocciose", le sostanze, la cui collocazione nel mondo risponde a criteri esclusivi: il divenire, la trasformazione, è passaggio da uno stato all'altro, da una forma di "essere" all'altra, dalla potenza all'atto, per capirci. Di ogni fase posso, *epistemicamente*, tirare una foto, ed analizzarla "escludendo" che quella cosa possa essere al contempo un'altra cosa: il famigerato principio di contraddizione di cui dicevamo. Insomma, le cose o sono bianche o sono nere. Nere e bianche insieme, non se ne parla proprio. Per capire come funziona il divenire, il cambiamento, questo maledetto – la realtà non sta ferma un attimo e non si lascia fotografare senza che l'immagine non venga "mossa", per questo è necessario ricorrere alle idee platoniche o alle forme sostanziali aristoteliche – ebbene, per fare la "triangolazione", abbiamo a disposizione il punto di origine del fenomeno e il suo punto d'arrivo, la causa efficiente e, appunto, la causa finale. Se faccio bene i calcoli, lo becco, non mi sfugge.

In due parole: il meccanismo della *epistème* occidentale tende a fissare ciò che è mutevole e ad escludere da sé gli opposti, ovvero fonda un pensiero di tipo "dualistico". Se la amo, non odio, contemporaneamente, la stessa persona... Ma sarà veramente così? «*Odi et amo. Quare id faciam fortasse requiris. Nescio. Sed fieri sentio et excrucior*». «Ti odio e ti amo. Perché faccia questo, tu forse mi chiederai. Non lo so. Ma sento che ciò avviene e soffro come se stessi in croce». Questo è Catullo. Forse il principio vale per la logica matematica, ma non vale in poesia... E nemmeno, direi, nell'esperienza del nostro vissuto personale. Che mi dite a questo riguardo? Emozioni, sentimenti, stati d'animo vi risultano sempre netti e ben definiti? Il loro "tasso" di ambiguità è pari a zero?

Se vi ricordate, c'era una seconda notazione che volevo sottoporre alla vostra paziente attenzione. La prima era che, dovendo parlare di "vera vita", abbiamo preso, quasi in automatico, a disquisire di "felicità", come se non fosse possibile parlare dell'una senza ricorrere al concetto dell'altra. Vi ho spiegato perché. La seconda è che facciamo male a dare per scontato che "felicità" sia qualcosa di ben definito e di afferrabile, almeno dal punto di vista concettuale. Dico "almeno dal punto di vista concettuale" perché, peraltro, immagino le nostre vittimistiche geremiadi sul fatto che, di esser felici, beh, non se ne parla proprio... Manca sempre qualcosa, manca qualcosa nella sfera affettiva, qualcosa in quella materiale, qualcosa in quella professionale o nella vostra vita di studenti/studentesse: ho mille euro in banca, ma potrei averne duemila, ho preso "otto" all'interrogazione di filosofia, ma aspiro ad avere "nove" o "dieci", ed altre amenità del genere. Banalizzo, ovviamente. Ma ci siamo capiti. Di "felicità" si possono avere tante idee differenti, basta conoscere un po' la storia della filosofia, o, in alternativa, mettersi in relazione con persone che hanno visioni del mondo diverse: qualcuno accentuerà l'aspetto romanticosentimentale, qualcun altro quello della "buona coscienza" e della "dirittura morale", alla maniera degli stoici; qualcuno quello "edonistico" di scuola cirenaica, del godersi la vita così come viene, qualcun altro quello "edonistico" di scuola epicurea, che punta, piuttosto, sulla pace interiore o, se preferite, sull'"assenza di turbamento" (l'atarassia di cui dicevamo prima). O, come cantava il grande Nino Manfredi: «basta 'a salute... / quanno c'è 'a salute c'è tutto... / basta 'a salute e un par de scarpe nove / poi girà tutto er monno...».

Insomma, per quanto possa valere il proverbio che "chi s'accontenta gode", l'idea che abbiamo noi europei di "felicità" è, per lo più, un'idea astratta, che tende ad infinitum: non si riesce mai ad acchiapparla, ed evoca, immediatamente, il suo opposto, cui si contrappone senza requie: l'"infelicità" o la "depressione". Questo perché colleghiamo (o confondiamo) la "felicità" con la soddisfazione del desiderio, di questo o quel desiderio. E, come ci insegnano i Rolling

Stones: «I can't get no satisfaction / 'Cause I try and I try and I try and I try.» Per quanto ci provi, anzi proprio perché ci provo ancora e ancora e ancora, non posso avere alcuna soddisfazione. La meta è spostata sempre più avanti. Corriamo appresso alla "lepre meccanica" come i levrieri nel cinodromo. Siamo, per così dire, leggermente "decentrati verso il futuro" rispetto alla nostra vera realtà, l'unica realtà che si dà e nella quale possiamo giocarci la partita della vita: il presente, il qui ed ora. Ecco, se estendiamo all'etica il pensiero della causa finale aristotelica di cui dicevamo prima, abbiamo questo tipo di scenario. Felice, oggi no, domani nemmeno, dopodomani chissà: speriamo (o disperiamo) di sì. E, io in particolare, "speriamo che me la cavo".

Dunque, ricapitolando: l'idea di "felicità" è un prodotto intellettuale, che, salvo rari e benedetti casi, oltre ad essere troppo astratto, ha il vizio di produrre una visione del mondo dualistica, per lo più "de-centrata" rispetto al presente, dunque "frustrante".

L'esperienza di vita che tutti noi facciamo quotidianamente, invece, si presenta, a ben guardare, difficile da "concettualizzare", ambigua e ambivalente: gli opposti si susseguono a ritmo spesso incalzante e non si escludono, come le nuvole che si rincorrono in cielo in una giornata primaverile. «Io sto bene, io sto male, io non so dove stare / lo sto bene, io sto male, io non so cosa fare»: così Giovanni Lindo Ferretti, il cantante dei mitici CCCP... Per oggi basta con le citazioni musicali, lo prometto. Il messaggio è chiaro. Ma pensateci: posso essere triste e abbattuto, finanche disperato, ma non per questo mi sentirò necessariamente meno autentico, meno veritiero. La vita fa coesistere ciò che astrattamente tendiamo a distinguere. E se provassimo, quindi, a mettere da parte "felicità" e, mutando ottica, provassimo a concentrare la nostra attenzione sulla vita presente per quello che è?

Tanto più che, in un'epoca, la nostra, in cui le certezze della metafisica tradizionale si sono in gran parte dissolte, si sono "liquefatte", per dirla con Zygmunt Bauman, e la stessa religione non è più in grado di fornire una bussola esistenziale socialmente condivisa, a quale ideologia potremmo mai affidarci? A quale dogma, a quale neo-chiesa? Orfani dell'Essere e di Dio, ma ancora abituati a pensare il mondo in termini, tutto sommato, tradizionali, ecco che ci ritroviamo, perlopiù, in balia del marketing dei "manuali di autorealizzazione", più o meno "psico" o new age, della "felicità prêt-à-porter" in dieci facili lezioni... Se il nostro orizzonte di vita associata e relazionale è quello del mercato, se tutto si può vendere e comprare, ebbene, è facile che ci si illuda di poter comprare anche la felicità, l'amore, il piacere, tanto al chilo, pay-per-view. Ma di illusione si tratta, per l'appunto. Ti vendo il manuale di autocura, ti titillo con il vestito alla moda, ti faccio fare la fila per l'ultima strabiliante versione dell'iPhone e, poi, in mancanza d'altro, ti vendo anche il flaconcino di xanax, che non si nega a nessuno. Ti stresso da morire al lavoro facendoti svolgere attività per lo più insensate e ripetitive; ti faccio compilare l'ennesimo modulo online per poter chiedere l'ennesima password per poter accedere al modulo con il quale fare la richiesta che non mi ricordo nemmeno più quale fosse... e poi ti vendo anche la settimana di relax nella Spa o il viaggetto alle Maldive, per chi può permetterselo. Tutto all'insegna dell'inautenticità, dello sfasamento, del "tempo, perduto", "bruciato", "polverizzato". Questo è Thomas Eliot ne La Rocca:

Dov'è la Vita che abbiamo perduto vivendo? Dov'è la saggezza che abbiamo perduto sapendo? Dov'è la sapienza che abbiamo perduto nell'informazione? I cicli del Cielo in venti secoli Ci portano più lontani da DIO e più vicini alla Polvere.

A metà dell'Ottocento Marx aveva fotografato ed analizzato in maniera acuta le diverse forme di "alienazione" – di estraniazione da sé – cui andava incontro la classe operaia. Più si trasferiscono energie e risorse umane nelle merci, merci che vengono sottratte a chi le produce, più l'operaio si disumanizza. Non molto migliore, quanto ad alienazione, risulta essere la situazione del consumatore europeo stile XXI secolo: la merce agisce sul desiderio, la merce si trasforma in feticcio che muove attrazione e repulsione, speranza e timore, agendo per simboli

sulla neocorteccia e stimolando il sistema limbico, la parte più arcaica del nostro cervello, quella delle emozioni, per intenderci. Il capitalismo in salsa "finanziaria" e "neo-liberista" è invasivo al massimo grado. Non s'accontenta di controllare i corpi, si spinge nei più profondi recessi della mente. Non c'è bisogno di installare chip. Basta tenere aperte, senza vigilanza ed attenzione, le porte dei sensi e della mente, esponendole al delirio dell'infodemia onnivora ed onnipervasiva del nostro tempo devastato. Più le merci circolano veloci, più la mente divorzia dal momento presente. La voracità consumistica trasforma il mito della "felicità" in una forma di nevrosi.

Da qui la proposta di François Jullien di spostare la nostra attenzione dal concetto di "felicità" a quello di "vera vita". Profondo conoscitore della filosofia antica, ed in particolare delle filosofie elleniste, negli anni Jullien ha studiato a fondo anche la lingua e il pensiero cinese, più specificamente il taoismo. Non si tratta in questo caso di mettere a confronto Occidente ed Oriente, Grecia versus Cina, e, tanto meno, di immaginare nessi e contaminazioni storiche inverosimili. E nemmeno, ci mancherebbe altro!, di convertirsi a questa o a quella forma di spiritualità. Ricadremmo, mani e piedi, nell'illusione new age. La Cina di Jullien è piuttosto, come dice lui stesso, un "operatore teoretico", uno "strumento di conoscenza teoretica", utile ad allargare la nostra visione del mondo con il creare un "écart", uno "scarto" di prospettiva. Per noi occidentali, figli un po' bastardi dei Greci e orfani nichilisti del Dio cristiano, è un po' come vedersi "dal di fuori", con occhi diversi. Aiuta, eccome. È come quando ci affidiamo, senza remore, alle cure e al consiglio di un vero amico, a prescindere dal fatto che abbia gli occhi a mandorla. Se riusciamo a sporgerci al di là del nostro egocentrismo, a cambiare punto di vista, le cose, prospetticamente, ci sembreranno diverse. Cose grandi diventano piccine, le piccine grandi. Il centro si sposta verso la periferia e la periferia si espande a perdita d'occhio.

Ricordatevi da dove siamo partiti: la nostra ricerca della "vera vita", con l'assunzione ora dell'"operatore teoretico" cinese, è sempre e comunque orientata, in ultima istanza, alla pratica. Dalle pendici dell'Himalaya al monte Citerone, dalle pianure alluvionali del fiume Giallo alle rive del Tevere, ieri come oggi, alla filosofia noi uomini non chiediamo risposte definitive, mete ultime, bensì domande per poter percorrere a testa alta i sentieri della vita. Domande nuove, perché sempre nuovi sono i sentieri che l'umanità percorre. Per quanto problematico possa essere, voglio sentire dove metto i piedi. Voglio vivere veramente. Non domani. Adesso. Potrebbe non esserci domani.

Ricordatevi anche quello che vi ho spiegato prima a proposito della stretta connessione tra pensiero e linguaggio. Noi pensiamo *quel* che diciamo, e lo pensiamo proprio *come* lo diciamo. Ecco, la lingua cinese ha caratteristiche peculiari spiazzanti rispetto al modo europeo di dire il mondo. La costruzione della frase nel cinese ideogrammatico assomiglia un po' al lavoro di un pittore impressionista. Tende a rappresentare la realtà così come si presenta nel suo darsi fenomenico, senza rigide classificazioni concettuali o vincolanti gerarchie sintattiche. Ovvero, è in grado di illustrare con pochi tratti di pennello una situazione, uno stato di cose, in maniera più aperta, più flessibile e "possibilista", diciamo così. Ne deriva una fecondità polisemantica – il poter dire contemporaneamente cose diverse con la stessa parola – che, per alcuni versi, può essere accostata al linguaggio della poesia ermetica europea. Avete mai letto Eugenio Montale? Avete presente l'ultima strofa di *Non chiederci la parola*? Ve la leggo a mo' di esemplificazione:

Non domandarci la formula che mondi possa aprirti, sì qualche storta sillaba e secca come un ramo. Codesto solo oggi possiamo dirti, ciò che non siamo, ciò che non vogliamo.

Ordunque, il cinese non conosce, perché non sa dirli, concetti sovrapponibili a quelli occidentali di "essere", "sostanza" o "finalità". Altra notazione rilevante per quanto concerne l'etica, e dunque la definizione di "vera vita", è la mancanza del termine "libertà": in cinese si usa, piuttosto, un ideogramma che esprime l'idea di "disponibilità", "apertura", nel senso di "attenzione all'accadimento", a ciò che succede, al livello zero delle impressioni, senza discriminare in

maniera netta soggetto ed oggetto. La scena è vista e dipinta come "da fuori". La voce narrante non è né una prima, né una terza persona. È un "impersonale" più o meno empatico. Spero siate riusciti a farvene un'idea, per quanto vaga. Mi rendo conto della difficoltà. Nemmeno io, del resto, parlo cinese mandarino.

Dal linguaggio alla corrispondente visione del mondo il passo, se ci pensate, è breve. L'etica taoista, infatti, ruota intorno alla nozione di *wei wu wei*, "azione senza azione", "azione priva di sforzo", in quanto "non-duale", in armonia con il "Tao". Il significato della parola "Tao" è sfuggente, proteiforme, proprio come l'idea che si limita ad indicare: "via", "sentiero", "principio", "divenire", "movimento", "cosmo", ecc. . Se proprio volessimo individuare nel lessico filosofico greco un equivalente di "Tao", potremmo rifarci alla dirompente polisemanticità del termine eracliteo "logos": "discorso", "ragione", "legge di natura", "principio regolatore", ecc. .

Voi vi chiederete, giustamente: ma come diavolo si fa ad agire senza agire? Cerchiamo di dirlo in termini comprensibili per un europeo. Wei wu wei esprime un'idea di azione "non sforzata", "non stridente", così in linea con il contesto in cui viene messa in atto da non spiccare come qualcosa di estraneo, di esterno alla naturalezza degli accadimenti. Un po' come avvertire il rumore di un ramo secco che si spezza nel bosco, o il fruscio dell'erba appena smossa da un leprotto, o, ancora, il confortante ronzio di un'ape in cerca di nettare presso un cespuglio fiorito. Si tratta, indubbiamente, di azioni la cui totale e spontanea aderenza con il contesto sinfonico dell'ambiente in cui si manifestano fa sì che esse non spicchino come dotate di una soggettività, di sostanza propria. "Agire senza agire" è, per dirla alla greca, saper cogliere il kairòs, il momento giusto, l'irripetibile e singolare. È saper essere in armonia con ciò che ti accade intorno, con il flusso delle cose, qui ed ora, per intuito, "di pancia", giacché la coscienza razionale, lo abbiamo evidenziato in apertura, arriva sempre un attimo dopo, asincronicamente, con passo zoppo. Se devi sorridere, fallo ora. Se devi dare un bacio, non rimandare a domani. È ora o mai più. Mi sono spiegato meglio?

Come definiremmo, allora, la "vera vita"? Essa si configura, in primo luogo, come attività di "de-falsificazione" della vita ordinaria. "Togliere" quel che c'è di falso. Rivelarsi a se stessi. Erodere via le maschere che, più o meno consapevolmente, indossiamo con noi stessi e con gli altri. Eroderle con il corrosivo del pensiero critico. Senza preoccuparsi troppo di quello che vi potremmo trovare sotto. Si tratta di una definizione, come avrete notato, rigorosamente in negativo, dato che della vita, standoci dentro, si può dire, per concetti, soltanto quel che essa non è (in senso unilaterale): non è solo "bella" perché la bellezza non possiamo dirla senza la bruttezza, l'armonia è nulla senza il disarmonico – una persona ci piace per quel che è: i giudizi, le opinioni sono giochi, quasi sempre vanesi, di bambini; non è solo "buona", perché il male è inscritto nel bene, come la macchia nera dello Yin è inscritta e connaturata al bianco dello Yang. Ce lo avete presente, vero, il simbolo circolare dello Yin e Yang? Non conoscerò la pura gioia di un momento di tenerezza con la persona che amo se non avrò bevuto sino all'ultima stilla il calice della tristezza, della solitudine, dell'abbandono. E allora toccherà a me provare a pulire la mente, accettare quel che viene per come si presenta: macchiato, incerto, meravigliosamente immediato. Un attimo e via. Riempitene la bocca.

Ecco, senza la capacità di produrre lo "scarto" di cui parla Jullien, la "de-localizzazione" del farsi coscienti di un determinato stato d'animo, di una esperienza vivente unica e irripetibile (in quanto singolare), probabilmente non si produrrebbe. Il caso va aiutato. Ecco a cosa serve fare filosofia. Lo straordinario si nasconde tra le pieghe dell'ordinario. L'inaudito ci ronza sempre nelle orecchie mescolato al suono del silenzio. Basta aspettare pazientemente che si manifesti. Seduti su un cuscino davanti ad un muro bianco, oppure mettendo un piede davanti all'altro in giardino. Assaporando il ritmo del respiro che entra ed esce, sentendo che è terra quella su cui premiamo le piante dei piedi. Senza provare ad afferrare, senza dogmatizzare. La consapevo-lezza è anch'essa fuggevole, transeunte: una "via" da coltivare, piuttosto che una condizione da raggiungere. Ecco, la "vera vita" unisce in sé, da un lato, la vis polemica, critica, demistificante

(o "dis-alienante" in senso sociopolitico) propria della tradizione socratica e cinica; dall'altro, l'atteggiamento di disponibilità accogliente, non-duale, del saggio taoista, con un pizzico, mi sembra di poter concludere, di "ferocia vitale", di coraggioso abbandono all'imprevedibilità del diveniente.

Spero che queste brevi considerazioni vi possano tornare utili. La veridicità è compito arduo, se ci si pensa troppo. Ma, a volte, l'elefante bianco dell'azione senza azione, girando sulla giostra di Rilke ci fa l'occhiolino. O, almeno, ci prova. Diamogli una *chance*.

# ONLINE COOPERATIVE LEARNING IN FILOSOFIA. UN'ESPERIENZA DI APPRENDI-MENTO COOPERATIVO A DISTANZA ATTORNO AL SIMPOSIO DI PLATONE

## Paolo Giordani<sup>1</sup>

#### **Abstract**

In this article I intend to illustrate a cooperative learning experience on philosophical topics carried out remotely and with an extensive use of digital teaching tools. The activity, built around the reading of selected pages of Plato's Symposium, involved 22 students of the Liceo delle Scienze Umane Matteo Ricci in Macerata. The path, freely inspired by the methodological scheme elaborated by Pier Cesare Rivoltella in the book *Fare didattica con gli EAS*, went through 4 phases (preparatory; operative; restructuring; relaunching and opening) in which the students, individually and in groups, both during school and after school hours, worked on the following tasks: reading and analysing text, producing multimedia artefacts, writing personal considerations.

The integrated use of different computer applications has made possible to work online in groups with the method of breakout rooms, to communicate and cooperate on documents, to create multimedia and video presentations sharing them with the class. At the end of the path, the students carried out a self-assessment activity, structured around the following axes: the self in situation, the effectiveness of learning, the self in relationship.

In the conclusion, I draw some considerations regarding the strengths and areas of improvement of the activity, with particular reference to the limits and resources associated with distance learning.

## **Keywords**

Cooperative learning, Distance learning; EAS, Platone, Simposio.

## Introduzione

Come oramai tutti sappiamo per averlo vissuto sulla nostra pelle, il continuo ricorso alla didattica a distanza a cui siamo stati costretti per via dell'emergenza pandemica, oltre ad aver sconvolto la quotidianità di milioni di studenti, ha rappresentato una spinta al cambiamento delle pratiche didattiche che probabilmente ha pochi precedenti nella storia. Gli insegnanti non solo hanno dovuto in poco tempo imparare ad utilizzare strumenti informatici con cui avevano fino a quel momento scarsa o nulla dimestichezza, ma hanno anche dovuto scontrarsi con una serie di criticità ancora maggiori, legate alla specificità dei processi didattici online. Perché una cosa ormai è certa: trasferire la lezione frontale dentro uno schermo non funziona, o perlomeno non rappresenta un'offerta educativa sufficiente.

Come continuare, dunque, a coinvolgere gli studenti in questa nuova e inedita situazione? Come costruire adeguate relazioni educative con loro e come aiutarli a mantenere rapporti dotati di senso nonostante la distanza?

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Docente di Storia e Filosofia presso l'I.I.S. *Matteo Ricci* di Macerata; socio SFI Macerata.

È possibile mettere in atto strategie attive, costruttiviste, cooperative anche online e puntare alla promozione di competenze chiave strategiche utilizzando la didattica digitale?

In questo articolo intendo presentare un'esperienza di apprendimento cooperativo su argomenti filosofici svolta a distanza e con largo impiego di strumenti didattici digitali che prende avvio proprio dalle questioni qui poste e che ritengo possa offrire qualche spunto di riflessioni soprattutto per quegli insegnanti che vedono nella didattica digitale non solo una risposta all'emergenza, ma più in generale una risorsa da integrare con le altre metodologie nel perseguimento delle più alte finalità educative: il bene dei nostri studenti, il loro successo formativo, la loro crescita personale.

Oltre ad esplicitare le finalità e gli obiettivi nell'articolo vengono illustrate le fasi dell'esperienza e le varie applicazioni informatiche impiegate durante il loro svolgimento.

Infine, viene dato spazio ai risultati del questionario di autovalutazione degli studenti, che, insieme ad una valutazione complessiva del percorso, ci aiuta a svolgere una riflessione finale sui limiti e sulle risorse del lavoro a distanza e della *media education*.

# Finalità e obiettivi specifici

L'attività, costruita attorno alla lettura di pagine selezionate del *Simposio* di Platone, ha coinvolto 22 studenti di una classe terza del Liceo delle Scienze Umane dell'I.I.S. Matteo Ricci di Macerata.

#### **Finalità**

La finalità generale che ha animato l'iniziativa è stata quella di coinvolgere gli studenti in una situazione di apprendimento significativo nella quale essi potessero sentirsi non solo fruitori di contenuti culturali, ma anche costruttori attivi di significati. Per questo l'analisi dei testi è stata accompagnata da riflessioni individuali e di gruppo e dalla produzione di artefatti multimediali.

## Obiettivi

Tale finalità generale è stata declinata in una serie di obiettivi specifici tesi a promuovere negli studenti:

- conoscenze approfondite dei temi del Simposio, con particolare riferimento alla dottrina dell'eros e al suo legame con l'ontologia e la gnoseologia;
- capacità di analisi e interpretazione dei testi filosofici;
- competenze relazionali e di cooperazione,
- competenze critiche, dialogiche e di negoziazione dei punti di vista;
- competenze digitali, con particolare riferimento all'utilizzo di strumenti digitali per comunicare, produrre e collaborare.

Il Simposio è stato scelto non solo perché rappresenta un testo centrale nel corpo delle

# Perché il Simposio

opere di Platone, ma anche in quanto, ancor più di altri testi, permette di pensare alla filosofia antica come ad una trama di questioni che possono essere attraversate da differenti direzioni e guardate da molteplici punti di vista, così come illustrato dal paradigma del *Multifocal approach* sviluppato da Maurizio Migliori e Arianna Fermani.<sup>2</sup> La dottrina dell'eros rimanda, infatti, alla teoria delle idee e alla dottrina della conoscenza e aiuta gli studenti a comprendere la natura interconnessa del pensiero filosofico. Il ruolo mediano del Simposio nel corpo platonico si riflette nella dimensione "demonica" dell'Eros: come Eros è *copula mundi* che lega immortale e mortale, così il Simposio stesso svolge una funzione di cerniera nel pensiero di Platone, tenendo insieme

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Migliori M. (a cura di), Fermani A. (a cura di) (2020), *Filosofia antica. Una prospettiva multifocale*, Scholé, Brescia.

la riflessione sul mondo delle idee e quella sulla sensibilità. Scrive Reale: "Ma questo gran demone intermedio fra immortale e mortale ha uno straordinario potere, appunto quello di «mediatore» in tutti i sensi: in particolare è mediatore fra ciò che è divino e umano: è una vera e propria copula mundi".<sup>3</sup>

Inoltre, questo testo, almeno nelle sue linee fondamentali, sembra essere sufficientemente accessibile a quei giovani studenti che abbiano maturato una discreta conoscenza generale del pensiero di Platone e rappresenta per loro un oggetto adeguatamente sfidante.

Infine, l'opera, per la sua architettura teatrale, carica di ritmo, colpi di scena e cambi di prospettiva, rappresenta ancora oggi un capolavoro della letteratura di tutti i tempi, in grado non solo di impegnare gli esperti, ma anche di coinvolgere i lettori di ogni età, grazie alla sua straordinaria capacità evocativa e ricchezza di significati.<sup>4</sup>

Un approccio approfondito al Simposio rappresenta, quindi, per gli studenti un'occasione di acquisizione di competenze analitiche ed ermeneutiche e, allo stesso tempo, uno stimolo alla crescita e alla riflessione personale.

# Prerequisiti

Gli studenti hanno affrontato il percorso dopo aver già svolto 10 ore di didattica curricolare intorno alla filosofia di Platone e aver letto alcuni brani antologici presenti nel manuale in adozione. In particolare, erano ad essi note le questioni concernenti la teoria delle idee e la sua genesi, la concezione della conoscenza come reminiscenza, la dottrina della psiche e, in termini generali, la visione platonica dell'amore.

Come si è detto, nel Simposio si trovano continui rimandi a dottrine e argomenti che è opportuno siano già sufficientemente noti. Il testo è apparentemente semplice, ma la capacità di coglierne le sfumature e la ricchezza di significati è vincolata in modo proporzionale alla familiarità con le questioni più ampie del pensiero platonico. Infatti, scrive Reale: "È ben vero che, data la sua ricchezza straordinaria, qualsiasi sia l'ottica secondo cui lo si intenda, offre moltissimo. Tuttavia, per una adeguata comprensione richiede al lettore, a un tempo, sensibilità artistica, intelligenza e preparazione filosofica".<sup>5</sup>

# Il framework metodologico: il modello EAS

L'organizzazione dell'attività è stata frutto di una libera interpretazione dello schema metodologico elaborato da Pier Cesare Rivoltella nel testo *Fare didattica con gli EAS*.<sup>6</sup>

EAS è un acronimo che sta per Episodio di Apprendimento Situato<sup>7</sup> ed è uno dei concetti educativi più influenti degli ultimi anni. Questo approccio si colloca nel quadro delle didattiche attive e costruttiviste che integrano le risorse offerte dalla didattica digitale. Così come esplicitato dal suo autore, l'EAS rappresenta "l'unità minima di cui consta l'agire didattico dell'insegnante in contesto" e la sua struttura si compone di tre elementi:

1. Un momento *anticipatorio o preparatorio*, che consta di una situazione-stimolo fornita attraverso un video, un'immagine, un documento, ecc. e di una consegna alla classe;

<sup>6</sup> Rivoltella P. C., et al. (2013), Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato, La scuola, Brescia.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Reale G (2005), Eros demone mediatore. Il gioco delle maschere nel Simposio di Platone, Rizzoli, Milano, pag. 166.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Ivi, pag. 8: "Il «Simposio» è da tutti riconosciuto come un capolavoro assoluto. E, come alcuni hanno giustamente rilevato, esso va propriamente considerato un capolavoro non solo di Platone e della letteratura greca, bensì della letteratura di tutti i tempi e di tutti i Paesi".

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Ivi, pag. 8.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Nel suo testo Rivoltella chiarisce che il concetto di EAS deriva da quello di Episodes of Situated Learning (ESL) elaborato da Pachler e Hug in Pachler N. (2007), *Mobile Learning. Towards a Research Agenda*, Workbased Learning for Education Professional Centre, London e Hug T. (ed) (2007), Didactis of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples, Waxmann, Munster.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Rivoltella P. C., *op.cit.*, p. 52.

- 2. Un momento *operatorio*, costituito da una microattività di produzione che ha in genere come obiettivo la realizzazione, anche in forma collaborativa, di un artefatto multimediale ("Si tratta del "cuore" dell'EAS e consiste nella richiesta alla classe di risolvere il problema o di lavorare comunque sulla situazione-stimolo attraverso la produzione di un contenuto");
- 3. Un momento *ristrutturativo*, che consiste nella condivisione di quanto elaborato, nel confronto con i compagni e con il docente e in una riflessione metacognitiva sui processi attivati e sui prodotti realizzati.

La didattica per EAS fa propria la logica della *Flipped Lesson* e offre un metodo spendibile e flessibile per costruire azioni didattiche in cui lo studente sia coinvolto, attivo (operativo), consapevole del proprio agire e capace di ristrutturare le proprie idee e le proprie azioni. Scrive a tal proposito Rivoltella: "C'è un momento in cui si entra in contatto con le informazioni (trova, search) e criticamente se ne produce appropriazione (comprendi); a esso ne segue un secondo in cui quelle informazioni servono a sostenere una produzione (elabora, smonta e rimonta, agisci); infine, occorre che quanto elaborato a partire dalle informazioni di cui si dispone sia sottoposto a verifica metacognitiva (rifletti) attraverso la condivisione (search, condividi) e la pubblicazione".<sup>10</sup>

Il modello EAS è incentrato su un'idea di didattica intesa come *design* culturale, ossia come progettazione e riprogettazione di segni e percezioni al fine di promuovere un'esperienza di apprendimento situato e significativo. L'attività EAS parte da un insieme di costrutti simbolici codificati in una forma chiara e strutturata dei quali lo studente può fare esperienza<sup>11</sup> (il *designed*), si compone poi di una serie di operazioni concettuali compiute dal discente, come l'analisi, l'interpretazione e l'applicazione (il *designing*) e si conclude in genere con la realizzazione di artefatti digitali che favoriscono un'appropriazione personale dei contenuti (redesigning).

Il ciclo "Designed-Designing-Redesigned" è stato elaborato da Cope e Kalantzis<sup>12</sup> all'interno del framework delle *Multiliteracies* e costituisce il principale motore ispiratore del modello EAS, a cui è in parte sovrapponibile, come afferma lo stesso Rivoltella<sup>13</sup>, il quale riconosce altresì il debito nei confronti di Diane Laurillard per quanto riguarda l'idea dell'insegnamento come una "scienza di design".<sup>14</sup>

## Le fasi del progetto

In coerenza con questo approccio l'attività didattica qui esposta ha previsto un lavoro per step progressivi che si sono svolti nell'arco temporale di 3 settimane, a cui va aggiunta un'ulteriore settimana di *follow up*.

Alle tre fasi tipiche del modello EAS - preparatoria, operatoria e ristrutturativa - è stata aggiunta una quarta fase, denominata "rilancio e apertura" e caratterizzata da un doppio movimento:

- da un lato gli studenti sono tornati al Simposio, approfondendone alcuni aspetti insieme ad una docente universitaria;
- dall'altro, invece, sono usciti dal testo antico in direzione della contemporaneità e hanno ascoltato una puntata della trasmissione Lessico amoroso di Massimo Recalcati.

<sup>10</sup> Ivi, pag. 53.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ivi, pag. 53.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> L'espressione fare esperienza indica in questo caso il momento in cui lo studente entra in contatto con il *designed*, da cui viene quindi sollecitato. Affinché l'esperienza sia qualificata è necessario che lo studente abbia prestato attenzione ai contenuti presentati, collocandoli nel più ampio quadro delle conoscenze pregresse.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Cope B., Kalantzis M. (2000), Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Features, Routledge, London.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Rivoltella P. C., et al. (2013), Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato, cit., pag. 125.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Laurillard D. (2012), *Teaching as a Design Sciences*, Routledge, London.

Le fasi principali del percorso sono state svolte in gruppo in orario scolastico e "a distanza", mentre i momenti preparatori sono stati gestiti individualmente dagli studenti in orario extrascolastico. Pur essendo, in quel momento, l'intera classe in presenza per circa il 50% del monte ore, la scelta di eseguire le attività a distanza è stata dettata dalle regole anti-assembramento in vigore nell'Istituto, che avrebbero reso poco opportuno lo svolgimento del lavoro di gruppo in presenza.

Fase preparatoria	<b>→</b>	Fase operatoria	<b>→</b>	Fase ristrutturativa	<b>→</b>	Rilancio e apertura
Introduzione e or- ganizzazione		Lettura, analisi, produzione, ri- flessione		Esposizione, condivisione e discussione		Confronto con l'esperto, attualizzazione, riflessione scritta, autovalutazione
1 ora		6 ore*		2 ore		4 ore*

<sup>\*</sup> di cui 2 ore in orario extrascolastico, con tempi autonomi

# La fase preparatoria

Nella fase preparatoria, dopo una generale introduzione dell'opera, inquadrata nel più ampio contesto storico-culturale di riferimento, è stato presentato il progetto, con le fasi, i compiti, le tempistiche e le modalità di lavoro.

Gli studenti sono stati, quindi, divisi in 5 gruppi, ad ognuno dei quali è stato assegnato uno dei brani presenti nel manuale.<sup>15</sup> I gruppi, inizialmente creati dal docente, sono stati successivamente modificati in seguito a specifiche richieste degli studenti, cercando tuttavia di garantire in ognuno la presenza di competenze organizzative e digitali.

## La fase operatoria

Mentre la fase preparatoria ha visto gli studenti in un ruolo di ricezione e ascolto, in quella operatoria essi sono stati protagonisti attivi del lavoro didattico, chiamati a compiere sul bagaglio dei contenuti proposti operazioni di carattere cognitivo e pratico-digitale.

Questa fase è stata articolata in tre azioni aventi tutte per oggetto il testo assegnato:

- 1. lettura e comprensione generale (2 ore);
- 2. selezione, analisi e commento di 3 passi ritenuti particolarmente significativi (2 ore);
- 3. produzione di presentazioni multimediali e video per illustrare il contenuto generale e i passi selezionati (2 ore).

La prima azione è stata portata a termine individualmente e in tempi autonomi dagli studenti sulla base di una scadenza fissata. Le altre due attività sono state svolte in gruppo, a distanza, in orario scolastico.

L'operatività che ha caratterizzato questa fase è basata sull'idea di "montaggio culturale" secondo la quale gli studenti agiscono su un materiale preordinato, smontandone i contenuti attraverso un processo di analisi individuale e collettiva e rimontandoli in forme nuove e personali attraverso la produzione di artefatti multimediali.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Nel manuale in adozione (Abbagnano N., Fornero G. (2017), *I nodi del pensiero. Dalle origini alla scolastica*, Pearson Paravia) è presente una sezione intitolata "Leggere un classico", che riporta ampi estratti del Simposio suddivisi in 5 brani.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Ivi, pag. 123.

Nella scelta dei passaggi significativi agli studenti è stato chiesto di attenersi, più che all'importanza teoretica del testo, alla capacità dei brani di suscitare riflessioni personali.

I membri del gruppo hanno realizzato gli artefatti digitali in modalità collaborativa, in alcuni casi si è trattato di presentazioni multimediali, in altri di video caricati su Youtube.

#### La fase ristrutturativa

La fase ristrutturativa rappresenta il momento in cui gli studenti espongono pubblicamente il proprio *Redesigned*, ovvero l'insieme delle interpretazioni e delle elaborazioni prodotte durante il percorso. In questa fase essi si mettono in gioco nel dialogo formativo con i compagni e con il docente.

Prima dell'avvio di questa fase a tutti gli studenti è stato chiesto di guardare individualmente i prodotti multimediali realizzati dai vari gruppi e di leggere i testi oggetto delle presentazioni.

Secondo la tempistica programmata, ogni gruppo ha avuto a disposizione 15 minuti per presentare a tutta la classe i tre passaggi scelti ed esporre i propri commenti. Ulteriori 5-10 minuti sono stati impiegati per il feedback da parte del docente e per eventuali discussioni con i compagni.

In ogni gruppo, il responsabile della gestione del file ha proiettato sullo schermo condiviso la presentazione (contenente informazioni sugli argomenti del testo, i tre passi scelti e una sintesi del commento) e a turno i membri hanno esposto le varie parti del discorso.

# Rilancio e apertura

Il ciclo *Designed-Designing-Redesigned* avrebbe potuto a questo punto considerarsi concluso. Il progetto, tuttavia, ha attraversato un'ulteriore fase di *follow up*, dove le tematiche sono state riprese e affrontate da un nuovo punto di vista.

La classe è stata impegnata in un'azione che potremmo definire di rilancio e apertura.

Rilancio, in quanto le questioni sottese al testo sono state recuperate per ottenere nuove sollecitazioni.

Apertura, in quanto gli studenti sono stati invitati a procedere oltre il testo antico, in direzione della contemporaneità.

Le attività svolte in questa ultima fase sono state 3:

- Incontro con l'esperto (1 ora). Gli studenti hanno incontrato, in videoconferenza, la prof.ssa Arianna Fermani dell'Università di Macerata. L'evento è stato organizzato in una modalità diversa dalla tradizionale lezione frontale, in quanto la docente ha risposto alle domande precedentemente preparate all'interno dei gruppi dagli studenti, i quali quindi hanno potuto svolgere un ruolo attivo anche in questo frangente.
- 2. Confronto con la contemporaneità (1 ora). Agli studenti è stato chiesto di visionare una puntata della trasmissione *Lessico amoroso* di Massimo Recalcati presente gratuitamente sulla piattaforma Rai Play.
- 3. Riflessione finale scritta (2 ore). Dopo l'incontro con l'esperto e il confronto con la contemporaneità, gli studenti hanno elaborato una riflessione scritta sul tema dell'amore vincolata alle seguenti richieste: a) scrivere qualcosa sul tema dell'amore che fosse per loro significativo; b) confrontarsi con gli stimoli ricevuti durante il percorso (Platone, Fermani, Recalcati); c) esporre il proprio pensiero in modo chiaro; d) comporre almeno una pagina (carattere Times New Roman corpo 12). Tutti gli elaborati hanno ricevuto un feedback scritto da parte del docente.

## Le applicazioni informatiche

Le attività svolte dagli studenti hanno visto un significativo impiego di varie applicazioni digitali, quali:

- Google Meet integrato con l'estensione Google Meet Breakout Rooms by Robert Hudek per le videochiamate e per la creazione delle breakout rooms in cui si sono svolti i lavori di gruppo;
- Google presentazioni per la realizzazione degli elaborati multimediali;
- Screencast-o-matic e Youtube studio per la produzione e il caricamento online di video;
- Google Classroom e Google Drive per le comunicazioni e per il repository degli elaborati.

Si è scelto di utilizzare le applicazioni Google per la produttività in quanto, funzionando in *cloud*, consentono con una certa semplicità di lavorare sui documenti condivisi in modo collaborativo.

Le breakout rooms sono stanze secondarie che il docente può creare durante una riunione per suddividere la classe in piccoli gruppi e dotarli di un proprio spazio virtuale in cui parlare e collaborare. Con questo sistema, gli studenti si relazionano con i membri del proprio gruppo, mentre il docente gestisce un cruscotto che gli consente di:

- avere una panoramica di tutte le stanze;
- scegliere di attivare o silenziare l'audio di determinati gruppi;
- interagire con uno o più gruppi per rispondere a domande, dare feedback, richiamare l'attenzione, stimolare il lavoro, ecc.

Al termine dei lavori nelle breakout rooms, l'intero gruppo classe viene poi riconvocato dal docente nella sala principale.

# Valutazione del percorso

## Autovalutazione degli studenti

Al termine di tutto il percorso didattico agli studenti è stato chiesto di compilare, online e individualmente, un questionario di autovalutazione con l'intenzione di far emergere

- quanto lo studente si sia sentito capace e motivato nello svolgere le attività assegnate (il sé in situazione);
- quanto e che cosa lo studente abbia ritenuto di aver appreso (efficacia dell'apprendimento);
- quanto lo studente abbia percepito il proprio gruppo come efficace e collaborativo e quanto lui stesso si sia sentito in esso partecipe (il sé in relazione).

Il questionario conteneva item a risposta chiusa e aperta. L'elenco completo delle domande è reperibile al seguente indirizzo: https://www.paologiordani.it/progetti.

#### Dati

I dati raccolti attraverso le domande a risposta chiusa, che prevedono l'indicazione di un punteggio da 1 (poco) a 5 (molto), lasciano intravedere una generale percezione di significatività del percorso, soprattutto per quanto riguarda la capacità di affrontare le attività, la motivazione e lo stimolo alla riflessione. Maggiori ombre emergono, invece, sull'efficienza dei gruppi, il cui lavoro non è stato visto da tutti come pienamente collaborativo, nonostante la maggioranza dei partecipanti abbia ritenuto di aver fornito nel complesso un contributo attivo.

# Aspetti qualitativi

Dalle risposte aperte è emerso come l'iniziativa sia stata accolta innanzitutto come un'occasione di espressione personale e di dialogo tra compagni e con il docente. Soprattutto in questo momento in cui l'emergenza sanitaria ha compresso gli spazi di condivisione significativa, la

possibilità di comunicare se stessi in modo sincero e di ricevere un ascolto autentico appare un'istanza che, pur latente, assume carattere di grande urgenza. Si tratta di una sorta di "grido muto" che non può essere trascurato e a cui bisogna dare risposta, sforzandosi ancora di più di trovare modalità per continuare a instaurare relazioni educative costruttive, nonostante le criticità imposte dalla distanza.

## Sentirsi capaci e motivati

Le attività nelle quali gli studenti si sono sentiti maggiormente capaci e motivati sono state quelle in cui in cui hanno potuto esprimere liberamente il proprio pensiero. Nelle attività di riflessione, più che sentirsi giudicati, essi hanno visto l'opportunità di "scavarsi dentro" e condividere idee, emozioni e preoccupazioni. In questo senso risultano particolarmente significativi i seguenti commenti:

- "Nelle attività personali mi sento più in grado rispetto alle altre, nonostante fare la riflessione sull'amore non è stato per niente facile; però sapevo di non essere giudicata da lei [intende il docente] quindi è stato allo stesso tempo molto bello anche mentre la scrivevo".
- "Le attività svolte mi sono piaciute tutte, forse quella che mi è piaciuta di più è stata quella sulla riflessione personale sull'amore perché mi ha aiutato molto a liberarmi visto che solitamente non mi viene molto facile farlo".
- "La stesura del tema sull'amore forse è la cosa che mi ha coinvolto di più dato che ho dovuto esprimere un mio pensiero e quindi ragionare sul tema proposto e «scavarmi» dentro".

Va sottolineato che l'urgenza espressiva ha incontrato un certo limite nelle difficoltà espositive, di cui molti studenti sono comunque consapevoli. Nel momento in cui essi sentono il bisogno di aprirsi, si rendono anche conto di quanto ciò sia faticoso, soprattutto se si desidera esternare agli altri in modo chiaro il proprio mondo interiore. Vanno, tuttavia, elogiati la disponibilità a mettersi in gioco e lo sforzo sincero per trasformare le idee in parole che tutti gli studenti hanno mostrato. Con il tempo e la pazienza le competenze comunicative si affineranno.

Anche l'incontro con la professoressa Arianna Fermani dell'Università di Macerata ha rappresentato un momento di vivo coinvolgimento, ciò in ragione del capovolgimento della logica della lezione, condotta non in modo frontale, ma a partire dalle domande preparate dagli studenti, a cui la docente ha risposto con un linguaggio comprensibile e toccando argomenti vicini al vissuto quotidiano.

Ciò, invece, in cui gli studenti si sono sentiti maggiormente in difficoltà è stata l'analisi e l'interpretazione dei testi. Bisogna, comunque, tener presente che queste competenze rappresentano un obiettivo didattico a lungo termine, su cui è necessario continuare a lavorare lungo tutto il triennio.

## Percezione dell'apprendimento

Per quanto riguarda la percezione dell'apprendimento, gli studenti hanno perlopiù dichiarato di essersi sentiti stimolati a riflettere sul tema dell'amore con uno sguardo nuovo. Si potrebbe dire che essi hanno dunque iniziato ad apprendere soprattutto la pratica dello sguardo filosofico, come modalità originale di rapportarsi a se stessi e al mondo.

Inoltre, alcuni studenti ritengono di aver imparato da questa esperienza a lavorare meglio in gruppo e a gestire con più efficacia la propria timidezza.

# Il sé in relazione

La modalità cooperativa è risultata generalmente apprezzata dagli studenti in quanto occasione di condivisione e scambio. La fatica del confronto a distanza è stata controbilanciata dalla familiarità oramai acquisita con gli strumenti multimediali, efficacemente impiegati per comunicare, svolgere gli incontri nelle breakout rooms e operare su file condivisi.

Nonostante gli studenti abbiano ammesso che la relazione mediata dal computer sia stato l'unico surrogato possibile alla presenza in classe, molti l'hanno vissuta come un depotenziamento della comunicazione interpersonale. Quasi tutti, infatti, se fosse possibile, preferirebbero ripetere un'esperienza simile in presenza. Non sono mancati, tuttavia, feedback che hanno messo in luce anche risvolti positivi del lavoro a distanza, come la maggiore disponibilità ad incontrarsi e la facilitazione della divisione dei compiti.

In ogni caso, va evidenziato che le criticità percepite non hanno impedito agli studenti di affrontare le sfide con senso di responsabilità e impegno.

#### Conclusioni

# Dalla valutazione del percorso: punti di forza e aree di miglioramento

Quello fin qui descritto è stato un percorso articolato che ha impegnato gli studenti per un numero complessivo di 13 ore, di cui 4 svolte in orario extrascolastico e 9 in orario scolastico.

Dall'osservazione compiuta durante i lavori di gruppo e dall'analisi degli elaborati finali, nonché da quanto è emerso nell'attività autovalutativa finale, è possibile desumere alcune considerazioni in merito ai punti di forza e alle aree di miglioramento del progetto.

## **Opportunità**

Oltre ad aver offerto un'occasione di ampliamento delle conoscenze relative alla dottrina dell'eros platonico e ai suoi nessi con le questioni ontologiche e gnoseologiche, il percorso ha stimolato l'esercizio di alcune competenze fondamentali già definite in sede di programmazione disciplinare iniziale, quali

- la capacità di analizzare un testo filosofico;
- la capacità di sviluppare, seppur semplici, riflessioni personali;
- l'attitudine a lavorare in modalità collaborativa;
- la capacità di impiegare strumenti digitali per finalità didattiche.

Dal punto di vista delle prestazioni degli studenti si possono mettere in evidenza le seguenti note positive:

- le competenze di analisi, interpretazione e riflessione, per quanto ancora ad un livello iniziale come è naturale per una classe terza, sono risultate nel complesso apprezzabili;
- la maggior parte degli studenti ha lavorato con un livello di impegno e di competenza adeguati;
- gli strumenti digitali e le funzioni collaborative sono stati impiegati con buona padronanza tecnica.

# Aree di miglioramento

- Non tutti i gruppi hanno lavorato con la stessa efficacia. Considerando come indicatori le capacità organizzative, il coinvolgimento e l'interazione costruttiva tra i membri, possiamo dire che mentre tre di essi hanno mostrato livelli adeguati, negli altri due sono emerse alcune criticità. Ciò indica che l'equilibrio delle diverse competenze interne non è stata curata a sufficienza. L'esperienza ha messo in luce quanto la corretta formazione dei gruppi sia un passaggio essenziale per la buona riuscita delle iniziative didattiche cooperative e non può essere lasciata allo spontaneismo degli studenti.
- Data la competenza tecnica nell'utilizzo degli strumenti digitali, è stato dato per scontato che gli studenti fossero in grado di impiegarli in modo anche comunicativamente adeguato.
   Nella maggior parte dei casi, invece, non è stato così. Il prodotto multimediale, anziché come aggancio grafico-visivo, è stato, invece, impiegato come supporto testuale che gli studenti

si sono perlopiù limitati a leggere durante le esposizioni. Si tratta di un errore a dir il vero piuttosto comune, generato dall'illusione che una buona performance consista nel ripetere in maniera pedissequa un testo stampato a schermo. Ovviamente non è così, come risulta evidente a chiunque si trovi a giudicare questo tipo di prestazioni. Ciò evidenzia quanto sia oramai fortemente raccomandabile educare gli studenti ad un corretto utilizzo della multimedialità in contesti comunicativi, anche in ragione del peso sempre maggiore che essa riveste nei percorsi di valutazione.

## Limiti e risorse del lavoro a distanza

Come già accennato, gli studenti hanno percepito la relazione mediata dal computer come un vincolo dettato dalla situazione e, al massimo, come il miglior surrogato possibile alla presenza in classe. Tuttavia, valutando specificamente l'elemento della distanza nel percorso fin qui descritto appare sensato affermare che, oltre ai non inaspettati elementi di criticità, questa modalità di lavoro ha dischiuso anche alcune opportunità. Proprio perché meno ovvie desidero esporre queste seconde per ultimo.

#### Limiti

- L'interazione a distanza è risultata concretamente più faticosa. La mancanza del contatto fisico ha inibito l'intensità degli scambi relazionali e reso più problematico il rispetto della punteggiatura comunicativa (non di rado, infatti, sono stati osservati momenti di vuoto o al contrario eccessive sovrapposizioni). Ciò spinge a riflettere su quanto la comunicazione che si svolge tramite il computer abbia proprie peculiarità che non consentono una mera duplicazione delle dinamiche della presenza e che quindi necessitano maggiore comprensione da parte di studiosi e comunità di pratica.
- La distanza ha reso in genere più difficile per i gruppi organizzare le attività. Quelli più affiatati sono riusciti a suddividersi equamente il lavoro, anche in virtù di un generale orientamento all'obiettivo, mentre in altri le prime fasi sono risultate più incerte. Ciò porta a sottolineare quanto sia importante, soprattutto in queste condizioni, curare lo stimolo iniziale e l'omogeneità dei gruppi, al fine di evitare situazioni di stallo e di disorientamento.

## Risorse

Il lavoro di gruppo a distanza ha consentito di incrementare le competenze digitali degli studenti, con particolare riferimento all'utilizzo degli strumenti comunicativi e di e-collaboration. Queste competenze non sono affatto da sottovalutare e devono rientrare a pieno titolo in qualsiasi curricolo scolastico, non solo in questa fase emergenziale, ma anche quando saremo tornati ad una situazione di normalità. Ciò è ancora più evidente se pensiamo a quanto già oggi e sempre di più in futuro i team aziendali richiedono e richiederanno la capacità di collaborare a distanza su territori internazionali. A tal proposito, il sociologo ed esperto di e-learning Franco Amicucci ci invita a non sprecare questa crisi: "Ma, se insieme a questi motivati disagi, iniziassimo a vivere questa nuova condizione emergenziale come momento straordinario per fare un esercizio di futuro, per mobilitare energie, progettazione, allenamento, per docenti e studenti, di nuove competenze, per una Dad didatticamente efficace e non come perdita di un anno di scuola?" 17

<sup>17</sup> Amicucci F. (2020), DaD: didattica emergenziale o centralità del futuro dell'apprendimento?, in Il Sole 24 ore edizione online, <a href="https://www.ilsole24ore.com/art/dad-didattica-emergenziale-o-centralita-futuro-dell-apprendimento-AD-NECd3">https://www.ilsole24ore.com/art/dad-didattica-emergenziale-o-centralita-futuro-dell-apprendimento-AD-NECd3</a>. Nell'articolo Amicucci pone anche l'accento sulle possibilità di interazione offerte dal Digital Social Learning: "La critica più ricorrente per le modalità di apprendimento digitali sono basate sulla perdita della relazionalità, tema assolutamente centrale per la formazione e lo sviluppo della personalità degli studenti, ma importante anche per gli adulti. Critica corretta, da estendere a tutta la didattica frontale, con il docente che gestisce lezione in presenza e se ne va, senza stabilire nessuna relazione. L'attività di ricerca e sperimentazione, parallela all'introduzione della didattica digitale, dovrà avere al centro l'aspetto della socializzazione e della relazionalità. Le pratiche di Social Learning, che con il digitale evolvono in Digital Social Learning, permettono alti livelli di interazione tra docente ed allievi e tra allievi stessi accelerazione dell'apprendimento, si fondano sull'idea che la conoscenza sia un fenomeno sociale che si basa

- Il metodo delle breakout rooms è risultato una modalità piuttosto efficiente di lavoro, in quanto consente al docente di seguire con discreta agilità contemporaneamente tutti i gruppi e di intervenire in tempo reale quando nota criticità, rallentamenti o per fornire consigli e supporto. La stessa performatività non è raggiungibile senza l'impiego di strumenti tecnologici.
- Il lavoro di gruppo a distanza finalizzato alla produzione di artefatti multimediali è riuscito a coinvolgere gli studenti e a renderli partecipi. Essi, infatti, si sono sentiti a loro agio nel maneggiare le applicazioni informatiche e hanno agito in funzione di un obiettivo concreto. Ciò ha contribuito a fornire un carattere di concretezza e operatività all'esperienza didattica, così come raccomandato nella metodologia degli EAS.

# **Bibliografia**

- Abbagnano N., Fornero G. (2017), I nodi del pensiero. Dalle origini alla scolastica, Pearson Paravia.
- Cope B., Kalantzis M. (2000), Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Features, Routledge, London.
- Hug T. (ed) (2007), Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples, Waxmann, Munster.
- Laurillard D. (2012), Teaching as a Design Sciences, Routledge, London.
- Migliori M. (a cura di), Fermani A. (a cura di) (2020), Filosofia antica. Una prospettiva multifocale, Scholé, Brescia.
- Pachler N. (2007), Mobile Learning. Towards a Research Agenda, Workbased Learning for Education Professional Centre, London.
- Reale G (2005), Eros demone mediatore. Il gioco delle maschere nel Simposio di Platone,
   Rizzoli, Milano.
- Rivoltella P. C., et al. (2013), Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato, La scuola, Brescia.

# Articoli online

Amicucci F. (2020), DaD: didattica emergenziale o centralità del futuro dell'apprendimento?,
 in Il Sole 24 ore edizione online, <a href="https://www.ilsole24ore.com/art/dad-didattica-emergenziale-o-centralita-futuro-dell-apprendimento-ADNECd3">https://www.ilsole24ore.com/art/dad-didattica-emergenziale-o-centralita-futuro-dell-apprendimento-ADNECd3</a>.

Amicucci F. (2020), Il Manifesto. Didattica a distanza, ecco i punti chiave, in Avvenire edizione online, <a href="https://www.avvenire.it/economia/pagine/il-manifesto-didattica-a-distanza-ecco-i-punti-chiave">https://www.avvenire.it/economia/pagine/il-manifesto-didattica-a-distanza-ecco-i-punti-chiave</a>.

sulla costruzione di relazioni sociali, sulla condivisione d'idee, esperienze e conoscenze, sulla capacità di mettere in connessioni contenuti di fonti e risorse diverse, senza differenza se fatte in ambiente fisico o digitale". Ulteriori riflessioni sul rapporto tra didattica a distanza e nuove competenze richieste dal mondo del lavoro sono presenti anche in: Amicucci F. (2020), *Il Manifesto. Didattica a distanza, ecco i punti chiave*, in Avvenire edizione online, <a href="https://www.avvenire.it/economia/pagine/il-manifesto-didattica-a-distanza-ecco-i-punti-chiave">https://www.avvenire.it/economia/pagine/il-manifesto-didattica-a-distanza-ecco-i-punti-chiave</a>.

# FILM E FILOSOFIA NELL'INSEGNAMENTO LICEALE. UN ESEMPIO Eugenio Hanozet

## **Abstract**

The article comes back to the problem over the connection between movie and philosophical thought, recognizing legitimacy to the educational use of movie. At the beginning it's underlined the strict and necessary bond between image and word as well as the deep communication possibilities that movie has, mainly for his synesthetic imagery that allow the dialectic balance between mind and emotion. In the second part, an example of frontal lesson in classroom is shown: the students focus on the 17th–18th century debate on Liberty, Highest Good and Happiness, beginning from the viewing of "Royal Affair" movie, and they try to virtually be embodied in the main characters' existence.

## **Keywords**

Cinema, image, music, word, emotion, freedom, happiness, highest good.

# La filosofia è anche cinema

La sala era piena, lo spettacolo la solita solfa, sullo schermo le solite ombre. Uno schiavo, annoiato ed inetto come tutti gli altri, sentì una mano, forte e decisa seppur invisibile, che gli prese la testa, torcendogliela dalla parte opposta. Alle sue spalle si apriva un mondo nuovo e lo schiavo, sofferente ma preso da un'insolita ed invincibile curiosità, iniziò ad andare alla ricerca di un'uscita. La periagoghè raccontata da Platone rappresenta certo uno dei momenti chiave di tutta la sua filosofia. Torneremo dopo sulla questione del dualismo platonico che dualismo del tutto non è, per ora però è interessante un altro aspetto del mito ed è quello che riguarda l'idea che sia stato proprio Platone, con questa scena, ad aver inventato il cinema. Idea falsa storicamente, in quanto la proiezione di immagini su di uno schermo per farne uno spettacolo nasce certamente prima del IV secolo avanti Cristo ma soprattutto contraddittoria con quello che nel mito si racconta. Perché se è vero che la fila di uomini spettatori di ombre e ascoltatori di eco fa subito pensare ad una moderna sala cinematografica, è anche vero che il protagonista della vicenda si alza e se ne va. Certo tornerà ma per convincere i suoi vecchi compagni a fare lo stesso. Loro però dal "cinema" non se ne vogliono andare e pur di non sentirsi più dire "uscite, uscite!" lo fanno fuori. Insomma, se il fondo della caverna fosse veramente un cinema (cosa che non è come vedremo) allora potremmo dire che Platone più che l'inventore del cinema ne fu il primo denigratore. Concorderebbe Cabrera: tra i primi ad occuparsi direttamente di un possibile rapporto tra cinema e filosofia, Julio Cabrera non include Platone tra i pensatori patici, tra quei pensatori cioè che «non si sono limitati a tematizzare una componente affettiva ma l'hanno di fatto inserita nella razionalità come una chiave essenziale di accesso al mondo», 1 sono proprio

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Cabrera 2020, p.6. L'interesse filosofico per il cinema ha una storia lunga quanto il cinema stesso, già Henri Bergson nel quarto capitolo dell'*Evoluzione creatrice* individuava nel cinema una conferma della propria concezione del tempo come «durata reale»; riconosce un'analogia tra fenomenologia e arte cinematografica Merleau Ponty in *Senso e non senso*. Decisivi furono i lavori di Deleuze *Cinema. Vol. 1: L'immagine-movimento* del 1983 e *Cinema. Vol. 2 L'immagine-tempo* del 1985, entrambi ri-editi in Italia da Einaudi. La ricerca sul tema negli ultimi decenni in Italia ha visto tra i principali contributi quello di Umberto Curi, autore di numerosi lavori, tra cui Curi 2000; Umberto Curi 2006 e Curi 2020. Sul tema si veda Donà 2021 e Donà 2010; Morin 2016 e Morin 2021. Anche Davide Allegra, *Cinema e didattica* 

questi filosofi, i filosofi patici ad essere, secondo Cabrera, i filosofi più "cinematografici" e proprio questi sono quelli che avrebbero cercato di deviare il corso della filosofia da una pura forma letteraria ad una maggiormente aperta ed inclusiva di altre istanze ontologiche e quindi necessariamente gnoseologiche, conosci te stesso!, come il pathos, l'emozione, il sentimento aprendosi a quella che viene così chiamata ragione logopatica. Tale ragione logopatica, che non rinuncia all'esperienza e alla percezione, affonderebbe la sua natura proprio nell'immagine e, direi senza dubbio, nell'immagine viva, nell'immagine che si muove, nel movimento delle immagini, e quindi in ultima analisi cinematografica. In questo senso allora proprio Platone sarebbe, e quindi tutta la nostra filosofia, cinematografico. Il dualismo platonico più che nella distinzione ontologica tra percezione e ragione, tra intelletto e corpo, affonda al fine la sua lama nella distinzione tra ciò che è limitato, e quindi ordinabile, e ciò che non lo è, il "divenire folle" e quindi non conoscibile.<sup>2</sup> La materia nel suo scorrere pone il problema dell'illimitato ed allo stesso tempo impone il movimento come problema ineludibile. Come poter pensare l'autore del Simposio e del Fedro un autore che non includa la tonalità affettiva dell'animo umano tra le meravigliose manifestazioni dell'essere, come non includerlo tra coloro che sanno quanto anche e innanzitutto attraverso gli occhi si possa conoscere. «Attraverso l'òpsis (visione, sguardo, occhio) ciò che è immateriale diventa reale e visibile; essa è come il punto di unione tra l'umano e il divino. L'apollineo ama la figura nel suo complesso, il dionisiaco ama gli occhi perché solo attraverso ad essi egli può giungere all'anima.»<sup>3</sup> Anche il mito della caverna è una scena, l'immagine di un'azione, un movimento ripreso da un occhio che osserva, focalizza, incornicia e dà un senso. Non solo la caverna e tutti gli altri miti rispondono a questo metodo ma la stessa opera omnia di Platone per lo meno quella pervenuta fino a noi. Li chiamiamo dialoghi ma tecnicamente quelle di Platone sono sceneggiature. D'altronde come ci ricorda Nietzsche, il giovane Platone scriveva tragedie, fu l'incontro con Socrate a fargli girare la testa (periagoghè) verso la filosofia e quando ricominciò a scrivere, lo fece mettendo in scena la sua, o la loro, filosofia. Aristotele si rese conto che anche la tragedia era una forma di filosofia e che coloro che amano i miti, i philomytoi, amano la sapienza, sono cioè, in qualche modo philosophoi.

Quindi, nonostante la sua condanna dell'arte come imitazione, Platone è a suo modo un filosofo artista-sceneggiatore, che si serve di immagini e oggetti sensibili per riferirsi al concetto puro e all'ultrasensibile, rilevandone implicitamente una certa parentela. Parentela che si fa identificazione con la filosofia dell'Ottocento (si pensi ovviamente a Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard). Sperando che il buon Arthur non se ne abbia a male, da questo punto di vista è interessante quanto abbiano in comune la sua filosofia dell'arte con quella di Hegel e, per quanto ci interessa ora, dobbiamo notare come le loro scale gerarchiche delle arti in ambito estetico siano pressoché parallele, ponendo al vertice assoluto poesia, tragedia e musica. Possiamo dire, forzando un'ipotesi, ed immaginandoli a conoscenza del cinema, che avrebbero incluso anch'esso nell'olimpo delle arti metafisiche.

La potenza del cinema sta innanzitutto nella sua forma sinestetica, in quella sua capacità di sintesi tra immagine, parola e suono che per Nietzsche aveva fatto già della tragedia greca il risultato più alto del pensiero ellenico nella sua fase non decadente. La maggior parte di coloro che si sono occupati di cinema e filosofia tendono a considerare il cinema come una arte visiva e si soffermano sul problema dell'immagine e del suo rapporto eventuale col concetto e in secondo luogo sulla possibilità che l'emozione possa dare il suo contributo alla comprensione profonda del concetto. Si veda a proposito il testo di Cabrera che si sofferma su questi due argomenti con le parole "Concettimmagine" e "Ragione logopatica".<sup>4</sup>

della filosofia: una proposta operativa, in «Comunicazione filosofica. Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi», n.36, maggio 2016.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Deleuze 2020, p. 9.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Colli 2009, p.125.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cabrera 2020, pp. 5-27.

Partirò quindi anch'io da qui, dall'immagine, per poi però allargare il discorso ad altri aspetti che fanno del cinema il cinema, in particolare la colonna sonora.

## Lo stretto rapporto tra immagine e logos

L'immagine, intesa come prodotto finale della collaborazione delle categorie della sensibilità percettiva con gli stimoli che ci connettono al mondo è un prodotto dello spirito, non è il riflesso passivo di un dato ma è atto del soggetto razionale. Problema storico e mai risolto, in quanto ontologico, è quello di parlar di metafisica, cioè dell'oltre-sensibile. Si ricade inesorabilmente nell'aporia del dire il non-dicibile. Per dirlo si ricorre a metafore, quindi ad immagini. Astrazione di un'astrazione il linguaggio si configura necessariamente strutturandosi sull'esperienza dei sensi, ed è per questo motivo che risulta impossibile nominare realtà metafisiche senza ricorrere a segni che rimandano all'esperienza dei sensi. Come posso dire che cosa sia ciò che si intende come Spirito se non usando il termine "spirito", e però spirito è metafora dell'indicibile, spirito, in origine, è vento e aria, così come ànemos è il vento e come psiche è farfalla, quello che il nostro amico dell'inizio, il povero schiavo, liberato per poi essere sacrificato, va a scoprire ed a trovare non è luce, non è sole, è il Bene in sé, ma quali termini avrebbe mai potuto usare Platone per indicarlo, se non parole che sono segni di segni che il mondo ci imprime tramite le percezioni?

Platone lo sa bene, per questo io non credo ad un dualismo radicale. I suoi maestri oltre a Socrate furono Eraclito, Parmenide, Pitagora, tutti e tre, in modi diversi, sono tra i grandi profeti dell'Uno! Certo, Platone ci ricorda che quello che vediamo non è la verità, che la verità è da cercarsi oltre la tenda della rappresentazione sensibile ma lungo il suo viaggio lo schiavo non fa salti, non ci sono precipizi in cui lanciarsi, cascate da cui tuffarsi, il suo percorso è in-discreto e continuo, si parte dalle immagini per arrivare oltre ma l'essere rimane Uno e le prime percezioni fanno parte del viaggio. Si pensi anche al Simposio e alla *stairway to haeven* su cui Diotima cerca di far salire Socrate, prima di tutto la bellezza dei corpi, e i gradini non si possono saltare, il viaggio incomincia dalle sensazioni.

Ancor più deciso è Aristotele. Il logos attivo si può produrre solo a partire da un fantasma, dall'immagine che ci formiamo nella mente delle cose, ma attenzione già questo fantasma è un prodotto dell'intelletto, non è percezione puramente passiva ma in qualche modo intelletto in quanto non solo è sommatoria elaborata dei vari sensi (sesto senso lo chiama Aristotele) ma soprattutto è immagine universale (fantasma) di più enti separati: prima ancora di dire "Cane" e dire poi che cosa Cane sia, la nostra percezione attiva ha già dato un'immagine unica astraendola da tutti i cani che abbiamo visto nella nostra vita.

Coerentemente con una metafisica rigorosamente materialistica Hobbes, e con lui tutto il pensiero sensistico successivo, propone una teoria della conoscenza, secondo la quale i pensieri contenuti nell'attività mentale dell'uomo non sono che immagini (fantasmata) meccanicamente prodotte dall'azione dei corpi esterni sugli organi sensoriali e trattenuti nella mente in forma affievolita

di modo che se i fenomeni sono i principi della nostra conoscenza di tutte le altre cose, deve dirti che la sensazione è il principio della conoscenza dei Principi stessi, e che da essa viene derivata tutta la scienza.<sup>5</sup>

Giungendo alla riduzione dei nomi generali a puri nomi (*flatus vocis*) e della ragione e della scienza a calcolo su questi nomi.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Hobbes, *De corpore*, XXV, 1.

Nietzsche fa sua, e ci invita a fare nostra, questa "fedeltà al corpo": «Uno stimolo nervoso tradotto anzitutto in immagine! Prima metafora. L'immagine nuovamente riplasmata in un suono! seconda metafora. »<sup>6</sup> Con finalità ben diverse da quelle di Aristotele, anche Nietzsche, in questo meraviglioso trattatello su Verità e menzogna in senso extramorale, ci ricorda il legame strettamente necessario tra impressione sensoriale e parola: la creazione dell'artista è una sorta di terza metafora. E il filosofo può, o deve, essere artista, almeno così per Nietzsche, il quale infatti scrive sceneggiature, propone visioni, anche nel suo periodo più prosaico che è quello compreso tra Umano, troppo umano e La gaia scienza e non a caso proprio il breve saggio appena citato si apre con una delle più efficaci scene nicciane, ovvero quella delle scimmiette tracotanti che saltellano su una piccolissima pietra che gira intorno ad una piccolissima stella!7

L'immagine artistica, e quindi anche quella cinematografica, è un'immagine che potremmo dire di ritorno, mediata per usare un termine hegeliano, è il risultato finale di un processo dialettico in cui la soggettività si scopre capace di tornare all'immagine ma invertendone essenzialmente il valore di relazione con il mondo: se le immagini prodotte necessariamente dalla nostra mente stimolata dagli impulsi esterni sono particolari grazie alle quali risaliamo all'universale, l'immagine liberamente prodotta, creata!, si rivela nella sua possibilità di rappresentare un'universale nel quale il singolo possa riconoscersi. Scrive a proposito Curi che «occorre ricordare, infatti, che la superiorità attribuita (da Aristotele) alla poesia, rispetto alla storia, è motivata col fatto che la prima «dice gli universali», mentre la storia si limita ai particolari. Philosophóteron, dunque, "la cosa più filosofica" è la poesia, in quanto essa si riferisce a ciò che è "verosimile" (éikos), e che perciò intrattiene una relazione con l'universale nella forma della probabilità, mentre la storia si occupa soltanto di cose effettivamente accadute, in quanto tali inevitabilmente particolari.»8 Il riconoscimento e l'identificazione con un'immagine, e quindi con un problema posto, sono essenziali per la comprensione profonda di un concetto e questo aspetto diventa ancora più stringente se il nostro discorso ha come finalità gli studenti liceali, adolescenti di un mondo che spinge verso l'iper-emotività e l'ultra-eccitazione, adolescenti per i quali vale, senza conoscerlo, vale il motto faustiano «Non mi interessa nulla che non mi vivifichi il presente.»

Come Platone e Nietzsche non producono solo concetti ma producono anche immagini, scene, così tanti altri: Parmenide, Eraclito, Agostino, Bergson, Voltaire, Kierkegaard, Sartre. Per quanto mi riguarda Epicuro non è Epicuro ma Lucrezio!

Lo stesso Kant, coerentemente con la sua filosofia unitaria, che non pone in lotta logica ed immaginazione sa che è necessario rendere sensibili i concetti e pur nel suo essere certamente un filosofo più prosaico che poetico nella forma, ci ha regalato alcune immagini che, nella loro liricità, non perdono nulla del loro valore filosofico. Penso alla colomba che vola grazie all'attrito dell'aria o al naufrago sulla sua isola della conoscenza che contempla l'infinito del suo non sapere. Credo che sia esperienza comune agli insegnanti di liceo il notare poi come spesso sono proprio queste immagini e rimanere maggiormente scolpite nella memoria degli studenti e che alla fine di un corso triennale sono la caverna o la biga alata a continuare più a lungo il loro volo nelle teste dei ragazzi.

## Sinestesia del cinema: l'importanza didattica della musica

Nel suo ultimo lavoro dedicato al cinema ed al suo possibile rapporto con la filosofia Massimo Donà sostiene che

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Nietzsche 1991, p. 231.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Ivi, p. 227.

<sup>8</sup> https://laricerca.loescher.it/quando-il-cinema-e-filosofia/.

il prototipo, l'archetipo, del cinema non è l'esempio della caverna platonica dove sono tutti legati e vedono le ombre come al cinema, ma Ulisse quando affronta le sirene. Dove lui vuole e può godere dell'effetto estatico del loro canto, ma è legato e quindi non va dove ci sono un mucchio di scheletri, sospende l'atteggiamento pratico che è quello di andare verso l'oggetto per afferrarlo e possederlo. La dimensione divina che il cinema ci fa vivere non è al di là della vita quotidiana, un po' come l'Ulisse di Dante che facendo il salto al di là delle Colonne d'Ercole naufraga: non aveva capito che l'infinito non è al di là, se lo fosse sarebbe un altro finito. L'infinito va trovato nella finitezza, l'errore fondamentale che il cinema ci insegna a non fare è quello di non cercare l'infinito oltre il finito, ma stando sulla soglia della finitezza stessa. Dal punto di vista filosofico è un errore madornale voler superare il limite per trovare l'infinito, il cinema ce lo fa provare.

Certamente interessante nella sua originalità, l'idea di Ulisse come il primo spettatore dello spettacolo cinematografico ha secondo me il limite di identificare il godimento dello spettacolo filmico con l'eccitazione desiderante: Ulisse deve essere legato, tanto è forte il suo desiderio di raggiungere le Sirene, mentre lo spettatore al cinema non sente l'irrefrenabile spinta a lanciarsi nello schermo. Benché il cinema sia passione e se non è passione, se non appassiona, allora forse non è, per-noi, vero cinema, benché sia fuoco che si accende questo fuoco si accende per bruciare in noi e divampare nella nostra esistenza in carne ed ossa, fuori dalla sala. Come ogni realtà virtuale il cinema ci consente «l'ebbrezza di sentire sentendoci al sicuro, ci permette di avere paura pur sapendo che non c'è niente da temere, di voler rischiare senza correre rischi, ci trattiene su quella soglia tra finito e infinito, tra particolare ed universale» di cui parla Donà. Ancor più interessante del riferimento ad Ulisse è però per me, per come io intendo l'azione stimolante prodotta dalla visione, il fatto che l'amo che cattura l'eroe di Itaca non usi come esca le immagini, quantomeno non solo e non subito, ma il canto, il bel suono, la musica.

Come già detto il cinema non è solo immagine. Già come immagine è immagine in movimento, in movimento continuo così come l'essere. D'accordo: possiamo pensare all'immagine svolta nel film come un motto apparentemente continuo ma che in realtà si realizza come sequenza rapidissima di fotogrammi, l'intervallo tra i quali risulta essere talmente breve da non essere percepito, ma questo, se già poteva essere contestato al tempo delle pellicole, non sembra più sostenibile in quello del digitale. Immagine quindi ma immagine in movimento. Non solo! Parole e suono, dialoghi e musica.

Alla luce della finalità didattica del cinema, che si appoggia fortemente su emozione e sentimento per costringere il pensiero all'intuizione profonda (ricordiamoci di Eraclito: «Non bisogna imparare qualcosa ma viverla/sentirla»), ecco che la musica, e in generale la colonna sonora, per forza di cose, per essenza, si pone come elemento fondamentale, che imprime il concetto che esprime, o di cui accompagna l'espressione, in maniera più profonda nello spirito dello spettatore, vera e propria benzina sul fuoco del Logos. La magia della musica, in fondo, consiste proprio in questo: armonia dei (non) contrari, ragione e sentimento, pensiero ed emozione, ricorda all'uomo la sua intima unità, e grazie ad una rigorosa matematizzazione delle onde (melodia) e degli intervalli di tempo (ritmo), suscita nell'ascoltatore, anche in quello ignorantissimo di matematica, il risultato di un incontenibile piacere emotivo. La musica, diceva Leibniz, è «exercitium arithmeticae occultum, nescentis se numerare animi.»<sup>11</sup>

L'impatto potentissimo, divino, che la musica può avere sull'essere umano era già stato notato dai greci. La musica, come si sa, era materia integrante e fondamentale della paideia

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Intervista a Massimo in <a href="http://www.laccentodisocrate.it/Dona22.html">http://www.laccentodisocrate.it/Dona22.html</a>; il testo a cui si fa riferimento è M. Donà, *Cinematocrazia*, Mimesis, Milano, 2021.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Ibidem.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> La frase è tratta da una lettera scritta da Leibniz a Goldbuch nel 1712 e contenuta nella raccolta *Epistolae ad diversos*, lettera n.154. Sul rapporto stretto tra armonia musicale e matematica, tra sentimento e ragione, nella musica del '700 si veda E. Fubini, *L'estetica musicale dall'antichità al Settecento*, PBE, Torino, 2002.

classica; nella musica i pitagorici riconoscevano l'ordine divino su cui si struttura il Cosmo, Platone riconosce alla musica il potere di cambiare il mondo<sup>12</sup>, Aristotele quello di cambiare il singolo.<sup>13</sup> Con la filosofia dell'Ottocento poi la musica assurge al ruolo di arte metafisica per antonomasia, («la musica è la volontà stessa» dice Schopenhauer) e la sua sacralità si evidenzia nel cambiamento radicale della liturgia dell'ascolto, trasformando, nel corso del XIX secolo, i teatri lirici da luoghi di intrattenimento (pare che Manzoni amasse giocare a carte nel suo palco alla Scala, mentre Foscolo vi portasse le amanti, ed in genere tutti mangiavano e bevevano durante lo spettacolo) a veri e propri templi, nei quali è presente un sacerdote, il direttore d'orchestra, vero e proprio maestro di cerimonia, al cui ingresso tutti ammutoliscono per preparare il silenzio necessario all'ascolto di una nuova messa. Per quanto riguarda il '900 pensiamo ad un testo come quello di Adorno, *Filosofia della musica moderna*, in cui la musica è letta come espressione del disagio di un'umanità alienata dalla repressione capitalistica e la scelta di uno stile musicale (Schoenberg/Strawinskj) equivale ad una e vera e propria scelta di campo nella dialettica storicomaterialistica della lotta di classe.

# Esempio pratico: Royal affair

Dati del film: Titolo *Royal Affair* (Originale: *En kongelig affære*), Regia: Nikolaj Arcel; Cast: Mads Mikkelsen, Alicia Vikander, Mikkel Boe Følsgaard; Danimarca, Svezia, Repubblica Ceca, 2012, 137'.

Il film narra delle vicende che vedono protagonisti il re di Danimarca, Christian VII, sua moglie Carolina Matilde Hannover di Gran Bretagna ed il medico tedesco Johan Friedrich Struensee. La vicenda si svolge in Danimarca, tra il palazzo reale di Copenaghen, le vie putride dei quartieri popolari frequentati dal sovrano durante le sue visite notturne nei bordelli della città e le residenze di campagna del re, in un arco cronologico che va dal 1766, data delle nozze tra Carolina e Christian, e il 1775, data della morte, in esilio, della regina, ormai non più tale.

Christian VII e la principessa Caroline Matilde, sorella del re d'Inghilterra Giorgio III, nonché cugina dello stesso Christian, si sposano. Ovviamente qui l'amore non c'entra nulla ma la politica e l'interesse. C'è un problema: Il re è pazzo! L'instabilità mentale del sovrano, con tratti di una nevrosi incontenibile, narcisismo e deliri paranoici, si manifesta, tra atteggiamenti bizzarri e scatti di rabbia, in un'attività sessuale sfrenata e compulsiva, per nulla nascosta, anzi ostentata, che esclude la moglie dai rapporti, sessuali ed umani tout court. L'incapacità del re permette al Consiglio di corte e alla regina madre, matrigna di Christian, di agire liberamente secondo una linea di governo decisamente reazionaria. L'arrivo a corte del medico, Struensee, cambia la situazione. L'attenzione e la cura che Struensee rivolge a Christian, la sensibilità con cui il dottore affronta il disagio e la follia del sovrano spingono quest'ultimo a maturare per il medico un affetto profondo ma anche dipendenza e soggezione. Nel frattempo, anche la regina si innamora del dottore. Lo strano sodalizio inizia a mettere in campo una radicale azione riformatrice nel paese, estromettendo il Consiglio dalle decisioni, fino a sopprimerlo, spostando molte delle finanze statali da appannaggi, prebende e benefici nobiliari, verso opere di pubblica utilità e introducendo riforme importanti come l'abolizione della censura e della tortura. La reazione della regina madre e dei membri del Gabinetto, primo tra tutti il rappresentante della Chiesa luterana, non si fa attendere. Scoperta la relazione tra Struensee e Carolina e, soprattutto, scoperto che la secondogenita della famiglia reale è in realtà figlia del medico, riescono ad organizzare un colpo di stato, anche con l'appoggio del popolo. La fragilità del re lo rende manipolabile e se Struensee era riuscito a manipolarlo con l'amore, i suoi nemici lo fanno con la paura e la menzogna. Il film finisce raccontando di come il figlio di Christian e Caroline, Friedrich, riuscirà a

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> "Non si introducono mai cambiamenti nei modi della musica senza che se ne introducano nelle più importanti leggi dello stato." In Platone, *Repubblica*, libro IV, 424c.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Si veda a proposito il libro VIII della *Politica*.

tornare sul trono una volta raggiunta la maggiore età e riprenderà una decisa strada riformatrice sulla scia del lavoro iniziato da suo padre, sua madre ed il dottore.

Il film è innanzitutto un ritratto storico filologicamente preciso, elegante, raffinato della società, di una società, ai tempi dell'Illuminismo. I temi buttati sul tavolo sono molti e già affrontati in classe: libertà di pensiero e censura, matrimoni combinati e libera scelta, scienza contro religione (incredibilmente attuale la scena sul vaccino), appannaggi nobiliari e investimenti per opere di pubblica utilità...Voltaire o Rousseau? Per il popolo e con il popolo o per il popolo ma senza il popolo?

Inoltre, presenta in ambito didattico una notevole molteplicità di stimoli utili ad attivare nei ragazzi un ripensamento su alcuni temi filosofici trattati in classe e un'opportunità per un approfondimento degli stessi. Approfondimento che non esclude il riferimento a teorie ed autori che non sono stati ancora direttamente affrontati come ad esempio, nel caso del ragionamento sulla follia del re, i riferimenti sono a Spinoza e a Rousseau ma anche a Freud. Ne ho proposto la visione in una classe quarta. Per quanto riguarda concetti filosofici specifici su cui riflettere e rispetto ai quali, magari, prendere posizione, tra i tanti, ne ho isolati due: la pazzia del re e il problema etico.

## Christian e Struensee: l'analisi delle passioni ovvero la psicanalisi

Humanas actiones non lugere, nec ridere, nec detestari sed intelligere!

Mi piace iniziare, spiegando Spinoza ai ragazzi, con questa celebre citazione tratta dal *Trattato politico*, ultima ed incompiuta opera del filosofo olandese. <sup>14</sup> Si tratta di un momento decisivo per la storia della psicologia occidentale, forse pretenzioso, ma estremamente ambizioso nella sua umiltà: nell'epoca di Galilei e Newton qualcuno inizia a pensare che anche l'anima, la mente, la psiche abbia delle sue leggi, una sua geometria, dei meccanismi, e che questi possano essere studiati scientificamente. L'osservazione è quella interiore, un'attenta, onesta ed accurata indagine di noi, l'assenza di ogni pre-giudizio epistemologico e soprattutto morale data dal riconoscimento che è legittimo a tutti voler essere felici e che le storie di ognuno di noi sono percorsi, non liberi e spesso tortuosi, per essere tali; il risalire alle cause prime riconoscendo anche nei movimenti della mente, paralleli a quelli del corpo, un meccanismo che procede secondo la legge di cause ed effetti, e in fine, la possibilità, dopo aver proceduto secondo la strada indicata, di curarsi, ovvero di essere felici. Conosci te stesso, e curati!

L'amicizia, o meglio l'amore nel caso de Re, tra Christian e Struensee inizia quando il medico è invitato con altri colleghi a palazzo reale. Si deve scegliere un dottore che accompagnerà il sovrano in un suo viaggio per l'Europa. La scintilla scocca immediatamente, il medico si rivolge al re con attenzione, gli parla sul serio, lo ascolta e fin da subito il problema affiora. Il problema è nascosto, nella mente del giovane monarca, un grumo psicologico che sfocia in comportamenti sregolati, questo è il meccanismo patologico. I comportamenti del re sono effetti di un disagio, non le cause.

Medico di corte: «Avrete sentito dire che il re è di umore mutevole.»

Struensee: «La vostra teoria?»

Medico di corte: «È sempre stato difficile fin dall'infanzia, tuttavia ritengo che la maggior parte dei suoi disturbi dipendano da un'eccessiva masturbazione.

Questa la diagnosi dei medici che si sono occupati del re fino ad ora. Una sessualità compulsiva e chiaramente nevrotica, che sarà una costante nei comportamenti del re, anche dopo l'incontro con Struensee, viene letta come causa e non come effetto del disagio. La causa vera però

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Spinoza 2010, p. 1633.

è svelata immediatamente, fin dal primo colloquio: come dicevo Struensee inizia fin da subito quella che Freud avrebbe chiamato terapia della parola con Christian:

«Non ho bisogno di un medico!» Taglia subito corto il re.

«La corte è di parere contrario. Sapete il perché?» Lo asseconda il dottore.

Re: «Mi piace bere, mi piacciono le baldracche e i seni prosperosi, e mi piace combattere!»

«E cosa c'è di male?» Chiede Struensee, meravigliando il suo nuovo giovane amico.

«Sono il re!» Risponde con aria di sconsolata ovvietà.

Il conflitto è la causa del disagio: desiderio e dovere, libertà e obblighi sociali, Es e Super-Io. Un conatus strabordante è come un fiume in piena, gli obblighi del ruolo, incarnato fin dalla primissima infanzia, altro che L'Emilio!, sono come rocce e cumuli di sassi sul suo corso. L'immagine montaliana, e già induista, del male di vivere come un rivo strozzato che gorgheggia in difficili rapide che ne complicano lo scorrere, è un'immagine che non a caso torna anche nel film. Quando personalità complesse per la loro fragile potenza, come probabilmente quella di Christian, trovano ostacoli insormontabili alla realizzazione, può ingenerarsi la necessità di una difesa, scatta un meccanismo che spinge alla costruzione di un muro, di una diga. Il Re, passivo perché inconsapevole di tali movimenti direbbe Spinoza, si costruisce una maschera, la maschera del pazzo! Importante sottolineare un aspetto metafisico in Spinoza che determina la possibilità di dare coerenza all'idea che la mente proceda secondo dinamiche che le sono connaturate, è l'aver escluso la sostanzialità della Mente e soprattutto delle menti, il loro essere modi di un attributo, il loro non esser sostanze, il loro esser soggetti, permette di pensarli in una condizione di modificazione costante e necessaria. Struensee ascolta il re e quando gli parla gli va incontro, sul suo terreno. Il loro primo dialogo si trasforma immediatamente in un ping-pong di citazioni shakespeariane: il sovrano adora il teatro, lo preferisce al teatrino che avevano predisposto per lui, il dottore è colto ed è in grado di tenergli testa:

Struensee: «Se non foste il re cosa vi piacerebbe?»

Re: «Dormire, forse sognare.»<sup>15</sup>

Struensee: «Spesso le aspettative falliscono laddove esse più promettono.» Re: «Il mondo è un palcoscenico di uomini e le donne non sono che attori.»<sup>16</sup>

Struensee: «Hanno la loro uscita e la loro entrata e un uomo, nel suo atto, interpreta diversi ruoli.» 17

Re: «Che opera d'arte è l'uomo.»<sup>18</sup> Struensee: «C'è qualcosa di marcio in...»<sup>19</sup>

...ma qui il re interrompe il medico: «No! Non mi piace, non mi piace. Un'altra!» si riconosce in questo rifiuto l'azione di un meccanismo difensivo della psiche, un'evidente volontà di rimozione della causa del disagio, la maschera teatrale serve a dismettere quella reale ma quando il teatro coincide con la vita allora non è più difesa e torna trauma, per questo "c'è del marcio in Danimarca" il debole Christian non riesce nemmeno a dirlo perché è proprio quel marcio in Danimarca il suo problema. «Alcune persone sono talmente legate al loro destino che si rifugiano nella propria mente» dirà più avanti il dottore per cercare di spingere il re a reagire alla sua condizione. Ed infatti l'ultima e definitiva citazione di Struensee è dal Riccardo III: «Il mio regno per un cavallo.»<sup>20</sup> Sulle ali della fantasia, verso la libertà di essere. Christian approva.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Dall'*Amleto*, atto III, scena I.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Dalla poesia *Il mondo intero è un palcoscenico*.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Ibidem.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Dall'Amleto, atto II, scena 2.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Ivi, atto I, scena 4.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Dal *Riccardo III*, atto V, scena 3.

Il concetto di rimozione è principio fondante la psicanalisi freudiana, ma già nell'Etica, la fine analisi di Spinoza sugli affetti ne aveva presentato il meccanismo:

Quando la mente immagina ciò che diminuisce od ostacola la potenza d'agire del corpo, si sforza, per quanto può, di ricordarsi di cose che escludono l'esistenza di ciò che immagina. [...] Da qui segue che la mente rifugge dall'immaginare ciò che diminuisce od ostacola la sua potenza e quella del corpo. <sup>21</sup>

La convinzione che la comprensione, l'intelligenza delle passioni umane potrebbe essere la sola via per provare a dirigerle, che *l'intelligere humanas actiones* sia il modo per salvarsi, per giungere alla serena accettazione del mondo, all'amore per esso ritenuto da Spinoza divino, trasformando, secondo le sue stesse leggi, un animo triste in un animo lieto, spingendo le passioni a farsi affetti, è sottolineata costantemente nel film.

«Vorrei aver avuto la forza per perdonare il comportamento di Christian ma all'epoca ero troppo giovane per capire quanto lui fosse malato e tormentato. La sola cosa a cui riuscivo a pensare era che avrei dovuto consumare il resto della mia vita insieme a lui.» Scrive nei suoi ricordi la regina, intendendo la relazione tra comprensione e perdono proprio in senso spinoziano, ma, essendo incapace di comprendere, proprio nello stesso senso conclude: «Cominciai ad odiarlo per questo.»

Che cos'è l'odio? «L'odio è tristezza accompagnata dall'idea di una causa esterna.<sup>22</sup>

Secondo Spinoza, un'attenta analisi delle dinamiche degli affetti avrebbe potuto diminuire l'odio della regina per il marito, se non portarlo ad un sentimento contrario, come la compassione:

L'Amore e l'Odio, per esempio verso Pietro, si distruggono, se la Tristezza implicata dall'Odio e la Letizia implicata dall'Amore sono congiunte con l'idea di un'altra causa; e l'uno e l'altro diminuiscono nella misura in cui immaginiamo che Pietro non è stato da solo la causa dell'uno o dell'altro.<sup>23</sup>

L'Amore e l'Odio verso una cosa che immaginiamo libera devono essere l'uno e l'altro, a parità di motivo, maggiori che verso una cosa necessaria.<sup>24</sup>

Trovo interessante far notare ai ragazzi come anche nel movimento filosofico che succede al criticismo kantiano, cioè l'idealismo tedesco, che pur fondando tutta la sua filosofia sul concetto di libertà, abbia ormai assimilato come non più superabile il concetto secondo il quale l'uomo, sia come genere che come individuo, sia in una relazione inseparabile con il proprio ambiente e che questo, soprattutto nell'età che precede lo sviluppo pieno della ragione, abbia la possibilità di determinare il carattere di un uomo, secondo il principio di azione-reazione ovvero di affermazione-negazione, con anche la possibilità di esiti traumatici.

Così, infatti, scrive Hegel in un libretto del 1807 intitolato Chi pensa astrattamente?

Un conoscitore di uomini si mette alla ricerca del cammino lungo il quale si è svolta la formazione del delinquente e trova nella sua storia una cattiva educazione, una cattiva situazione familiare tra il padre e la madre, una severità immane di fronte a qualsiasi lieve mancanza di quest'uomo, cosa che lo il rito contro l'ordine civile, una prima reazione contro questo ordine che lo mise al bando e gli rese possibile mantenersi da quel momento soltanto con il delitto.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Ivi, parte III *De affectibus*, proposizione XLVIII, p. 331.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Spinoza 2017, *De affectibus*, proposizione XIII e corollario, p.265.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Ivi, p. 371.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Ivi, propozione XLIX, p. 333.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Hegel 2014, pp. 19-21.

Prima di lui Fichte propone un aspetto di tale concetto che può sembrare addirittura paradossale, esprime cioè la convinzione che, da questo punto di vista, proprio ai sovrani tocchi una sorte particolarmente difficile anche per la sua contraddittorietà: un peso enorme di doveri imposti fin dall'infanzia predisposti per costruire un'esistenza già pianificata ma allo stesso tempo la possibilità di fare ed avere tutto ciò che si vuole, in una miscela pericolosamente esplosiva di tonnellate di senso del dovere che convivono in un soggetto per nulla abituato alla necessità del controllo pulsionale.

Non odiate per questo i vostri principi; [...] voi avete un concetto troppo alto di loro. [...] Voi potete credere sicuramente che essi, quanto a ciò che dovrebbero sapere, circa la loro vera missione e il valore dell'uomo e diritti dell'uomo, ne sanno meno del meno istruito tra voi. Come potrebbero mai giungere a saperne qualcosa essi, per i quali si allestisce una verità particolare, non costituita in base ai principi razionali su cui si fonda la verità umana universale, bensì in base alla costituzione statale, alla posizione, al sistema politico del loro paese? Essi, alle cui teste fin dalla giovinezza si toglie con ogni zelo la generale forma umana e vi si imprime quella che è la sola adatta a una tal sorta di verità? Essi, nel cui tenero cuore, fin dalla giovinezza, si imprime questa massima: " Tutti gli uomini, sire, che vedete qui, sono qui per voi, sono vostra proprietà "? Ed ammesso pure che giungessero a saperne qualcosa, come potrebbero essere trovare la forza per comprendere ciò? Essi, il cui spirito viene artificialmente spogliato del suo slancio sottomettendolo ad una morale snervante, a piaceri prematuri e, se per questi sono mal disposti, ad attardate superstizioni? Si è tentati di attribuire a un permanente miracolo della Provvidenza, se nella storia si incontrano il numero di gran lunga più cospicuo principi soltanto deboli anziché malvagi; ed io almeno metto in conto di virtù, per i principi, tutti i vizi che essi non hanno e son loro grato per tutto il male che non mi fanno.<sup>26</sup>

Amare ed essere amato, questo voleva il Re. Oltre che vivere, ma vivere sul serio, cioè liberamente. La sponda affettiva che gli porge Struensee produce evidentemente in Christian un processo di *transfert* per il quale il medico diventa una figura paterna, e forse anche materna. Quando viene a scoprire del tradimento da parte della moglie col dottore, il re non si sente tradito da Caroline ma da Struensee. Il suo legame con lui è però ormai troppo forte e soprattutto il re è curato ma non guarito, non può fare a meno di quella figura che è diventata il suo nuovo riferimento, la sua forza. E infatti lo perdona.

La "cura" avviene spesso in campagna, l'eco dell'Emilio si sente nelle scene in cui i due corrono e giocano a piedi nudi sull'erba. È la civiltà ad averci reso infelici? Il selvaggio è più buono e più felice di un re?

«Locke e Voltaire sono Eccellenti ma in realtà alcune idee dell'Illuminismo sono un po' estreme non trovate? Come l'idea di Rousseau di abbandonare la civiltà per vivere sugli alberi.» Chiede la regina durante una passeggiata a cavallo (il mio regno per un cavallo!).

«Ma in realtà sa che è impossibile. Tuttavia, introduce il principio che il modo in cui abbiamo strutturato la nostra società rende difficile vivere la nostra vita.» Risponde il medico.

«Fatemi un esempio.»

«Religione, matrimonio.»

Il lavoro del trio si fa stringente ed esplode in un'azione riformatrice senza tregua, stimolato dalla ritrovata serenità della regina, che ha finalmente trovato un amore (orizzontale, un amante), e dall'entusiasmo risvegliato del re, che ha finalmente trovato un amore (verticale, un genitore). Anche questo aspetto mi serve per sottolineare un punto che trovo essenziale in Spinoza: non si diventa felici in quanto si è virtuosi, ma, al contrario, si è virtuosi in quanto si è felici.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Fichte 1966, p. 8.

L'uomo nasce libero ma ovunque è in catene"; è con la scoperta del *Contratto sociale*, nascosto tra i libri del medico e trovato per caso da Caroline, che aveva avuto inizio la simpatia tra i due, simpatia che sfocerà nell'amore, nella tragedia personale e nel fallimento politico. Galeotto fu libro! Proprio da qui nasce il secondo problema posto dal film: la libertà, il diritto alla felicità, l'amore (tra Struensee e Caroline) segneranno la fine della libertà e della felicità, anche se non dell'amore.

## Caroline e Streuensee ovvero "Fa (se puoi) la cosa giusta!"

Una delle scene centrali nel film, momento decisivo, di svolta, è la scena della festa in maschera, quando il ballo tra il dottore e la regina è come una scintilla che accende finalmente il fuoco della passione, già nata in loro, ma che ora divampa in tutta la sua incontenibile potenza. È un momento decisivo, la causa del loro fallimento, il Romanticismo che fa fallire l'Illuminismo: la relazione adulterina sarà infatti l'arma migliore che i nemici del Gabinetto potranno usare contro di loro. La scena e la parte che svolge nella vicenda servono come spunto per una discussione in classe che si concentra sul problema etico, in particolare sul problema della libertà del volere e sul "Sommo bene". I punti buttati sul tavolo sono tutti interni al dibattito sei-settecentesco e partono dalla premessa che l'aver vissuto il loro amore pienamente, senza freni o rimozioni, l'essersi lasciati andare, l'aver seguito i propri più profondi e romantici desideri, sia stata la causa prima di una serie di eventi che alla fine avrebbero necessariamente portato ad un esito tragico. Le azioni umane come effetti di una serie infinita di cause, effetti che a loro volta sono cause di altri effetti in un divenire infinito nel quale anche i comportamenti umani risultano in ultima istanza non liberi, sono uno dei temi decisivi della speculazione filosofica dell'età della Scienza e dei Lumi e proprio su questo punto, punto centrale per ogni esistenza e non solo per ogni filosofia, s'inserisce Kant, come anello di congiunzione, ponte, passaggio da un'epoca ad un'altra. Punto centrale della Critica della ragion pratica è infatti la libertà. Una libertà che, se intesa non solo come libertà di poter fare ciò che si vuole ma come libertà di volere ciò che si vuole, senza costrizioni naturali, come ad esempio istinti-emozioni-pulsioni.

Le domande da cui partire sono quindi queste: la prima è se avrebbero potuto i due amanti non cedere all'inclinazione sensibile, per usare termini kantiani, oppure anche quel bacio, e poi l'amore pienamente vissuto, era necessario come avrebbero suggerito Spinoza, Hobbes, Locke o La Mettrie? La seconda invece riguarda il concetto di Sommo bene: potendo agire diversamente, ed avendolo fatto, rinunciando quindi a realizzare completamente il loro amore, avrebbero potuto comunque guadagnarsi il sommo bene o, quantomeno, un pezzettino di felicità?

Prima di ogni discussione una premessa doverosa: aver permesso la realizzazione di un impulso individuale, ha determinato il fallimento politico e quindi universale, un danno per l'intero popolo; inoltre ha stravolto le vite individuali dei protagonisti, gettandoli nella tragedia assoluta: separati, lui massacrato e torturato per poi essere decapitato, lei esiliata ed allontanata dai due piccoli figli. Insomma, al di là di ogni esaltazione romantica, quel primo bacio non s'aveva da fare!

Partiamo dunque proprio da qui e proviamo a rispondere alle due domande con l'aiuto dei filosofi affrontati durante l'anno.

La prima riguarda la libertà. Prima di arrivare alla *Critica della ragion pratica* occorre ricordare sinteticamente le posizioni che avevano caratterizzato il dibattito fino a quel momento. Tra gli autori affrontati con la classe durante il corso dell'anno il solo Cartesio aveva rivendicato all'uomo, o meglio alla sua essenza spirituale-razionale, la libertà del volere anche se limitata dall'incastro con la macchina corpo. Tale libertà caratterizza l'essere umano in quanto tale, anche quello che non ragiona con metodo, il quale, a differenza dell'asino di Buridano, sa scegliere anche nella in-differenza delle opzioni; ancora meglio, e quindi più liberamente, può scegliere l'uomo che con ragione e metodo capisce ciò che è meglio. Cioè: non perché comprendo quale

sia la scelta migliore io devo sceglierla ma perché comprendo che è la migliore io voglio sceglierla.

Poiché essa [la libertà] consiste unicamente in ciò: che noi possiamo fare una cosa o non farla (cioè affermare o negare, seguire o fuggire); o piuttosto solamente in questo: che, per affermare o negare, seguire o fuggire le cose che l'intelletto ci propone, noi agiamo in modo che non ci sentiamo costretti da nessuna forza esteriore. Infatti, affinché io sia libero, non è necessario che sia indifferente a scegliere l'uno o l'altro dei due contrari; ma piuttosto, quanto più inclino verso l'uno, sia che conosca evidentemente che il bene e il vero vi si trovano, sia che Dio disponga così l'interno del mio pensiero, tanto più liberamente ne faccio la scelta e l'abbraccio.

E, certo, la conoscenza naturale, ben lungi dal diminuire la mia libertà piuttosto l'aumenta, di modo che questa indifferenza che io sento, quando non sono portato verso un lato più che verso un altro dal peso di niuna ragione, è il più basso grado della libertà, e rende manifesto piuttosto un difetto nella conoscenza, che una perfezione nella volontà; perché se conoscessi sempre chiaramente ciò che è vero e ciò che è buono, non sarei mai in difficoltà per deliberare qual giudizio e quale scelta dovrei fare, e così sarei interamente libero, senza mai essere indifferente.<sup>27</sup>

L'argomentazione cartesiana a favore della tesi della libertà umana poggia fondamentalmente sulla sua metafisica dualistica, la quale gli permette di non sottoporre anche il pensiero alla legge fondamentale del movimento dei corpi naturali, che proprio Cartesio riconosce come una legge di tipo rigidamente meccanicistico. Come ulteriore argomento a difesa di questa tesi Cartesio propone, come Agostino,<sup>28</sup> l'evidenza auto-intuitiva del nostro essere liberi: la libertà è una delle «nostre nozioni più comuni» della quale siamo talmente certi «che non vi è nulla che conosciamo più chiaramente».

Se la convinzione cartesiana in una duplice sostanza garantisce l'affermazione delle spontaneità spirituale dell'uomo, conseguenza logica sarà che altri autori intervenuti nel dibattito, partendo da una posizione non dualistica e condividendo con Cartesio la visione meccanicistica della natura, approderanno a conclusioni opposte. Primo tra tutti Hobbes. Se i corpi si muovono secondo la legge rigida di causa-effetto e se anche l'uomo è essenzialmente corpo, allora anche l'uomo, anche la sua volontà, dovrà essere sottoposto a tale legge.

Nulla trae inizio da se stesso bensì dall'azione di qualche agente immediato al di fuori di sé. Quindi non appena un uomo abbia un appetito o volontà per qualcosa per cui prima non aveva né appetito né volontà, la causa della volontà non è la volontà stessa ma qualche cos'altro che non è in suo potere. Cosicché, dal momento che è fuori discussione che la volontà sia la causa necessaria delle azioni volontarie, e per ciò che si è detto, la volontà è anche causata da altri fattori, dei quali non dispone, ne consegue che le azioni volontarie hanno una per una cause necessarie e quindi sono necessitate.<sup>29</sup>

Per Hobbes la deliberazione della volontà è solo l'esito finale della catena di molti appetiti contrari che si fronteggiano nella lotta tra speranza del bene, cioè del piacere, e il timore del male, cioè del dolore e la deliberazione «non è nient'altro che una immaginazione alternata delle buone e cattive conseguenze di un'azione o il che è la stessa cosa, l'alternarsi di speranza e paura, o l'alternarsi dell'appetito di fare o abbandonare l'azione sulla quale egli delibera.» La volontà causa l'azione non più di quanto «l'ultima piuma necessita lo spezzarsi del dorso del

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Cartesio 1997, p. 95.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Anche Agostino parla di "esperienza interiore" della libera volontà in Agostino 1954, p. 20. Come si sa anche in Agostino il problema della libertà del volere sarà destinato a mantenere un certo grado di aporeticità.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Hobbes 2000, p. 111-113.

cavallo quando ve ne fossero poste tante prima da mancarne una sola per rendere il peso sufficiente.»<sup>30</sup>

Dal punto di vista hobbesiano l'unico modo per non cedere alla passione che ha scatenato la volontà deliberatrice, sarebbe stato quello di calcolare tutte le possibili conseguenze del gesto, fino a giungere ad immaginare la violenza subita, la tortura, la separazione, il dolore. Immettendo tali dati nella mente calcolatrice, che soppesa piacere e dolore per poi deliberare, la paura del male avrebbe frenato gli amanti. In realtà, se anche avessero avuto la lucidità di soffermarsi su un tale ragionamento, difficilmente avrebbero potuto fare diversamente, dal momento che, come suggerirà Hume, ben diversa è la potenza di un'"impressione" (la visione dell'amato e dell'amata in carne ed ossa) rispetto a quella di un'"idea" (che in questo caso non sarebbe stato il ricordo di un'impressione ma una pura fantasia).

Partendo da premesse metafisiche non identiche a quelle di Hobbes, anche, e ancor più, Spinoza afferma la necessità di ogni atto, tanto del corpo quanto della mente, anche se una conoscenza razionale delle dinamiche psicologiche, come già detto, potrebbe in qualche modo indirizzare le passioni verso una gioia duratura, posizione che come vedremo, sembra avvicinarsi all'idea espressa da Giulia nella *Nouvelle Eloise* di Rousseau.

Innanzitutto, all'argomentazione (debole) proposta da Cartesio che fonda la certezza della nostra libertà sulla certezza auto-intuitiva di tale libertà, Spinoza risponde con l'esempio di una pietra-pensante che cade convinta di volerlo semplicemente per il fatto di ignorare le vere cause del suo cadere. Concetto ripreso anche in una corrispondenza con G. H. Schuller:

Così il neonato crede di desiderare liberamente il latte, e il ragazzo adirato di voler la vendetta e il timido la fuga. Inoltre, l'ubriaco crede di dire per libera decisione della sua mente quelle cose che poi, da sobrio, avrebbe voluto tacere. Così chi delira, il fanfarone e molti altri della stessa risma credono di agire per una libera decisione della mente e non già perché spinti dall'impulso. E poiché questo pregiudizio è innato in tutti gli uomini, non è così facile che se ne liberino. Infatti, benché l'esperienza insegni più che a sufficienza che gli uomini nulla possono controllare meno dei loro appetiti e che spesso, combattuti da affetti contrari, vedono le cose migliori e seguono le peggiori, credono tuttavia di essere liberi, e ciò accade perché desiderano certe cose in modo più debole e il desiderio di queste cose può essere facilmente smorzato dal ricordo di qualche altra cosa che ricordiamo più frequentemente. E con ciò, ho spiegato abbastanza, se non erro, quale sia la mia posizione intorno alla necessità libera, a quella coatta, e alla finzione della libertà umana.<sup>31</sup>

# Quindi:

La volontà non può essere chiamata causa libera ma solo causa necessaria. Dimostrazione: la volontà, come l'intelletto, è solo un certo di modo di pensare, di conseguenza nessuna volizione può esistere né essere determinata ad operare, se non determinata da un'altra causa, e questa, a sua volta, da un'altra ancora e così via all'infinito.<sup>32</sup>

L'unica libertà è quella di poter essere ciò che si è, non di decidere ciò che si è. Da questo punto di vista, secondo Spinoza, nemmeno Dio è libero di essere ciò che non è:

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Ivi, p. 11.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Spinoza 2010, p. 2113.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Spinoza 2007, Proposizione XXXII e dimostrazione, p. 73

lo dico libera quella cosa che esiste e agisce unicamente in virtù della necessità della sua natura; è invece coatta quella che è determinata da altro ad esistere e agire per una certa e determinata ragione. Per esempio, Dio, per quanto necessariamente, tuttavia esiste unicamente in virtù della necessità della sua natura. E così, pure, Dio intende se stesso e tutte le cose in modo assolutamente libero, perché discende unicamente dalla necessità della sua natura che egli intenda tutto. Vedi dunque che io pongo la libertà non in un libero decreto ma in una libera necessità.<sup>33</sup>

Su questa linea si muoveranno, ognuno coerentemente con le proprie visioni metafisiche, pensatori decisivi di quel periodo, Leibniz e la sua convinzione in una libertà determinata, Locke e la teoria dell'uneasiness, Hume che propone un certo tipo di determinismo psicologico abbastanza in linea con quello già espresso da Hobbes e poi radicalizzata dai materialisti francesi come La Mettrie. Tutti argomenti già trattati con la classe e ripresi per vivificarli nella discussione sul film.

Arriviamo dunque a Kant, mediazione finale tra razionalisti ed empiristi, ma certamente più orientato su posizioni cartesiane, il quale afferma la libertà umana ma non a partire dalla sua capacità teoretica bensì dalla sua ragion pratica.

Tu devi! Quindi tu puoi. Premessa d'obbligo è che la libertà dell'uomo, libertà piena, non solo di agire ma soprattutto dalle inclinazioni sensibili e dal condizionamento del mondo dei fenomeni, è nella filosofia di Kant un postulato, mi verrebbe da dire solo un postulato. È però su tale postulato che si appoggia tutta la morale kantiana. L'autodeterminazione morale dimostra all'uomo la sua libertà e lo pone in una dimensione che sembra rimandare al dualismo cartesiano, riproponendo un contrasto necessario tra ragione ed inclinazione sensibile, ma che risolve il problema insolubile dell'interazione tra sostanze diverse ed indipendenti (la ghiandola pineale non era certo una risposta!), eludendo il problema stesso della sostanza, in quanto problema di ambito metafisico, ma riprendendolo da un punto di vista trascendentale ed introducendo il concetto di causalità-libera, intesa come la capacità dell'essere razionale di dare inizio ad una serie causale senza essere causato a sua volta.

La vita di Struensee sembra dimostrare la verità della tesi kantiana: il dottore è un uomo libero! La sua vita è una catena di effetti che discendono da scelte autonome, frutto di imperativi categorici, secondo la formula del Tu devi, quindi Tu puoi, quindi Tu agisci: egli ha scelto di dover essere un uomo dell'Illuminismo, è uscito dal corso di un fiume già comodamente preparato per lui, figlio di pastore, e si è dato alla medicina. Aiutando il popolo, però, e non in cerca dei soldi. Ha scritto libri fuori legge in nome del progresso dell'utilità comune, anonimamente, è vero, ma pur sempre mettendo a rischio la sua incolumità e quindi la sua inclinazione sensibile. Un uomo che ha saputo così determinarsi ha quindi scelto di vivere la sua storia d'amore. Il bacio, figlio di una fiamma esplosa come un fuoco d'artificio durante il ballo, il bacio forse non si poteva evitare, la caduta è umana (e per fortuna! direbbe Kant: se non ci fosse la possibilità della caduta non saremmo uomini, saremmo come quelle marionette, primi robot semi-automi, che nel '700 avevano reso celebre il meccanico Jacques de Vaucanson) ma la storia che segue il bacio, l'amore pienamente vissuto che giunge al culmine con la gravidanza della regina, tutta quella storia è secondo la teoria kantiana la conseguenza di un atto della volontà liberamente mancato.

Che cosa c'è in noi per cui, pur essendo dipendenti dalla natura per tanti bisogni; tuttavia, siamo anche così innalzati al di sopra di essi da calcolarli complessivamente come nulla e da considerare noi stessi come indegni dell'esistenza se per la soddisfazione di tali bisogni dovessimo andare contro una legge [morale] per la quale la nostra ragione comanda potentemente, senza insieme promettere o minacciare nulla.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Spinoza 2010, p. 2111.

L'incomprensibilità stessa di questa disposizione morale, che rivela un'origine divina, bisogna che agisca sull'animo fino all'entusiasmo e che lo incoraggi ad affrontare i sacrifici del rispetto per il suo dovere. 

Dovere! Nome sublime e grande, qual è l'origine degna di te, dove si trova la radice della tua nobile discendenza che severamente respinge ogni parentela con le inclinazioni, quel valore che è il solo che gli uomini possono darsi da sé. 

Se l'incomprensibilità stessa di questa disposizione morale, che rivela un'origine divina, bisogna che agisca sull'animo fino all'entusiasmo e che lo incoraggi ad affrontare i sacrifici del rispetto per il suo dovere. 

Por l'incomprensibilità stessa di questa disposizione morale, che rivela un'origine divina, bisogna che agisca sull'animo fino all'entusiasmo e che lo incoraggi ad affrontare i sacrifici del rispetto per il suo dovere. 

Por l'incomprensibilità stessa di questa disposizione morale, che rivela un'origine divina, bisogna che agisca sull'animo fino all'entusiasmo e che lo incoraggi ad affrontare i sacrifici del rispetto per il suo dovere. 

Por l'incomprensibilità stessa di questa disposizione morale, che rivela un'origine degna di te, dove si trova la radice della tua nobile dispetto di proprensibilità di problema di pro

È lo stesso Kant nella *Fondazione della metafisica dei costumi* a smascherare il problema di una morale tanto rigorosa: "La morale non è la dottrina che ci insegna come riuscire ad essere felici ma come diventare degni della felicità."

Non avendo superato il problema del dualismo, anche se come abbiamo visto inteso in senso trascendentale, rimane il problema dell'armonia personale, il conflitto tra essere e dover essere, una scissione che non permette all'uomo di essere, almeno qui e ora, pienamente felice. Il problema del Sommo bene in fondo riguarda proprio questa scissione e sarà uno dei punti sui quali Fichte si allontanerà da Kant: «il fine di ogni essere ragionevole è dunque l'unità assoluta, l'identità costante, il pieno accordo con se stesso», fine che l'idealista sa di poter raggiungere. Essendo infatti l'Io il soggetto del mondo, può, con la *kultur*, l'esercizio e la volontà, «*modificare le cose accordandole con la pura forma del suo lo.*»<sup>36</sup>

Già! Ma come fare a giungere a tale accordo? Il problema del Sommo bene viene a chiudere tutta la discussione, in classe come nella storia. È infatti la felicità il fine ultimo delle riforme dell'Illuminismo. Felicità a cui gli uomini hanno diritto, naturalmente, ma che non sembra così a portata di mano.

Carolina: Ricordate la nostra prima notte? Sembra che non siamo stati più felici da allora. Struensee: lo sono stato felice.

Di certo non lo sarà più, di lì a breve, quando finirà i suoi giorni separato dalla donna che amava, brutalmente torturato e poi giustiziato, nella consapevolezza del totale fallimento della sua opera riformatrice. Insomma, torniamo al punto: avrebbero potuto essere felici, il dottore e la regina, senza consumare pienamente il loro amore, quindi rinunciando alla realizzazione del loro desiderio, ma riuscendo in tal modo a portare a termine il loro compito, il loro dovere verso il popolo, il loro dovere verso il loro dovere?

Conciliare l'interesse individuale con quello universale, cioè politico, è un punto centrale del Contratto sociale. Tale conciliazione si può produrre con l'identificazione della mia volontà con la volontà generale, nella quale, riconoscendomi, posso pensare di essere vincolato dalle norme ma non assoggettato ad esse come un suddito ma come un cittadino, non obbedendo così a nessuno se non a me stesso e restando libero come prima.

In piccolo, perché riferito ad una comunità più ridotta, la famiglia, il problema è affrontato da Rousseau anche nella Nouvelle Eloise. La situazione del testo sembra rispecchiare, in parte, il problema dei protagonisti del nostro film: l'amore impossibile tra Giulia e Saint-Preux, un *menagès a trois* in cui è coinvolto anche il marito di lei, il quale però, più (razionalmente) magnanimo che geloso, permette l'unione dei cuori, fatto salvo, naturalmente, l'onore, e quindi mantenendo l'impossibilità dell'unione tra i corpi. Per qualche tempo questa situazione sembra non solo reggere, ma addirittura reggere bene: insomma pare siano felici, almeno a sentire lei!

Evidentemente più legata al concetto di felicità classicamente intesa come serenità e pace interiore che non a quello che sta sorgendo proprio allora di sfrenatezza vitalistica, Giulia scopre

<sup>34</sup> Kant, 1979, pp. 53-54.

<sup>35</sup> lvi, p. 189.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Fichte 1969, p. 9.

il meccanismo salvifico della sublimazione, deviando il corso di quel fiume tutto gorghi, ribollir di schiuma e cascate che è la libido sessuale, incanalandolo in un percorso calmo e limpido, contenuto dagli argini di una ragione attiva anche su emozioni e sentimenti:

Che delizioso sentimento gusto cominciando questa lettera! È questa la prima volta in vita mia che vi posso scrivere senza vergogna e senza timore. mi onoro dell'amicizia che ci unisce come di una conversione senza esempio. Si possono soffocare le grandi passioni; decorarle invece è raro. dimenticare ciò che c'è caro quando è l'onore che lo esige e lo sforzo di un'anima onesta e comune; ma dopo essere stati ciò che fummo, essere ciò che siamo oggi, Ecco il vero Trionfo della virtù. la ragione che fa cessare l'amore può essere un vizio, ma quella che muta un tenero amore in un'amicizia non meno vivace non può essere equivoca.<sup>37</sup>

Alla passione si oppone l'amicizia, amicizia vera, nel senso profondo della parola greca philìa. L'amicizia, dice Giulia, è "consolazione", riconnette le parti scisse nell'animo dalle passioni, riporta l'Io alla sua unità interiore, permette di sentirsi nuovamente degni della felicità e quindi di poter essere felici veramente, senza più conflitti, nemmeno con il mondo, giacché lo sguardo del mondo non è più qualcosa da cui stare nascosti.

Faccio notare ai ragazzi che ancora una volta è lecito tornare al cominciamento, cioè a Platone, che afferma la possibilità di continuare ad amare, pur cambiando l'oggetto dell'amore ed il modo di viverlo, e che anzi nella sublimazione ascensionale proposta nel Simposio, proprio questo è uno dei gradini che possono far salire l'uomo verso il sole, cioè verso la piena felicità, il Somme bene: la deviazione dall'amore per i corpi verso quello per le sole anime. Certo, cosa ne pensasse Saint-Preux non lo sappiamo. Freud, più di un secolo dopo non la farà così facile. Ogni rimozione, ogni sublimazione dovuta alle inibizioni imposteci dalla società, avranno sempre un prezzo da pagare sotto forma di disagio. Lo stesso Rousseau in realtà non può non pensarlo ed infatti la soluzione rimane aperta. È la stessa Giulia a manifestare incertezza rispetto a ciò che lei stessa aveva scritto, alla possibilità che la sua rimozione-sublimazione non riesca fino in fondo a produrre una felicità "semplice e duratura", una merce fredda pagata al prezzo della noia:

Per ogni dove non vedo che argomenti di contentezza e non sono contenta. Un segreto languore mi insinua in fondo al cuore; lo sento vuoto e gonfio come una volta dicevate del vostro; l'affetto che provo per tutto quanto mi è caro non basta per occuparlo, gli rimane una forza inutile di cui non sa che fare. È una ben strana pena lo ammetto; ma non perciò è meno reale. amico mio, Sono troppo felice; la felicità mi annoia.38

Nel Regno delle passioni, esse aiutano a sopportare i tormenti che procurano; mantengono la speranza accanto al Desiderio. Finché si desidera si può fare a meno di essere felici: ti aspetta di esserlo; se la felicità non viene, la speranza si prolunga, l'incanto dell'illusione dura quanto la passione che lo provoca. così questo stato è sufficiente a sé, l'inquietudine che procura è una specie di godimento che supplisce alla realtà. È forse è meglio. Guai a chi non desidera più niente! Non si è felici che prima di essere felici.<sup>39</sup>

Insomma, anche Rousseau, alla fine, desiste. La soluzione pare è forse impossibile? È l'essere umano un soggetto troppo complesso, troppo ambivalente, "calderone ribollente" di molteplici esigenze e contraddittorie pulsioni?<sup>40</sup> Il problema del Sommo bene permane, in tutta la sua contemporaneità. E Giulia, la sua pace, la trova solo nelle acque del lago.

<sup>39</sup> Ivi, p. 718.

<sup>37</sup> Rousseau 2015, parte VI, lettera VI, p.688.

<sup>38</sup> Ivi, parte VI, lettera VIII, p.719.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Rousseau 2015, p. XLVIII. Prefazione di Elena Pulcini.

# Lavoro conclusivo assegnato agli studenti

A chiusura del lavoro di discussione viene affidato come compito agli studenti l'elaborazione di un testo sul tema etico trattato:

Immedesimandoti in uno dei protagonisti, dopo aver ben ragionato sulle loro condizioni sociali e culturali, tenendo presente di tutto quello detto in classe, rispondi alla seguente domanda: Tu, cosa pensi che avresti fatto? Argomenta la tua risposta ricordandoti di considerare cosa avresti voluto fare, cosa avresti potuto fare, cosa avresti dovuto fare.

# Fonti bibliografiche

- Agostino 1954: Agostino, La città di Dio, a cura di D. Pesce, La Nuova Italia, Firenze, 1954.
- Allegra 2016: Davide Allegra, Cinema e didattica della filosofia: una proposta operativa, in «Comunicazione filosofica. Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi», n.36, maggio 2016.
- Cabrera 2000: Julio Cabrera, Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film, Bruno Mondadori, 2000.
- Cartesio 1997: René Descartes, Meditazioni metafisiche, Ed. Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Colli 2009: Giorgio Colli, Filosofi sovrumani, Adelphi, Milano, 2009.
- Curi 2000: Umberto Curi, Lo schermo del pensiero: cinema e filosofia, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Curi 2020: Umberto Curi, Film che pensano, Mimesis, Milano, 2020.
- Curi 2006: Umberto Curi, *Un filosofo al cinema*, Bompiani, Bologna, 2006.
- Deleuze 2016: Gilles Deleuze, L'immagine-movimento. Cinema 1, PBE, Torino, 2016.
- Deleuze 2017: Gilles Deleuze, *L'immagine-tempo. Cinema 2*, PBE, Torino, 2017.
- Deleuze 2020: Gilles Deleuze, *Logica del senso*, Feltrinelli, Milano, 2020.
- Donà 2021: Massimo Donà, *Cinematocrazia*, Mimesis, Milano, 2021.
- Donà 2010: Massimo Donà, Abitare la soglia. Cinema e filosofia, Mimesis, Milano, 2010.
- Fichte 1969: Johan Gottlieb Fichte, La missione del dotto, a cura di N. Cappelletti, Le Monnier, Firenze, 1969.h
- Fichte 1966: Johan Gottlieb Fichte, Sulla libertà di pensiero. Sulla Rivoluzione francese, a cura di V. E. Alfieri, Laterza, Roma, 1966.
- Fubini 2002: Enrico Fubini, L'estetica musicale dall'antichità al Settecento, PBE, Torino, 2002.
- Hegel 2014: George Wilhelm Friedrich Hegel, Chi pensa astrattamente?, a cura di F. Valagussa, ed. ETS, Pisa, 2014.
- Kant 1979: Immanuel Kant, La religione entro i limiti della sola ragione, trad. A. Poggi, La Terza, Roma-Bari, 1979
- Morin 2021: Edgar Morin, Sul cinema. Un'arte della complessità, Raffello Cortina, Milano, 2021.
- Morin 2016: Edgar Morin, Il cinema o l'uomo immaginario, Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- Nietzsche 1991: Friedrich Nietzsche, Su verità e menzogna in senso extramorale, in La filosofia nell'epoca tragica dei greci e scritti 1870-1873, Adelphi, Milano, 1991.
- Rousseau 2015: Jean Jacques Rousseau, Giulia o la nuova Eloisa, BUR, Milano2015.
- Spinoza 2017: Baruch Spinoza, Etica, Giunti Editore (Bompiani), Firenze, 2017.
- Spinoza 2010: Baruch Spinoza, Tutte le opere, a cura di A. Sangiacomo, ed. Bompiani, Firenze, 2010.

# PER UNA DIDATTICA TRANS-DISCIPLINARE SECONDO LA TRADIZIONE DEL RAZIONALISMO CRITICO: SOCRATE E LA LEGALITÀ, UN PERCORSO DI FILOSOFIA, DIRITTO E RELIGIONE

#### Veronica Ponzellini

Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti" Università degli Studi dell'Insubria

#### **Abstract**

The philosophical tradition of critical rationalism is the theoretical premise thanks to which, in our complex society, it is possible to elaborate a new transcendental idea of education that can face the current educational crisis. This idea, structured according to a systemic logic, is called trans-disciplinary didactic and is illustrated both in its theoretical aspects and in its practical application in a thematic path realized in a high school class.

#### **Keywords**

Transcendental, conceptual continuity and discontinuity, system, dialogue, trans-disciplinary programming.

#### 1. Socrate e la legalità: storia di un progetto didattico liceale

«Nell'Apologia di Socrate Platone si serve di una metafora per descrivere la personalità del suo maestro Socrate: un tafano che punzecchia una cavalla.

Socrate pensa che la verità possa essere conosciuta mediante il dialogo, che si conclude con la maieutica, momento in cui lui stesso, abile levatore di anime, aiuta i giovani a partorire i concetti. Non a caso, Socrate ama paragonare il proprio lavoro a quello di sua madre, Fenarete, brava ed esperta levatrice di corpi.

Socrate non lavora e dedica il proprio tempo a cercare giovani gravidi di sapere per interrogarli a proposito di un problema o di una questione di cui essi si ritengono esperti, quando, in realtà, non lo sono affatto. Socrate aiuta, innanzitutto, i suoi interlocutori ad essere coscienti di possedere false conoscenze, delle quali è opportuno sbarazzarsi per lasciare spazio alla verità. Per fare questo, egli, che dice di non sapere nulla, anzi di essere sapiente perché sa di non sapere, si serve di domande brevi che mettono i giovani con le spalle al muro, divenendo fastidioso come un tafano.

Socrate paga con la sua stessa vita l'amore per la verità: accusato di empietà e di corrompere i giovani, costretto a subire un processo, dopo aver ampiamente dimostrato la propria innocenza, viene condannato a morte nel 399 a.C.

Nella Palestina del I sec. d.C. un predicatore ebreo di nome Gesù crea un movimento rivoluzionario che annuncia la venuta del Regno di Dio. Questo giovane uomo non rispetta le leggi del tempo: opera guarigioni nel giorno di sabato e non adora gli dèi dell'Olimpo. I capi religiosi della comunità ebraica e i Romani non possono fare altro che perseguitarlo e condannarlo a morte. Tuttavia, la legge deve cedere davanti alla forza della Parola di Dio, alla misericordia e alla carità.

La Chiesa, secoli dopo la morte in croce e la resurrezione di Gesù, dirà, a proposito delle leggi, che il loro compito è servire il bene dell'uomo e non limitare e costringere l'uso della sua libertà.

La figura del giusto fa parte della tradizione ebraica: nelle *Sacre Scritture* si legge che il giusto è colui che sa distinguere il bene dal male rifiutando l'indifferenza e assumendosi le proprie responsabilità, anche sacrificando se stesso per il bene degli altri.

Giovanni Falcone e Paolo Borsellino erano due magistrati che, negli anni '80 e '90 del '900, scoprirono, anche grazie all'aiuto dei cosiddetti pentiti, i segreti della mafia riuscendo a condannare centinaia di mafiosi. La mafia decreterà la loro condanna a morte nel 1992.

Occorre lasciarsi contagiare dall'esempio edificante di questi uomini, Socrate, Gesù, i magistrati Falcone e Borsellino e tutti coloro che hanno contribuito alla difesa del bene comune. Occorre lasciare che il coraggio dei giusti scuota le nostre anime affinché, come tafani, sappiano risvegliare le nostre coscienze civili; i giusti, in fondo, sono una spina nel fianco...

A voi, adulti, noi giovani chiediamo di essere i nostri tafani, le nostre levatrici: insegnateci a pensare in modo critico, ad essere ribelli per amore della verità, ad avere il coraggio dei giusti.»

Con queste toccanti parole la voce del giovane Narratore ha dato avvio alla *performance* dal titolo curioso, *Il tafano, il ribelle, i giusti*, con l'entrata in scena del primo gruppo di allievi del terzo anno del Liceo Scientifico-Sportivo dell'Istituto Superiore *Edith Stein* di Gavirate, in provincia di Varese, impegnati in un dialogo a più voci attraverso i secoli, dall'Atene dell'anno 399 a.C., alla Palestina ai tempi di Gesù, fino ai giorni nostri.

Siamo alla fine del mese di aprile di uno degli anni più difficili della storia della scuola italiana, il 2020-2021, durante il quale la vita nelle aule è stata, ancora una volta, sostituita per alcuni mesi dalla cosiddetta DAD, acronimo di didattica a distanza, entrata in vigore secondo il decreto-legge per il contenimento della diffusione del virus Covid-Sars 19. Eppure, nonostante le difficoltà dovute alla pandemia, dopo circa tre mesi di lezioni on-line, questi giovani, rientrati in aula negli ultimi giorni di scuola grazie alla diminuzione dei contagi, non si sono lasciati sopraffare dalla tragica situazione ma hanno portato a termine un lavoro di approfondimento trans-disciplinare, intrattenendo i docenti dell'Istituto un pomeriggio, in un *festival* della filosofia all'aperto nel cortile dell'edificio.

La giornata di festa ha avuto origine dal progetto trans-disciplinare *Socrate e la legalità*, curato e diretto da chi scrive in qualità di docente di filosofia e storia della classe coinvolta e collaboratrice diretta del *Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti"* dell'Università degli Studi dell'Insubria, il cui direttore scientifico è il prof. Fabio Minazzi, ordinario di Filosofia della scienza presso l'Ateneo insubrico. Oltre alla filosofia, nel progetto sono stati coinvolti gli insegnamenti di diritto e religione, previsti dal curricolo di studi liceale.

Il progetto è nato dall'esigenza di approfondire la vicenda del processo e della condanna a morte di Socrate al fine di consentire una riflessione a più voci sulla legalità, sui diritti e doveri e la dignità della persona, avvalendosi della filosofia come *file rouge* di collegamento dei temi affrontati, ed è stato inserito nel fascicolo personale di ogni studente come percorso di PCTO, Percorsi per le competenze trasversali di orientamento (ex Alternanza scuola-lavoro) valido anche per Educazione Civica, secondo quanto previsto dalle norme ministeriali in merito.

Tra gli obiettivi condivisi con la classe, accanto alla conoscenza delle vicende biografiche di Socrate (il contesto storico in cui visse, il dialogo e l'amore per la verità, le vicende inerenti i capi d'accusa, il processo e la condanna a morte), acquisita mediante la lettura critica di alcuni dialoghi socratici di Platone, è stata data particolare rilevanza all'individuazione delle interconnessioni tra la filosofia e le altre discipline coinvolte, consentendo agli allievi di divenire protagonisti attivi di un dibattito teso a sviluppare competenze argomentative logico-critiche, indispensabili per essere cittadini attivi e responsabili. I giovani allievi hanno saputo sciogliere l'intricato nodo concettuale delle tre discipline per tessere una tela multicolore, il cui ordito e la cui trama hanno reso ragione delle contaminazioni possibili fra la riflessione filosofica, quella giuridica e quella teologica. Sono stati individuati cinque assi tematici trasversali così strutturati: analisi dei capi d'accusa contro Socrate, del concetto di corruzione nella società attuale e del peccato di empietà secondo il diritto canonico; il processo subito da Socrate, la struttura e l'iter di un processo

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Cfr. Platone 1994.

secondo la *Costituzione della Repubblica Italiana*, i compiti del *Tribunale della Sacra Rota*; i discorsi con cui Socrate si difende dai suoi accusatori, il valore civile delle leggi tra legalità e illegalità, le differenze e la legittimità della legge umana e di quella divina; gli ultimi istanti della vita di Socrate, occasione per riflettere sia sulle norme costituzionali inerenti la detenzione, sia sulla giustizia; la morte di Socrate, l'abolizione della pena di morte in Italia e in Europa, il valore e la dignità della persona.

Terminata la fase di riflessione critica del materiale proposto, la classe è stata divisa in cinque gruppi a ciascuno dei quali è stato affidato lo studio di un asse tematico in preparazione di una performance organizzata secondo i seguenti criteri di valutazione condivisi dai docenti e dagli allievi: originalità della presentazione, illustrazione efficace di una tesi e di un'argomentazione logico-critica, uso corretto del lessico specifico della disciplina. Se alcuni gruppi hanno preferito interpretare teatralmente il ruolo dei protagonisti delle vicende studiate, altri hanno tenuto delle piccole lectio e disputatio secondo il modello di insegnamento medioevale.

#### 2. Le ragioni di una didattica trans-disciplinare

Tra i presupposti che rendono ragione di questo progetto vi è una delle cause della crisi educativa di cui soffre, oggi, la nostra società: la disgiunzione tra cultura scientifica e cultura umanistica.<sup>2</sup> Questa disgiunzione ha messo in moto un circolo vizioso caratterizzato dalla separazione tra cultura, da un lato, economia e internet, dall'altro lato, il quale, a sua volta, ha fatto sì che si sia verificato un *incidente* del sistema educativo che si manifesta nelle innumerevoli difficoltà della scuola e dell'università italiane. L'idea di educazione che ha guidato il sistema scolastico del nostro Paese, basata sull'approccio storico delle discipline, nel corso dei decenni ha manifestato la propria inadeguatezza: se le cosiddette materie letterarie sono, oggi più che mai, costrette a fare i conti contro il tempo per svolgere la maggior parte dei contenuti previsti dai programmi ministeriali, secondo una successione temporale spesso monotona e a-critica, le materie dell'area scientifica vengono, invece, per lo più insegnate con una metodologia a-storica che ha come obiettivo principale un saper fare inteso come acquisizione e applicazione di regole e/o leggi ad un problema per poterlo risolvere, prescindendo da una riflessione storico-critica sulle ragioni e sulle metodologie che hanno portato gli uomini di scienza ad elaborare le loro teorie.

Ora, se è vero che ogni riflessione razionale e critica sull'educazione nasce e si sviluppa qualora, lungo la cosiddetta linea di continuità concettuale della tradizione storica in cui l'uomo è inserito, si manifesta una discontinuità che mette in crisi la stabilità del sistema educativo in vigore,<sup>3</sup> è bene domandarsi che cosa sia possibile fare per uscire dall'impasse in cui oggi si trova la nostra scuola. Un valido aiuto ci viene offerto dalle riflessioni sull'educazione di Antonio Banfi, il quale ha saputo individuare il compito che spetta al filosofo dell'educazione: muovendo dalle concrete esperienze pedagogico-didattiche e avendo, perciò, preso coscienza di una discontinuità concettuale rispetto alla logica del sistema entro il quale la prassi educativa è inserita, costui è tenuto ad elaborare una meta-riflessione sul senso dell'educazione per individuare nuovi quadri concettuali, o categorie di pensiero, in grado di giustificare la discontinuità e favorire la soluzione dei problemi inerenti la prassi educativa, garantendone un miglioramento. Il filosofo dell'educazione deve, perciò, riflettere criticamente e sistematicamente sulle differenti teorie pedagogiche elaborate nei vari ambiti esperienziali educativi onde poter riconoscere le strutture trascendentali costitutive di ogni disciplina, le quali, a loro volta, favoriscono l'elaborazione di una nuova idea trascendentale di educazione. Banfi avverte l'urgenza di una riflessione critica che deve essere il primo passo verso la liberazione dell'insegnamento da quella

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cfr. Preti 1968.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Preti 1976, pp. 217-243, 246, 277-292.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. Banfi 1961.

pressione, sentita ancora oggi da noi docenti, che lo riduce ad una istruzione tecnica meccanica, adattata ai bisogni economici dell'epoca dominante, che restringono sempre più la cosiddetta parte umanistica a favore di un tecnicismo fine a se stesso. A tal proposito, basti pensare alla rilevanza che le tanto, oggi, di moda competenze hanno acquisito rispetto alle più tradizionali conoscenze: le linee-guida ministeriali attuali tendono, infatti, a dare per certa ed assodata la disgiunzione fra conoscenza riflessiva e qualitativa, da una parte, e scienza intesa come conoscenza calcolatrice e quantitativa, dall'altra parte, per concentrarsi sullo sviluppo di un saper fare che prescinde dalla riflessione critica sulle motivazioni teoretiche che ne stanno alla base.

Com'è, dunque, possibile liberare l'insegnamento dalla divisione fra asse umanistico ed asse scientifico? A quale scopo è necessario fare questo tipo di operazione?

Se la risposta al secondo quesito può trovare il proprio fondamento *nell'auto-trascendenza del soggetto umano* che ha come scopo la *formazione della persona*, una possibile soluzione alla prima problematica può essere la seguente: *insegnare a vivere*. Con questa espressione ci si riferisce, più propriamente, al recupero di quella saggezza dell'antichità classica che trovava la propria strutturazione nella *formazione integrale* della persona, nella *paideia* dedita al *ben vivere*, alla cosiddetta *vita buona*. Non si tratta, con ciò, di un semplice ritorno al passato teso alla ripetizione di quanto già avvenuto, ma di un'occasione di recupero di una prassi capace di interrogare la condizione umana nella sua unità complessa di natura fisica, biologica, psichica, culturale, storica, ossia di *ri-unire* ed organizzare le conoscenze disperse in un *sistema trans-disciplinare* che manifesti concretamente il legame indissolubile fra l'unità e la diversità di tutto ciò che, pur nella sua differenza specifica, appartiene comunque a ciò che è umano.

In un contesto del genere, risulta evidente che l'idea trascendentale capace di garantire la continuità nella pur ovvia discontinuità della tradizione concettuale non può che essere quella di sistema trans-disciplinare, di un tutto organizzato che produce e favorisce la comparsa di nuove qualità assenti dalle parti, qualora esse siano separate le une dalle altre. Il sistema, il cui principio programmatico è la presenza del tutto nella parte, favorisce il collegamento fra le sue componenti, le quali concorrono tutte al mantenimento della vita del sistema stesso. La causa-lità circolare è, perciò, quell'anello che lega il tutto alle parti che lo compongono così che gli effetti derivino necessariamente dalla causa che li ha prodotti e che favorisce anche processi di riorganizzazione e rigenerazione delle singole componenti del sistema e delle loro reciproche relazioni.<sup>5</sup>

In questo contesto sistemico trans-disciplinare, Socrate ha indubbiamente un ruolo decisivo: nell'Atene corrotta del IV secolo a.C., invitava i giovani ad una riflessione critica sulla propria condizione di uomini, che si riassumeva in quel *conosci te stesso* da intendersi, più propriamente, *come curati di te stesso in quanto uomo in mezzo agli altri uomini*. Il dialogo socratico, in cui vi è la presenza necessaria e complementare di idee o processi che si rispettano reciprocamente e che è capace di mettere in circolo conoscenze acquisite e ignoranze, di distinguere fra apparenza e realtà, di interrogare il mondo muovendo dall'esperienza, è funzionale alla formulazione di un *pensiero complesso*, strutturato e strutturante, in cui è possibile toccare con mano la genesi del pensiero razionale e critico.<sup>6</sup>

Saper collegare e separare i concetti, dapprima a livello disciplinare e, in un secondo momento inter e multi disciplinare diviene, allora, una sorta di gioco che vede coinvolto non solo il docente nella tradizionale lezione frontale, ma tutto il gruppo classe che, nell'aula trasformata in un laboratorio di idee, diviene il vero protagonista dell'attività didattica trans-disciplinare.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cfr. Agazzi 2010 e Agazzi 2018.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Cfr. Banfi 1943.

#### 3. Come programmare una didattica trans-disciplinare

La natura complessa e composita dell'uomo, unitamente all'ampia articolazione della nostra società, richiede necessariamente che la *programmazione didattica* dei singoli consigli di classe sia *trans-disciplinare*, cioè che insegni a intessere relazioni e sinergie tra i vari ambiti disciplinari, sia a livello teorico che pratico, garantendo una vera e propria contaminazione dei diversi linguaggi e assi concettuali.

Programmare alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado significa, innanzitutto, garantire ai propri allievi l'acquisizione delle nozioni di base di alcuni assi disciplinari e non più esclusivamente delle singole discipline: partendo dalle domande di base sulla genesi e la struttura dell'universo, gli allievi possono riflettere sulla scoperta della vita, in particolare di quella forma di vita propria dell'uomo, la cui caratteristica essenziale è il saper pensare in modo consapevole elaborando concetti e valori. In questo contesto, alla filosofia viene chiesto di avviare un percorso di riflessione sulla conoscenza che si può articolare in quattro ambiti di indagine correlati fra loro: conoscenza del mondo, modo della conoscenza, modi della conoscenza, conoscenza del conoscere. Conoscere la conoscenza è, infatti, un passaggio necessario per comprendere i tre assi fondamentali dell'educazione, etico, antropologico, epistemico, che fanno, a loro volta, riferimento alla cosiddetta tricotomia kantiana, a quelle tre domande sulla conoscenza, sulla morale e sulla speranza le cui risposte costituiscono il cosiddetto trascendentalismo critico kantiano.<sup>8</sup> Alla filosofia, dunque, spetta il compito di svolgere un'attività di regia e di coordinamento fra le discipline per giungere alla comprensione dei concetti, del linguaggio e dei valori della tradizione storica e culturale in cui ogni individuo è inserito così da rendere possibile lo sviluppo di un'etica della comprensione globale dell'uomo, che si oppone alla cosiddetta etica della riduzione dell'uomo a una sola delle sue tre componenti costitutive, biologica, psichica, sociale, così come ci ha lasciato in eredità la lezione del trascendentalismo critico kantiano.

Un'attenzione particolare deve essere riservata alla relazione tra maestro e allievo: sempre tenendo presente il valore pedagogico del dialogo socratico, l'insegnante è chiamato ad una presenza concreta in aula, che presuppone, ovviamente, sia una solida preparazione nelle proprie discipline di insegnamento, sia quell'amore per le stesse e quell'appassionato desiderio di trasmetterle ai propri allievi che dona alla didattica un carattere erotico, come suggerito da Platone nei suoi dialoghi dedicati ad *Eros.* Come un abile direttore d'orchestra, il maestro deve garantire l'accordo singolare e collettivo degli strumenti ancora prima di entrare in scena, mediante un opportuno riconoscimento delle qualità umane degli allievi e della loro situazione di partenza e poiché si sta parlando di didattica trans-disciplinare, le modalità tipiche della relazione tra maestro e allievo devono essere estese anche alla relazione tra docenti, sicuramente tra coloro che partecipano alla realizzazione di un progetto condiviso.

Il maestro è il punto di riferimento delle persone coinvolte nella didattica, in particolare dei giovani, pertanto è bene che sappia riconoscere e capire i loro bisogni, sia quelli legati al processo di apprendimento disciplinare (chiarimenti, esercizi differenziati, spiegazioni mirate, ecc.), sia quelli tipici dell'età infantile e adolescenziale che si esprimono, spesso, in messaggi complessi, anche non verbali, difficili da decodificare; in questo caso è sempre opportuno, laddove necessario, che gli insegnanti richiedano l'intervento di specialisti, quali, per esempio, psicologi, psicoterapeuti, che oggi sono figure previste anche all'interno degli istituti educativi. Tra tutti i bisogni degli allievi emerge quello di sentirsi ascoltati ed apprezzati per quello che sono e non esclusivamente per quello che sanno o non sanno fare; per soddisfare questa richiesta, il

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Cfr. Morin 2015.

<sup>8</sup> Cfr. Kant 1976.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Platone 1994, pp. 535-594, 1806-1829.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Morin 2015: p. 104.

docente deve sforzarsi di riconoscere di avere davanti a sé una persona, sebbene non ancora del tutto formata e strutturata, e non solo uno studente.

Alla luce di quanto sin qui emerso, si vuole delineare una proposta articolata in poche e semplici, ma efficaci, fasi operative: scegliere un tema di approfondimento insieme alla classe, motivandone la scelta in modo preciso; affidare agli allievi la ricerca autonoma di materiale di studio di vario genere (articoli, saggi, mappe, cartine, immagini...); analizzare il materiale raccolto ed eventualmente correggere ed integrare con opportuni interventi del docente laddove necessario; ricostruire il tema scelto organizzando le conoscenze in una argomentazione logica sostenuta da un uso corretto del lessico specifico e dando la possibilità agli allievi di intervenire nel dialogo per realizzare una sintesi riflessiva, efficace di quanto emerso precedentemente. Tutto ciò consente agli allievi di acquisire una conoscenza dei problemi globali e fondamentali per inscrivere al loro interno, mediante lo sviluppo di capacità di confronto e collegamento concettuale, le conoscenze parziali e locali. Ai docenti si dà la possibilità di riconoscere veramente se gli allievi abbiano capito la necessità e il valore di una metodologia di analisi e di comprensione della struttura logica dei fattori inerenti l'argomento trattato.

Sebbene questa proposta didattica trans-disciplinare possa sembrare ambiziosa e forse impossibile, è bene ricordare che essa costituisce l'asse metodologico portante del Progetto di didattica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria<sup>11</sup> giunto, oggi, alla sua tredicesima edizione, il cui direttore scientifico è il professor Fabio Minazzi, ordinario di Filosofia della scienza e direttore del *Centro internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti"* dello stesso Ateneo, di cui, chi scrive, è collaboratrice diretta. Questo progetto, che coinvolge tutti gli ordini di scuola e le università e che si articola su più livelli, dalle giornate di studio agli interventi di docenti universitari, per passare attraverso corsi di alta formazione validi per l'aggiornamento dei docenti, fino all'attività didattica svolta nelle singole classi che vi partecipano, mette in atto da molti anni quanto sin qui illustrato. Avendo fatto della metodologia di insegnamento razionale e critico di origine socratica il proprio fondamento pedagogico, il Progetto dei *Giovani Pensatori* consente ai giovani coinvolti di apprendere la lezione dei classici attraverso un dialogo costante con i loro autori, riportandone alla luce i preziosi insegnamenti che divengono le linee guida per orientarsi nel presente ed essere cittadini attivi e consapevoli.

In un contesto laboratoriale ed esperienziale di questo tipo, è evidente che anche la *valutazione* degli allievi deve saper affiancare, ai *parametri* tradizionali di ordine quantitativo, altri parametri di tipo *qualitativo*, che rispettino la storia dell'altro e lo sforzo da lui compiuto per imparare a vedere autonomamente se stesso e la realtà circostante permettendo l'avvio di quell'esercizio libero e consapevole che prende il nome di *saper pensare in modo consapevole e critico*. Educare diviene, dunque, un'azione che appartiene alla dimensione della bellezza e chi ne è coinvolto può giudicarlo così:

"Narratore: Questo percorso permette, soprattutto ai giovani ragazzi, di entrare più preparati nella società, perché favorisce lo sviluppo delle loro capacità di ragionamento e consente di aprire una finestra della scuola sul mondo, facendo in modo che la vita nelle aule non rimanga all'esterno delle loro esperienze di vita concrete.

Socrate: Oh voi tutti, giovani, vi ringrazio! Ma io, Socrate, non terrò il vivere in considerazione senza lasciarmi guidare dalla giustizia e continuerò ad amare ed apprezzare le leggi di Atene! Pertanto, ora andate e lasciatemi andare perché è bene che facciamo in questo modo perché è questa la via che ci indica la nostra coscienza di buoni cittadini."

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Cfr. Ponzellini 2017.

#### 4. Appendice

#### a. Scheda progetto

#### PREMESSA ED ANALISI DEI BISOGNI

Il progetto nasce dall'esigenza di approfondire la vicenda del processo e della condanna a morte di Socrate al fine di consentire una riflessione trans-disciplinare sulla filosofia greca, sulla legalità e sui diritti e la dignità della persona, quali presupposti di una *performance* che vedrà coinvolta l'intera classe.

Le ore di svolgimento del progetto verranno computate e ritenute valide sia per Educazione Civica che per i PCTO secondo quanto previsto dalle normative ministeriali in merito.

#### **OBIETTIVI**

- Conoscere le vicende biografiche di Socrate, il contesto storico in cui visse, i capi d'accusa che lo portarono alla condanna e lo svolgimento del processo, anche attraverso letture tratte dalle opere di Platone, in particolare *Apologia di Socrate, Critone*, e sezioni del film *Socrate* di Roberto Rossellini.
- Individuare le interconnessioni tra la filosofia e le altre discipline coinvolte, in particolare: i
  diritti inalienabili dell'uomo, la struttura di un processo e l'importanza della legalità per Diritto; il valore e la dignità della persona per Religione.
- Saper argomentare in modo logico e critico le proprie posizioni rispetto alla vicenda socratica in un dibattito strutturato.

#### DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

#### Prerequisiti:

- La posizione dei Sofisti nei confronti delle leggi: legge naturale VS legge positiva.
- La filosofia socratica.
- Il concetto di legalità.

#### Contenuti:

FILOSOFIA	DIRITTO	RELIGIONE
I capi d'accusa contro Socrate: em- pietà e corruzione dei giovani	La corruzione	Il peccato di empietà
Il processo a Socrate, analisi dei di- scorsi dell'accusa	Struttura e iter di un processo se- condo la Costituzione della Repub- blica Italiana	Il tribunale della Sacra Rota
Il processo a Socrate, analisi dei di- scorsi con cui Socrate difende se stesso	L'obbedienza alle leggi: legalità VS il- legalità	Legge umana e/o Legge divina
Gli ultimi istanti della vita di Socrate in prigione	La detenzione nella Costituzione della Repubblica Italiana	Giustizia punitiva VS Giustizia riparativa
Morte di Socrate	L'abolizione della pena di morte in Italia	Il valore e la dignità della persona

#### Performance finale:

A conclusione dell'attività verrà organizzata una performance secondo le modalità qui di seguito elencate.

La classe verrà divisa in cinque gruppi.

Ad ogni gruppo verrà assegnata, dai docenti, la posizione critica assunta dai protagonisti del processo a Socrate e/o da altre figure o istituzioni di riferimento.

Durante un'attività laboratoriale che si svolgerà anche in orario extra-scolastico (vedasi la tabella qui sottoindicata), ogni gruppo preparerà il proprio discorso atto a convincere la giuria, composta da un gruppo di docenti, della correttezza della propria arringa.

#### PERIODO DI SVOLGIMENTO

Numero delle ore	Descrizione dell'attività	Periodo di svolgimento
20	Ore curricolari di filosofia, diritto, religione singole	Mesi di febbraio e
	e/o in compresenza	marzo
8	Ore scolastiche e/o extrascolastiche destinate alla	Prima metà di aprile
	preparazione di una performance	
2	Ore destinate alla performance	Seconda metà di aprile
Totale 30		

#### b. Regolamento della performance

Ogni gruppo avrà un portavoce che esporrà la tesi.

Ogni portavoce ha a disposizione dei minuti per esporre la propria tesi; il gruppo può dare suggerimenti, supporto e consigli.

L'intervento deve possedere la seguente struttura:

- enunciazione della tesi che si vuole sostenere: per esempio, oggi vi parleremo dell'innocenza di Socrate;
- argomentazione a favore della tesi: Socrate è innocente per i seguenti motivi...;
- conclusione: in base a quanto è stato detto, ne consegue che Socrate è indubbiamente innocente.

L'intervento deve essere presentato in una modalità creativa ed originale.

La scaletta degli interventi deve essere strutturata in modo tale che vi sia una sequenza logica fra un intervento e l'altro come avviene nelle aule dei tribunali.

#### c. Criteri di valutazione

Per ogni gruppo:

- 1. Rispetto dei minuti a disposizione
- 2. Rispetto della struttura logica dell'intervento
- 3. Correttezza espositiva linguistica e lessicale
- 4. Interazione fra il portavoce e il gruppo durante l'esposizione
- 5. Originalità della performance
- 6. Organizzazione efficace della scaletta degli interventi

#### Riferimenti bibliografici

- Agazzi 2010: Evandro Agazzi, L'eredità attuale del trascendentale kantiano, «Il Protagora.
   Kant e il problema del trascendentale», op. cit., pp. 43-48.
- Agazzi 2018: Evandro Agazzi, L'oggettività scientifica e i suoi contesti, Bompiani, Milano 2018.

- Banfi 1943: Antonio Banfi, Socrate, Garzanti, Milano 1943 (2 ed. ivi, 1944; 3 ed. Mondadori, Milano 1963; 4 ed. ivi, 1984).
- Banfi 1961: Antonio Banfi, La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico, «La Nuova Italia» Editrice, Firenze, 1961.
- Banfi 1967: Antonio Banfi, Principi di una teoria della ragione, Paravia, Torino-Milano-Firenze-Roma-Palermo 1926 (2 ed. Parenti, Firenze 1960; 3 ed. Editori Riuniti, Roma 1967).
- Bertin 1961: Giovanni Maria Bertin, L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi,
   Armando Editore, Roma 1961.
- Bottino, Cafagno, Minazzi 2016: Gabriele Bottino, Maurizio Cafagno, Fabio Minazzi (a cura di), Contributi e riflessioni sui beni comuni, Mimesis, Milano 2016.
- Kant 1926: Immanuel Kant, Prolegomeni ad ogni metafisica futura che vorrà presentarsi come scienza, traduzione, introduzione e commento di Piero Martinetti, Paravia, Torino 1926 (2 ed. con Postfazione e parole chiave di Massimo Roncoroni, Rusconi, Milano 1995).
- Kant 1970: Immanuel Kant, Fondazione della metafisica dei costumi, in Immanuel Kant, Scritti morali, a cura di Pietro Chiodi, Utet, Torino 1970, pp. 41-125.
- Immanuel Kant, Critica della ragione pratica, in Immanuel Kant, Scritti morali, op. cit., pp. 127-315.
- Kant 1976: Immanuel Kant, Critica della ragione pura, introduzione, traduzione e note di Giorgio Colli, Adelphi Edizioni, Milano 1976.
- Kant 1991: Immanuel Kant, Lezioni di Etica, traduzione di Augusto Guerra, Laterza, Roma-Bari 1991.
- Kant 1996: Immanuel Kant, Che cosa significa orientarsi nel pensiero, a cura di Franco Volpi, traduzione di Petra Dal Santo, Adelphi Edizioni, Milano 1996.
- Kant 2001: Immanuel Kant, L'arte di educare, trad. it. di Andrea Gentile, Armando Editore, Roma 2001.
- Kant 2010: Immanuel Kant, Antropologia dal punto di vista pragmatico, introduzione e note di Michel Foucault, trad. it. di Mauro Bertani e Gianluca Garelli, Einaudi, Torino 2010.
- Kant 2011: Immanuel Kant, Per la paca perpetua, a cura di Salvatore Veca, trad. it. di Roberto Bordiga, Feltrinelli, Milano 2011.
- Kant 2013: Immanuel Kant, Risposta alla domanda che cos'è l'illuminismo?, a cura di Matteo Bensi, postfazione di Alfonso M. Iacono, Edizioni ETS, Pisa 2013.
- Kant 2015: Immanuel Kant, Critica del giudizio. Con l'aggiunta della Prima introduzione alla critica del giudizio, trad. it. di Massimo Marassi, Bompiani, Milano 2015<sup>2</sup>.
- Marconi 2014: Diego Marconi, *Il mestiere di pensare*, Einaudi, Torino 2014.
- Minazzi 1984: Fabio Minazzi, Giulio Preti: bibliografia, Franco Angeli, Milano 1984.
- Minazzi 1988: Fabio Minazzi, L'epistemologia come ermeneutica della ragione. Studi sul razionalismo critico da Antonio Banfi ad Evandro Agazzi. Con contributi specifici di Fulvio Papi e Jean Petitot, Erga Edizioni, Genova 1988.
- Minazzi 1990: Fabio Minazzi (a cura di), Il pensiero di Giulio Preti nella cultura filosofica del Novecento, Franco Angeli, Milano 1990.
- Minazzi 1994: Fabio Minazzi, L'onesto mestiere del filosofare. Studi sul pensiero di Giulio Preti, Franco Angeli, Milano 1994.
- Minazzi 1996: Fabio Minazzi (a cura di), L'oggettività della conoscenza scientifica, Franco Angeli, Milano 1996.
- Minazzi 2004: Fabio Minazzi, Teleologia della conoscenza ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico, La Città del Sole, Napoli 2004.
- Minazzi 2004: Fabio Minazzi, Il cacodèmone neoilluminista. L'inquietudine pascaliana di Giulio Preti, Franco Angeli, Milano 2004.
- Minazzi 2011: Fabio Minazzi, Suppositio pro significato non ultimato. Giulio Preti neorealista logico studiato nei suoi scritti inediti, Mimesis, Milano 2011.

- Minazzi 2011: Fabio Minazzi, Giulio Preti: le opere e i giorni. Una vita più che vita per la filosofia quale onesto mestiere. Presentazione di Renzo Dionigi, con una nota critica di Rolando Bellini, Mimesis, Milano 2011.
- Minazzi 2012: Fabio Minazzi, Maria Grazia Sandrini (a cura di), Il contributo di Giulio Preti al razionalismo critico europeo, Mimesis, Milano 2012.
- Minazzi 2015: Fabio Minazzi (a cura di), Sul bios theoretikós di Giulio Preti. Problemi aperti e nuove prospettive del razionalismo critico europeo e lombardo alla luce dell'Archivio inedito del filosofo pavese. Atti del Convegno Internazionale di Varese 28-29 ottobre 2011, Mimesis, Milano 2015, 2 voll.
- Morin 2015: Edgar Morin, *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina, Milano 20215.
- Platone 1994: Platone, Tutti qli scritti, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1994.
- Platone 1994: Platone, Apologia di Socrate in Platone, Tutti gli scritti, op. cit., pp. 21-50.
- Platone 1994: Platone, Critone in Platone, Tutti qli scritti, op. cit., pp. 51-66.
- Platone 1994: Platone, Fedone in Platone, Tutti gli scritti, op. cit., pp. 67-130.
- Platone 1994: Platone, Teeteto in Platone, Tutti gli scritti, op. cit., pp. 191-260.
- Platone 1994: Platone, Fedro in Platone, Tutti gli scritti, op. cit., pp. 535-594.
- Platone 1994: Platone, *Menone* in Platone, *Tutti gli scritti, op. cit.*, pp. 937-970.
- Platone 1994: Platone, Repubblica in Platone, Tutti gli scritti, op. cit., pp. 1067-1346.
- Platone 1994: Platone, Lettera VII in Platone, Tutti gli scritti, op. cit., pp. 1806-1829.
- Ponzellini 2014: Veronica Ponzellini, Filosofia secondo il Progetto dei Giovani Pensatori,
   «Nuova Secondaria», a. XXXII, n. 1, sett. 2014, pp. 75-79.
- Ponzellini 2016: Veronica Ponzellini, Oggettività, ragione e trascendentalismo critico in Gabriele Bottino, Maurizio Cafagno, Fabio Minazzi (a cura di), Contributi e riflessioni sui beni comuni, op. cit., pp. 99-111.
- Ponzellini 2016: Veronica Ponzellini, Ragione e razionalità nei Principi di una teoria della ragione, «Il Protagora. Studi sulla scuola di Milano, studi su Cassirer, Fichte, Mann e Sartre, Ludwig Englert e la sua lotta contro il nazismo», sesta serie, anno XLIII, numeri 25-26, gennaio-dicembre 2016.
- Ponzellini 2017: Veronica Ponzellini, Le ragioni teoretiche dei Giovanissimi Pensatori: una questione di civiltà, apparso nel 2017 sulla rivista on-line Comunicazione Filosofica, n. 39, organo ufficiale della SFI – Società Filosofica Italiana, per la didattica della filosofia.
- Ponzellini 2018: Veronica Ponzellini, L'idea di educazione secondo Antonio Banfi, «Il Protagora», sesta serie, anno XLV, numeri 29-30, gennaio-dicembre 2018, pp. 137-147.
- Ponzellini 2019: Veronica Ponzellini, Filosofare con i bambini, «Nuova Secondaria», a.
   XXXVII, n. 1, sett. 2019, pp. 39-42.
- Ponzellini 2019: Veronica Ponzellini, La riflessione sull'educazione da Antonio Banfi a Giovanni Maria Bertin in Sulla scuola di Milano. Antonio Banfi e Valentino Bompiani nella cultura e nella società italiana dalla dittatura alla democrazia, a cura di Fabio Minazzi, Giunti, Firenze 2019, pp. 131-134.
- Veronica Ponzellini, Pensare con Socrate. Per una nuova didattica della filosofia con i bambini, ampio volume monografico in corso di pubblicazione presso Mimesis.
- Preti 1968: Giulio Preti, Retorica e logica. Le due culture, Einaudi, Torino 1968.
- Preti 1976: Giulio Preti, Saggi filosofici, «La Nuova Italia» Editrice, Firenze 1976, 2 voll.
- Preti 1976: Giulio Preti, Continuità e discontinuità nella storia della filosofia in G. Preti, Saggi filosofici, op. cit., vol. II, pp. 217-243.
- Preti 1976: Giulio Preti, Continuità ed "essenze" nella storia della filosofia, in Giulio Preti,
   Saggi filosofici, op. cit., vol. II, p. 246, il corsivo è dell'Autore.
- Preti 1976: Giulio Preti, Filosofia e storia della filosofia in G. Preti, Saggi filosofici, op. cit.,
   vol. II, pp. 277-292.
- Stein 2000: Edith Stein, La struttura della persona umana, trad. it. di Michele d'Ambra, Città Nuova, Roma 2000.

#### **Riviste:**

 «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», sesta serie, anno XXXVII, numero 13, gennaio-giugno 2010, numero monografico dedicato.

# DIDATTICA DEL LIMITE E DELLA MERAVIGLIA Salvatore Belvedere

#### **Abstract**

All students in their lives must overcome the obstacles that can hinder their human and social growth. Disciplines taught at school can represent a further limit due to their difficulty. These are another issue that students must cope with in order to advance in their studies and lives. The study of philosophy helps in discovering and defining the limit, finding intellectual resources necessary to overcome it. Wondering is the starting point, overcoming the limit is the teaching objective.

#### **Keywords**

Wondering, Limit, Culture, Discipline, Unconscious.

#### Modelli didattici, limite e meraviglia

Il docente, anche quando dichiara di non volersi attenere a nessun modello didattico rimanendo fedele alla particolarità dello studente e del suo contesto, in realtà nell'insegnamento segue sempre una sua idea, che ha dedotto da esperienze e conoscenze pregresse. In passato nella scuola primaria lo stesso ministero dell'istruzione ha indicato un idealtipo di alunno da cui ricavare un paradigma educativo. I programmi del 1955 hanno proposto il bambino intuizione fantasia e sentimento. Quelli del 1985 hanno puntato sul bambino della ragione. Poi è venuto il bambino concreto, lasciando al collegio dei docenti il compito di proporre le conseguenti azioni didattiche. Ma proprio quando con l'insorgere delle diversità sembrava che si dissolvesse l'idea di un modello unico, si è assistito al diffondersi di teorie, sperimentalmente provate, che per via non istituzionale giustificavano il medesimo bisogno. In particolare, dagli Stati Uniti sono pervenute le proposte più svariate. Si pensi a Bruner con la personalizzazione didattica e con la psicologia culturale, a Gardner con le intelligenze multiple, a Skinner con l'educazione programmata, a Bloom con le tassonomie, al *Mastery learning*. Si è trattato di una varietà tipologica che ha prodotto i suoi effetti nel corpo docente italiano, proponendo una vasta quantità di scelte o, quanto meno, stimolando la fantasia organizzativa di coerenti percorsi didattici e formativi.

In realtà ogni docente, anche quando ha pensato di muoversi in maniera estemporanea e per continue improvvisazioni, ha sempre seguito un modello o un'idea regolatrice. Io stesso è accaduto nel secondo ciclo anche se nelle scuole di istruzione superiore il ministero ha agito senza eccessive imposizioni. Tuttavia, anche in questo settore si è assistito all'introduzione di particolari linee di indirizzo. Il prolungamento dell'obbligo d'istruzione ha fatto leva sugli assi culturali e sulla comune formazione di base, il triennio si è misurato nel rapporto con il mondo del lavoro sviluppando una didattica dell'alternanza, il diritto allo studio è stato collegato con i temi del disagio sociale, ecc. Ogni momento evolutivo dello studente e della società apriva brecce di intervento istituzionale, che nel contempo richiedevano nuova capacità di adeguamento curricolare. Tuttavia, la programmazione educativa e le conseguenti azioni didattiche non potevano procedere senza una valida idea sul da farsi. L'aderenza al concreto non poteva avvenire senza un elemento concettuale, che kantianamente avesse una funzione di ricognizione, di ridefinizione e di indirizzo.

Anche per il docente di filosofia si è posto lo stesso problema. Può egli affidarsi soltanto al manuale per avere garanzia di un percorso certo nei risultati? Ma il manuale propone diverse tracce, segue le convinzioni del suo autore e si rivolge ad un pubblico più vasto di quello scolastico. E poi il manuale è solo uno strumento che rinvia ad un uso selettivo nei contenuti e nelle linee programmatiche. La didattica richiede non solo padronanza della disciplina ma anche capacità di creare i presupposti dell'apprendimento. In particolare, si rende necessario il possesso di un'idea sintetica, che sia in grado di aprire allo studio della filosofia e di accompagnarlo con un interesse crescente. La meraviglia e la consapevolezza del limite per il docente di filosofia possono svolgere questo compito.

Notoriamente la meraviglia è stata posta all'origine della filosofia. Fin dai tempi dell'antica Grecia essa è stata alla base dell'interrogarsi, di quel τί εστίν, che ha coinvolto sia la conoscenza, sia la morale e la politica. In tempi più recenti, in particolare dal ventesimo secolo in poi, la meraviglia ha agito con maggiore efficacia nella ricerca scientifica inoltrandosi nel campo nebuloso del mondo atomico. L'oscurità di questo mondo ha determinato nei maggiori rappresentanti della scienza un desiderio ossessivo nel ricercare spiegazioni e soluzioni, che tuttavia, una volta conseguite, aprivano a nuove problematiche. B. Labatut nel suo libro Quando abbiamo smesso di capire il mondo descrive con il coinvolgimento biografico la lotta fra scienziati per la conoscenza della materia:

La rottura si annunciava brutale. La fisica non doveva più preoccuparsi della realtà, ma di ciò che si può dire della realtà. L'essenza degli atomi e delle loro particelle elementari era diversa da quella degli oggetti dell'esperienza quotidiana. Vivono in un mondo di potenzialità, spiegò Heisenberg: non sono cose ma possibilità: la transazione dal "possibile" al "reale" avveniva solo durante l'atto dell'osservazione o della misurazione. Nessuna realtà quantistica, dunque, esisteva in maniera indipendente.<sup>1</sup>

Il merito di Labatut consiste nel proporre una lettura della scienza moderna attraverso la passione con cui i protagonisti hanno difeso le proprie idee, ma anche con lo sconcerto che provavano di fronte all'ignoto. In particolare, il libro si concentra sullo scontro di Einstein con la teoria del possibile. Del grande fisico Labatut scrive:

Il fisico iconoclasta per antonomasia rifiutò di accettare un mutamento così radicale. Che la fisica smettesse di parlare di un mondo così oggettivo non significava solo cambiare punto di vista, significava tradire l'anima stessa della scienza. Per Einstein, la fisica doveva parlare di cause e di risultati e non solo di probabilità. Si rifiutava di credere che i fatti del mondo obbedissero a una logica contraria al senso comune. Non si poteva incoronare il caso e abbandonare la nozione di leggi naturali.<sup>2</sup>

#### Poi di Einstein dirà:

Accettò la sconfitta suo malgrado e condensò tutto il suo odio contro la meccanica quantistica in una frase che negli anni avvenire avrebbe ripetuto spesso, e che, prima di andarsene, sputò in faccia al danese (Bohr): "Dio non gioca a dadi con l'universo".3

Era la meraviglia di fronte ai misteri della natura a determinare quella competizione. L'ostacolo da superare era la materia e la sua conoscenza: andare oltre era l'obiettivo della scienza del

<sup>3</sup> Ivi, p.160.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Labatut 2021, p. 159.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Ivi, p. 160

ventesimo secolo. Oggi il medesimo desiderio ha aperto la strada alla quarta rivoluzione scientifica fondata sulla connessione, in cui elettronica, informatica e matematica attraverso l'espansione del digitale si cimentano nelle frontiere della intelligenza artificiale, considerandola nelle sue varie utilità. È sempre la presenza di un limite e il riproporsi di nuovi traguardi ad accendere la passione della conoscenza. Il  $\tau$ i  $\varepsilon \sigma \tau$ iv della metafisica è diventato l'interrogativo universale di ogni sapere. Il suo portare all'essere presuppone sempre il noto e l'ignoto, il dato e il non dato, l'esistente e la sua contrapposizione. Gli elementi traghettanti sono la consapevolezza del limite e l'accendersi di una scintilla. La filosofia, come in passato ha rappresentato uno stimolo all'autonoma ricerca nel campo della scienza, oggi da questa trae nuovo impulso alla trattazione teorica del limite.

La meraviglia può considerarsi anche un valido principio didattico nell'insegnamento della filosofia oppure riguarda soltanto menti già fatte e consolidate, che hanno profuso in questa disciplina un impegno personale di studio? Certamente essa, pur promuovendo la ricerca sul campo, non può essere traslata tout court nel campo dell'insegnamento e messa a fondamento dell'apprendimento disciplinare. Tuttavia, dalle sue vicende storiche, come da altri campi culturali, è possibile enucleare modelli di comunicazione, che forniscano valide motivazioni allo studio e all'apprendimento della filosofia. Infatti, la meraviglia, analizzata nelle sue interne componenti, si scompone e si declina in tante parti costitutive che per l'insegnante sono utili punti di partenza e di appoggio nello sviluppo curricolare. In particolare, per scoprire la base del rapporto con la cultura disciplinare, diventa utile il bisogno di una motivazione fondamentale con cui ci si apre al mondo e al confronto con il diverso. In questo senso la filosofia del Novecento, con la sua riduzione fenomenologica e con il ritorno all'essere, ha seguito le conclusioni della ricerca scientifica sulla strada del disorientamento e della meraviglia, proponendo adeguamenti culturali nella visione dell'uomo oppure anticipazioni sul suo futuro. Se ne può ricavare un principio didattico, utile per facilitare l'incontro con il sapere filosofico?

#### Il digitale

Un aspetto unificante delle diverse tematiche della meraviglia è lo stesso concetto di limite. Ogni adolescente vive la dimensione psicologica del limite in un modo assolutamente personale. Spesso egli non ne ha nemmeno consapevolezza, vivendo il flusso di coscienza e di comportamento in maniera spontanea o, in alcuni casi, istintiva. Oggi il mondo della rete e della digitalizzazione lo porta a adeguarsi al ritmo di un divenire esterno, creato dalla diffusione delle informazioni. Il suo effetto è sopire la meraviglia. Sentirsi nativi digitali, vivendo in maniera conforme, è il nuovo presupposto per essere in. Il coinvolgimento avviene in maniera blanda, attraverso i palliativi che il digitale offre: in particolare i soccorsi offerti dalle app presenti nei telefonini. Anche le maggiori opportunità della rete offrono momenti di sicurezza esistenziale, aiutando a prevedere e prevenire. Sembra che tutto, nel presente e nel futuro, sia razionalizzato e sottratto all'ignoto, immediatamente disponibile per l'uso e facilitato nell'esecuzione. Questa situazione reca un grave danno alla presenza dell'imprevedibile, sempre indispensabile per vivere nella dimensione dell'impegno creativo. La meraviglia ha le ali tarpate nell'accendere il desiderio di avventurarsi nella conoscenza, accettando il rischio dell'insuccesso. <sup>5</sup> Byung Chul Han, riprendendo

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Recalcati 2014: «L'impossibile è un nome dell'incontro con il limite che l'esperienza del linguaggio rende possibile. L'esistenza del linguaggio separa l'essere umano da un godimento senza bordi e senza perdita, imponendo a coloro che abitano il suo orizzonte il lutto della Cosa del godimento, il lutto del godimento mortale e incestuoso. Da qui, dall'incontro traumatico con l'esperienza dell'esilio dalla Cosa provocata dal linguaggio, scaturisce la possibilità per la vita umana di trovare nuove forme di soddisfazione sganciate dall'ombra del godimento incestuoso». P. 18.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Gaspari 2012: «Tutto questo per dire quanto sottilmente ci si disabitui alle sorprese e agli inconvenienti dell'esistenza la mediazione dei telefonini, nostre efficienti appendici nella vita quotidiana. Ma all'effetto complessivo di allontanamento dallo stupore contribuiscono, più in generale, un po' tutte le innovazioni tecnologiche degli ultimi tempi [...]». P. 116.

Heidegger, definisce l'attuale società, edulcorata dai suoi strumenti applicativi, società senza dolore, e rimanda al bisogno di un incontro con l'essere, in cui vivere e conoscere si accompagnano al sentimento della sofferenza. È in questo incontro, realmente ontologico, che l'esperienza produce i suoi effetti sul piano emotivo, intellettivo e comportamentale. Senza dolore non si determina quella vita interiore che accende desideri e preferenze.

Oggi, tuttavia, è proprio il mondo digitale che viene percepito come un limite. Dopo una iniziale fase di entusiasmo per la rete, anche gli adolescenti hanno visto in essa un altro antistante, che può essere mezzo collaborativo ma anche fonte di coercizione e di condizionamenti. Sovrapponendosi alla realtà materiale, il digitale ne ha condiviso l'alterità. Si tratta di un limite immediatamente percepito dai giovani, considerato parte cogente della propria evoluzione verso la maturità. È noto che questo passaggio comprende diverse problematiche, che in quella età pongono in essere altri limiti, ma quello digitale oggi è diventato preponderante.

Il digitale costituisce la nuova cultura codificata e oggettivata in forma aggressiva. Un tempo la cultura, in cui il giovane era immerso, era il contesto non solo educativo ma anche propositivo di modelli e di finalità. Il suo riferimento nelle scuole era particolarmente raccomandato, vedendosi in essa il luogo amico e compagno dell'adolescenza. Viceversa, la cultura del digitale, mentre è formidabile nella sua funzione strumentale, nello stesso tempo rappresenta ciò che sta difronte con una molteplicità di intenzioni. Quella dominante è la possibilità della sorveglianza esistenziale, nel conscio e nell'inconscio, nel singolo e nella collettività. 8

Il digitale si è mostrato nel volto del limite, sempre più invasivo. Il suo superamento è insito nel desiderio e nella volontà del giovane studente, che ormai lo riconosce come principale causa alienante, come minaccia alla sua libertà e autenticità. Verso di esso si accende un confrontoscontro, che ciascuno vive sul piano personale.

Lo sforzo che il giovane fa per oltrepassarlo è didatticamente utile per l'approccio ad un altro limite, che si incontra nella scuola: la cultura raccontata nei manuali. Infatti, il limite del digitale si interpone tra la vita vissuta ed il sapere scolasticizzato. Questo limite è anteriore a quelli della cultura scritta e storicizzata, in quanto si nasce con esso. Quale via seguire? L'informazione digitale o lo studio nelle sedi istituzionali? Come conciliare la vita vissuta nella rete con l'impegno nel limite disciplinare? Perché lo studente deve impegnarsi nella conoscenza di una cultura raccontata se internet lo guida in ogni suo passo? Per superare questa dicotomia occorre un esercizio intellettivo contro l'idea generale di limite, accettando la presenza condizionante di ogni altro. Il docente di filosofia può utilizzare il limite come modello didattico e presentare la disciplina come esercizio mentale verso il suo superamento, qualunque ne sia la forma. L'idealismo di Fichte ha studiato la vita dell'io in relazione al limite, ma lo ha dissolto nella soggettività della persona. Occorre, viceversa, recuperare il limite nella sua forma ostativa e pervenire ad un avanzamento psicologico e culturale oltre il suo consistere. Il materialismo storico ne ha sviluppato gli aspetti sul piano sociale ma ha lasciato in ombra la dimensione esistenziale. Oggi il limite va ripensato anche nell'ambito formativo della persona e della sua dimensione relazionale.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Byung Chul Han 2021: «Oggi l'ordine terragno, l'ordine della terra, sta per terminare, sostituito dall'ordine digitale. Heidegger è l'ultimo pensatore dell'ordine terragno. La morte e il dolore non rientrano nell'ordine digitale. Rappresentano solo dei disturbi». Pp. 62, 63.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Bruner 1990. P. 47 e successive. Bruner 2015: «L'approccio culturalista all'educazione è radicalmente diverso. Il culturalismo parte dalla premessa che l'educazione non è un'isola, ma fa parte del continente della cultura. [...] Il compito del culturalismo è duplice. Sul versante "macro" guarda alla cultura come a un sistema di valori, di diritti, di scambi, di obblighi, di opportunità, di potere. Sul versante "micro", esamina come le richieste di un sistema culturale influenzano coloro che devono operare al suo interno». P. 25.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Zuboff 2019: «In altre parole Google non avrebbe più estratto i dati comportamentali per migliorare il servizio offerto agli utenti, ma per leggere le loro menti e far combaciare gli ads ai loro interessi, dedotti dalle tracce collaterali lasciate dal loro comportamento online. Con l'accesso senza precedenti di Google ai dati comportamentali, sarebbe stato possibile sapere che cosa un determinato *individuo* stesse pensando, provando e facendo in determinato luogo e momento». P. 88.

La lotta contro il limite recupera la libertà di pensiero e l'identificazione di un fine. Il docente di filosofia mira all'indipendenza da ogni alterità standardizzata (anche di provenienza manualistica), promuovendo la possibilità di rideterminare le oggettività delle discipline. La dissolvenza del racconto testuale è un passo verso la riappropriazione del limite e mira a stabilire un rapporto dialettico tra intelligenza e cultura raccontata. Nel libro *Lezioni di volo e di atterraggio* di Roberto Vecchioni si legge:

Ma la realtà (il docente) la conosceva benissimo e sapeva ricordarcela: non abbiamo avuto meno degli altri studenti. Sulla realtà ci camminava a passi lenti e spediti, si fermava dove c'era da fermarsi. Sulle ingiustizie, le miserie, le libertà schiacciate. Ma non ci ha insegnato la realtà come l'unica verità. Lui ci ha insegnato l'altra, la seconda verità. 9

La lezione di Vecchioni era solo un modo di superare il limite dell'altro (le verità date nel manuale) attraverso una didattica dal vivo ed un confronto apertamente dialettico. Esistono molti modi per oltrepassare il limite, ma la filosofia ha una specifica vocazione in questo compito. Essa sfrutta la tendenza a superarsi per creare una motivazione all'apprendimento e per modularla nel percorso delle lezioni. La storia della filosofia può presentarsi come il continuo tentativo dell'io di superare gli ostacoli materiali e culturali, modificando continuamente se stesso e conservandosi nell'autonomia di pensiero. Il termine *resilienza* ha molto in comune con una derivazione filosofica ed acquista maggiore significato se colto nella dimensione storica, in particolare nella presente attualità.

#### Ulisse

Le possibilità evolutive attraverso il superamento del limite sono state espresse in varie rappresentazioni letterarie. L'Ulisse di Joyce nella sua parte terminale descrive quattro possibilità identificative dell'uomo moderno. Esse nel loro insieme costituiscono un modello didattico, che nella dinamicità delle sue componenti offrono spunti di intervento per recuperare il senso del limite e stimolare la volontà in maniera propositiva. A conclusione della sua giornata Bloom ritorna a casa, lasciandosi alle spalle il chiasso della piazza e le velleità intellettuali di Stephen. Nella sua casa ritrova la sua millimetrica abitudinarietà, accettata quasi inesorabilmente, mentre Molly, già a letto, si abbandona alle sue fantasie erotico-sentimentali nel corso di un lungo monologo interiore. Si tratta di immagini negative dell'uomo novecentesco, ma esprimono con visibile realismo la consistenza del suo essere. Rumore insignificante della gente, proiezioni ideologiche senza base di concretezza, adattamento passivo alla quotidianità, fantasie incontrollate dei sensi e dell'inconscio sono tratti negativi della persona, ma per il docente costituiscono una modalità del limite. Questi tratti, in quanto riconosciuti come limite, comprendono ed esprimono le diverse evoluzioni della persona, oltre che il loro manifestarsi nell'attualità del presente. Il negativo del presente suggerisce anche le direzioni del positivo, pur presupponendo il momento del conflitto. Che farà l'uomo moderno? Rimarrà legato alla tradizionale permanenza delle sue abitudini? Continuerà ad immergersi nelle dicerie di piazza, spersonalizzanti nelle loro banalità? Darà credito ai miti vivendo un'illusoria immaginazione creativa? Si lascerà trascinare dalle follie della mente e dei sensi? Oppure farà come l'Ulisse epico che, pur nel travaglio di tante esperienze, non cessa di assumersi pienamente le responsabilità del futuro: verso di sé, verso i compagni e la patria? E lo farà con la disponibilità delle capacità e con la chiara visione del fine. La sua responsabilità richiama sempre la presenza del limite, il continuo da farsi.

Il docente nella rappresentazione di Joyce vede il presente e il futuro, il limite e la proiezione oltre nel tempo, la realtà e la sua idealità in divenire, la meraviglia e la volontà. Su di essa

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Vecchioni 2020. P. 10.

costruisce il modello didattico, considerandolo nella dinamicità e nella dialettica dei due poli. Il docente considera ogni componente della rappresentazione nella realtà dell'accadere e la ripropone nel trasformarsi secondo un'intenzionalità. L'esistente attiene alla datità del soggetto da educare, alla sua immersione in un contesto culturale e psicologico. Il divenire vive nella duplicità delle tendenze: nella prosecuzione irriflessiva del suo modo originario, oppure nell'orientarsi seguendo un progetto. Dal fatto all'idea, dal negativo al positivo, dal dato all'immaginario: accettando la presenza del limite e la possibilità del successo-insuccesso. Il docente si trova nella medesima condizione di Joyce, che, mentre rappresenta l'uomo del tempo nei suoi modi di essere, lascia ai lettori la possibilità di immaginare il proseguimento della storia. Un compito che intenzionalmente compete alla scuola e agli insegnanti, impegnati nel superamento della situazione rappresentata nel romanzo e, nello stesso tempo, coinvolti nella ricerca di nuove positività esistenziali. Educare alla filosofia implica la ricerca dei limiti, proporre superamenti e soluzioni, indicare dei fini condivisibili. Limite è ogni modalità del presente che non cambia e, come dice Sartre, è così ostico da sottostare con la sua compattezza sotto la nostra sensibilità fino a produrre un sentimento di nausea.

Nella vita del giovane studente sono gli stereotipi del passato, in cui egli non si riconosce più e li vive soltanto nella dimensione del limite, mentre il suo avvenire si presenta ancora nella forma del confuso e dell'indistinguibile. Il momento della scelta non avviene nella forma della determinazione causale ma in quella del rischio e della responsabilità. <sup>10</sup> La filosofia, in particolare con il metodo socratico, guida nell'individuazione del fine e nella decisione.

#### L'inconscio

Il modello anticipatore di Joyce trova, non casualmente, altre integrazioni sociali e culturali. In particolare, la psicoanalisi, ad esso coeva, ha esteso il concetto di limite oltre la ragione e la razionalità. Essa ha superato la dimensione della consapevolezza e nella ricerca di un ulteriore fondamento è pervenuta al mondo degli istinti. Le pulsioni originarie si propongono alla base del pensare e del vivere, agendo sulla volontà e sul comportamento ancor prima di ogni regola morale e civile, oppure scontrandosi apertamente con le norme socialmente costituite. Soprattutto l'aggressività può produrre forme prevaricanti della volontà, che trapassano dal temperamento al carattere individuale, oppure trovano oggettivazione in aggregazioni sociali intenzionalmente costituite e che agiscono come forze dirompenti. Pur senza pervenire a forme estreme di devianze kafkiane, il mondo dell'onirico produce i suoi effetti nella vita comune del giovane studente. La sua socialità può risultare condizionata, se non da traumi pregressi, da carenze affettive ed educative generando conseguenze sulle interazioni con i compagni, e rincorrendo modelli comportamentali che giustifichino l'originaria aggressività.

Il mondo degli istinti, raccolto nell'inconscio e nel subconscio, rappresenta un limite oggettivo che deve essere superato. Freud e gli altri seguaci hanno prodotto abbondante letteratura sull'argomento, soffermandosi in particolare sulla natura affettiva dei blocchi psicologici e sulla loro resistenza nel fluire della forza vitale. Tuttavia, come nel caso della rappresentazione dell'Ulisse di Joyce, non si tratta di un limite che deve essere negato e tolto, ma di una condizione ineludibile, che, lasciata alla sua incontrollata evoluzione, può determinare scelte di vita oppositive; ma, socraticamente educata, può trasformare la presenza degli istinti in manifestazioni di creatività e di impegno civile, consentendo alla personalità di realizzarsi in forma originale e

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Beck 2011: «Il rischio rappresenta il modello di percezione e di pensiero della dinamica mobilitante di una società che si deve confrontare con l'apertura, le insicurezze e i blocchi di un futuro autoprodotto e non è più ancorata alla religione, alla tradizione o allo strapotere della natura, ma ha anche perduto la fede nella forza salvifica delle utopie». P. 10.

socialmente apprezzata.<sup>11</sup> Il rischio maggiore è dato dalla chiusura psicologica dello studente, dall'irrigidimento intellettivo e dal suo avvitarsi nelle tortuosità di pensiero, schermandosi in un solipsismo negativo e autodistruttivo. In tal modo l'istinto da forza originaria, propulsiva e liberatoria si trasforma in un'alterità che si oppone. Esso si presenta nella forma di un passato che, come gli stereotipi dell'*Ulisse*, agisce nel sottofondo biopsichico e deve essere superato.

M. Sandel nel suo libro *La tirannia del merito* esamina gli effetti socialmente negativi di un'etica, che, esaltando il diritto all'autorealizzazione e alla meritocrazia, in realtà giustifica la preponderanza dell'io, la sopraffazione verso gli altri e la necessità delle disuguaglianze, con conseguenze sul risentimento dei deboli. <sup>12</sup> Sandel affronta la questione proprio dal punto di vista scolastico, oltre che per le ricadute nel mondo dell'economia. Per lui l'accesso ai gradi alti dell'istruzione, consentito soltanto a chi economicamente ne ha la possibilità, non è soltanto un fatto di giustizia-ingiustizia sociale. Esso giustifica un'etica della violenza e del più forte, che in definitiva rimanda ai più bassi istinti dell'uomo. La società, anziché correggere dal profondo le devianze comportamentali, si conforma alla loro presenza producendo giustificazioni ideologiche e politiche.

Le analisi di Sandel riguardano il sistema scolastico in generale e, in particolare quello americano. Tuttavia, esse pongono un serio problema non solo a livello istituzionale ma anche a livello didattico e formativo. Spetta al docente comprendere il limite dell'istinto, riconoscerlo nelle sue aggressività, portarlo al giusto livello di accettazione sociale e di conseguente proposta didattica. L'apertura all'altro e la creazione di un giusto rapporto interno-esterno<sup>13</sup> costituisce un traguardo educativo, a cui la filosofia contribuisce in maniera decisiva. Lo fa promuovendo quella flessibilità intellettiva che deriva dall'incontro con il variare dei tempi e delle sue interpretazioni. La storia della filosofia apre e propone, lasciando al singolo la soggettività delle risposte. Indica i limiti e suscita meraviglia. Ciò facendo essa regola il mondo degli istinti, li sottrae alla loro staticità, aiuta nel loro controllo e dominio, ne promuove la naturale evoluzione all'interno delle dinamiche sociali. Con questa finalità i contenuti disciplinari vanno contestualmente correlati alla psicologia e agli interessi dello studente.

Oggi la psicoanalisi si propone come modello di studio non solo a livello individuale ma anche sociale. Tanti fenomeni del nostro tempo sono raccontati con riferimento ai principi della psicoanalisi. Dai primi studi sulla nascita del nazifascisno si è passati ad analizzare le più attuali forme del risentimento sociale: razzismo, sovranismo, terrorismo, rappresentano fenomeni che sono stati studiati attraverso le ripercussioni delle prime intuizioni psicoanalitiche. Sono temi di assoluta attualità, che il giovane vive nella quotidianità dell'informazione, e che tuttavia nella improvvisazione dell'incontro e nell'ambiguità dei loro intimi significati sono vissuti come limiti che incuriosiscono, destando apprensione e sconcerto. La filosofia non può ignorarli, né può limitarsi a ricondurli al tema generale dell'inconscio, individuale o collettivo, dissolvendone la materiale consistenza. Essi, anche se originati da processi interiori della psiche, con il tempo sono stati oggettivati e tradotti in espressioni di certe culture, agendo nella forma di sovrastruture ideologiche. In tal modo, legandosi strettamente a determinate formazioni del sociale,

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Recalcati 2018: «Lacan ci libera dai lacci di questa lettura per provare a raggiungere attraverso un'altra via il cuore del pensiero di Freud. La sua interpretazione mette in rilievo l'inconscio come un ça parle con la finalità di ridare dignità all'istanza del desiderio. Il compito di un'analisi non è quello di imbavagliare l'inconscio – di bonificare o di "subentrare" all'Es – ma di stabilire con esso una nuova alleanza al punto che dove era l'Es (l'istanza del desiderio) l'Io possa davvero avvenire». P. 165.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Sandel 2021: «Young previde che questa miscela tossica di tracotanza e risentimento avrebbe alimentato un contraccolpo politico. Egli concluse il suo racconto distopico con la previsione che, nel 2034, le classi meno istruite sarebbero insorte in una rivolta populista contro le élite meritocratiche. Nel 2016 la Gran Bretagna votò per la brexit e l'America per Trump, quella rivolta arrivò con 18 anni di anticipo». P. 123.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Russel 2014: «La disciplina esteriore è la sola via che conduca alla felicità per quegli infelici, troppo dediti all'introspezione per poter essere curati in altro modo. La concentrazione in se stessi è di varie specie. Possiamo citare, quali tipi comunissimi, il peccatore, il narcisista e il megalomane». P. 10.

consolidano stabilmente il limite dell'altro e lo impongono all'attenzione comune in forma più diretta e cogente. In questo caso la filosofia chiede aiuto alla storia e alle altre scienze sociali, ma le rimane il compito della riduzione fenomenologica che porta a scoprire l'intenzionalità originaria di quegli eventi sociali, ricavandone le conseguenze sul piano educativo.

Sia che il limite sia rimasto interno a livello psicologico sia che si sia oggettivato nel sociale, la filosofia ha il compito di restituire alla psiche la fluidità con cui ricostruisce l'unità dell'io: verso il passato, il presente e il futuro. <sup>14</sup> Il passato deve cessare di essere un limite insuperabile; il futuro si deve liberare dalla paura dell'ignoto e assumere la dimensione del progetto elaborato nel presente. Essa si prende cura della ragione creando l'armonia rassicurante delle sue funzioni: pensare nella libertà dei fini, rimettere in ordine le esperienze pregresse, essere resiliente verso l'esterno. È questa la missione della filosofia nella dialettica tra *es*, *ego* e *superego*. In definitiva tra limite e libertà.

#### L'informazione

Nelle evenienze sopra descritte il limite è dato in particolare dalla comunicazione, soprattutto quando si presenta come falsamente imparziale e spesso deliberatamente fuorviante. Soprattutto internet oggi ha dato spazio e voce ad attivisti che diffondono notizie e informazioni al di fuori di ogni controllo sociale e di ogni etica professionale, producendo orientamenti e convinzioni funzionali alle varie scelte di campo. In questo caso la meraviglia agisce come desiderio di analisi e di scavo di fronte a certe ovvietà terminologiche che, nella continua ripetizione dei temi, pretendono di imporre una comunanza di significati.

Proprio l'informazione digitale con le sue novità linguistiche, prontamente acquisite dai giovani, ha riproposto la discussione sulla tipologia dei testi e della lingua scritta. Ogni testo necessita di una lingua, che sia conforme alla propria intenzionalità comunicativa. Dietro la scelta linguistica si nasconde sempre una finalità informativa ed un orientamento ideologico. Lo studente, anche se a livello spontaneo e quasi inconsapevole, si pone la domanda sul perché delle diversità testuali. Essa nasce dalla consapevolezza di un limite che sollecita una conoscenza ed una risposta. Perché si parla e si scrive in quel modo? Un articolo di fondo, un editoriale, un'inserzione pubblicitaria, un'intervista, una lettera, un elzeviro sono pane quotidiano per la carta stampata. Tuttavia, lo studente si chiede: perché tanta varietà di forme testuali se lo scopo della comunicazione è la sua oggettività? Perché medesimi concetti sono espressi in forme diverse?

Von Hayek nel suo saggio *Gli intellettuali e il socialismo* offre una traccia per comprendere il limite della scrittura. Egli, illustrando la vasta tipologia degli intellettuali, scrive:

La categoria non si compone soltanto di giornalisti, insegnanti, ministri, conferenzieri, pubblicisti, radiocommentatori, scrittori di romanzi, cartonisti e artisti, che possono essere tutti maestri della tecnica di diffondere delle idee, ma che di solito sono dilettanti per quanto riguarda la sostanza di quello che diffondono. Essa include, inoltre, molti professionisti e tecnici, come scienziati e medici, i quali, grazie all'abituale rapporto con il mondo della carta stampata, divulgano le nuove idee al di fuori dei propri ambienti e, per il fatto di conoscere con competenza le tematiche di loro specifico interesse, sono ascoltati con rispetto in molte altre.<sup>15</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Kim Thùy 2010. Il suo romanzo *Riva* racconta l'approdo in Canada di una profuga vietnamita all'indomani della fine della guerra: «Quando approderà con la sua famiglia in Canada, la bambina cercherà di "guardare lontano, lontano in avanti", ma non perderà le tracce del passato, "frammenti, cicatrici, barlumi" che tentano di riannodare i fili di una storia interrotta e divisa in due. Le schegge narrative si affidano allora a una continua oscillazione temporale e la lingua si fa liquida e acquatica come i fiumi, il mare e il principio femminile che culla e custodisce». IV pagina.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Hayek 2021. P. 275.

Dunque, per Hayek esiste una classificazione delle figure di intellettuali, ponendo all'apice coloro che diffondono idee nuove e capaci di influenzare il pensiero e il comportamento delle persone, e che egli distingue dai semplici trasmettitori di informazione. Infatti, prosegue:

Sono gli intellettuali, in questo senso, che decidono quali idee e quali opinioni debbano giungere a noi, quali fatti siano abbastanza importanti da essere riferiti e in quale forma e da quale punto di vista ci debbano essere presentati. Dipende principalmente dalle loro decisioni, se noi apprenderemo mai i risultati del lavoro dell'esperto e dell'originale pensatore. 16

Hayek, dopo aver scritto che l'influenza degli intellettuali nell'attuale società è rafforzata dalla organizzazione, cioè dalla capacità di dare stabilità e continuità alla diffusione delle idee, si sofferma sulle forme della comunicazione linguistica e testuale. Egli ne individua due con riferimento a due tipi di intellettuale: socialista e liberale.

L'intellettuale socialista muove da una concezione del mondo intrisa di idee, ma soprattutto di valori e di propositi. Egli non è un esperto di questioni particolari, pratiche e ben delimitate, ma agisce sul piano di visioni complessive, che si muovono intenzionalmente in direzione della generalità, astrattezza e perfino vaghezza, essendo ben consapevole che tale caratteristica aumenta il potere di coinvolgimento emotivo. 17 Si tratta di una scelta comunicativa che assolve da quelle contestazioni che si rivolgono ad analisi strettamente tecniche e dettagliate. La critica dell'intellettuale socialista alla società è sempre di natura totalizzante e lo fa inserendo nelle sue analisi elementi di natura ideologica e di trasformazione valoriale.

Il liberalismo tradizionale, viceversa, lega la figura dell'intellettuale a quella dell'esperto, alla sua capacità di analisi tecniche e di proposte operative concrete. La sua visione della società è sempre quella presente ed accettata come unica realtà su cui operare. Egli scrive:

La selezione del personale intellettuale è inoltre strettamente connessa con l'interesse predominante mostrato verso idee generali e astratte. Le riflessioni in merito a una eventuale ricostruzione totale della società danno all'intellettuale molto più gusto di quanto glielo diano le considerazioni più pratiche e a "corto raggio" di coloro che aspirano a un miglioramento "a spizzico" dell'ordine esistente. In particolare, il pensiero socialista deve il fatto di suscitare l'interesse dei giovani al suo carattere visionario; il coraggio a indulgere nel pensiero utopistico è, da questo punto di vista, una sorgente di forza per i socialisti, che manca tristemente al liberalismo tradizionale. 18

Ad Hayek preme far risaltare la motivazione ideologica e politica, che il comportamento dei due tipi di intellettuale comprende, ma nello stesso tempo egli è interessato alle modalità testuali con cui essi scrivono e comunicano con il loro pubblico. In un caso la prosa ha una funzione parenetica, che unisce contenuto sintetico e pathos; nell'altro la prosa esprime il bisogno di conoscenza verificabile, con riferimento ai dati e alle informazioni. Hayek anticipa quanto Aron scrive nel suo libro Le tappe del pensiero sociologico, con riferimento alla sociologia marxista e americana:

Una dottrina siffatta (il Marxismo) è al contempo sintetica (o globale), storica e deterministica: paragonata alle scienze particolari, è caratterizzata da una concezione totalizzante e abbraccia l'insieme o la totalità di ogni società, colta nel suo evolversi. [...]. La sociologia americana che, dal 1945, ha esercitato una influenza determinante sulla diffusione degli studi sociologici in Europa e in tutti i paesi non comunisti è

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Ivi, p. 276.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> ivi, p.282.

<sup>18</sup> Ivi, pp287, 288.

essenzialmente analitica ed empirica; moltiplica le inchieste con questionari e interviste per determinare in che modo vivono, pensano, sentono, giudicano gli uomini sociale o, se si preferisce, gli individui socializzati.19

#### Poi aggiunge:

L'antitesi tra ideologia e sociografia non esclude affatto che la sociologia eserciti una funzione analoga nell'Unione Sovietica e negli Stati Uniti. In entrambi i paesi la sociologia ha cessato d'essere critica, nel senso marxista del termine, non pone più in discussione l'ordine sociale nelle sue linee fondamentali: quella marxista perché giustifica il potere dello stato e del partito (o del proletariato se si preferisce), quella analitica degli Stati Uniti perché accetta implicitamente i principi su cui poggia la società americana.20

Come si vede, sia Hayek sia Aron collegano la modalità di scrittura all'intenzione comunicativa dello scrivente e, seppur riferendosi all'uso della carta stampata (e quindi in tempi distanti rispetto alla circolazione incontrollata del linguaggio informatico), colgono lo stretto legame tra scrittore e lettore. Questo legame insidia, particolarmente, il giovane studente, naturalmente proteso alla sua acculturazione attraverso la lettura di testi. Per lui leggere è un'attività quasi spontanea e, inizialmente, ha il semplice scopo dell'informazione. Tuttavia, egli con il passar del tempo trasforma l'informazione in conoscenza, che per sua natura assume quella dinamicità intellettiva che lo porta a domande sul testo e sul suo contenuto. In breve, libri, riviste, quotidiani, rotocalchi assumono la dimensione dell'altro, cioè del limite, e quindi pongono domande. Leggere e comprendere diventano attività di natura selettiva, che aprono al gusto e all'interesse. Il loro potere agisce silenziosamente, provocando un bisogno di approfondimento e determinando il desiderio di confronto fra idee e testi. Ad es. lo studente, nella lettura del giornale, può passare dall'articolo di cronaca a quello di fondo e all'editoriale. Allo stesso modo può dirigersi su testate sempre più impegnative, scorgere la vera intenzionalità di un titolo accattivante oppure interrogarsi sulla disposizione dei diversi articoli. Anche nella lettura di romanzi lo studente si pone opportune domande sulle tecniche di composizione: la gestione dello spazio, l'uso della memoria, la disposizione delle parti, il rapporto soggettività-oggettività, il contributo delle immagini, ecc. Nei testi teatrali può essere il rapporto tra chiacchera e dialettica. Qualsiasi forma di lingua costituisce un limite, che si manifesta nelle varie modalità dell'altro attivando processi di confronto e di superamento.

Lo studio della filosofia può rispondere a questo bisogno di incontro con la lettura e con le diversità testuali. Essa educa la soggettività alla personalizzazione interpretativa, cogliendo proprio i significati visibili o retrostanti dei contenuti, il perché dell'uso delle terminologie e le modalità organizzative dei discorsi. Conoscere il pensiero degli altri, come codificato nelle forme della lingua scritta e, quindi, stabilizzato nelle scelte degli autori, diventa un impegno intellettuale che si pone come termine di interlocuzione verso altre posizioni consolidate. Perché quella modalità testuale e non altre? Quale il motivo della scelta? Di fronte al limite della lettura occorre porsi con opportune motivazioni di riscontro e di confutazione.<sup>21</sup> La lingua scritta (testo) è diversa dalla lingua orale (discorso) e richiede capacità organizzative sia sul piano delle

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Aron 1972. P. 16.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Ivi, p. 17.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Recalcati 2014: «Se il sapere umano è attraversato da una faglia, non è perché è impossibile acquisire tutto il sapere, ma perché il sapere è solcato da un limite: il sapere non può venire a capo del senso della vita, non può sapere tutto. L'eccedenza della vita lo esorbita scavando al suo interno una mancanza. Ecco allora da dove sorge un vero insegnamento: quando il maestro sa alludere, evocare, portare alla presenza questo limite, questa mancanza e questa eccedenza, senza mai pretendere di ridurli a oggetto che possiamo padroneggiare. Il muro che ci separa dalla verità, afferma Lacan, "è dappertutto", cioè concerne il linguaggio». P. 110.

argomentazioni sia sul piano dell'architettura testuale. Le sue modalità rinviano sempre a precise scelte intellettuali e, pertanto, esprimono la diversa consistenza del limite.

Certamente la filosofia collabora con le altre discipline nell'insegnare a pensare, scrivere e leggere. Tuttavia, essa agisce specificamente sul piano della consapevolezza nei rapporti con i testi, sviluppando la capacità di analisi, condivisione e finalizzazione in ogni tipo di messaggio.

#### I due curricoli

La raccomandazione europea del 2008 relativamente alla competenza dice che essa consiste nella capacità di utilizzare le conoscenze e le abilità in situazione di studio, di vita e di lavoro. Poi aggiunge che essa si esprime in termini di autonomia e responsabilità. Una successiva raccomandazione chiarisce che la competenza determina l'atteggiamento verso la vita e la società.

L'intervento dell'Europa istituzionalizza idee pedagogiche già espresse consapevolmente da autorevoli studiosi dei processi educativi, proponendoli come traguardi formativi all'interno dell'Unione. B. S. Bloom nel suo articolo *Conseguenze affettive del profitto scolastico* ha anticipato la dialettica tra conoscenze, abilità e competenze. Egli scrive che lo studente nella scuola si confronta con due curricoli. Il primo, esplicito, è costituito dalla successione delle discipline, dei loro contenuti e delle relative attività di pensiero. Esso è chiaramente visibile e documentabile attraverso prove di verifica ed è valutato per mezzo di opportune griglie di giudizio. Dell'altro dice:

Il secondo curriculo non è così chiaramente visibile. Si tratta di un curriculo *implicito*, che ogni studente recepisce ed apprende in modo diverso. E' quello che chiarisce ad ognuno chi è in rapporto agli altri. Può anche mostrargli il posto che occupa nel mondo delle persone, delle idee e delle attività. Mentre lo studente può apprendere questo curriculo più lentamente dell'altro, è probabile che non potrà dimenticarlo così facilmente come dimentica i dettagli della storia, le regole di grammatica, o i particolari di ogni materia di studio appresi nel curriculo esplicito.<sup>22</sup>

L'interazione fra i due curricoli ha non pochi riflessi sulla didattica in generale. Infatti, Bloom, analizzando il loro rapporto, asserisce che la crescita del curricolo implicito influisce sul migliore apprendimento nel curricolo esplicito sviluppando l'interesse, il concetto di sé, la salute mentale, l'atteggiamento verso lo studio. In tal modo egli, per via pedagogica, coglie e anticipa il collegamento tra competenza e le altre attività di studio. Gli effetti della competenza (formazione complessiva, dominio delle discipline e atteggiamento verso l'esistenza), se non si vedono ancora nel mondo del lavoro e della vita sociale per la giovane età dello studente, producono la loro efficacia nella scuola, diventando una guida nelle preferenze culturali e uno strumento di autoregolazione nei processi d'apprendimento.

È in questo momento che la filosofia produce la migliore efficacia didattica e formativa. È noto, infatti, che l'azione della scuola agisce, come dice Bloom, sull'educazione della persona mostrandogli «il posto che occupa nel mondo», sia nella dimensione sociale sia in quella culturale. Non a caso la competenza si esprime in termini di soggettività, cioè di autonomia e responsabilità. La sua presenza determina l'esito delle scelte, degli orientamenti sociali e della formazione sui principali temi della vita. La competenza, come capacità di utilizzare conoscenze e abilità, cresce con la maturazione intellettiva, ma nello stesso tempo agisce nello studio promuovendo la consapevolezza della sua funzione, la capacità di finalizzazione e, quindi, facendo acquisire la chiara visione dello sviluppo disciplinare. Il curricolo implicito indica al curricolo

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Bloom 1985. P. 17.

esplicito il più adeguato percorso didattico, provando la coerenza dell'insegnamento con le finalità formative e correlando la sua azione con l'attualità vissuta dallo studente.

La filosofia e la sua storia non sono considerati soltanto come portatori di modelli esistenziali e sociali; nel loro evolversi producono effetti formativi sottostanti nel curricolo implicito, attinenti alla flessibilità del pensiero, alla capacità di analisi e all'individuazione di fini. Più filosofi, più idee, più diversità storiche nel loro divenire creano quel disorientamento del pensiero che, tuttavia, nella sua conclusione porta sempre ad una scelta. Soprattutto promuovono quella solitudine della mente, che ricerca un fondamento ed una base della responsabilità. Ottavio Paz nel suo libro *Il labirinto della solitudine* riporta l'origine della solitudine proprio nel periodo adolescenziale, in cui lo studente vive il dramma della separazione e del progetto. Egli scrive:

Il duplice significato della solitudine – rottura col mondo e tentativo di crearne un altro – si manifesta nel nostro modo di concepire gli eroi, i santi e i redentori. Il mito, la biografia, la storia e la poesia registrano un periodo di solitudine e ritiro, collocato quasi sempre nella prima giovinezza, che precede il ritorno al mondo e l'azione fra gli uomini.<sup>23</sup>

Rottura con il mondo e tentativo di crearne uno diverso sono presupposti che aprono all'altro determinando la scelta e la possibilità del ritorno. Paz non a caso collega questa condizione a santi, eroi e redentori, cioè a personaggi che vivono intensamente il dramma della vita e da questo coinvolgimento traggono intelligenza e volontà per un'azione di rinnovamento. Questo presupposto può considerarsi alla base del nuovo incontro con i contenuti disciplinari. Il ritorno ai testi e alla loro storia, già incontrati con meraviglia nell'apparire del limite e percepiti nella dimensione dell'alterità, avviene nella forma non più del conoscere ma del riconoscere, cioè del ripensamento, in cui i dati diventano leggibili e interpretabili secondo una personale prospettiva. È in questo ritorno che i contenuti disciplinari acquistano valore per il soggetto interrogante e significato nelle oggettività di contesto.

La filosofia agisce sui limiti disciplinari portandoli dalla confusa compattezza ideologica<sup>24</sup> alla chiarezza valoriale del per sé. Il suo potere nullificante non permane nella situazione di partenza ma approda sempre alla proposta e alla decisione. Essa inizialmente relativizza i contenuti per l'egocentrismo logico dello studente, ma con il tempo li traspone nell'ordine culturale delle singole materie. Dalla soggettività alle oggettività del contesto. Dal limite alla meraviglia, dalla comprensione alla sistemazione disciplinare. Un processo che la filosofia ha sempre accompagnato con la consapevolezza del fine.

La formazione filosofica agisce sulle grandi sistemazioni disciplinari. Queste, come le dicotomie oppositive, <sup>25</sup> con il loro ordine concettuale e storico inizialmente agiscono positivamente nella formazione della mente. Infatti, con la loro estensione offrono idee complessive ed essenziali, utili per l'inquadramento teorico di situazioni complesse. Inoltre, suggerendo con le loro tematiche occasioni di confronto, guidano nella scelta di valori e di comportamenti. Contemporaneamente esse si pongono a fondamento delle prime categorie logiche per comprendere i fatti della vita e tentarne una spiegazione causale.

Con il tempo le sistemazioni disciplinari appaiono come paradigmi consciamente o inconsciamente vincolanti, che producono ristrettezze di pensiero e si dimostrano inadeguate nei

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Paz 2013. PP. 160, 161.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Recalcati 2018: «Il muro che ogni libro porta con sé evoca il cuore dell'incomunicabile che interviene in ogni forma di comunicazione, l'incondivisibile che accompagna ogni autentica condivisione». P. 38.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Thùy 2010: «Da piccola credevo che la guerra e la pace fossero due opposti. Eppure, ho vissuto in pace mentre il Vietnam era in fiamme, e ho conosciuto la guerra solo quando il Vietnam ha deposto le armi». P. 20.

rapporti con la realtà. Le grandi teorizzazioni, come quella di Fukuyama e di altri,<sup>26</sup> assumono la forma del limite sul piano della conoscenza e del comportamento. Lo studente scopre nello studio e nella vita la necessità di altre categorie di riferimento. Infatti, la sua attenzione si porta verso il particolare e il diverso, aprendosi alla scoperta di dimensioni inedite della cultura. Lentamente le conoscenze manualistiche cedono il passo al bisogno di verifica, di controllo e di approfondimento. Ancora è solo un bisogno a cui si risponde con facili intuizioni o, in classe, con improvvisazioni dialettiche. In realtà si tratta del primo approccio verso lo studio personalizzato, fondato sul riconoscimento del limite e sul desiderio di oltrepassarlo.

Inconsapevolmente lo studente vive il dramma dell'eclisse della ragione, della sua obsole-scenza o inadeguatezza di fronte al nuovo essere delle cose, se non interviene un atto risolutivo della intelligenza. Perciò egli con la soggettivizzazione combatte nello stesso tempo i residui dell'inconscio collettivo, gli stereotipi della cultura popolare e di quella dominante nella scuola. È la scoperta del limite ontologico che, quando perviene a livello di coscienza, innesca il bisogno di andare avanti, superandolo e superando se stessi. Il traguardo finale è il raggiungimento di una oggettività, intellettualmente ricostruita, dove lo studente si riconosca parte di un mondo condiviso nei fini e nei mezzi.<sup>27</sup> La filosofia guida in questo processo, consentendo quella evoluzione in cui la ragione nel divenire del tempo trova accordo con se stessa e con gli altri. Quando ciò avviene, essa aiuta a ripensare l'alterità del curricolo esplicito, commisurandolo con quello implicito e ricercando le motivazioni psicologiche e intellettive per ulteriori proiezioni nella formazione personale.

#### Riferimenti bibliografici

- Labatut 2021: Benjamin Labatut: Quando abbiamo smesso di capire il mondo, Adelphi, Milano 2021.
- Gaspari 2021: Ilaria Gaspari: Vita segreta delle emozioni, Einaudi, Torino 2021.
- Byung Chul Han: 2021: Byung Chul Han, La società senza dolore, Einaudi, Torino 2021.
- Bruner 1990: Jerome S. Bruner: Cultura e sviluppo cognitivo in Il significato dell'educazione,
   Armando Editore, Roma 1990.
- Bruner 2015: Jerome S. Bruner: La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano 2015.
- Sandel 2021: Michael J. Sandel: La tirannia del merito, Feltrinelli, Milano 2021.
- Bloom 1985: B.S. Bloom: Conseguenze affettive del profitto scolastico in Mastery Learning, Loescher, Torino 1985.
- Thùy 2010: Kim Thùy, Riva, Nottetempo, Roma 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Fukuiama 2011: «Le lontane origini del presente volume sono ricercate in un mio articolo intitolato "Siamo forse alla fine della storia?" scritto per la rivista *The National Interest* nell'estate del 1989. In esso sostenevo come in questi ultimi anni fosse emerso in un gran numero di paesi un notevole consenso verso la legittimità della democrazia liberale come sistema di governo, vincente nei confronti di ideologie rivali quali la monarchia ereditaria, il fascismo e ultimamente il comunismo. Non solo, ma aggiungevo che la democrazia liberale avrebbe potuto costituire addirittura "il punto di arrivo dell'evoluzione ideologica dell'umanità" e "la definitiva forma di governo fra gli uomini" presentandosi così come "la fine della storia"». P. 9.

Popper 1980: «La meccanica sociale olistica o utopistica, a differenza di quella a spizzico non è mai di natura "privata", ma sempre "pubblica". Essa mira a riplasmare l'intera società secondo un piano regolatore preciso; mira ad impadronirsi delle posizioni chiave e ad estendere "il potere dello stato... finché stato e società siano diventati quasi identici"; e inoltre mira a servirsi di queste "posizioni chiave" per comandare alle forze storiche che plasmano lo sviluppo futuro della società fermando questo sviluppo, oppure incanalando la società nello stesso senso dello sviluppo previsto». P. 70.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Horkheimer 1962: «I simbolisti francesi possedevano un termine per indicare l'amore per cose che avevano perso il loro significato oggettivo: "*spleen*". La consapevole, insolente arbitrarietà, l'"assurdità", "perversità"" della scelta rivela, con un gesto silenzioso, l'irrazionalità della logica utilitaria, e la getta in faccia all'ordine per dimostrare quanto esso sia inadeguato all'esperienza umana. Ma il gesto violento, mentre ricorda all'ordine che esiste un soggetto e che esso lo sta dimenticando, esprime anche il dolore del soggetto per la propria incapacità di raggiungere un ordine oggettivo». Pp. 50, 51.

- Horkheimer 1962: Max Horkheimer: Eclissi della ragione, Sugar Editore, Milano 1962.
- Recalcati 2018: Massimo Recalcati: A libro aperto, Feltrinelli, Milano 2018: P. 38, 165.
- Zuboff 2019: Shoshana Zuboff: Il capitalismo della sorveglianza, Luiss University Press, Roma 2019.
- Recalcati 2014: Massimo Recalcati: L'ora di lezione, Einaudi, Torino 2014.
- Fukuyama 2011: Francis Fukuyama: La fine della storia e l'ultimo uomo, Rizzoli, Milano 2011.
- Beck 2021: Ulrich Beck: Condicio umana, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Popper 1980: Karl R. Popper: *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano 1980.

### FILOSOFIA, TECNOLOGIE E CITTADINANZA DIGITALE QUALE ALLEANZA PER UN NUOVO UMANESIMO?

#### Mirella Fortino

#### **Abstract**

In this contribution some reflections on the role of philosophy as a transversal discipline, able to dialogue with other forms of knowledge, are exposed. Without claiming the role of "science of science", philosophy has peculiarities that currently can be invested in the teaching of civic education as a discipline that must interrelate with other disciplines. Faced with the institutional innovations (law n. 92/2019), some food for thought is presented, in particular with regard to technologies, digital citizenship and the great responsibility of philosophy in today's and future schools.

#### **Keywords**

Digital citizenship, education, future, philosophy, responsibility, technologies.

#### Il privilegio del sapere filosofico

Nel momento in cui sono evidenti i segni di un cambiamento imposto dalla società tecnologica, sebbene non solo i docenti di filosofia ma tutti i docenti siano chiamati in causa, è pur vero che il pensiero critico, tradizionalmente reputato una prerogativa privilegiata in particolare del sapere filosofico costituisce un fine primario in una scuola che voglia promuovere la formazione di cittadini consapevoli e responsabili. La filosofia e il suo insegnamento costituiscono un elemento essenziale della formazione integrale dell'uomo e del cittadino consapevole di dover dare un contributo a una società aperta che voglia dirsi realmente democratica.

L'interesse per alcune problematiche fondamentali, declinate in funzione dell'idea secondo cui la filosofia, il pensiero critico rappresentano condizioni importanti che preludono alla formazione dell'uomo, alla definizione e all'esercizio consapevole dei diritti di cittadinanza, costituisce il fulcro della riflessione critica proposta. In tal senso è prefigurabile il ruolo della filosofia dell'avvenire, unitamente alla ridefinizione delle sue finalità e dei modi della elaborazione di possibili percorsi di pensiero. Ciò anche alla luce, in Italia, dei recenti *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* e dell'ancor più recente emanazione delle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* come disciplina a sé e tuttavia strettamente intrecciata a tutte le altre. Tale legame, che è de iure legittimo e de facto realizzabile, prevede istituzionalmente percorsi didattici interdisciplinari, unitari. In tale orizzonte la filosofia è destinata o comunque chiamata a svolgere, pur senza vantare pretese egemoniche, un ruolo importante, esercitando da sempre il potere di gettare uno sguardo sulla realtà come totalità e anche svelando l'intrinseca problematicità e complessità del reale che non può essere attentamente indagata senza fare appello alle risorse del *critical thought*. Nella *Repubblica* di Platone non a caso si legge: «chi è capace di una visione generale è dialettico, e chi non lo è no».¹

Preliminarmente, riguardo all'idea stessa di filosofia ma specialmente al suo ruolo nella scuola secondaria superiore, si delineano differenti orizzonti di pensiero che non dovrebbero

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Platone, *Repubblica*, VII, 537c.

essere considerati in antagonismo. Ad esempio si delinea l'orizzonte di pensiero secondo cui l'insegnamento della filosofia deve coltivare, nella formazione del soggetto-cittadino, la dimensione del filosofare come discorso impegnato a difendere l'argomentazione razionale e il pensiero logico: non è indifferente ma importante formare menti che siano in grado di pensare secondo processi inferenziali corretti e rigorosi anche se non è trascurabile vedere che Aristotele ammetteva, accanto al sillogismo scientifico, il sillogismo dialettico, le cui premesse sono fondate sull'opinione<sup>2</sup>. Ma è diverso l'atteggiamento di chi vuole riconoscere, nel processo di insegnamento-apprendimento, principalmente un interesse anteposto a ogni altro: l'individuazione di orizzonti di senso, di prospettive metafisiche aperte alla trascendenza, il ruolo dell'intuizione o altro ancora piuttosto che esperienze di pensiero volte a privilegiare lo spirito analitico e l'elaborazione di argomentazioni razionalmente stringenti.

Il filosofo neopositivista e coerentista viennese Otto Neurath, che negli anni Trenta del Novecento rappresenta una voce in dissonanza con l'ortodossia del «Circolo di Vienna» di cui fa parte, e che è considerato un antifilosofo in ragione della sua anima fortemente antimetafisica, non fa a meno di precisare che le gelide vette della logica non devono distogliere l'attenzione nei confronti dei fatti della vita. Fautore dell'educazione visiva per tutti e democratica, da una visuale che può esser definita pragmatista, egli non ha inteso eludere tali fatti. La sua nota metafora della nave da riparare senza doverla ricostruire pezzo per pezzo, in mare aperto, condivisa dal filosofo americano Willard Van Orman Quine è espressione di tale atteggiamento in difesa del pragmatismo<sup>3</sup>.

Lungo i sentieri dell'educazione filosofica non si tratta di procedere secondo questi dualismi. Non risulta perciò poco importante sottolineare l'interesse per un approccio di pensiero che cerchi di farsi carico della complessità. È infatti possibile e auspicabile un impegno che non trascuri, anche in sede didattica, di coniugare e fondere insieme logica, probabilismo, fini e orizzonti di senso. Ciò è possibile salvaguardando *in primis* le prerogative teoretiche del sapere filosofico (bios theoretikòs) che non devono essere reputate avulse dalla praxis, cioè dai fatti della vita.

Di fronte a tale scenario e trasversalmente alle questioni evocate dalla domanda posta, non inedita e concernente il sapere filosofico, l'attualità impone un po' di riflessione intorno alle modalità di trasmissione-elaborazione non solo della filosofia ma dei diversi saperi. Tale riflessione è più che mai invocata di fronte all'esperienza della didattica a distanza che, incentivando il ricorso alle tecnologie, non consente di eluderla. Ormai quasi universalmente impostasi in ragione di un'infelice contingenza, la didattica a distanza ha ampliato l'orizzonte delle consuete problematiche relative al sapere filosofico generandone altre, che forse non sono del tutto inedite. Tali problematiche, infatti, sono imposte dal progresso scientifico che è un risultato sempre provvisorio dell'intelligenza umana nel corso della storia che evolve. L'insegnamento della filosofia è perciò chiamato in giudizio. La riflessione filosofica intesa come riflessione critica, analisi e parimenti come ricerca di senso non può esimersi dal farsi carico del compito di esercitare una vigilanza peculiare e a 360 gradi, non dovendo trascurare l'imperativo di perseguire finalità critiche ed eticamente civiche. A tali finalità essa deve mirare impegnandosi nello sviluppo di percorsi di pensiero concepiti come efficace antidoto al rischio di cedere al riduzionismo e al determinismo che le tecnologie e l'Intelligenza artificiale possono implicare. La trasversalità del sapere filosofico, dunque, vanta la prerogativa di essere forza che unisce e non divide, e non genera dispersione.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cfr. Boniolo-Vidali 1999 e 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cfr. Neurath 1993, p. 82. «Noi siamo come marinai che devono ricostruire la loro nave in mare aperto, senza poter iniziare da capo da cima a fondo», p. 82.

## Filosofia e tecnologie. Fra bene e male: oltre il manicheismo per trarre vantaggio dalle tecnologie

È possibile ravvisare utili spunti di riflessione a partire dalla recente didattica a distanza impostasi, drammaticamente, nel periodo della pandemia con l'imperante ricorso alle tecnologie nelle diverse discipline. Il ricorso alle tecnologie non è solo un fatto emergenziale ma la didattica a distanza lo ha sicuramente ampliato e ciò secondo forme spesso improvvisate e non contemplate da un'attenta opera di regia. L'improvvisazione, conseguente ai cambiamenti delle modalità di comunicazione, ha potuto esporre alla formazione di un esercito di fruitori di risorse a "bassa complessità verticale" e, presumibilmente, nella maggior parte dei casi senza un concreto coordinamento interdisciplinare, che è invece un presupposto essenziale, spesso invocato in difesa dell'unità dei saperi ma nella prassi anche spesso snaturato rispetto all'esigenza di un processo educativo autenticamente impegnato nella formazione di una visione unitaria del reale. Eppure, la comunicazione digitale se, da una parte, espone i saperi alla frammentazione e alla fruizione granulare dall'altra potrebbe facilitarne il coordinamento. Ma a condizione di definire una regia.

Nell'odierna società della conoscenza, straripante di informazioni, si può andare facilmente incontro a una forma indebolita dell'attività conoscitiva o a varie forme di riduzionismo. L'era digitale è infatti l'era della frammentazione, dei contenuti granulari che, laddove non si abbia cura dell'unitarietà, risultano dispersivi e non in armonia con uno sviluppo verticale della conoscenza e con la formazione autentica in campo educativo. Perciò è necessario essere in grado di impegnarsi in un "design complessivo della didattica", e attivare "strumenti di regìa"<sup>4</sup>. Una buona regìa può rinforzare lo slancio motivazionale per la conoscenza, può selezionare le risorse e precisare le modalità di elaborazione della conoscenza, nonché prevedere il controllo dei risultati e rimodulare lo sguardo prospettico se opportuno, non trascurando importanti aspetti relazionali, e anche le spinte emozionali che dalla non prossimità spaziale possono essere condizionate quando si ricorre alla didattica a distanza. Tutto ciò è detto in funzione di un uso virtuoso delle tecnologie e per caricare di responsabilità, quindi, l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore.

La complessità di cui si sta dicendo non deve implicare l'indebolimento di un'azione mirata in sede didattica, sia in filosofia sia nelle altre discipline. Essa potrebbe diventare un'occasione di sfida e convincere che vale la pena evitare ogni possibile espressione di manicheismo. Ciò in vista di un'auspicabile e non impossibile alleanza, in particolare, fra filosofia e tecnologie, concependo le seconde non disgiuntamente dalla questione etica, dei valori, e specificamente dei valori di cittadinanza che sono stati scolpiti dai nostri padri costituenti e dalle carte internazionali dei diritti dell'uomo e del cittadino. Non certamente a caso le recenti *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, non trascurando alcuni aspetti importanti che riguardano la tutela di tali valori, demandano implicitamente al pensiero critico, e quindi, è bene aggiungere, al pensiero filosofico – in virtù del privilegio di cui sopra si è detto – uno sguardo d'insieme, al fine di elaborare risposte né illusorie né esaustive ma sostenute dal supporto di un'analisi in grado di fugare lo spirito *destruens* e di investire a fin di bene le conoscenze relative ai poteri della tecnologia.

Con Socrate e il suo imperativo etico del rispetto delle leggi della città, con le domande incalzanti e lo spirito analitico che caratterizza il suo filosofare, esposto nei dialoghi di Platone, fin dalle origini la filosofia si è configurata come riflessione razionale e critica intorno alle questioni riguardanti la cittadinanza, fornendo risposte ragionate agli interrogativi riguardanti il vivere in città. Con ciò si vuole brevemente dire che la responsabilità del sapere filosofico è più che centuplicata nella società odierna dominata dalla complessità e dalle tecnologie trionfanti che nel

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. Roncaglia 2018. Gino Roncaglia non esita a evidenziare i problemi posti dai contenuti del web, che espongono alla frammentazione dei saperi.

vivere quotidiano si pongono, si vuole dire, fra bene e male se non semplicemente in difesa del bene in quanto opportunità di inclusività, partecipazione e condivisione di risorse altrimenti patrimonio socialmente elitario. Il problema è allora vedere, delimitando questo contributo sollecitato specialmente dalle odierne contingenze, in che modo in sede didattica si possa operare con il fine, senz'altro in difesa del bene, di far comprendere l'importanza di un uso delle tecnologie che non si riveli ostile ai diritti di cittadinanza. La virtuosità della filosofia come sapere critico e trasversale legittima pienamente l'investimento di una riflessione accurata sulle tecnologie, per promuovere la formazione di un'adeguata consapevolezza digitale.

Nell'odierna società tecnologica la filosofia e il suo insegnamento come approccio critico, trasversale, svolge un ruolo principe e di cerniera decisamente significativo poiché permette di porre in discussione questioni e nodi teorici fondamentali la cui trattazione riveste una grande importanza sul piano della formazione. Si pongono in discussione problemi importanti con particolare riferimento al soggetto della conoscenza, che opera scelte, alla sua libertà che richiede autonomia di giudizio, alla questione del rispetto dell'altro spesso irragionevolmente violato e, cosa perciò nient'affatto trascurabile, agli stessi strumenti della conoscenza, quelli digitali in questo contesto, il cui uso certamente non è neutro. Il rispetto del principio di uguaglianza, infatti, richiede che tali strumenti non siano patrimonio soltanto di alcuni e non anche di tutti. E ciò, in sede didattica, in funzione della formazione di soggetti in cui le conoscenze devono preludere allo sviluppo delle competenze o di quel saper fare che in filosofia coincide con il saper analizzare e pensare, discriminare, operare scelte, scegliere anche in vista dell'agire e individuare orizzonti di senso e, cosa non meno importante, costruire una società fondata sui principi della democrazia. In questa società la partecipazione per essere autentica deve essere partecipazione consapevole e informata, non assoggettata a discorsi in cui il difetto di nessi argomentativi (magari esclusivamente a favore di sollecitazioni emozionali e del culto della post-verità che rischiano di tradursi in fini in sé e non sono invece sfruttati in funzione del discernimento consapevole) può tendere tranelli funzionali all'indottrinamento. In una democrazia la partecipazione deve essere partecipazione che trae profitto dal confronto o dialettica di opinioni diverse, quindi dall'arte di congiungere ciò che dev'essere congiunto e anche, viceversa, nel senso del disgiungere o discriminare consapevolmente.

Tutto ciò per dire che al vivere consapevolmente e responsabilmente nella polis in Italia è ora rivolta, da parte del sistema educativo, un'attenzione speciale e un importante rilievo istituzionale grazie alla legge del 20 agosto 2019, n. 92. Agli insegnanti incombe l'onere di coniugare, con una operatività efficiente, la lettera e lo spirito di questa legge.

Come si legge nelle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, «si tratta [...] di far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione». Ciò secondo i pilastri della legge che oltre alla Costituzione, al diritto e alla legalità, allo sviluppo sostenibile, all'educazione ambientale e alla tutela del patrimonio e del territorio contempla, come tema, la cittadinanza digitale. La formulazione di tali linee è raffinata: in esse è giustamente precisato ciò che nella prassi potrebbe essere inavvertitamente disatteso. Secondo le Linee quida non si tratta di giustapporre o aggregare contenuti disciplinari ma di valorizzarli o investirli mediante l'interconnessione dei saperi, per il tramite di «elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici». Gli elementi latenti rivestono il ruolo principe e illuminano e guidano il percorso didattico in educazione civica, nel corso del quale la filosofia come scienza teoretica per eccellenza non tradisce, anzi coltiva – e questo è il fulcro del presente contributo - la naturale amicizia con le altre discipline. Allora perché non concepire ad esempio, previa un'opera di regia, la seconda formula dell'imperativo categorico dell'etica kantiana, che contempla l'altro sempre anche come fine, il valore delle formule come fondamento di una legislazione universale, oppure il principio di responsabilità, come "elementi latenti" in quanto elementi centrali negli ordinari percorsi di apprendimento?

L'etica kantiana e il principio di responsabilità sono temi rientranti negli attuali ordinamenti didattici. Il concetto di responsabilità, che è un importante concetto chiave della legge n. 92 del 2019, è «uno strumento indispensabile al vivere civile, in una comunità regolata da norme»<sup>5</sup> ed è legato alla questione concernente il riconoscimento dell'altro. E non si deve ignorare, ovviamente, che la Costituzione Italiana ha posto il riconoscimento dell'altro tra i principi fondamentali e sovrani. Nelle *Linee guida* l'orizzonte del discorso è aperto poiché in esse non è esclusa la possibilità di affrontare temi extra disciplinari nelle ore dedicate all'educazione civica.

Alla comunità educante non potrà sfuggire che nelle *Linee guida* «l'educazione civica supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra disciplinari».<sup>6</sup> All'interno di questo orizzonte di pensiero l'interconnessione merita un'attenta considerazione per non ricadere nella separazione disciplinare che si vorrebbe bandire. Laddove, infatti, fosse concepita come un mero accordo formale, senza un autentico coinvolgimento delle menti volto a precisare il regno dei fini, degli obiettivi e dei mezzi e dei tempi per realizzarli, e fosse pertanto depauperata per difetto di intenzionalità, l'interconnessione in discussione si ridurrebbe a un mero rituale per assolvere un obbligo istituzionale.

Per quel che concerne la filosofia, le tecnologie e la cittadinanza, l'insegnamento della filosofia, alla luce dell'ispirazione teoretica che è propria di questo sapere, non può che essere la via maestra per raggiungere tali fini, per promuovere una consapevole, autentica educazione digitale, volta all'incremento della partecipazione in una società che voglia essere inclusiva, votata a difendere il diritto di tutti all'informazione e alla conoscenza, scalzando quindi i limiti angusti di operazioni digitali consistenti magari in meri automatismi anziché nell'auspicabile dominio di tali automatismi. Occorre conciliare informazione e libertà umana, e ciò anche mediante il ripensamento delle modalità di elaborazione del discorso filosofico come disciplina fra le altre discipline nella formazione scolastica. Si tratta di «afferrare la natura stessa dell'informazione»,<sup>7</sup> attraverso il discorso filosofico.

Si tratta di sollecitare e favorire lo spirito di analisi e la discussione sulle tecnologie e sull'intelligenza artificiale, superando anche il dualismo fra la filosofia analitica e la filosofia continentale, fra coloro che sono rigoristi e amanti del controllo del discorso e coloro che invece – come sostiene Luciano Floridi, affastellano il discorso con contenuti realmente esuberanti, e magari irrazionali e antiscientisti che a seconda dei destinatari del messaggio, è il caso di aggiungere, scatenano emozioni e spinte motivazionali che talvolta diventano quasi un fine in sé. Tutto ciò per dire che in ogni caso «abbiamo bisogno della filosofia per dare senso ai cambiamenti radicali prodotti dalla rivoluzione digitale» che ormai investe ogni aspetto della vita umana. Un approccio teoretico e interdisciplinare, e non enciclopedico (o storicistico), può soddisfare l'esigenza di comprensione del reale, per «sviluppare un modo di pensare filosofico che guarda alle domande e alle risposte e a come si legano tra loro». Floridi scrive: «è di questa filosofia che c'è tanto bisogno oggi, anche per essere all'altezza delle sfide poste dal digitale». Ma cosa c'entra tutto questo con l'educazione civica e la cittadinanza digitale?

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Bagnoli 2019, p. 10.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Floridi 2017, p. XIII.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Floridi 2020 a, pp. 142-143.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ivi, p. 143.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Ivi, p. 16.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Floridi 2020 b, p. 11.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> *Ibidem*. «Sarebbe un modo di insegnare filosofia che andrebbe d'accordo non solo con le discipline umanistiche, ma anche con quelle scientifiche». *Ibidem*.

#### Tecnologie, etica, cittadinanza

Nelle *Linee guida*, per «'Cittadinanza digitale' deve intendersi la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali». Allora appare pertinente la seguente domanda: quale consapevolezza deve esser sottesa all'uso dei mezzi della comunicazione virtuale? Tale consapevolezza può essere definita alla luce dell'*ethos* socratico secondo cui il dialogo, l'analisi, la distinzione del vero dal falso sono in funzione della conquista della libertà intesa come emancipazione dal dogma, dal pregiudizio, dai tranelli insiti nel potere di omologazione e, nell'orizzonte in discussione, dalle "*filter bubbles*", dalle "fake news" non infrequentemente disseminate nella società digitale. Dunque, la filosofia, che dalla ricerca di *aletheia*, nonostante non manchino scepsi nella storia del pensiero, difficilmente vuole prendere sinceramente congedo, sarà un antidoto a quell'abuso della buona fede di coloro i quali, i giovani ma anche i non giovani, della rete spesso sono utenti disarmati. Ciò non si vuole tradurre in una forma di retorica in difesa di un'astratta rivendicazione dei poteri della ragione, soprattutto perché si è comunque consapevoli che la ragione non può essere indagata astrattamente, cioè prescindendo assolutamente dalla realtà emozionale del soggetto conoscente. Emozioni e ragione necessitano entrambe di una educazione appropriata.

Questi rilievi preludono alla rivendicazione della necessità di una progettazione didattica che sia in grado di farsi carico dell'impegno volto a promuovere una cultura in antitesi con la sottocultura di un "sottoproletariato digitale". E sono nient'affatto inclini a incoraggiare atteggiamenti rinunciatari di fronte alle grandi potenzialità di tecnologie sempre più avanzate. In effetti le problematiche e i dilemmi riguardanti l'uso delle tecnologie potrebbero evocare il dialogo fra Socrate e Fedro relativamente alla scrittura. Secondo il racconto degli antichi, riferito dal Socrate del Fedro di Platone, Theuth fu l'inventore delle lettere dell'alfabeto. Il re Thamus, leggiamo in questo dialogo, disse: «o ingegnosissimo Theuth, una cosa è la potenza creatrice di arti nuove, altra cosa è giudicare qual grado di danno e di utilità esse posseggano per coloro che le useranno». 14 Nel contesto in discussione, di fronte all'invasione delle nuove forme di comunicazione imposte dalle tecnologie digitali, non sorprende allora la domanda: le tecnologie digitali, sicuramente frutto del genio umano, sono del tutto innocue oppure espongono a qualche rischio coloro che le usano e che le useranno? Per rispondere non si deve eludere la consapevolezza che l'interazione fra gli agenti artificiali e gli esseri umani va delineando l'asse di un discorso che impone di parlare di "etica della tecnologia". 15 E, conseguentemente, di quale etica della tecnologia? La risposta a tale interrogativo deve essere ricercata e a tal fine la filosofia in quanto pensiero critico è indubbiamente investita di una enorme responsabilità; occorre rispondere alla domanda posta esercitando una pacata riflessione. Riguardo alle tecnologie non si trascuri che «l'efficienza [...] non è solo una questione di precisione e risparmio, ma mette in gioco un insieme di fattori assai più ampio, che ha a che vedere con ciò che le persone coinvolte ritengono sia bene o male».16

La filosofia vanta la prerogativa di favorire meglio di ogni altro sapere lo sguardo sul reale, di indagare intorno alla nozione di bene e alla nozione di male. E se similmente alla civetta di Minerva che spicca il volo sul far della sera fissa lo sguardo sul giorno al tramonto, nell'odierna società digitale essa, inoltre, deve saper fissare lo sguardo lontano, sull'alba del nuovo giorno, ponendosi come antidoto etico per evitare di oltrepassare la sfera del bene, per far sì che le tecnologie si pongano sempre più adeguatamente e consapevolmente al servizio dell'uomo, siano fattore di progresso e concreta possibilità di coinvolgimento di tutti nell'acquisizione del sapere.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Platone, *Fedro*, 274e. Cfr. Lebrun, in Lafleur, Grenon et Samson 2019.

<sup>15</sup> Cfr. Fabris 2018.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Quintarelli (a cura di) 2020, p. 81.

L'educazione al pensiero critico deve favorire in modo sostanziale la consapevolezza che deve essere sottesa, coltivando una sorta di autentica vocazione intellettuale, all'esercizio della informazione digitale. La filosofia, che storicamente nasce con il passaggio dal mito al *logos*, fin dalla sua giovinezza, con la sofistica impone all'attenzione il problema della comunicazione, dei molteplici usi del linguaggio, delle antilogie o discorsi doppi, quindi la riflessione critica concernente il potere quasi magico della parola. E il pluralismo dei linguaggi e dei valori, il cui fraintendimento potrebbe infrangere la frontiera fra bene e male, non deve sconfinare nella libertà del giudizio che non discrimina. Così studiando la sofistica sicuramente si può delineare, nella pratica didattica, un itinerario di pensiero molto interessante che può essere sfruttato per la discussione intorno alle molteplici questioni inerenti alle forme di comunicazione dell'infosfera, per usare un neologismo che è denso di significato alla luce delle argomentazioni di Luciano Floridi che ha "recuperato filosoficamente" tale termine.

Allora all'attiva vigilanza sull'etica della comunicazione saranno chiamati i docenti, e al ragionamento critico intorno ai principi etici saranno educati i più immediati fruitori delle risorse della galassia digitale, le giovani menti che saranno sollecitate a investire in modo digitalmente consapevole le risorse cognitive anche attraverso le nuove tecnologie. Responsabilmente, previa, appunto, un'azione educativa mirata, che non esiti ad analizzare e a definire in sede filosofica la non semplice nozione di responsabilità e insegni a esercitare l'arte del disinganno e a rinunciare, nei limiti del possibile, malgrado tutto, alla "delegazione ai sistemi". 18

Nell'attività di insegnamento e nel processo di apprendimento si imporranno all'attenzione, proficuamente, diversi nodi concettuali nevralgici e prospettive interpretative la cui problematizzazione sarà utile per la formazione di soggetti consapevoli e competenti, non passivi e subordinati agli "algoritmi invisibili" o a "scelte nascoste" e imposte. Alla luce di tale scenario discorsivo occorrerà guadagnare la consapevolezza che le tecnologie, «gli algoritmi di Intelligenza Artificiale incorporano valori etici, consapevolmente integrati o inconsapevolmente proiettati nel sistema». <sup>19</sup>

In riferimento alla pratica didattica, a partire dall'orizzonte filosofico del pensiero antico, discipline diverse saranno perciò interconnesse di fronte a fondamentali nozioni-chiave quali libertà, necessità, destino, determinismo, caso e probabilismo, intellettualismo etico, volontà, libero arbitrio, predestinazione ... Si tratta di nozioni rientranti nello svolgimento dei consueti percorsi di pensiero previsti dagli ordinamenti. Tali discipline potranno essere interconnesse in un dialogo che attesti la valenza di matrice valoriale trasversale dell'educazione civica, sviluppando una competenza sicuramente peculiare e primaria: non disgiungere il sapere dalla vita. Saranno molti gli spunti a partire dai quali si potrà giungere alla considerazione della nozione moderna di responsabilità (responsability, 1787) la quale, collegata alla nozione di scelta e di "libertà limitata" e, distinta dalla nozione di "imputatio", è intesa come «possibilità di prevedere gli effetti del proprio comportamento e di correggere il comportamento stesso in base a tale previsione». 20 Si parla quindi di responsabilità quando un soggetto deve dar conto del fatto di aver violato la norma. Perciò prefigurando un percorso didattico sulla cittadinanza digitale sarà importante riflettere, ad esempio, sulla responsabilità ma anche sulla parola e sul concetto di "legge". Tale concetto, nella pratica didattica, può essere considerato in un ampio contesto di discorso, in cui un ruolo importante è rivestito dalle nozioni di necessità, regola e norma: si

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> «L'infosfera è l'habitat quotidiano per miliardi di persone, sempre di più, e sempre più comunemente». Floridi 2020 b, p. 8. Il termine è usato, come Floridi precisa, anche *ontologicamente*, «per parlare della realtà in generale, in una metafisica che interpreta l'Essere in modo informazionale». *Ibidem*.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Sulla complessa nozione di responsabilità, anzi sulla teoria della responsabilità, cfr. il libro di Carla Bagnoli 2019. Cfr. inoltre Jonas 1990.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Quintarelli (a cura di) 2020, p. 93. Occorre quindi anche porre attenzione alla progettazione delle tecnologie. Cfr. *ibidem*.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Abbagnano 1971, p. 748. Oltre al noto testo di Hans Jonas sul principio "responsabilità", per un'attenta e ampia analisi del concetto di responsabilità cfr. il volume di C. Bagnoli, del 2019.

parlerà di leggi della natura e di legge sul piano etico e giuridico, coniugando così quasi d'incanto ambiti disciplinari diversi solitamente reputati molto distanti.

#### Tecnologie e cittadinanza: quale alleanza?

Declinando l'interesse del presente contributo in ambito didattico, e peculiarmente in riferimento alla nuova disciplina, l'Educazione civica come disciplina trasversale, e alla cittadinanza digitale, si vuole sottolineare che le diverse discipline, ad esempio letteratura, filosofia, storia, matematica, fisica, religione possono interrelarsi nei processi di insegnamento-apprendimento, e ciò specialmente grazie alla virtuosità di una didattica laboratoriale che coltivi il pensiero critico e sviluppi un'adeguata consapevolezza intorno alle tecnologie digitali, alla luce di una regìa. Rivolgendo lo sguardo al panorama dei saperi si impongono immediatamente alcuni concetti chiave, che investono questioni di cittadinanza digitale in ordine a un problema etico fondamentale: il problema della libertà. Perciò, in una terza liceale, la filosofia socratica, il pensiero di Platone e Aristotele, la considerazione delle filosofie ellenistiche (come lo stoicismo e l'epicureismo), la filosofia cristiana e la nascita della nozione di "volontà" (nozione che non può essere trascurata dalla teoria della responsabilità) offrono un terreno fertile per sviluppare competenze argomentative, anche grazie al coinvolgimento, nel liceo classico, del docente di latino e greco. Allora non è poco significativo coniugare ad esempio i principi della Costituzione Italiana e la nozione cristiana di persona leggendo le Confessioni di Agostino. Fondendo tradizione e innovazione, si rispetta così l'autorità dei classici e non si tace intorno ai tranelli tesi dal web in ordine alla privacy, al rispetto dell'altro o all'autonomia di giudizio. E ancora, in ordine al nodo concettuale della libertà, diventerà filosoficamente molto interessante affrontare, nella prassi didattica, il rapporto cultura-futuro nella società digitale. A tale riguardo, l'etica della responsabilità non potrebbe trascurare la ricerca della risposta a una domanda cruciale: come evitare il rischio di manipolazione della cultura? e, anche, come sarà possibile la "continenza informativa" – per usare un'espressione di Nick Bostrom – specialmente nel settore della ricerca, al fine di non gettare ai quattro venti dati che meritano la massima riservatezza?<sup>21</sup> Sono trasversalmente e unitariamente in discussione dunque, nell'ora di Educazione civica dedicata alla cittadinanza digitale e in quella di Filosofia, molte nozioni, tra le quali spiccano il principio di responsabilità, i diritti dell'uomo, la rilevante nozione di "bene comune", filosoficamente elaborata e declinata secondo finalità etiche molto alte, ad esempio nei termini della giustizia sociale come diritto di tutti alla conoscenza. Le tecnologie – non si trascuri – possono essere formidabili alleate per l'esercizio di tale diritto, e ciò potendo confidare nelle competenze informatiche dei docenti in primis e nelle competenze informatiche degli studenti, cosa importante per sapere come agire per non cadere negli innumerevoli tranelli del web, che espongono a gravi violazioni di diritti umani universali come il diritto alla libertà, alla protezione della privacy, etc. Il concetto di responsabilità si caricherà così di senso e l'esercizio della riflessione filosofica, concepita nei termini del critical thought, del pensiero critico nei termini del sapere aude, sarà di conseguenza un antidoto fondamentale alla possibilità di un cedimento, come avverte Gereon Wolters, al contro-illuminismo.22

Si tratta di attivare, dunque, un processo educativo che sostenga la causa dell'umanesimo, e più precisamente di un umanesimo digitale capace di innervare la "concezione scientifica del mondo".<sup>23</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Bostrom 2018, p. 386.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Come scrive Gereon Wolters, «la gente illuminata non deve lasciare internet e i social network al contro-illuminismo. [...] io spero davvero che i giovani illuminati con la loro conoscenza della rete possano portare a un cambiamento fondamentale nel combattere il Contro-illuminismo». Wolters 2018, p. 36.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> «In linea con il famoso Circolo di Vienna e i suoi contributi al pensiero moderno, vogliamo perseguire il pensiero razionale critico e l'interdisciplinarità che sono necessari per dare forma al futuro». *Manifesto di Vienna per l'Umanesimo digitale*.

Ciò consentirà di gettare uno sguardo accuratamente critico sull'innovazione tecnologica che, se è piena di insidie e tranelli indiscutibili, è pur sempre il frutto dell'intelligenza umana che incessantemente evolve e non consente il ritorno al passato che, sicuramente importante, ormai si è dileguato. Per questo è innegabilmente in discussione una questione che concerne, fondamentalmente, l'umanesimo o meglio un nuovo umanesimo o umanesimo scientifico.

Il Manifesto di Vienna per l'umanesimo digitale, che auspica un investimento degli ideali dell'umanesimo,<sup>24</sup> non a caso non trascura che «l'educazione all'informatica e al suo impatto sociale devono iniziare il prima possibile. Gli studenti dovrebbero imparare a unire le competenze informatiche con la consapevolezza delle questioni etiche e sociali in gioco»<sup>25</sup>. Allora la filosofia non potrà, in quanto non deve, tirarsi indietro, dal momento che essa vanta da sempre non poca familiarità con tali questioni di ordine etico e sociale.

Perciò, sintetizzando, è essenziale diventar consapevoli del fatto che – come è precisato nelle recenti *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* concernenti la cittadinanza digitale – «non è più solo una questione di conoscenza e di utilizzo degli strumenti tecnologici, ma del tipo di approccio ad essi; per questa ragione, affrontare l'educazione alla cittadinanza digitale non può che essere un impegno professionale che coinvolge tutti i docenti contitolari della classe e del Consiglio di classe»,<sup>26</sup> oltrepassando, dunque, la parcellizzazione, il solipsismo purtroppo assai frequente nella concreta prassi scolastica in cui magari tardivamente si getta quasi furtivamente uno sguardo sull'orto del vicino, mentre si continua a coltivare quasi inavvertitamente la frammentazione dei saperi, che diventa – così – frammentazione normale stabilmente fondata. Si tratta allora di favorire e incoraggiare il cambiamento, il passaggio da un paradigma (quello fondato sulla separazione disciplinare) a un altro paradigma, quello fondato sul dialogo e l'interconnessione fra le diverse discipline.

Affinché si possa incoraggiare e promuovere il cambiamento nonché parlare di un proficuo, virtuoso e consapevole uso delle tecnologie, e non di un semplice ossequio formale alla legislazione, i docenti sono chiamati a *definire* istituzionalmente e capillarmente, un'importante opera di regia che non smarrisca mai il legame inscindibile, che deve essere eticamente annodato, tra l'operatività efficiente delle tecnologie e la difesa dei valori, all'interno di una cornice in cui non si deve trascurare il dialogo fra le culture e la complessa questione della responsabilità, che in quanto tale è sempre concepibile solo come responsabilità umana.

Così parlare delle tecnologie significherà affrontare il discorso intorno alla problematicità rivestita dai poteri dell'*Artificial Intelligence*, dai quali la medicina, ad esempio, e la stessa attività di apprendimento potrebbero trarre vantaggio. Ciò potrà consentire di incrementare la consapevolezza che occorre fare affidamento solo sulla responsabilità umana poiché i sistemi in quanto tali non sono responsabili.<sup>27</sup>

Con ciò si vuole sostenere che è in discussione, dunque, non una teleologia immanente ai sistemi ma una teleologia fatta di fili il cui intreccio dipende soltanto dagli uomini o cittadini. Insomma, si tratta di educare all'idea e all'esercizio della "nostra signoria sulla tecnica", nella consapevolezza che l'umano governa o può governare gli algoritmi – e ciò è possibile – e non

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup>«Bisogna adottare un approccio illuminista ed umanista. La capacità di automatizzare le attività cognitive umane è un aspetto rivoluzionario dell'informatica. Per molte attività, le macchine superano già quello che gli esseri umani possono ottenere in termini di velocità, precisione e persino deduzione analitica. È giunto il momento di affiancare ideali umanistici a una riflessione critica sul progresso tecnologico. Questo manifesto [Manifesto di Vienna per l'umanesimo digitale] si pone quindi in continuità con la tradizione intellettuale dell'umanesimo e con movimenti analoghi che ambiscono a realizzare». Manifesto di Vienna per l'umanesimo digitale, p. 1.

 $<sup>^{26}</sup>$  Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, Allegato A.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Cfr. S. Quintarelli (a cura di) 2020, p. 91, p. 100; Luckin 2020; Tamburrini 2020. Si veda anche la *Montreal Declaration* for a Responsible Development of AI (2018, <a href="https://www.montrealdeclaration-responsibleai.com/the-declaration">https://www.montrealdeclaration-responsibleai.com/the-declaration</a>.

esserne governato. E tale dominio è possibile «prescrive[ndo] un fine alle macchine». <sup>28</sup> In fondo ne va, e questo è l'essenziale, della irrinunciabile libertà umana. Secondo l'orizzonte aperto dell'umanesimo che il filosofo Maurizio Ferraris difende, la tecnica non confligge con l'emancipazione dell'uomo. «Gli umani non sono schiavi della tecnica né di astratti sistemi, queste sono giustificazioni per chi comanda e per chi obbedisce. Possono, ovviamente, essere schiavi di altri umani, e il loro primo dovere è emanciparsi, con l'azione politica e con la comprensione filosofica». <sup>29</sup>

La filosofia, disciplina fra le altre discipline, non sarà una grande esclusa poiché essa in quanto pensiero critico ha legittimamente il diritto di parola nell'opera di emancipazione dell'uomo. Alla consapevolizzazione intorno al regno dei fini, dei diritti umani e alle potenzialità delle tecnologie a vantaggio dell'uomo, se responsabilmente investite, la formazione dei cittadini, anzi dei "cittadini digitali" di oggi e di domani dovrà sempre più efficacemente tendere. La filosofia come esercizio del pensiero critico e come disciplina trasversale sarà quindi impegnata in una sfida importante alla quale la scuola non deve rinunciare.

Concludendo con un'idea che conferisce un grande significato alla parola chiave "futuro", «in linea con il famoso Circolo di Vienna e i suoi contributi al pensiero moderno, vogliamo perseguire il pensiero razionale critico e l'interdisciplinarità che sono necessari per dare forma al futuro». <sup>30</sup> E come dice Floridi, «c'è tanto bisogno di una filosofia all'altezza delle nuove sfide: dobbiamo capire il presente in modo più approfondito per disegnare il futuro in modo migliore, non entrarci come se fossimo dei sonnambuli». <sup>31</sup> Si aggiunga che c'è bisogno di una filosofia per tutti, dunque anche negli istituti tecnici. Non a caso si è ora pensato di riformare il curricolo di tali istituti con l'introduzione, finalmente, dell'insegnamento della filosofia.

#### **Bibliografia**

- Abbagnano 1971: Nicola Abbagnano, , Dizionario di filosofia, Utet, Torino.
- Bagnoli 2019: Carla Bagnoli, Teoria della responsabilità, il Mulino, Bologna.
- Boniolo-Vidali 1999: Giovanni Boniolo-Paolo Vidali, Filosofia della scienza, Bruno Mondadori, Milano.
- Boniolo-Vidali 2017: Giovanni Boniolo-Paolo Vidali, Strumenti per ragionare. Le regole logiche, la pratica argomentativa, l'inferenza probabilistica, Pearson, Milano, Torino.
- Bostrom 2018: Nick Bostrom, Superintelligence. Paths, Dangers, Strategies, Oxford University Press, Oxford; trad. it. Superintelligenza. Tendenze, pericoli, strategie, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fabris 2018: Adriano Fabris, Etica delle tecnologie comunicative, in Riccardo Roni (a cura di),
   Natura, cultura e realtà virtuali, ETS, Pisa.
- Ferraris 2017: Maurizio Ferraris, Postverità e altri enigmi, il Mulino, Bologna.
- Ferraris 2020: Maurizio Ferraris, *Anima e automi*, in "La ricerca", n. 18, pp. 12-18.
- Ferraris 2021: Maurizio Ferraris, *Documanità: filosofia del mondo nuovo*, Laterza, Roma-Bari.
- Floridi 2017: Luciano Floridi, The Fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality; trad. it. La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo, Raffaello Cortina, Milano.
- Floridi 2020 a: Luciano Floridi, The Logic of Information. A theory of Philosophy as Conceptual Design, Oxford University Press; trad. it. Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale, Raffaello Cortina, Milano.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Ferraris 2021, p. IX.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> *Ivi,* p. XII.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Manifesto di Vienna per l'umanesimo digitale, p. 1.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Floridi 2020c, p. 9.

- Floridi 2020 b: Luciano Floridi, Uomo e intelligenza artificiale: le prossime sfide dell'onlife, in "La ricerca", settembre, anno 8, Nuova serie, n. 18, pp. 6-11.
- Jonas 1990: Hans Jonas, Das Prinzip Verantwortung, Insel Verla, Frankfurt am Main 1979;
   trad. it. Principio responsabilità, Einaudi, Torino.
- Lebrun 2019: Marcel Labrun, Préface à France Lafleur, Vincent Grenon et Ghislain Samson (sous la direction de), Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance: technologie, pédagogie et formation, Presses de l'Univérsité du Quebec, Canada.
- Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (in attuazione della legge n. 92 del 2019).
- Luckin 2020: Rose Luckin, Sfruttare l'intelligenza artificiale per migliorare l'insegnamento, in "La ricerca", n. 18(2020), pp. 41-44.
- Manifesto di Vienna per l'umanesimo digitale (tr. it. di Vienna Manifesto on Digital Humanism, Vienna, maggio 2019), <a href="https://dighum.ec.tuwien.ac.at/">https://dighum.ec.tuwien.ac.at/</a>.
- Montreal Declaration for a Responsible Development of AI (2018, <a href="https://www.montrealdeclaration-responsibleai.com/the-declaration">https://www.montrealdeclaration-responsibleai.com/the-declaration</a>.
- Neurath 1993: Otto Neurath, Anti-ispengler, Callwey, Munich 1921; tr. it. Anti-Spengler, a cura di F. Fistetti, Palomar di Alternative, Bari.
- Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza Direzione generale degli ordinamenti scolastici e la valutazione nazionale del sistema nazionale di istruzione – Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, 2017.
- Platone 1984: Platone, Fedro, in Opere, vol. 3, Laterza, Roma-Bari.
- Platone 1984: Platone, Repubblica, in Opere, vol. 6, Laterza, Roma-Bari.
- Quintarelli 2020: Stefano Quintarelli (a cura di), Intelligenza Artificiale, Bollati Boringhieri,
   Torino.
- Roncaglia 2018: Gino Roncaglia, L'età della frammentazione, Laterza, Roma-Bari.
- Tamburrini 2020: Guglielmo Tamburrini, Etica delle macchine. Dilemmi morali per robotica e Intelligenza Artificiale, Carocci, Roma.
- Wolters 2018: Gereon Wolters, Illuminismo 4.0, ovvero come preservare l'illuminismo nel mondo odierno?, in R. Roni (a cura di), Natura, cultura e realtà virtuali, ETS, Pisa, pp. 27-36.

# A PROPOSITO DEI *FESTIVAL* FILOSOFICI: L'ESPERIENZA DI *FILOSOFARTI* IN EPOCA PANDEMICA

## **Cristina Boracchi**

#### **Abstract**

Syndemia, caused by pandemic period, has changed the forms of philosophical sharing and dialogue, pushing them towards new ways of cultural communication. Virtual squares can be a good alternative and opportunity to the process of building the *polis* and of democratizing thought. The role of philosophical festivals between face to face and remote *agorà* and their impact on teaching.

## **Keywords**

To Philosophize with, Philosophical dialogue, Pandemia, Virtual squares/remote agorà.

Può la filosofia sedurre non solo gli addetti ai mestieri o gli studenti/studiosi ma anche un pubblico eterogeneo per interessi ed età? Decisamente sì, se si è aperti alla curiosità e alla meraviglia come dimostrano i grandi successi che vedono le piazze - reali o virtuali - gremite di un pubblico eterogeneo in cerca di pensiero pensato. *Filosofarti - festival* nato in provincia di Varese - nasce così, accettando la sfida di riportare la filosofia laddove è nata, nell'agorà dove le voci si incontrano, dove si argomenta e si problematizza, dove anche chi è distante viene valorizzato per la portata della sua riflessione.

Del resto, Alfredo Jaar, noto artista sudamericano, anni fa in un allestimento al PAC di Milano sottolineava la portata 'politica' del fare filosofa e proporla attraverso forme diverse ad un pubblico vasto. L'artista aveva infatti costruito lo *skyline* di una metropoli con pile di manifesti, tutti diversi ma tutti riportanti domande fondamentali in caratteri bianchi su fondo nero, quali "La cultura è necessaria?", oppure "L'intellettuale è inutile?" e "Quali le responsabilità della cultura?", e chiedeva al visitatore di asportare una o più affiche per modificare, di fatto, il profilo della città da lui stesso costruito. Il gesto dei visitatori diventava così un gesto artistico, esso stesso, e culturale. Ed è proprio questo l'intento di un *festival* di filosofia: modificare la città, incidere sulla crescita dei cittadini compiendo un atto che si configura di per sé 'politico' e democratico nel senso più alto, ovvero nel senso della costruzione della *polis*.

Optando per temi che leghino il dibattito filosofico coevo e la quotidianità dei nostri vissuti, *Filosofarti* ha deciso pertanto di coltivare la tensione verso la bellezza e la verità, le quali da sempre costituiscono lo sfondo del progetto nella convinzione che il pensiero filosofico e le esperienze artistiche siano patrimonio comune di civiltà e di ascolto rispettoso anche fra lontani.

Ecco perché l'iniziativa, che da sempre sposa la logica della rete culturale che unisce un territorio di area vasta interprovinciale in una progettualità condivisa, offre esperienze di carattere filosofico, artistico - musicale, teatrale, visivo e fotografico - grazie alle quali si permette a tutti, dal bambino all'adulto, dall'esperto al semplice curioso, di confrontarsi con la riflessione filosofica e di farlo attraverso modalità interattive e innovative, senza snaturare la complessità della teoresi: l'alta divulgazione è infatti il modello che arriva a tutti, evitando le trappole dei *talk show* e dando alternative di valore alle serate televisive, ripopolando i luoghi di cultura, rivitalizzando il dibattito uscendo dalla precomprensioni pregiudiziali. Non si tratta di semplificare la

teoresi ma di renderla capace di intercettare domande, ricerche di senso, perché *homo nascitur philosophus*: pertanto occorre più che mai restituire "umanità" agli uomini.

Il *Festival* promuove in particolare la diffusione delle relazioni fra arte e filosofia generando un circuito virtuoso che coinvolge molte città oltre a Gallarate, dove si colloca il nucleo organizzativo dell'Associazione Culturale del Teatro delle Arti. Infatti molte realtà hanno accolto la sfida di condividere un progetto culturale nel quale le esperienze del teatro, del cinema, della musica, della scrittura e delle arti figurative sono proposte come veicolo di riflessione, di pensiero e di comunicazione aperta e rispettosa delle diversità ideologiche e culturali: avvalendosi di patrocini illustri - la Fondazione del Varesotto, oltre al Centro di Promozione della Legalità della provincia di Varese e quindi anche il MIUR Ufficio regionale Lombardia, gli enti locali e universitari coinvolti e, non da ultimo, la Società Filosofica Italiana sezione Varesina - *Filosofarti* è esempio di una cultura che si fa rete e co-progetta con le diverse realtà emergenti nella cultura cittadina e provinciale un prodotto coerente e dinamico, in grado di portare la filosofia alla gente, senza deludere le aspettative degli specialisti.

La sindemia causata dalla pandemia tuttora in atto ha costretto per le ultime due annualità a ripensare le modalità di condivisione degli eventi al pubblico dei frequentatori e al pubblico scolastico: la scelta di continuare a proporre il festival attraverso modalità in rete - dallo streaming alla pre-registrazione mandata on line in un tempo calendarizzato, dai cataloghi delle mostre in rete nel sito dedicato, alla registrazione degli spettacoli teatrali della Compagnia Carlo Rivolta - ha avuto due effetti contrapposti e non del tutto negativi, tanto da fare propendere ad un *blended festiva*l anche per il futuro.

Infatti, è certo che la presenzialità favorisce la condivisione dell'esperienza dando forza alla stessa, creando una circuitazione di pensiero, di intervento, di relazioni ed emozioni che sono indispensabile corredo dell'essere comunità che retroagisce e fa circolare pensiero.

Pure è un dato oggettivo il fatto che la messa on line di tutti gli incontri ha ampliato di molto il numero dei visitatori del festival: infatti si è passati da un numero medio di 14.000 utenti a oltre 60.000 accessi/ascolti, con una prevalenza di un pubblico femminile di età dai 30 ai 50 anni.

Si noti anche che la provenienza geografica degli utenti - i quali attraverso le pagine dedicate di facebook e di instagram e twitter hanno seguito le iniziative del festival - ha visto una diffusione che, pur presente da alcuni anni, si è ulteriormente ampliata a molte altre nazionalità, comprendendo stati di tutti i continenti; inoltre, si è intercettata anche un'utenza che non si affacciava prima a esperienze filosofiche. Anche l'affiliazione al sito dedicato è cresciuta esponenzialmente, benché l'interazione, in molti casi, sia avvenuta solo attraverso chat on line o domande e interventi senza volto.

Pure, l'utenza scolastica che accede a fasi dedicate del *festiva*l si è ulteriormente ampliata: l'edizione appena conclusa, sul tema *Realtà/Utopia*, ha in particolare evidenziato un percorso ideale che attraversando concetti come utopia, retrotopia, atopia, è pervenuta a proporre agli istituti scolastici incontri sui temi della legalità, dell'educazione civica e della lotta alla criminalità organizzata in sintonia con il Centro di Promozione della Legalità istituito da Regione Lombardia in ogni provincia della Regione. Infatti, se in tempi pre-covid al massimo era possibile accogliere 500 studenti in sala, la sala virtuale ne ha accolti ben 7000, con il vantaggio di vivere l'esperienza in aula con il docente interessato e con una immediata ricaduta didattico-formativa, più controllata ed efficace perché permetteva una maggiore possibilità di confilosofare in tempi più distesi alla luce delle provocazioni ricevute facendo 'lezione'. Il riscontro dei docenti in tal senso è stato infatti lusinghiero e si è verificata anche la riproduzione dell'evento in diversi momenti e su classi che si sono progressivamente aggiunte a quelle già prenotate, moltiplicando il valore dell'esperienza in spazi e tempi altri.

Un modello, questo, che fa propendere per il mantenimento di una formula che vedrà accanto ad incontri in presenza, pure registrati e inseriti on line successivamente all'evento, eventi esclusivamente on line per un più ampio pubblico di utenti motivati.

La pratica dell'ultimo biennio, infatti, ha fatto scuola nel territorio generando una piazza che, anche se dovesse essere virtuale, è viva per permettere di esprimere diverse visioni del mondo e di discutere idee non necessariamente contrapposte, avviando uno stile di ascolto e di onestà intellettuale che porta alla riconsiderazione dei valori di cittadinanza entro i quali risiedono i capisaldi della convivenza civile.

Informazioni: www.filosofarti.it

# FILOSOFIA IN COMUNE: TRA UNIVERSITÀ, SCUOLA E TERRITORIO. UN "ABBECEDARIO DELLA CITTADINANZA" PER IL MAGGIO-BARESE-SFI

Valerio Bernardi, Annalisa Caputo, Antonietta D'Alessandro, Mario De Pasquale, Gianluca Gatti, Alberto Maiale, Annamaria Mercante, Enrica Tulli (Direttivo della SFI-Bari)

#### **Abstract**

The article, jointly written by more authors, is the report of the event, held in the province of Bari in the last weekend of May 2021, called "Citizenship Abecedary". Organized by the local section of Italian Philosophical Society (Sfi), it consisted of more than thirty different events for three days. The idea is, after the hard times of pandemics, to open again in presence the philosophical dialogue to all people. We choose the term abecedary using the word that for Deleuze indicates the choice of some words that are meaningful but that there are not exhaustive in the hope of building a dialogue for a new citizenship. For this motivation the words chosen are: Friendship, Beauty, Dialogue, Justice, Hope, Inclusion, Migrations, Network Culture, Creative Languages, UN Sustainable Developments Goals, Responsibility, Science, Time, Everyday Life, Humanism, Truth. The aim is to offer to all the citizens meetings where the can think philosophically. Most of the meetings were held in city of Bari, especially in some high schools, other ones in the town of the metropolitan area of Bari. University teachers, schoolteachers, people of civil society spoke in these encounters and there were also some online meetings with university teachers from USA, Australia, Chile, Spain and Brazil. The event was a great occasion to come back to think philosophically to some topics important for the life of humanity.

## **Keywords**

Abecedary, Citizenship, Philosophical dialogue, Philosophy for everyone, University, School.

# 1. L'idea e il progetto

Abbecedario della cittadinanza. Filosofia in comune. Questo il titolo (e il sottotitolo) scelto dalla SFI di Bari per la realizzazione di un progetto culturale, educativo e didattico che è stato architettato durante tutto il corso dell'anno (scolastico e accademico) 2020-2021 e che si è concluso con un evento finale, tenuto tra il 26 e il 30 maggio: una trama di incontri, tenuti (finalmente!) in presenza. Cosa non scontata quando abbiamo iniziato a sognarla. E in realtà in dubbio fino alla fine, perché solo dieci giorni prima la Puglia era ancora in "zona arancione". Ma con caparbietà e desiderio, così l'abbiamo sognata e così infine realizzata.

Fondamentale è stato il lavoro in sinergia, a vari livelli, step dopo step. Il primo passaggio è stato il lavoro compatto, amicale, del Direttivo (Valerio Bernardi, Antonietta D'Alessandro Mario De Pasquale, Gianluca Gatti, Annamaria Mercante, Alberto Maiale, Enrica Tulli), coordinato dalla Presidente, Annalisa Caputo (Uniba). Anche per questa ragione abbiamo voluto che questo articolo fosse l'espressione di tutti noi: una scrittura collettiva a 16 mani e otto teste: proprio così come è stato il progetto, un mosaico in cui tutti hanno avuto il proprio ruolo e la propria importanza.

Da qui il passaggio successivo: il coinvolgimento dei Soci iscritti, che sono stati di fatto poi inseriti tutti, in qualità di relatori o moderatori, anche nell'evento finale (o per lo meno tutti quelli che hanno voluto; la maggior parte, in realtà). Infine, l'ampliamento della rete, il coinvolgimento delle Scuole, a partire dal supporto fondamentale del Liceo scientifico G. Salvemini di

Bari e della Dirigente Tina Gesmundo. E quindi tutte le altre partnership attive del progetto: il Dipartimento DISUM (UniBa), la Società Italiana di Filosofia Teoretica, il Comune di Bisceglie, il Comune di Noicattaro, il Comune di Gioia del Colle, il Liceo Bianchi-Dottula (di Bari), il Liceo Canudo Marone ITI Galilei (di Gioia del Colle), Logoi.ph (rivista di filosofia), Skribi parole-suoni-gusto di Conversano, Ex macello I Make di Putignano, Museo Civico di Bari, Museo diocesano di Molfetta, Oasi San Martino di Bari.

Sulla scia del "Maggio barese" (il mese dedicato al patrono cittadino, San Nicola), scuole, piazze, librerie, musei, laboratori urbani, biblioteche hanno ospitato dialoghi e tavole rotonde, guidate da più di settanta persone: per una metà, docenti di istituti scolastici, dottori di ricerca, esperti di diversi settori, soci SFI; per l'altra metà, docenti universitari (di area umanistica e scientifica), da Chieti, Roma, Milano, Padova, Politecnico-Bari, ma per lo più dall'Università degli Studi di Bari. Dopo le ore 21:00, una serie di videoconferenze ha arricchito il nutrito programma delle giornate, mettendo in rete docenti stranieri in collegamento da Los Angeles, Madrid, Melbourne, Parigi, Pittsburg, Rio de Janeiro, Temuco-Chile.

Lasciare i computer e tornare a pensare e discutere insieme è stata la finalità che ha mosso gli organizzatori nel proporre questa esperienza di cittadinanza attiva e di "filosofia in comune". E cosa meglio di un "Abbecedario", per ibridare i saperi e portarli fuori dalla torre d'avorio universitaria? Se il tempo della pandemia ha reso impossibile organizzare eventi in presenza con grandi numeri, dall'altro, però, ha accresciuto il bisogno e il desiderio di incontrarsi per confrontarsi. Anche per questo, la scelta è stata quella di non individuare "un" tema, ma appunto un Abbecedario della cittadinanza, in modo da poter raccogliere intorno a diversi termini due o tre relatori e una comunità dialogante di venti, trenta persone massimo (in luoghi all'aperto, su prenotazione e nel pieno rispetto della normativa anti-Covid19). L'opzione dei piccoli numeri si è rivelata vincente, favorendo i momenti di confronto, dialogo e approfondimento dei temi. Ecco perché, rispetto al titolo Abbecedario della cittadinanza, nella fitta rete di appuntamenti è stato soprattutto il genitivo a venire in rilievo: un genitivo soggettivo, oltre che oggettivo. Tutti i partecipanti, infatti, sono stati costruttori di cittadinanza attiva e di pensiero critico.

Il termine "Abbecedario" è un chiaro rimando al pensiero di Deleuze. Non si è trattato di scegliere "le" parole fondamentali di un lessico oppure 'tutti' i termini di un dizionario. L'Abbecedario, invece, è ibrido e transdisciplinare per sua natura. Chiama a fare rete. Segna macroaree e tracce. Individua alcuni concetti solo per appuntare dei nodi: sapendo che altri se ne potranno cercare insieme. In quest'ottica, i relatori con le comunità dialoganti presenti nei diversi territori si sono confrontati a partire dalle seguenti parole: Amicizia, Bellezza, Cittadinanza, Dialogo, Educare, Frontiere, Giustizia, Hope, Inclusione, Linguaggi-creativi, Migrazioni, Network-Culture, Onu-Agenda-2030 Sostenibilità, Prospettive-urbane, Quotidianità, Responsabilità, Scienza, Tempo, Umanesimo, Verità, Zero-Povertà<sup>1</sup>.

Insomma, l'evento-Abbecedario si è caratterizzato soprattutto per il suo essere stato un'organica e articolata offerta di esperienza di filosofia *a tutti i cittadini*. Pensiamo anche solo al fatto che gli incontri e i dialoghi non siano stati solo nel capoluogo pugliese, ma anche in altre città come Bisceglie, Molfetta, Noicattaro, Putignano, Gioia del Colle, Conversano.

## 2. Quando l'Università va a scuola

Certamente l'esperienza pregressa della SFI di Bari ha favorito e favorisce tutto questo. Pensiamo alle iniziative promosse negli anni trascorsi, con lo stile dei Caffè filosofici e non solo, di cui parleremo meglio in seguito.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Il manifesto e le locandine dell'*Abbecedario della cittadinanza 2021* sono consultabile nel blog della SFI-Bari a questo link: <a href="https://societafilosoficaitalianabari.wordpress.com/2021/05/15/abbecedario-di-cittadinanza/">https://societafilosoficaitalianabari.wordpress.com/2021/05/15/abbecedario-di-cittadinanza/</a>.

Il programma completo lo abbiamo riportato in appendice a questo articolo.

Nei casi precedenti, così come durante l'Abbecedario della cittadinanza, è accaduto che settori pressoché giudicati tra loro eterogenei, irrelati, se non addirittura in competizione, quali Scuola e Università, pur mantenendo la propria identità, abbiano lavorato insieme proficuamente, collaborato arricchendosi vicendevolmente.

Su alcune, parole, apparentemente perspicue, ritenute in genere non soggette a discussione alcuna per la loro ovvietà, e prendendo spunto da alcuni autori e testi della letteratura filosofica e scientifica, da situazioni e fatti peculiari del passato e del presente, hanno infatti dialogato tra loro e con gli ascoltatori nelle varie sedi in cui si sono tenuti gli incontri con professionalità, passione, apertura e autentico spirito filosofico, docenti universitari e docenti della scuola secondaria superiore, ricercatori, dottori di ricerca, cultori della materia, mettendone in luce la problematicità, la polisemia in rapporto ai contesti storico-culturali e alle declinazioni ideologiche.

Superando le reciproche resistenze e i timori di contaminazione, i vari discussants hanno ritradotto in pratica quello che dovrebbe essere l'habitus philosophicus, che vuole non ci si limiti ad una ricerca fine a stessa o alla mera trasmissione di conoscenze, che poco hanno a che fare con la realtà del mondo che ci circonda e con i modi di leggerlo e decodificarlo. Si è "ri-scoperto" come la filosofia possegga una carica vitale, tale da favorire l'intersezione dei saperi, vincere l'isolamento disciplinare, la solitudine.

Di qui l'importanza della partecipazione del mondo universitario; per una duplice ragione. Innanzitutto, i docenti hanno avuto modo di farsi conoscere meglio dai giovani, offrendo loro la possibilità di misurarsi con differenti metodi, orientamenti di ricerca e modelli di razionalità, con il ricco universo di significati attribuibili a singole realtà. In secondo luogo, il contatto con i giovani e con la scuola ha consentito loro di cogliere quali siano le richieste e le esigenze "paideutiche" dei loro (eventuali) futuri studenti, individuare gli strumenti per favorire un più consapevole orientamento nella scelta post liceale, rispondere alle richieste formative. Sotto questo profilo i lavori svolti in queste giornate sono stati vivido esempio della sterilità di un Ateno che viva di vita propria, lontano dal rumore della vita quotidiana, dai suoi bisogni e dal comparto scolastico e nello stesso tempo delle precarietà di una scuola che non si ponga in rapporto dialettico con l'Università.

Sicuramente è emersa la comune apertura ad ascoltarsi e confrontarsi, passo importante per operare in sinergia in vista della messa a punto di un percorso formativo coerente, che non conosca salti o vuoti. Ma questo induce a mettere in gioco il problema della didattica. Da ambo le parti si è convenuto che, per sua natura, la filosofia, indiscusso crocevia di tutti i saperi, non può essere considerata una semplice disciplina, bensì un modo di interrogare costantemente la realtà fisica e umana, un'attitudine tesa a formare culturalmente, socialmente ed eticamente le giovani generazioni - perché è di quelle che stiamo parlando -, sollecitare in loro *curiositas*, capacità di pensare, argomentare e sostenere logicamente le proprie idee.

In virtù di questa convinzione e di questo atteggiamento si sono modulati gli interventi: non lunghe disquisizioni, interminabili e articolate relazioni, ma discorsi brevi, sufficienti a suscitare interesse e a sollecitare dibattito. Una formula vincente, quella adottata, che ha dato vita ad un susseguirsi di domande, dubbi e obiezioni, osservazioni, opinioni e giudizi contrastanti. Per usare una felice espressione di Mario De Pasquale, si è assistito ad un autentico "confilosofare" in cui nulla è stato assunto come scontato o acquisito, non suscettibile di essere messo in forse, ed in cui si è avuto pieno coinvolgimento di una platea di ascoltatori varia e composita. Studenti universitari e liceali, colleghi, appassionati di Filosofia, non addetti ai lavori attratti dalle tematiche proposte, si sono percepiti proprio a motivo dell'impostazione e dell'andamento degli incontri non come meri uditori, recipienti in cui riversare sapere, bensì come parte attiva, co-protagonisti di un dialogo filosofico intorno a problemi che investono il modo di vivere e di pensare, di interpretare valori, di giudicare fatti ed eventi, l'ambiente e il mondo, alla ricerca di una verità tutta da scoprire o da costruire.

Potremmo elencare altri aspetti positivi di questo modo di far filosofia, ma occorre ricordare che a giocare contro la realizzazione di un pieno coinvolgimento e dei docenti (pensiamo soprattutto a quelli che hanno parlato on line) e del territorio (pensiamo al numero contingentato degli astanti) è stata la particolare situazione nella quale il tutto si è svolto e che ben conosciamo. E questo non lascia dubbi sulla necessità di procedere su questo *odòs* per continuare a sorprendere e a sorprenderci.

## 3. Quando la Scuola si fa luogo di ricerca

Veniamo ora all'aspetto scolastico. Alcuni incontri dell'Abbecedario si sono svolti nei Licei, in particolare presso il Liceo Scientifico 'G. Salvemini' di Bari, il Liceo delle Scienze Umane 'Bianchi Dottula' di Bari e il coinvolgimento del Liceo 'Canudo Marone ITI Galilei' di Gioia del Colle.<sup>2</sup>

Sono stati occasione di incontro "nelle" Scuole e "con" le Scuole. L'intero corpo scolastico ha risposto, infatti, con generosa accoglienza e con attiva partecipazione. Studenti e docenti hanno donato tempo ed energia, convinti dell'importanza che la propria Scuola diventasse parte attiva di questo progetto, perché essere studenti e docenti significa anzitutto essere cittadini.

Incontrarsi nelle aule, negli auditorium, nelle palestre, nei cortili della Scuola ha rappresentato, da un lato, per l'intera comunità scolastica, la possibilità di rivedersi in presenza (dato che, come anticipato, l'Abbecedario si è svolto nell'immediato post-lockdown), dall'altro lato la possibilità di aprirsi al territorio.

In un anno segnato dalla "distanza", tante sono state le occasioni mancate di scambio, dialogo. Ritornare a condividere parole, pensieri, idee, alla presenza di corpi che sperimentano la relazione, è stato un ritornare a percepire la Scuola come luogo di co-appartenenza.

È stato possibile e utile anche coinvolgere gli studenti, che sono tornati a rivivere in una "comunità", costituita dal dialogare e "pensare insieme". Il loro coinvolgimento è stato sia pratico (lavoro di segreteria, accoglienza, registrazioni, filmati, ecc.), sia teoretico. Sono stati affrontati, infatti, nei dialoghi, temi diversi, e anche loro hanno lavorato sulle tante "parole" discusse, con grande partecipazione ed entusiasmo.

Incontrarsi 'nella Scuola' ha significato, inoltre, aiutare i giovani a comprendere che la "formazione" passa attraverso una molteplicità di linguaggi e contaminazione dei saperi; e che è possibile essere protagonisti di un processo di riflessione che genera cambiamento.

Gli studenti hanno avuto modo di conoscere meglio l'extra-scuola, le istituzioni, i politici, il mondo dell'Università e della Ricerca: mondi a volte, purtroppo, lontani. Questo anche il segno lasciato dall'Abbecedario: la consapevolezza, assunta dagli studenti, di essere parte attiva di una cittadinanza che dialoga e di un movimento del pensiero. L'Abbecedario, dunque, è stato anche occasione di una educazione civica in atto, dato che, come detto, ha anche aperto le Scuole al territorio, offrendo l'opportunità ai cittadini (studenti e non) di partecipare attivamente e, a partire dalla Scuola, collaborare alla costruzione di un sapere, volto a orientarsi verso occasioni di tras/formazione.

Una opportunità per tutti.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> All'interno delle giornate dell'Abbecedario, si è svolta anche la Gara di filosofia per le scuole "Dialo-gare", che però meriterebbe altro spazio di presentazione. Rimandiamo ai due numeri della rivista "Logoi" (www.logoi.ph), VII, 17, 2021 e VII, 18, 2021, in cui è possibile leggere, sia la Presentazione del Bando (numero 17), sia un resoconto di quanto accaduto (numero 18).

## 4. Filosofia per tutti

E, che la filosofia sia e debba essere per tutti, è stata sempre una convinzione della sezione barese della SFI. Questo è stato evidente nella proposta dell'Abbecedario. I filosofi sono usciti dal guscio protettivo ed esclusivo dell'istituzione, consapevoli di correre oggi un concreto rischio: più che in passato, infatti, rischiano di perdere il contatto con la maggioranza dei cittadini, svilire inconsapevolmente la potenzialità dell'esercizio del filosofare, che è invece decisiva nella costruzione culturale e civile del presente e del futuro. A questo fine non è più sufficiente contare esclusivamente sullo scambio con minoranze illuminate di studenti all'interno dei confini già riconosciuti della scuola e dell'Università, garantiti dalla sicurezza del sapere già conquistato.

La sfida che come SFI barese abbiamo voluto accettare è stata appunto quella di costruire cittadinanza, alimentando un'opinione pubblica informata, che possa partecipare alla costruzione del futuro individuale e comune. Questo perché, in realtà, la sfera pubblica in senso forte è quasi scomparsa, ridotta in quantità e qualità; la città è ormai povera di luoghi e di opportunità di gestione partecipata, interattiva, dei problemi e dei processi; non sappiamo dove ritrovarci per discuterli e risolverli, dove le persone possano incontrarsi e dialogare per la costruzione del senso e per dare valore alle esperienze attraverso il discorso. La città è diventata ormai "puntinista", frammentata, priva di strutture comunicative, per lo più relegate a luoghi di consumo, o trasferite sulla rete, dove il sovraccarico di informazioni circola senza che vi sia la possibilità di operare un filtro critico, di elaborare e gestire in modo controllato principi ordinatori, che diano forma, ordine, senso e valore alla infinita quantità dei dati.

Come è noto, il rischio è che i fruitori della rete si limitino ad un uso "a bassa risoluzione" dei contenuti e dei processi digitali, ad una fruizione e produzione culturale "orizzontale", priva di profondità critica.

Per questo la SFI di Bari ha invitato i filosofi ad avventurarsi negli spazi della città, a incontrare i cittadini, a fare esperienza di filosofia costruendo ponti, consentendo la formazione di visioni, anche per motivare scelte etiche e comportamenti civili, riguardanti sia l'individuo sia la comunità: il bene pubblico, il benessere sociale, la giustizia, le forme di vita.

I relatori si sono così fatti carico delle implicite richieste di chiarificazione e di valutazione critica dei problemi, del bisogno di orientamento esistenziale ed etico diffuso nella comunità. Filosofare insieme è, infatti, esercizio di responsabilità, che contribuisce a rifiutare la fatalizzazione del divenire storico, l'assuefazione ad accettare il ruolo da spettatori della storia, l'assenza o l'irrilevanza nella costruzione del futuro.

La scelta di mettere a tema i termini di un ideale "abbecedario della cittadinanza" ha consentito di riempire di contenuti inattuali di grande rilevanza filosofica l'avventura dell'esercizio della libertà nella comunità. Il confronto indica la strada maestra da percorrere per contrastare la tendenza al rifugio immunitario, al ritiro sociale nel guscio del privato: per porre un freno alla compulsione del "fare da sé", della gestione in proprio dei percorsi di conoscenza, sorretta dal rifiuto di qualunque ruolo di mediazione nell'accesso e nella gestione del sapere. Hannah Arendt ci ricorda che non c'è nulla di più politico del pensare e del giudicare, nell'incontro tra una pluralità e diversità di soggetti, nella sfera pubblica, nell'azione sostenuta dal continuo discorso.

Altra cosa da sottolineare è che gli incontri si sono avvalsi dell'uso di plurali linguaggi, di forme nuove di pensiero, di comunicazione e di confronto: la filosofia ha dialogato con la scienza, l'arte, la fotografia, la musica, la danza, il digitale, l'architettura, la politica.

Questa situazione relazionale è culla della *politèia*, in quanto conserva e fonda gli organismi politici, crea la condizione per il ricordo, cioè per la storia.

È solo un inizio di una sperimentazione? Ciò che appariva da tempo impossibile è forse possibile? Occorre insistere con coraggio, con immaginazione, con responsabilità? Ce la possiamo fare da soli?

## 5. Il coinvolgimento degli Stakeholders e dei politici

Cittadinanza e cultura sembrano evolvere e sviluppare un ecosistema composito, in cui una pluralità di soggetti, portatori di diritti e doveri in ambiti diversi di appartenenza, si relazionano e vivono la complementarità come fattore di vantaggio: se lo scopo non è la competizione tout court, ma l'incremento del patrimonio cognitivo, importante per lo sviluppo sociale ed economico. La dimensione prettamente giuridica della cittadinanza si ritrova e riconosce parte di un processo culturale che diviene vettore trainante di crescita economica e occupazionale e di coesione e inclusione sociale. Che significato avrebbe, infatti, essere cittadino se solo alcuni (i bourgeois, ai tempi in cui Karl Marx denunciava le inuguaglianze che avrebbe creato la seconda rivoluzione industriale) potessero di fatto godere delle possibilità che i diritti offrono?

La cittadinanza va pensata come un progetto, anzi come "il" progetto, a lungo termine, di un'impresa in cui l'offerta culturale, nel suo realizzarsi, spezza la demarcazione tra produzione e fruizione e si avvale di tutti i partecipanti, in qualità di stakeholders, che ne devono misurare la qualità, in termini di inclusione, equità, attenzione agli aspetti etici, ambientali e sociali e alla coerenza rispetto alle attività culturali proposte.

Un dialogo che impegna tutti, esperti, operatori e fruitori, nei laboratori del pensiero in cui le parole dell'Abbecedario della cittadinanza si srotolano come le vertebre di un grande scheletro che sorregge il corpo della comunità impegnata ad affrontare e rispondere a problemi e impatti in modo responsabile. Università, scuola e territorio esprimono l'insieme degli "azionisti", degli "investitori" istituzionali e degli "intermediari" di questa impresa culturale che si avvale di docenti, ricercatori, esperti di diversi settori, di area umanistica e scientifica per offrire conoscenza, informazione, e anche per condividere e valutare i temi prioritari, per accogliere il contributo di tutti nella definizione della strategia delle politiche culturali che è prioritario realizzare.

L'Abbecedario della cittadinanza ha posto, in tal modo, le basi per ri-considerare la cittadinanza alla luce delle profonde trasformazioni, ormai non più trascurabili, che interessano tutti gli ambiti in cui si fa esperienza della cittadinanza, che sia in termini di ricezione passiva e/o di partecipazione attiva o, in taluni casi (troppi!) di smarrimento nei meandri di pratiche molto spesso e per molto tempo 'in stato di lavorazione'. La cittadinanza, infatti, si esternalizza in una variegata compresenza di aspetti che non possono essere più contenuti in un solo e medesimo concetto. La cittadinanza economica, ad esempio, è oggetto di analisi e di programmazione, a vari livelli, da parte di istituzioni pubbliche e private che ne fanno una questione di crescita civile ed economica, ponendo come prioritaria "la relazione tra conoscenza economica, responsabilità individuale ed autonomia delle scelte", come si legge nel Disegno di legge Norme per l'educazione alla Cittadinanza Economica della 7° Commissione Permanente, Istruzione pubblica e Beni Culturali, del Senato della Repubblica, datata marzo 2016, quando, per altro, non erano ancora così eclatanti le trasformazioni in atto, accelerate dalla pandemia. Anche dall'uso dei termini si evince che il tenore delle proposte è cambiato: dalla 'educazione finanziaria' alla 'cittadinanza economica', un passaggio che, lungi dallo spegnere il pensiero critico, mosso dal sospetto di una alfabetizzazione funzionale alla sottomissione alle logiche del mercato, segnala la volontà di favorire la comprensione del mondo economico e di padroneggiare strumenti indispensabili per operare scelte consapevoli. Si pensi all'approccio digitale in espansione nel mondo economico, fatto di big-data, App 'vantaggiosissime', bitcoin, cybersecurity ... nelle mani di aspiranti, volenti o nolenti, cittadini digitali!

L'Abbecedario della cittadinanza ha insistito, dunque, su esperienze variegate di cittadinanza che hanno richiamato, in qualità di esperti, non solo i filosofi, ma anche fisici, informatici, sociologi, giuristi, urbanisti ed architetti, fotografi e ...politici, con l'obiettivo di raccogliere l'adesione della società civile, stakeholder per eccellenza nel collaborare alla definizione di un programma condiviso: per 'prepararsi all'inatteso', ossimoro che fa da sfondo alle complesse aspettative di

un futuro prossimo difficilmente prevedibile con i soli strumenti, concetti, categorie, punti di riferimento che provengono da una tradizione del pensiero di grande spessore, e che, anche in ambito filosofico, sono, al momento, oggetto di una profonda ridefinizione.

Particolarmente interessanti, a tal proposito, gli incontri con i docenti universitari provenienti da diverse aree di ricerca, in cui la funzione di 'portatore di conoscenza' si è tradotta spesso in relazione multipla, volta alla costruzione di un progetto umano, solidale a vantaggio dell'uomo e dell'ambiente. Considerando l'esperienza digitale, oggi ampiamente diffusa, capillarmente, il dibattito aperto sulla questione della cittadinanza digitale ha consentito di misurare le istanze scientifiche, con quelle connesse alla sfera dei diritti, con le esigenze di una cittadinanza in cui i più deboli, le fasce di popolazione più a rischio di divenire 'apolidi', aspirano ad essere poste al centro dell'attenzione dei politici, ai quali spetta il compito di riappropriarsi di un protagonismo indirizzato a mete, fini ben precisi, considerate le conseguenze dell'agire nel presente e soprattutto nel futuro, per le generazioni che verranno.

I politici, che hanno generosamente offerto la loro presenza per introdurre le varie sezioni dell'Abbecedario della cittadinanza nei diversi luoghi in cui si sono svolte, hanno, in corso d'opera, trasformato i loro interventi in 'contributi volontari' alla definizione delle questioni poste di volta in volta. Coinvolti in approcci articolati al problema, i politici presenti sono stati positivamente influenzati dalle attività culturali messe in atto e hanno essi stessi, nel medesimo tempo, assunto la funzione di stakeholder-chiave, ovvero di portatori di alto interesse e di alto potere nella riuscita del progetto culturale che sottende l'Abbecedario della cittadinanza. Può essere che sia rispuntata qua e là la considerazione che il bene "è desiderabile anche quando riguarda una sola persona, ma è più bello e più divino se riguarda un popolo e le città"? (Aristotele, Etica Nicomachea).<sup>3</sup>

## 6. E i paesi? E i piccoli centri?

Spostandoci dalla città ai piccoli centri, riteniamo di poter dire che l'esperienza dell'Abbecedario abbia confermato, tra l'altro, come anticipato, che l'esperienza di filosofia nei paesi non solo sia possibile, ma in molti casi sia molto più vicina ad una reale esperienza di "pensiero in comune".

Ci sia consentita una piccola premessa, per giustificare questa affermazione. Tra le parole sicuramente più ricorrenti nel dibattito pubblico degli ultimi anni c'è "comunità". Espressioni quali 'fare comunità', 'il bene della comunità', 'essere comunità' s'incontrano con frequenza, specie quando in gioco ci sono temi di carattere politico o etico.

Spesso l'accezione con la quale questo termine compare è esclusivamente quella del vivere nello stesso luogo, del condividere alcune tradizioni, modi di trascorrere il tempo, oppure preferenze di tipo sessuale (la comunità lgbtqi+), più in generale antropologiche (la comunità dei tifosi di calcio).

Dietro quest'uso, però, la comunità s'intravede appena. Non ci sono dei volti, dei corpi, degli sguardi. Si fa riferimento a, si allude all'esistenza di questa o quella comunità, che spesso resta sullo sfondo, molto in ombra, o esiste virtualmente nei social media e nei forum dedicati a questo o a quel tema. Ma è possibile usare questa parola quando in comune c'è il dialogo e il pensiero? L'uso pubblico della ragione, in altre parole, "fa" comunità? Crea un vincolo comune? E soprattutto, è ancora possibile ritrovare degli spazi nei quali esercitare insieme quest'attività?

L'occasione offerta dall'Abbecedario di Cittadinanza, il cui sottotitolo *Filosofia in Comune* alludeva per l'appunto non solo all'aspetto dell'incontrarsi e del mettere "in comune" le idee, ma anche a quello della disseminazione nei piccoli centri della riflessione e del riflettere in senso

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, I,2.

lato, consente di fare il punto su un'esperienza oramai consolidata in dieci anni di impegno organizzativo dei caffè filosofici<sup>4</sup> nei paesi della provincia di Bari.

Abbiamo potuto raccogliere, infatti, una importante messe di informazioni, circa quello che non esitiamo a definire "bisogno di filosofia" nei piccoli centri urbani. Le piccole comunità, infatti, faticano a restare in contatto con i centri più grandi, con i capoluoghi, sia per motivi logistici, sia per mancanza di una sorta di "catena di contatti", sia per la difficoltà di condividere le informazioni circa gli eventi organizzati in città. C'è, oggettivamente, una differenza strutturale tra le proposte culturali della città, variegate, diversificate per obiettivi e frequenza, e quelle dei piccoli centri, che talvolta devono anche convivere, pur essendo considerevoli e numerose, con serie difficoltà nel reperire luoghi adeguati al loro svolgimento.

La città, attraverso la presenza dell'Università, consente l'annullamento dell'intermediazione tra ideatori e fruitori degli appuntamenti culturali, in quanto spesso gli spazi di ideazione e realizzazione sono i medesimi, per l'appunto gli atenei. Importante anche il ruolo del contatto diretto con il pubblico destinatario della proposta culturale, ovvero gli studenti o i docenti delle scuole superiori di secondo grado, più legati ed in relazione costante con gli accademici. La "catena di contatti", quindi, risulta più corta, il rapporto meno mediato e più diretto.

Al contrario, nel paese, l'iniziativa della proposta culturale è legata quasi esclusivamente alle associazioni, che, pur esistendo ovviamente anche nella città, differiscono da quelle metropolitane per quantità di iscritti e per la spiccata identificazione dell'attività associativa con l'ispiratore del gruppo associativo stesso, creando un corto-circuito, anche ideativo, che spesso porta alla paralisi delle attività e alla cosiddetta "morte del tessuto sociale".

Fondamentale, in paese, è invece disporre di legami con gli stimoli e gli impulsi provenienti dalla città stessa, affinché spesso siano gli eventi della città ad essere, per così dire, "esportati" e ripetuti nei piccoli centri, per un rapporto di sana osmosi e scambio di idee.

Fin qui la conferma di un rapporto classico in ambito di proposta culturale alle comunità: una sorta di irraggiamento orientato dalla città verso il piccolo centro, il paese, e mai al contrario.

Quello che invece è accaduto nella nostra esperienza SFI, che si avvale, anche all'interno del Direttivo, di persone che si muovono costantemente come operatori culturali in piccoli centri<sup>5</sup>, è una inversione del classico rapporto città-paese, che ha coinciso con una sempre maggiore tendenza del pubblico cittadino a disertare gli appuntamenti culturali, senza eccezione per quelli filosofici. È accaduto che, parallelamente al disinteresse per l'incontro culturale, spesso ridotto a presentazioni di pubblicazioni che molto raramente dedicano spazio per il dialogo tra relatori e spettatori, è cresciuta la "domanda di filosofia" nei piccoli centri, la richiesta di parola da parte di addetti ai lavori (docenti e studenti) ma anche, se non soprattutto, di uomini e donne provenienti da altri ambiti sociali, spesso privi di una formazione filosofica di base, che avvertivano il bisogno di incontrarsi, di partecipare ad appuntamenti culturali, nei quali dialogare.

Il format del caffè-filosofico, ma anche quello del panel proposto dall'Abbecedario, ha rappresentato, per tanto, il modello evidentemente più adeguato a favorire e soddisfare questo bisogno di parola. Un tema chiaro e definito, un relatore focalizzato su una riflessione ordinata e centrata, comunicata in un tempo che consenta di tenere alta l'attenzione e un *facilitatore* che si proponga come cerniera tra esperto e pubblico, lasciando gran parte del tempo a disposizione (in media non più di un'ora e mezza) dell'evento ai presenti, all'esposizione delle loro idee sul tema, alla loro legittima "presa della parola". Con questa ricetta, si sono svolte negli anni decine di incontri, con i tempi lenti del paese, <sup>6</sup> spesso dilatati oltre quelli previsti in sede di

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Circa la definizione e la realizzazione dei 'caffè filosofici', cfr. M. De Pasquale, *Al caffè con Socrate*, Stilo, Bari, 1999.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Per 'piccoli centri' si fa qui riferimento a città dai 15000 ai 50000 abitanti.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Cfr. F. Arminio, *Vento forte tra Lacedonia e Candela. Esercizi di paesologia*, Laterza, Bari, 2018.

organizzazione, con la conoscenza individuale che si è progressivamente allargata a curiosi che partecipavano per la prima volta con una certa circospezione, spesso abituati ad incontri che proponevano una comunicazione unidirezionale, e quindi inevitabilmente autoreferenziali.

Questo background ha costituito la cornice ideale per la partecipazione alla proposta dell'Abbecedario che giungeva, ed è fondamentale ribadirlo, dopo il secondo lockdown causato dalla pandemia di Covid19, che non ha evidentemente spento questo "bisogno" di filosofia.

L'Abbecedario, con i suoi eventi principalmente realizzati fuori dal centro metropolitano, in paesi che hanno aperto le proprie piazze, chiostri, librerie alla parola e al pensiero, ha confermato una tendenza ormai chiara: in paese esistono comunità che si aggregano anche per fare filosofia e che trovano ospitalità, o talvolta residenza quasi fissa, presso strutture istituzionali quali biblioteche comunali o centri per l'aggregazione sia per anziani che per giovani, sedi delle Università della Terza Età, luoghi dismessi e recuperati grazie a progetti finanziati con fondi europei e regionali, restituiti alle cittadine come contenitori culturali, o semplicemente nelle librerie indipendenti, veri incubatori delle istanze culturali delle piccole comunità. Luoghi diversi che diventano agorà filosofiche per un pomeriggio, per una mattinata e che consentono a persone in carne ed ossa, di incrociare i propri sguardi e di scambiarsi la parola. Terapie di gruppo, in certe occasioni, magari dove esercitare l'arte dell'ascolto, e non necessariamente anche quello del discorso, recuperando quanto la fretta e la preoccupazione del quotidiano ci hanno tolto, ovvero il gusto dell'attesa pensosa, del silenzio che emerge quando l'oratore ha terminato la sua comunicazione e si attende che qualcuno dei presenti rompa il ghiaccio degli interventi. Un silenzio che non è imbarazzo, ma segnale dell'innesco della riflessione nella mente di ciascuno, momento di revisione e cura del pensiero prima di metterlo in comune con gli altri. L'ascolto si fa riflessione ma anche rispetto, perché la serenità dello scambio filosofico diventa una grande conquista, nel chiuso di una libreria, mentre magari si è in cerchio e si discute e nel frattempo avventori entrano per acquistare, in silenzio curioso, passando sottovoce con il libraio o la libraia, per non disturbare quella piccola comunità che pensa.

Il paese offre questa possibilità, e si tratta di una occasione ghiotta per riguadagnare tempi e luoghi alla filosofia. Negli anni, la comunicazione, e in questo la filosofia non ha fatto particolare eccezione, si è specializzata nei grandi festival di piazza o nelle presentazioni a margine delle pubblicazioni di autori più noti, accademici di fama, col risultato di esaurire lo spazio dedicato nel rapporto pubblico al pensiero, e di renderlo unidirezionale. L'incontro "locale", orizzontale, e per questo sicuramente più rischioso sul piano della comunicazione, ha però aperto spazi diversi, portato la filosofia là dove non si pensava potesse trovare cittadinanza e radicamento. L'Abbecedario ha svolto questa funzione, ritornando in presenza dopo mesi di distanza, ma confermando questo legame tra comunità e filosofia.

Gli eventi si sono svolti di domenica pomeriggio, o mattinate festive, o in orari serali, insomma in tempi nei quali spesso si resta a casa, con poca voglia di uscire e mettersi in gioco. Si è costituita una piccola rete di interessati, che si ritrovano al caffè dei filosofi, che diventa tale perché sono proprio quelli interessati a *farsi* filosofi, vincendo titubanze e reticenze strutturali, ma figlie del pregiudizio che spesso si nutre verso se stessi. L'Abbecedario è stato anche questo. La sera, il sabato, la domenica, momenti di 'stacco' o giorni del riposo dal lavoro, dal ritmo più rallentato, consentono di trovare spazio per impegnarsi con se stessi, per ritrovare un tempo di riflessione che continua, inevitabilmente nella propria quotidianità e nella propria individualità.

Fare filosofia in paese quindi si può, non solo si deve, per riconsegnare a noi stessi il piacere del dialogo interiore e comunitario.

## 7. Un Abbecedario anche "a distanza"

Vogliamo, conclusivamente, sottolineare che, nonostante la manifestazione avesse tra i suoi scopi quello di ritornare a parlarsi in presenza, dopo più di un anno di difficoltà dovute alla pandemia, si è deciso di avere dei momenti online (quasi tutti serali) nei giorni della rassegna. Il

motivo di questa scelta è stato duplice: da una parte gli incontri (che si sono tenuti sulla piattaforma Zoom e che sono stati registrati e mandati in diretta sulla pagina Facebook della SFI di Bari) hanno permesso di "internazionalizzare" l'iniziativa (questi infatti hanno visto come relatori esclusivamente docenti che abitavano fuori dal territorio nazionale e che hanno dato conto dello *status* della discussione filosofica in Paesi diversi dal nostro), dall'altro hanno permesso, a coloro che non potevano partecipare in presenza di poter essere comunque parte del dibattito e del dialogo.

Gli incontri online sono stati cinque uno per ogni serata ed uno pomeridiano l'ultimo giorno della manifestazione. Data la loro eccezionalità, ci permettiamo di descriverli in maniera più specifica, mentre in 'Appendice' metteremo il programma completo, dove potranno essere letti i nomi anche degli altri relatori e discussant.

Il primo, tenutosi nella serata del 27 maggio, ha avuto come tematica la parola Speranza: Roger Savage e George Taylor, studiosi americani rispettivamente di UCLA e dell'Università di Pittsburgh, partendo da Ricoeur hanno ricollegato la speranza all'identità dell'essere in società. I due discorsi, per certi versi complementari (di contenuto più strettamente filosofico quello di Taylor che si soffermava anche sulla situazione dell'Occidente e sulla dimensione esistenziale dei cittadini, più 'culturalista' quello di Savage, che si soffermava sul concetto di libertà collegato a quello di speranza), hanno riguardato la costruzione di un concetto di speranza che potesse rendere conto delle difficoltà del mondo contemporaneo e che portasse alla costruzione di un'identità che andasse oltre il semplice essere parte di un corpo sociale: che avesse nel concetto di persona la sua essenza, cercando pertanto di applicare suggestioni ricoeuriane e fenomenologiche alla situazione contemporanea dell'uomo. I due studiosi si sono confrontati con Luca Malcangi e con Valerio Bernardi e, dopo le loro relazioni, hanno risposto a diversi quesiti provenienti dal moderatore e dal discussant.

Il secondo incontro, tenutosi la sera del 28 maggio, ha visto come ospite Gerard Malkassian, docente di filosofia nei licei a Parigi e tra i fondatori dell'Acireph, associazione similare alla SFI, e come moderatore Gianluca Gatti. La parola dell'alfabeto affrontata è stata "giustizia". Malkassian, con la tipica impostazione da docente francese, ha cercato di applicare il concetto di giustizia alla realtà contemporanea della metropoli e, implicitamente, anche al mondo occidentale. Il discorso si è soffermato sulle attuali situazioni di disuguaglianza sociale ed economica e su quali a tale proposito possano essere le proposte del dialogo filosofico, con particolare attenzione sia alle origini giusnaturalistiche della questione sia al dibattito attuale nella filosofia francese. Si è trattato di una trattazione interessante e appassionata da parte di coloro che erano presenti.

Il terzo incontro, tenutosi la sera del 29 maggio, ha invece visto coinvolto il mondo di lingua spagnola. Gaetano Vavalle, della SFI di Bari, ha moderato Pablo Mena Mallet dell'università de La Frontiera in Cile e T. D. Moratalla dell'Università di Madrid. I due si sono confrontati sul tema della responsabilità e delle migrazioni. Anche i due studiosi di lingua spagnola sono partiti da Ricoeur e dal concetto di responsabilità nei confronti dell'altro e quindi anche del "diverso" e di coloro che, per molteplici ragioni, provengono da Paesi lontani. Le due prospettive proposte hanno dato un'idea di come nel mondo di lingua spagnola si affrontino problemi di grande attualità, leggendoli in maniera filosofica e trovando dei paradigmi interpretativi della situazione attuale.

Il quarto incontro è stato l'unico che non si è tenuto in ore serali, ma nel pomeriggio del 30 maggio, ed ha visto come interlocutore primario W. A. Kohan dell'Università di Rio de Janeiro che ha interagito con Annalisa Caputo. Al centro di quello che è stato più un dialogo che una relazione, c'è stata la parola educazione. Specialista del pensiero dell'antropologo-pedagogista Paulo Freire (di cui ricorre il centenario della nascita), Kohan ha ribadito l'importanza del paradigma democratico per l'educazione affinché la popolazione possa avere una possibilità di emancipazione ed ha preso come esempio Freire e le sue scuole popolari, un esperimento laico

molto simile a quello di Don Milani, dicendo che solo guardando a tali modelli l'educazione può continuare a giocare un ruolo fondamentale nelle vite degli individui e per il miglioramento della società.

Abecedario si è chiuso ufficialmente proprio con un incontro a distanza, quello serale del 30 maggio, che è stato tenuto da C. Watkin dell'Università di Melbourne con Alberto Maiale e Sterpeta Cafagna come moderatore e discussant. Il tema centrale era quello della cittadinanza. Watkin ha costruito un interessante modello di contratto sociale che metteva in discussione il neocontrattualismo di Rawls, riprendendo alcune suggestioni dalle opere di Rousseau ed intrecciandole con la filosofia ricoeuriana della legge e della responsabilità, lavorando su un interessante intreccio che andava al di là degli schematismi formali che talvolta sembrano essere proposti nel modello rawlsiano.

La discussione è stata molto intensa ed una ottima conclusione di un percorso che, nonostante la distanza ed il possibile disagio dovuto al mezzo tecnico, ha permesso un confronto proficuo e dinamico ed ha aperto diverse prospettive, portate avanti da studiosi che, come già detto, date le circostanze, non potevano essere presenti e che hanno ampliato il panorama delle iniziative proposte in presenza.

## 8. Concludendo

L'auspicio è che, in un maggio post-pandemico (o comunque "diverso" da quello di quest'anno, ancora a cavallo tra lock-down e riaperture), con una programmazione che 'adesso' possiamo fare, mentre lo scorso anno era difficilmente pensabile, con un ripensamento delle cose migliorabili e con una ripresa e un rilancio degli ingredienti vincenti, con un ampliamento della rete dei Comuni, dei gruppi "sociali" di interesse già esistenti sul territorio e con un maggiore protagonismo di scuole e studenti (preparati in maniera previa, e possibilmente in gioco anche come "relatori", non solo come ascoltatori che discutono), si possa dare una riedizione dell'esperienza. In ogni caso – con o al di là del format-Abbecedario – una filosofia in comune, tra Università, Scuola e Territorio.

Appendice: Programma dell'Abbecedario della cittadinanza: SFI-Bari 2021

# **26 MAGGIO**

16.30 Bari, Liceo G. Salvemini
Saluti delle Autorità
M. Rettore Uniba, S. Bronzini
Dir. Dipartimento DISUM / Uniba, P. Ponzio
Pres. SFI-Bari, A. Caputo
Ass. Comune di Bari, P. Romano

L. Illetterati (Unipd / Filosofia), F. De Natale (Uniba / Filosofia) (modera A. Caputo, Uniba) - FILOSOFIA e TEMPO presente

# 27 MAGGIO

09.30: Bari, Liceo G. Salvemini

Agon tra studenti - DIALO-GARE

16.00 Bari, Liceo Bianchi-Dottula
G. Strummiello (Uniba / Filosofia), A. Ardovino (Unich / Filosofia)
(con F. Lunanova, SFI) - TEMPO

17.30: Bari, Liceo Bianchi-Dottula

V. Bernardi (SFI), L. De Marco (SFI), G. Gatti (SFI)

(con C. Genchi, SFI) - ONU-agenda- sostenibilità / ZERO-povertà

16.00: Bari, Liceo G. Salvemini - zona A

C. Esposito (Uniba / Filosofia), A. D'Alessandro (Uniba / Filosofia)

(con M. De Pasquale, SFI) - VERITÀ

17.00: Bari, Liceo G. Salvemini - zona B

R. Bellotti (Uniba / Fisica), D. Dalfino (Uniba / Diritto) (con R. Anglani e E. Tulli, SFI); interviene
l'ass. F. Paolicelli - CITTADINANZA digitale

17.30: Bari, G. Salvemini - zona C
C. Villani (Uniba / Storia), T. Drago (Uniba / Greco)
(con S. Lafasciano, SFI) - NETWORK CULTURE e UMANESIMO

18.00: Molfetta, Museo Diocesano

L. Marchetti (UniCal/ Antropologia Culturale)

(con A. Altamura, R. De Gennaro, SFI) - AMICIZIA e frontiere

19.00: Putignano, ex macello I Make
M. Matta (SFI), A. Maiale (SFI)
(con G. Vavalle, SFI) - PROSPETTIVE etiche di sviluppo

19.30: Bisceglie, CastelloM. Di Venosa (Unich / Architettura), M. Lucivero (SFI)(con M. Losapio, SFI) - PROSPETTIVE urbane

21.00: Piattaforma Zoom
R. Savage (Los Angeles), G. Taylor (Pittsburg)

(con V. Bernardi, M. Castaldo, L. Malcangi) - HOPE and PERSPECTIVE Identity

## 28 MAGGIO

16.00: Bari, Liceo G. Salvemini - zona A

A. D'Alessandro (Uniba / Filosofia), D. Discipio (Uniba / Filosofia)

(con F. Lunanova, A. D'Oronzo, SFI) - AMICIZIA

16.30: Bari, Liceo G. Salvemini - zona B

M.B. Saponaro (Uniba / Filosofia), A. Mercante (SFI)

(con E. Quarto) EDUCAZIONE e RESPONSABILITÀ

17.30: Bari, G. Salvemini - zona C

D. Pegorari (Uniba / Lettere), F. Dongiovanni (Regista)

(con G. Adesso, SFI) - PROSPETTIVA e immagin/azione della CITTÀ

18.00: Bari, G. Salvemini - zona D

F.P. De Ceglia (Uniba / Storia della scienza), N. Barbuti (Uniba / Biblioteconomia)

(con A. Maiale) SCIENZA, Web, cultural heritage

18.00: Gioia del Colle, Liceo Canudo Marone ITI Galilei

R. D'Ambrosio (Gregoriana / Filosofia), L. Dibattista (Uniba / Filosofia)

(con A. Attollino, SFI) - CITTADINANZA e potere

19.30: Noicàttaro, Chiostro del Palazzo della cultura

Redazione Logoi.ph (G.B. Adesso, S. Cafagna, M. Casolaro, B. Cioce, L. Parente, L. Romano, B. Roselli, M. Sardone – con A. Caputo) - *LINGUAGGI CREATIVI* 

19.30: Bisceglie, Castello

A. Barbanente (Poliba-Ingegneria), E. Tulli (SFI), M. Cafagna e G. Tupputi (Architetti)

(con M. Losapio) - PROSPETTIVE urbane

21.00: Piattaforma Zoom
G. Malkassian (Francia), G. Gatti (SFI) - GIUSTIZIA e non violenza

#### 29 MAGGIO

10.00: Bari-Carbonara, Oasi S.Martino

F. Scioscia (Poliba-Ingegneria, delegato Disabilità), A. Tarzia (LUM-Diritto, delegato Disabilità) - (con A. Caputo) - INCLUSIONE e UMANESIMO

18.30: Bari, Museo civico

Luca Romano (SFI) – Maria Palmieri (fotografa) – (con Enrica Tulli) – FILOSOFIA e fotografia

19.00: Noicàttaro, Chiostro del Palazzo della culturaS. Di Chio (Uniba), C. Leccardi (Milano Bicocca - Sociologia) con A. Maiale - TEMPO

18.45: Conversano, Libreria Skribi

R. Baldassarra (SFI), C. Genchi (SFI), A. Mercante (SFI)

(con A. Caputo) - RESPONSABILITÀ e alterità

19.30: Bisceglie, Castello

C. Cellamare (Roma Sapienza – Ingegneria), M. De Pasquale (SFI)

(con M. Losapio) - PROSPETTIVE urbane

21.00: Piattaforma Zoom

P. Mena Malet (Temuco-Chile), T. D. Moratalla (Madrid)

(con G. Vavalle) - RESPONSABILIDAD, hospitalidad, MIGRACIÓN

# **30 MAGGIO**

10.00: Bari-Carbonara, Oasi S.Martino
A.C. Scardicchio (Uniba – Pedagogia)

(con A. Caputo) - LINGUAGGI CREATIVI e resilienza

11.30: Conversano, Skribi

S. Di Chio (Uniba-Sociologia), C. Leccardi (Milano Bicocca – Sociologia), P. Calefato (Uniba – Sociologia)

(con A. Maiale) - QUOTIDIANITÀ

16.00: Piattaforma Zoom
W.O.Kohan (Rio de Janeiro)
(con A. Caputo) - EDUCAZIONE

19.00: Noicàttaro, Chiostro del Palazzo della cultura

G.B. Adesso (SFI), R. Bartolo (Poliba – Matematica), A. Caputo (Uniba)

(con M. Guastella, SFI) - *TEMPO e ritorno* 

21:00: Evento Zoom

C. Watkin (Melbourne)

(con S. Cafagna e A. Maiale) - CITIZENSHIP and social contract

# LA FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA E L'IDEA DI FILOSOFIA COME «SCIENZA RIGOROSA»

## **Paolo Bucci**

#### **Abstract**

In the essay published in 1911 in the journal «Logos» Husserl presents phenomenology as a new discipline able to achieve the ideal of philosophy as a «rigorous science». Husserl's aim in the «Logos» article is not only to clarify the fundamental characteristics of the «new phenomenological science», but also to determine the historical-cultural function which phenomenology must assume in relation to the crisis of European rationality, in heated controversy with naturalism and historicism. Being the achievement of the idea of philosophy as a «rigorous science», phenomenology appears as a form of rationality whose theoretical research is aimed at the determination of the ultimate goal of human life, in an ethical and practical sense.

## Keywords

Phenomenology, Rigorous Science, Phenomenological Method, Naturalism, Historicism.

## Considerazioni introduttive

La Filosofia come scienza rigorosa è il titolo di un famoso saggio, pubblicato nel 1911 sulla rivista «Logos»-rivista di indirizzo neokantiano alla quale Husserl collabora su invito di Heinrich Rickert –, ma costituisce anche un vero e proprio motivo conduttore della riflessione husserliana, strettamente connesso al progetto di fondazione di una "filosofia fenomenologica". Per Husserl infatti la definizione, sul piano metodologico e su quello tematico, della fenomenologia, della «nuova scienza fenomenologica» di cui egli è il fondatore, deve (o, per meglio dire, dovrebbe) costituire, allo stesso tempo, la realizzazione dell'idea di una filosofia come scienza rigorosa.

Nel corso di tutta la sua ricerca filosofica, Husserl ha costantemente perseguito tale ideale, tentando di dare realizzazione al programma delineato nel saggio pubblicato su «Logos», che si configura per questo come un vero e proprio "manifesto" del nuovo indirizzo fenomenologico. Bisogna però ricordare da subito che l'esito della incessante (e quasi ossessiva) ricerca husserliana deve essere considerato in larga misura fallimentare. Sarà lo stesso Husserl a constatare tale fallimento in una nota pagina dell'ultima sua grande opera – di fatto uno dei "classici" della filosofia del Novecento – la *Crisi delle scienze europee*. Scriverà Husserl in una Appendice all'opera del 1936: «*la filosofia come scienza*, come scienza seria, rigorosa, anzi apodittica *il sogno è finito*». Per quanto queste note affermazioni siano state oggetto di differenti interpretazioni, con ogni probabilità con esse Husserl non intendeva abdicare completamente all'ideale di una filosofia scientifica, ma sostenerne la inattuabilità in una determinata epoca storica, la propria, dominata, a suo giudizio, da una profonda crisi della *ratio* filosofica. Come è stato rilevato, i richiami al «sogno infranto» della «filosofia scientifica» devono essere compresi sullo sfondo di un ben preciso contesto storico. Le parole di Husserl non devono essere riferite all'idea di

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Husserl 1954, trad. it., p. 535.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Orth 1999, pp. 29-34.

filosofia scientifica, ma a una particolare situazione storico-culturale che, soprattutto in ambito tedesco, costituiva indubbiamente un ostacolo alla realizzazione di una filosofia come «scienza rigorosa». Parlare di «sogno infranto» significava quindi, per Husserl, compiere una diagnosi circa la inattuabilità, in circostanze storiche determinate, della filosofia scientifica, senza che però ciò implicasse l'abbandono della idea di una «fenomenologia trascendentale», nella particolare accezione che tale espressione assumeva nell'opera del 1936. L'approfondimento, che ha luogo nella *Krisis*, del tema della *Lebenswelt* comporta non già la rinuncia all'ideale della razionalità fenomenologica, bensì l'applicazione e l'estensione della fenomenologia al mondo della storia e della cultura.<sup>3</sup>

In ogni caso, il fatto che il programma husserliano sia rimasto in larga misura inattuato non significa che l'idea di filosofia in esso implicita non possieda, ancora oggi, una fecondità teorica, della quale dobbiamo tenere conto.

# Il contesto storico e la genesi della idea husserliana di filosofia

Husserl matura ben presto una idea di filosofia, che sarà oggetto di una specifica trattazione nelle Lezioni sulla *Filosofia prima* del 1923-24 e poi nella *Crisi*, intesa come forma di sapere universale e assoluto, capace di esplicare un compito fondazionale rispetto ai saperi specialistici e di definire un orizzonte normativo, salvaguardando un ideale di verità, almeno in una dimensione regolativa. In altri termini, Husserl fa propria una concezione della filosofia come disciplina fondazionale, caratterizzata dal riferimento a una idea "forte" di verità: soltanto infatti in presenza di una aspirazione alla verità la filosofia può svolgere (o tornare a svolgere) una *funzione normativa*, che consiste nella capacità di mantenere viva la correlazione fra le acquisizioni conoscitive dei saperi particolari e le "domande di senso", le "questioni ultime e fondamentali" intorno al senso e agli scopi della vita umana.

L'interesse per il compito normativo della filosofia costituisce un vero e proprio "motivo conduttore" del saggio del 1911, tanto che, fin dalle prime pagine, la diagnosi sullo "stato" della filosofia, la presa d'atto dell'assenza, nella «intera letteratura filosofica di valore scientifico nei tempi antichi e moderni», di un «sistema dottrinale scientificamente rigoroso», trovano la loro giustificazione ultima nell'ideale di una filosofia come forma di sapere che rende «possibile, in prospettiva etico-religiosa, una vita regolata da pure norme razionali». All'origine delle considerazioni riguardanti lo *status* epistemologico della filosofia si trova la costante preoccupazione di salvaguardarne la normatività in ambito etico-pratico:

Dunque, la filosofia, nella sua intenzione storica la più elevata e rigorosa di tutte le scienze, essa, che rappresenta l'aspirazione imperitura dell'umanità alla conoscenza pura e assoluta (e, cosa inseparabilmente unita a questa, al puro e assoluto valutare e volere) è incapace di darsi la forma di vera scienza. La maestra per vocazione dell'opera eterna dell'umanità non è in genere in grado di insegnare in maniera oggettivamente valida.<sup>6</sup>

Nell'ultima fase del suo pensiero Husserl rappresenterà questo compito della filosofia attraverso la celebre immagine del filosofo come «funzionario dell'umanità». L'impegno teoretico

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Sull'analisi fenomenologico-trascendentale della storia in quanto comprensione del *telos* immanente allo sviluppo storico dell'«umanità europea», cfr. Costa 2009, pp. 163-182. Sul significato assunto, nella *Krisis*, dal concetto di «mondo della vita» cfr. Bernet-Kern-Marbach 1992, pp. 282-288.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Husserl 1987a, p. 7.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Husserl 1987a, p. 3.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Husserl 1987a, pp. 4-5.

caratteristico della riflessione filosofica richiede, per essere compreso, che si abbia sempre presente l'alto significato morale del *Beruf* filosofico.

Noi siamo riusciti a comprendere, anche se soltanto nelle linee più generali, come il filosofare umano e i suoi risultati non abbia affatto il significato puramente privato o comunque limitato di uno scopo culturale. Noi siamo dunque – e come potremmo dimenticarlo? –, nel nostro filosofare, funzionari dell'umanità. La nostra responsabilità personale per il nostro vero essere di filosofi, nella nostra vocazione interiore personale, include anche la responsabilità per il vero essere dell'umanità, che è tale soltanto in quanto orientato verso un telos, e che se può essere realizzato, lo può soltanto attraverso la filosofia.<sup>7</sup>

Questa idea di filosofia come realizzazione di una teleologia della ragione è però seriamente pregiudicata, secondo Husserl, da un clima culturale al quale è necessario opporsi. L'affermazione della idea di filosofia come scienza rigorosa deve fare i conti con alcune tendenze della cultura otto-novecentesca che sembrano muoversi in direzione contraria. Husserl non intende affatto assumere un atteggiamento antiscientifico; è del tutto fuorviante l'uso, che talvolta si è fatto, della fenomenologia husserliana per sostenere e legittimare posizioni di tipo irrazionalistico. Husserl vede però con molta chiarezza il rischio implicito nei processi di specializzazione del sapere scientifico, quello cioè di recidere il legame fra le scienze e le grandi domande della tradizione filosofica.

La riflessione husserliana si colloca in un periodo storico, quello fra fine Ottocento e primi anni del Novecento, caratterizzato, in Germania e non solo, da un poderoso sviluppo dei saperi positivi e delle scienze empiriche, con particolare riferimento alla psicologia empirico-sperimentale. Di fronte al progresso dei saperi positivi la filosofia sembrava ridursi a una sorta di "metadiscorso", cioè a una riflessione sui principi e sui metodi delle scienze particolari. Tutto l'ambito del sapere appariva ormai appannaggio o delle scienze della natura o di quelle che, nella cultura tedesca del tempo, erano chiamate *scienze dello spirito*, cioè di discipline, come la storia, che intendevano indagare l'uomo e la cultura umana secondo una prospettiva scientifica, seppure di tipo diverso rispetto a quella delle scienze della natura. In particolare, con lo sviluppo della psicologia scientifica, la filosofia sembrava ormai aver perduto del tutto un proprio specifico ambito di indagine. Dopo il "mondo fisico" ormai anche il "mondo interiore", il dominio dello psichico, sembrava "conquistato" da scienze, come la psicologia, il cui metodo si ispirava programmaticamente a quello della fisica.

La contrapposizione fra «atteggiamento naturale» e «atteggiamento filosofico», già presente nelle Lezioni del 1907 su *L'idea della fenomenologia*, testimonia del particolare significato "antipositivistico" che Husserl attribuisce alla costituzione della fenomenologia. Non vi è dubbio, infatti, che la chiarificazione metodologica dell'atteggiamento fenomenologico di fronte a quello che verrà ripetutamente chiamato il «naturalismo» delle scienze si propone con intenti apertamente polemici verso l'immagine della filosofia sottesa all'epistemologia positivistica. Per effetto dell'introduzione della prospettiva fenomenologica, la filosofia viene a trovarsi

in una dimensione nuova rispetto a ogni conoscenza di tipo naturale, e alla nuova dimensione, per quanto essa possa ancora avere connessioni essenziali con le vecchie dimensioni – ciò che è già implicito in questa metafora – corrisponde un metodo nuovo, radicalmente nuovo, che si contrappone a quello "naturale". Chi nega questo non ha capito affatto il piano problematico peculiare alla critica della conoscenza, e con ciò non ha neppure capito a cosa la filosofia aspiri e a che cosa serva, e che cosa conferisca a essa un

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Husserl 1954, trad. it., p. 46.

particolare modo di essere e una particolare giustificazione, di contro a ogni scienza e conoscenza naturale.<sup>8</sup>

La fenomenologia si presenta nei termini di una filosofia alla quale Husserl, in parte richiamandosi al modello gnoseologico kantiano, riconosce il compito di elaborare una «critica della ragione», ovvero una indagine critico-fondativa intorno all'«essenza della conoscenza», secondo una prospettiva che rifiuta ogni «equiparazione metodologica» della filosofia alle scienze positive.

La contrapposizione del programma fenomenologico alla impostazione "riduzionista" (o "monista") della epistemologia positivistica si fa ancora più netta e più ricca di accenti dichiaratamente critici nel già menzionato articolo apparso sulla rivista «Logos» nel 1911, che contiene il progetto, ormai formulato in modo esplicito, di una «filosofia come scienza rigorosa». In *Philosophie als strenge Wissenschaft* la critica di alcuni atteggiamenti metodologici e speculativi caratteristici della cultura filosofico-scientifica del tempo si salda alla polemica contro lo scetticismo, già combattuto nei *Prolegomena* come l'esito inevitabile di ogni ipotesi psicologistica circa lo statuto delle leggi della logica pura. Nel «naturalismo» delle scienze positive, e innanzitutto della psicologia empirico-sperimentale, e nelle filosofie storicistiche della *Weltanschauung* Husserl individua due manifestazioni differenti, e tuttavia strettamente correlate, di quel «negativismo scettico» al quale si oppone il programma di una rifondazione su base scientifica della filosofia. Tanto la «scepsi storicistica», quanto quella «naturalistica», trovano la loro comune origine in una esaltazione unilaterale della dimensione empirico-fattuale della conoscenza.

Naturalisti e storicisti lottano per la *Weltanschauung*, eppure entrambi contribuiscono, da prospettive diverse, a travisare le idee in meri fatti e a trasformare l'intera realtà e l'intera vita in un miscuglio incomprensibile di "fatti" privi di idee. La superstizione del fatto è comune a tutti loro. 10

Di fronte allo sviluppo dei saperi positivi e all'immagine positivistica della filosofia, Husserl intende rivendicare per quest'ultima uno spazio autonomo e un tipo di scientificità peculiare, distinta sia dalle scienze della natura che dalle scienze dello spirito.

L'affermazione della idea teleologica di filosofia avviene innanzitutto in polemica con i programmi di *naturalizzazione dello psichico*, intendendo con questa espressione lo studio empirico dei fenomeni mentali che assume come unico modello le scienze della natura, e innanzitutto la fisica. Tale studio si stava affermando nell'ambito della psicologia empirico-sperimentale, che, come è noto, aveva avuto origine, proprio in Germania, ad opera soprattutto di Wilhelm Wundt e, prima ancora, di Theodor Fechner. Non va dimenticato inoltre che la diffusione della psicologia naturalistica si accompagnava all'ambizione, nutrita da una parte rilevante della comunità degli psicologi, di accreditare la psicologia come disciplina di riferimento per le «scienze dello spirito» e per la stessa indagine filosofica, nel quadro di una interazione fra ricerca empirica e riflessione teoretico-conoscitiva, che aveva caratterizzato, fin dal suo sorgere, la psicologia scientifica tedesca. A questo programma di ricerca che coinvolse, fra gli altri, illustri esponenti della stessa scuola brentaniana come Carl Stumpf, si opponeva il saggio husserliano del 1911, con il proposito di riaffermare la centralità e l'autonomia della riflessione filosofica. La battaglia ingaggiata da Husserl per una fenomenologia «pura» come disciplina in grado di affrontare in termini non psicologistici il problema conoscitivo assumeva quindi, indiscutibilmente, anche una

<sup>8</sup> Husserl 1950b, trad. it., p. 64.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Alla definizione polemica dello psicologismo come forma di «relativismo scettico» è dedicato l'intero cap. VII dei *Prolegomeni* (Husserl 1984, trad. it., pp. 126-163).

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Husserl 1987a, trad. it., p. 97.

implicazione di carattere "politico-istituzionale", tanto che nel 1912, subito dopo la pubblicazione di *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Husserl figurava fra i sottoscrittori della petizione con la quale circa cento professori universitari si proponevano di limitare l'accesso degli psicologi sperimentali alle cattedre di filosofia.<sup>11</sup>

In secondo luogo, la rivendicazione husserliana di una filosofia come «scienza rigorosa» assume come termine di riferimento polemico lo *storicismo*, per il quale la ragione può essere studiata al di fuori di contesti strettamente scientifico-sperimentali, ma a patto di riconoscerne il carattere storicamente condizionato. La ragione filosofica è intesa dallo storicismo come strumento finalizzato alla elaborazione di «visioni del mondo», di "sistemi di valori", legati a un'epoca determinata, a forme di vita che possono risultare fra di loro incommensurabili.

Nel primo caso la filosofia si risolve nelle scienze naturali e, in particolare, nella psicologia. Alla domanda cosa significa conoscere il mondo? si risponde facendo ricorso allo studio psicologico-fisiologico, condotto su base empirica, della mente e del suo funzionamento. La mente è considerata come una "cosa" indagabile secondo i metodi delle scienze della natura.

La conseguenza più rilevante di questo processo di naturalizzazione è che la filosofia perde il proprio carattere normativo, cessa di essere la forma di sapere capace di correlare le conoscenze scientifiche agli scopi ultimi della natura umana. Intento di Husserl, infatti, non è mettere in dubbio la specifica scientificità della psicologia sperimentale, bensì la pretesa di guardare alla psicologia come disciplina in grado di guidare, con i suoi principi e presupposti metodologici, il processo di "rigorizzazione" della filosofia. Ciò che interessa a Husserl non è «negare» alla psicologia naturalistica il «rango di una scienza rigorosa», ma affermare che essa «in quanto scienza di fatti, non è in grado di fornire i fondamenti per quelle discipline filosofiche che hanno a che fare con i principi puri di ogni istanza normativa [...]». 12

In conseguenza di quella che Husserl chiama «naturalizzazione della coscienza» viene meno la possibilità di dare realizzazione al compito supremo della conoscenza filosofica, non dissimile da quello che Kant aveva tematizzato come «concetto cosmico» di filosofia, ovvero, secondo la definizione presente nella *Architettonica della ragion pura*, la filosofia intesa come «scienza della relazione di ogni conoscenza ai fini essenziali della ragione umana (teleologia rationis humanae)».<sup>13</sup>

D'altra parte, questo significato «cosmico» della filosofia è presente, nella filosofia della *Weltanschauung*, soltanto in forma "residuale": secondo lo storicismo, la filosofia diventa una ricognizione e una esplicitazione concettuale di «visioni del mondo» legate a periodi storici determinati, che possono avere un valore normativo in quanto esprimono un "sistema di valori", ma sono storicamente condizionate. A giudizio dell'Husserl della *Crisi*, la filosofia come *Weltanschauung* si riduce a una «operazione individuale», a una sorta di «fede religiosa personale», alla quale è però venuta meno la pretesa di cogliere «una verità incondizionata e vincolante per tutti gli uomini [...]».<sup>14</sup> Se con la naturalizzazione abbiamo una scientificità empirico-descrittiva senza normatività, con le filosofie dello storicismo, cioè con le filosofie della *Weltanschauung*, abbiamo una normatività senza scientificità e quindi una razionalità non assoluta, priva di "oggettività".

Husserl intende riaffermare per la ricerca filosofica una scientificità peculiare che, distinta da quella delle scienze della natura, possa risultare universale-oggettiva e per questo capace di

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Per la ricostruzione di questo contesto storico e per l'inquadramento del saggio husserliano nella cultura filosofico-scientifica tedesca fra Otto e Novecento, con particolare riferimento alla nascita e allo sviluppo della psicologia scientifica, cfr. Toccafondi 2012.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Husserl 1987a, trad. it., p. 20.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Kant 1995, p. 627. Su questa idea kantiana di filosofia cfr. La Rocca 2012.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Husserl 1954, trad. it., p. 536.

affrontare le questioni "ultime", le "domande di senso", ponendosi scientificamente su di un piano normativo. Si ha quindi una centralità della componente normativa (etico-pratica) – che poi riaffiora nelle Lezioni su Fichte<sup>15</sup> e soprattutto nella Krisis, con la già menzionata idea del filosofo come «funzionario dell'umanità» – e di quella fondazionale-antiscettica (possiamo parlare in questo caso di una ispirazione lato sensu cartesiana, anche se, di nuovo nella Krisis, Husserl non mancherà di criticare la concezione cartesiana della soggettività e l'idea cartesiana di evidenza).

## La «nuova scienza fenomenologica»

Avendo presenti soprattutto le tesi di carattere programmatico contenute nell'articolo pubblicato su «Logos», possiamo affermare in termini molto generali che la fenomenologia dovrebbe assolvere al compito di procedere a una "rigorizzazione" del campo di indagine della filosofia, sulla base di un nuovo criterio di scientificità.

La fenomenologia si configura come un nuovo modo di *descrivere* la mente, la soggettività, nel suo rapporto conoscitivo con il mondo. La "rigorizzazione" della filosofia implica quindi per Husserl un ripensamento del problema gnoseologico, attraverso la razionalità fenomenologica.

Questo ripensamento avviene, soprattutto in *Filosofia come scienza rigorosa*, attraverso un esame critico dei metodi delle scienze naturali.

La critica principale mossa da Husserl si riferisce al fatto che scienze positive come la fisica escludono, per esplicita scelta metodologica, la soggettività e assumono un atteggiamento «ingenuo», cioè non tematizzano la relazione del soggetto conoscente con la realtà, non affrontando quello che la *Crisi* definirà come «enigma della soggettività». <sup>16</sup> In altri termini, domande come: cosa significa, per una soggettività, rappresentare oggetti? Come può essere giustificata la stessa pretesa conoscitiva della scienza della natura? restano senza risposta. <sup>17</sup> Le scienze positive: a) non tematizzano il problema gnoseologico in quanto programmaticamente lo escludono dal proprio ambito (la fisica, ad esempio, con la distinzione fra qualità oggettive e qualità soggettive), <sup>18</sup> oppure: b) lo affrontano in modo inadeguato, come accade nel caso della psicologia empirico-sperimentale.

La questione richiamata in b), denominabile come *psicologismo gnoseologico*, assume un valore cruciale per comprendere l'idea husserliana di fenomenologia e di metodo fenomenologico.

Converrà quindi richiamare le critiche che Husserl muove allo psicologismo gnoseologico.

Una prima critica riguarda la *inadeguatezza metodologica* nell'affrontare lo studio della mente e nel cogliere la dimensione dello "psichico". In particolare, le scienze della natura, e la psicologia empirico-sperimentale che ne segue i metodi, non attuano la *epoché*, cioè la sospensione delle questioni esistenziali riguardanti il mondo "trascendente", per concentrarsi sui modi immanenti di "datità" degli oggetti nei fenomeni interni alla nostra esperienza.

In contrapposizione al metodo "ingenuo" delle scienze naturali (in polemica con la *natura-lizzazione dello psichico*) Husserl va definendo, almeno a partire da alcune lezioni degli anni

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Cfr. Husserl 1987b, trad. it., p. 54: «La particolarità delle questioni teoretiche pure nell'ambito della filosofia è che l'orientamento delle loro risposte può diventare, e deve diventare, determinante per la vita e decisivo nel porre il fine ultimo della vita individuale. Questo nesso spiega perché [...] Fichte si aspettasse dal suo "idealismo" ogni salvezza, ogni elevazione e ogni liberazione per l'umanità».

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Husserl 1954, trad. it., p. 35.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Cfr. Husserl 1987a, trad. it., p. 24.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Cfr. Husserl 1987a, trad. it., pp. 46-47.

1906-07,<sup>19</sup> il procedimento metodologico fondamentale della fenomenologia, denominato appunto *epoché*. *Epoché* in senso fenomenologico non significa, come potremmo essere indotti a ritenere avendo presente la storia del termine, mettere in dubbio la validità conoscitiva degli atti mentali, ma indica piuttosto la «messa in parentesi», come dice Husserl, della loro «validità», cioè del loro riferimento a un oggetto fuori dalla coscienza («trascendente», in senso fenomenologico), per accedere all'interiorità psichica e ai modi di manifestazione degli oggetti in tale interiorità. Attraverso il procedimento della *epoché* non viene messa in dubbio la validità conoscitiva di un atto (ad esempio, di un atto percettivo), ma viene tematizzato il rapporto fra la coscienza e l'oggetto (il suo modo di datità alla mente cosciente), che le scienze naturali non affrontano, psicologia compresa. Quest'ultima, attraverso il metodo sperimentale, è certo in grado di determinare «regolarità psicofisiche», ma non può in alcun modo accedere a una «analisi pura e diretta della coscienza», ovvero a una «descrizione sistematica delle datità» che si offrono alla «visione immanente» assicurata dall'applicazione del metodo fenomenologico.<sup>20</sup>

Una seconda critica concerne quella che potremmo chiamare la *inadeguatezza ontologica* del punto di vista naturalistico-psicologistico, cioè la incapacità di quest'ultimo di cogliere l'*essenza* dello "psichico". La psicologia naturalistica non riesce a offrire una rappresentazione adeguata della natura dello "psichico" perché lo riduce a cosa, lo reifica. La psiche/coscienza non è una cosa-sostrato cui ineriscano determinate proprietà, ma si presenta come un "flusso" eracliteo di fenomeni non connessi causalmente, né localizzati in senso spazio-temporale (secondo il procedimento caratteristico della fisica).<sup>21</sup> Husserl parla di un «flusso di fenomeni [...] illimitato, attraversato [...] dalla linea del "tempo" immanente senza inizio e fine, di un tempo che nessun cronometro può misurare»,<sup>22</sup> alludendo, con questa definizione, alla questione centrale e delicatissima che, all'interno del dibattito filosofico otto-novecentesco, aveva costantemente accompagnato la discussione sulla natura di ciò che è "mentale". Ci riferiamo, come è noto, al problema della definizione della specifica dimensione temporale che caratterizza i fenomeni psichici e il loro "fluire", problema al quale lo stesso Husserl assieme, beninteso, alle riflessioni di Henri Bergson e di William James aveva tentato di dare soluzione soprattutto nelle *Lezioni sulla coscienza interna del tempo* del 1905.<sup>23</sup>

I legami che intercorrono fra i fenomeni psichici, colti nella loro immanenza, non sono causali, ma *intenzionali*. La "scoperta" principale, cui conduce il metodo fenomenologico, è infatti quella della *intenzionalità* come proprietà fondamentale dei fenomeni psichici. Come è noto, il termine intenzionale era già stato utilizzato da Franz Brentano per indicare il fatto che un fenomeno psichico è sempre diretto verso un oggetto, ha sempre un riferimento oggettuale (ad esempio, la percezione è sempre percezione di qualcosa). Il rapporto di un vissuto psichico con il proprio oggetto e con gli altri vissuti psichici non è quindi causale, ma intenzionale e sfugge al dominio delle scienze della natura. In conseguenza del loro carattere fluente, del loro essere particolari "individui" immersi in una dimensione diacronica del tutto particolare, i fenomeni psichici non sono cose che abbiano una qualche stabilità (non sono, in questo senso, "natura"). Per questo devono essere colti nella loro "essenza", secondo la loro tipologia eidetica.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Ci riferiamo in particolare alle lezioni del 1906-07, dal titolo *Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie*. Per una discussione del contenuto delle lezioni in rapporto al processo di definizione del metodo della riduzione fenomenologica, cfr. Costa 2002, pp. 443-445.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Husserl 1987a, trad. it., pp. 29-30.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Cfr. Husserl 1987a, trad. it., pp. 48-49: «Tutto ciò che noi chiamiamo fenomeno psichico nel senso più ampio della psicologia, è, considerato in sé e per sé, propriamente fenomeno e non natura. Un fenomeno non è dunque un'unità "sostanziale", non ha "proprietà reali", non conosce parti reali, mutamenti reali e causalità, intendendo questi nel senso della scienza naturale».

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Husserl 1987a, trad. it., pp. 50-51.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Husserl 1966. Sulla concezione husserliana della temporalità cfr. De Warren 2009.

A fronte di questa inadeguatezza, che abbiamo chiamato ontologica, della psicologia naturalistica, Husserl introduce l'altra componente fondamentale del metodo fenomenologico, la riduzione eidetica, procedimento che si fonda su di una effettiva capacità della nostra mente, denominata da Husserl intuizione eidetica. Esso consiste nella possibilità di cogliere intuitivamente le caratteristiche strutturali dei diversi atti psichici, distinti secondo tipologie ideali. Attraverso l'applicazione del metodo della riduzione eidetica la fenomenologia considera gli atti interiormente esperiti come esempi di tipi di atto e ne isola le caratteristiche strutturali. Non si tratta cioè di descrivere come "è fatto" quel particolare individuo che ha quei vissuti e nemmeno come "è fatto l'uomo" in quanto unità psicofisica, bensì di procedere alla descrizione dei tipi di atti soggettivi che permettono il manifestarsi di determinati tipi di oggetti. Il problema diventa quello di determinare tipologie ideali di atti di una "soggettività in generale", a prescindere dalle circostanze fattuali, storiche, antropologiche, che accompagnano la concreta realizzazione di quegli stessi atti in individui determinati. Ad esempio, potrò stabilire che un oggetto-cosa, inteso in senso fisico, si può manifestare soltanto all'interno di un decorso percettivo temporale. Il metodo della riduzione eidetica è quindi decisivo per la riuscita del programma fenomenologico e per la realizzazione dell'idea teleologica di filosofia come scienza rigorosa. Pur partendo dalle nostre caratteristiche particolari, esso dovrebbe consentire di sottrarci alla contingenza del nostro modo di essere, delle nostre caratteristiche psicologiche individuali, per cogliere alcune strutture invarianti degli atti "in generale", di una "soggettività in generale".

L'intuizione coglie l'essenza come essere d'essenza (Wesenssein) e non pone in alcun modo un'esistenza (Dasein). Pertanto, la conoscenza d'essenza [...] non implica il minimo contenuto affermativo in riferimento a una esistenza individuale (ad esempio, naturale).<sup>24</sup>

Attraverso la *epoché* si dischiude un nuovo campo di indagine per la filosofia fenomenologica: la filosofia non è più un semplice "metadiscorso", ma acquisisce di nuovo un proprio campo di indagine, poiché tematizza il rapporto coscienza-oggetto, mente-mondo e si configura come descrizione degli *atti* e dei modi in cui gli oggetti *si manifestano* all'interno di essi. Attraverso la *riduzione eidetica* la fenomenologia definisce il proprio criterio di scientificità: essa introduce una nozione di scientificità diversa da quella delle scienze naturali positive che, essendo riferita a «essenze» e non a «fatti», può assumere anche un valore normativo, sfuggendo al relativismo delle *Weltanschuungen*. La fenomenologia contribuirebbe a realizzare in questo modo l'idea di una filosofia come scienza rigorosa, capace di attingere contenuti universali e aventi valore normativo.

## Genesi e struttura

Dopo avere richiamato alcuni aspetti fondamentali del metodo fenomenologico, chiarendone brevemente anche la genesi storica, è opportuno soffermarsi su quello che costituisce un tratto profondo della riflessione husserliana e che, almeno fino agli anni Venti, ne influenza lo sviluppo. Esso è riconducibile alla distinzione fra *genesi* e *struttura*. La proposta di Husserl, da cui dipende la possibilità di realizzare il programma di una filosofia come scienza rigorosa, consiste nel tenere distinta la questione dell'origine empirica degli atti intenzionali (e del loro «contenuto») da quella riguardante le proprietà strutturali, idealmente considerate, di quegli stessi atti. Questa distinzione emerge inizialmente nel contesto della critica dello *psicologismo logico* (cioè della tesi secondo cui le leggi della logica sarebbero fondate sulla psicologia) che, come è noto, viene sviluppata nei *Prolegomeni*, prima parte delle *Ricerche logiche*, secondo una

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Husserl 1987a, trad. it., p. 56.

impostazione che è largamente influenzata dalla formazione logico-matematica di Husserl.<sup>25</sup> La tesi di Husserl, in polemica con lo *psicologismo logico*, è che le proposizioni della logica e della matematica sono valide "in sé", indipendentemente dai contesti psicologici della loro formazione e genesi. Vi è una differenza profonda fra gli eventi mentali che si manifestano empiricamente, studiati dalla psicologia, e la fenomenologia in quanto scienza eidetica dei fenomeni. Gli atti, intesi come eventi psichici di un individuo determinato, passano, scompaiono, ricompaiono, ma essi sono, allo stesso tempo, esemplificazioni empiriche di una determinata *essenza intenzionale*, le cui componenti fondamentali sono costituite, stando all'analisi della struttura dell'atto intenzionale contenuta nelle *Ricerche logiche*, dalla «materia» e dalla «qualità».<sup>26</sup>

La polemica contro lo psicologismo logico conduce Husserl a riconoscere la distinzione fra piano della validità logica e piano della manifestazione psicologica e della genesi psicologica dei contenuti logici. Una verità matematica è "in sé" vera indipendentemente dai contesti psicologico-genetici. Affermatasi sul terreno della riflessione sui fondamenti della logica e della matematica che, come è noto, è stato il primo ambito di interesse di Husserl culminato nelle già menzionate *Ricerche logiche*, la distinzione viene poi applicata all'analisi fenomenologica dei vissuti. La fenomenologia diventa così, come già abbiamo ricordato, la descrizione di *proprietà strutturali invarianti* degli atti psichici, indipendentemente dalle loro manifestazioni empiriche.

D'altra parte, l'enfasi posta sul carattere eidetico-strutturale della ricerca fenomenologica non deve indurre ad accreditare l'immagine di uno Husserl filosofo semplicemente "astorico", del tutto estraneo a indagini relative agli aspetti genetico-temporali dei processi costitutivi. In realtà, a partire da un precoce interesse per i problemi della temporalità e del rapporto di quest'ultima con l'intenzionalità, Husserl si è aperto progressivamente a una vera e propria comprensione fenomenologica della storicità, che, nella *Crisi*, lo condurrà a riconoscere pienamente il valore della dimensione storica e dell'attività storiografica. La stessa polemica contro lo storicismo condotta nel saggio del 1911 solo apparentemente si presenta come l'espressione di un punto vista pregiudizialmente o ingenuamente astorico. Già nello scritto pubblicato sulla rivista «Logos» l'affermazione di una «filosofia come scienza rigorosa», in opposizione al relativismo storicistico, non esclude la possibilità di una comprensione del fenomeno-storia, secondo la prospettiva di una «storia interna», specificamente connotata in senso fenomenologico-intenzionale, il cui fine precipuo è quello di esplicitare il *telos* immanente di un particolare processo storico.

In ogni caso, la distinzione *genesi/struttura*, la possibilità di procedere a un'analisi strutturale degli atti psichici e dei loro "oggetti" è determinante per l'impresa fenomenologica e quindi per la realizzabilità dell'ideale di una filosofia come scienza rigorosa. Il metodo fenomenologico, con i procedimenti che abbiamo brevemente richiamato, è ciò che dovrebbe garantire la praticabilità di questa analisi strutturale, rigorosamente distinta dai contesti empirico-fattuali.

## Osservazioni conclusive

Come già abbiamo ricordato nelle considerazioni introduttive, a dispetto delle tanto perentorie quanto sconsolate affermazioni husserliane della *Crisi*, la fenomenologia ha rappresentato e rappresenta tuttora una delle più vitali e feconde espressioni della filosofia contemporanea.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Sulle iniziali ricerche husserliane, dedicate soprattutto, come è noto, a temi di filosofia della logica e della matematica cfr. Willard 1980.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Cfr. Casari 1999, pp. 26-28.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Per una discussione del rapporto fra fenomenologia husserliana e storia cfr. Cristin 1999.

Questa particolare fecondità della ricerca fenomenologica può essere affermata a partire sia da considerazioni storico-fattuali, sia soprattutto muovendo da riflessioni che riguardano direttamente l'intrinseco contenuto filosofico della proposta teorica husserliana.

Per quanto riguarda il primo aspetto, ci limitiamo a ricordare come la fenomenologia husserliana si sia trasformata ben presto, se non in una vera e propria scuola, in un vasto «movimento fenomenologico», secondo la nota espressione di Herbert Spiegelberg, <sup>28</sup> che si è diffuso nell'area tedesca, ma anche in quella francese e poi anglo-americana, annoverando, fra gli altri, i nomi di filosofi come Heidegger, Scheler, o come Sartre e Merleau-Ponty.

La fenomenologia si è imposta soprattutto come una peculiare metodologia di analisi e di descrizione, suscettibile di trovare applicazione nei più diversi contesti. Questo ha comportato peraltro, come lo stesso Husserl dovette constatare con amarezza, che la storia del «movimento fenomenologico» sia stata segnata da polemiche e dissensi e, in questa prospettiva, la *Crisi* va letta come l'estremo tentativo di riaffermare, di fronte a un movimento divenuto incontrollabile e in certo modo egemonizzato dall'influenza heideggeriana, il senso autentico della ricerca fenomenologica. D'altra parte, il fatto che l'«ombra di Husserl», per usare un'espressione che richiama il titolo di un noto saggio di Merleau-Ponty, <sup>29</sup> si sia variamente proiettata sulla cultura filosofica, ma anche su alcuni ambiti della ricerca psicologica e sociologica del Novecento, è un indubbio segno della grandezza di una filosofia che, in virtù della sua stessa profondità, ha lasciato un ampio margine al «non detto» e al «non pensato», che è stato reso esplicito da coloro che, come lo stesso Merleau-Ponty, hanno inteso filosofare «oltre Husserl», pur muovendo dalla lettura attenta delle sue opere.

Ma, al di là della particolare fortuna della filosofia husserliana e dei suoi sviluppi, spesso eterodossi, nell'ambito della cultura novecentesca, ciò che più interessa è soffermarsi su alcuni tratti di evidente originalità che caratterizzano il programma fenomenologico.

Ci limitiamo a prendere in considerazione due aspetti.

Il primo, strettamente connesso alla già menzionata polemica contro il naturalismo, ha a che fare con la proposta di una metodologia di indagine della soggettività/mente e del suo rapporto con il mondo che individua nel mentale, nello "psichico", qualcosa di radicalmente irriducibile ai metodi di indagine delle scienze della natura. Come già abbiamo ricordato, uno dei risultati (o degli obiettivi) della fenomenologia è mostrare che la mente non è una cosa. Husserl sa bene che noi, in quanto individualità psicofisiche, siamo esempi di menti "incorporate", che operano in connessione con il corpo, regolato, nel suo funzionamento, dalle leggi della fisica; ma, pur riconoscendo pienamente la validità e i risultati delle scienze della natura, Husserl intende proporre con la fenomenologia un programma di ricerca che presenta una componente anti-riduzionistica. La fenomenologia afferma la distinzione fra quella che viene chiamata coscienza pura o trascendental, che è data dall'insieme dei nessi intenzionali fra i vissuti, e la soggettività empirica, in quanto unità psicofisica facente parte di un mondo. Le leggi indagate dalle scienze della natura e dalla psicologia sperimentale spiegano certo la mente e il suo funzionamento nel rapporto con la sua base corporea, ma esse sottintendono la relazione della coscienza (e dei suoi atti intenzionali) con il mondo, relazione per la quale il mondo si dispone attorno a me in una "precomprensione originaria".30

La fenomenologia si presenta quindi come un punto di riferimento decisivo per ogni pratica filosofica che intenda salvaguardare lo spazio della *soggettività* come fonte di quella che, nel lessico fenomenologico, viene spesso chiamata la «donazione di senso». Fermo restando il valore imprescindibile delle scienze della natura (pensiamo ad esempio alla teoria biologica della

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Spiegelberg 1962.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Merleau-Ponty 2003.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Sul significato del trascendentalismo husserliano cfr. Costa 2009, pp. 35-37.

evoluzione) esse non devono comportare una integrale naturalizzazione della coscienza. Di fronte alla razionalità delle scienze della natura, la fenomenologia propone una riaffermazione della *ratio* filosofica come espressione della vita trascendentale-intenzionale della coscienza, attraverso la quale si costituisce il nostro rapporto originario con il mondo.

A questo interesse per la riaffermazione di una filosofia non-riduzionistica della coscienza che presenta accenti cartesiani (la celebre *res cogitans*), kantiani (il trascendentale), ma innanzitutto agostiniani (il richiamo all'interiorità)<sup>31</sup> si lega strettamente il secondo aspetto della ricerca fenomenologica che intendiamo porre in evidenza.

Ci riferiamo a quella che possiamo chiamare la fondamentale ispirazione *etico-pratica* della ricerca husserliana, che si radica a sua volta in una profonda inquietudine, in un vero e proprio disagio di natura esistenziale. In anni, come quelli intercorsi fra le due guerre mondiali, segnati da una profonda crisi della cultura e della identità europee, in anni che, in particolare, videro in Germania l'avvento del nazismo e che comportarono per Husserl la progressiva emarginazione dal mondo accademico e culturale, la fenomenologia intende proporsi come una filosofia capace di indicare all'uomo una teleologia della ragione, nella quale sia esplicitato e razionalmente *giustificato* l'ideale di una compiuta vita razionale, di una vita dotata di senso e orientata al bene.

L'interesse husserliano per una scienza fenomenologica della coscienza ha una profondazione motivazione etica: lo studio scientifico, *cum veritate*, delle forme intenzionali della coscienza, deve servire a fondare un'etica oggettiva, in grado di difendere l'umanità europea dalla minaccia del relativismo e del nichilismo. E il progetto di una rifondazione dell'etica era già annunciato, in tutta la sua drammatica urgenza, nel saggio del 1911.

L'indigenza spirituale del nostro tempo – affermava Husserl in una delle pagine conclusive – è divenuta in effetti insostenibile. Fosse soltanto la mancanza di chiarezza teoretica sul senso delle "realtà" ricercate nelle scienze [...] In realtà noi soffriamo della più radicale necessità di *vivere*, una necessità che non si arresta in nessun punto della nostra vita. L'intera vita è un prendere posizione e ogni prendere posizione sottostà a un dovere, che ne sancisce la validità e la non validità, secondo norme di cui si presume l'assoluta validità. Finché queste norme non vennero contestate, minacciate da qualche scepsi e disprezzate, *la* sola questione vitale riguardava il modo migliore in cui esse potessero essere praticamente soddisfatte. Ma adesso, dove ogni norma è messa in discussione o è falsificata empiricamente ed è privata del proprio valore ideale? [...] L'indigenza sorge qui dalla scienza. Ma soltanto la scienza può superare in modo definitivo l'indigenza che da lei proviene.<sup>32</sup>

## Riferimenti bibliografici

- Bernet-Kern-Marbach 1992: Rudolf Bernet-Iso Kern-Eduard Marbach, Edmund Husserl, Il Mulino, Bologna 1992.
- Casari 1999: Ettore Casari, Husserl, in Storia della filosofia, a cura di Pietro Rossi, Carlo Augusto Viano, vol. VI, Il Novecento, Tomo I, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 16-43.
- Costa 2002: Vincenzo Costa, La posizione di Idee I nel pensiero di Husserl, pubblicato in appendice a Edmund Husserl, Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica, a cura di Vincenzo Costa, Einaudi, Torino 2002, pp. 435-464.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Il riferimento d'obbligo è, in questo caso, alla pagina conclusiva delle *Meditazioni cartesiane*: «La via che deve condurre necessariamente alla conoscenza provvista di un fondamento ultimo, preso nel senso più alto, oppure, il che è lo stesso, alla conoscenza filosofica, è quella dell'autoconoscenza universale [...] Si deve prima perdere il mondo mediante l'*epoché* per riottenerlo poi con l'autoriflessione universale. *Noli foras ire*, dice Agostino, *in te redi, in interiore homine habitat veritas*» (Husserl 1950a, trad. it., pp. 171-172). Sul rapporto di Husserl con la filosofia agostiniana cfr. Staiti 2006.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Husserl 1987a, trad. it., pp. 97-98.

- Costa 2009: Vincenzo Costa, Husserl, Carocci, Roma 2009.
- Cristin 1999: Renato Cristin, Fenomeno storia. Fenomenologia e storicità in Husserl e Dilthey,
   Guida, Napoli 1999.
- De Warren: Nicholas de Warren, Husserl and the Promise of Time. Subjectivity in Transcendental Phenomenology, trad. it. Husserl e la promessa del tempo. La soggettività nella fenomenologia trascendentale, a cura di Stefano Vincini, ETS, Pisa 2017.
- Husserl 1950a: Edmund Husserl, Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträger, Husserliana, vol. I, a cura di Stephan Strasser, Nijhoff, Den Haag 1950, trad. it. Meditazioni Cartesiane con l'aggiunta dei Discorsi Parigini, a cura di Filippo Costa, Bompiani, Milano 1997.
- Husserl 1950b: Edmund Husserl, Die Idee der Phänomenologie, Fünf Vorlesungen, Husserliana, vol. II, a cura di Walter Biemel, Nijhoff, Den Haag 1950, trad. it. L'idea della fenomenologia. Cinque lezioni, a cura di Andrea Vasa e Marino Rosso, Il Saggiatore, Milano 1988.
- Husserl 1954: Edmund Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, Husserliana, vol. VI, a cura di Walter Biemel, Nijhoff, Den Haag 1954, trad. it. La crisi delle scienze
  europee e la fenomenologia trascendentale, a cura di Enrico Filippini, Il Saggiatore, Milano
  1987.
- Husserl 1966: Edmund Husserl, Die Vorlesungen über das innere Zeitbewusstsein aus dem Jahre 1905, Husseriana, vol. X, Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917), a cura di Rudolf Boehm, Nijhoff, Den Haag 1966, pp. 3-98, trad. it. Lezioni per la fenomenologia della coscienza interna del tempo, a cura di Alfredo Marini, in E. Husserl, Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo, Angeli, Milano 1992, pp. 43-121.
- Husserl 1984: Edmund Husserl, Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik, Husserliana, vol. XVIII, a cura di Elmar Holenstein, Nijhoff, Den Haag 1975, trad. it. Ricerche logiche. Prolegomeni a una logica pura. Prima ricerca. Seconda ricerca, vol. I, a cura di Giovanni Piana, Il Saggiatore, Milano 1988.
- Husserl 1987a: E. Husserl, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, in Husserliana, *Aufsätze und Vorträge (1911-1921)*, vol. XXV, a cura di Thomas Nenon e Hans Sepp, Nijhoff, Dordrecht 1987, pp. 3-62, trad. it. *La filosofia come scienza rigorosa*, a cura di Corrado Sinigaglia, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Husserl 1987b: E. Husserl, Fichtes Menschheitsideal, Husserliana, Aufsätze und Vorträge (1911-1921), vol. XXV, a cura di Thomas Nenon e Hans Reiner Sepp, Nijhoff, Dordrecht 1987, pp. 267-293, trad. it. Fichte e l'ideale di umanità. Tre lezioni, a cura di Francesca Rocci, ETS, Pisa 2006.
- Kant 1995: I. Kant, Critica della Ragion Pura, a cura di Pietro Chiodi, UTET, Torino 1995.
- La Rocca 2012: Claudio La Rocca, Illuminismo e forme di razionalità. Kant e la ragione come fine, in Il realismo della ragione, a cura di Stefano Poggi, Mimesis, Milano 2012, pp. 263-284.
- Merleau-Ponty 2003: Maurice Merleau-Ponty, Il filosofo e la sua ombra, in Id., Segni, a cura di Andrea Bonomi, il Saggiatore, Milano 2003, pp. 211-235.
- Orth 1999: Ernst Wolfang Orth, Edmund Husserls "Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie", Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1999.
- Spiegelberg 1962: Herbert Spiegelberg, The Phenomenological Movement. A Historical Introduction, Nijhoff, Den Haag 1962.
- Staiti 2006: Andrea Staiti, Il luogo della verità. La presenza di Agostino nella fenomenologia di Husserl, «Quaestio», VI (2006), pp. 373-402.
- Toccafondi 2012: Fiorenza Toccafondi, *Dopo la* Philosophie als strenge Wissenschaft. *Un'altra fenomenologia del periodo di Weimar*, «Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia», III (2012), 2, pp. 208-224.
- Willard 1980: Dallas Willard, Husserl On A Logic That Failed, «The Philosophical Review»,
   LXXXIX (1980), 1, pp. 46-64.

# SUL CONCETTO POLITICO DI "REAZIONE" Walter Caligiuri

## **Abstract**

The purpose of this contribution is to try to show the fruitfulness of the political idea of "Reaction", which has been demonized for too long due to the equation, often uncritically accepted and reiterated, between reactionary thought and totalitarian ideology; an authentic philosophy of Reaction allows us to tackle, especially in today's global era, the problem of "late modernity" and its degenerations, finding a very indispensable balance between traditional spirit and revolutionary thought.

## **Keywords**

Reaction, Revolution, Authority, Tradition, Political-Theology.

«In ogni reazionario rivive Platone» (N.G. Dávila, Escolios a un texto implícito, I, Bogotà, 1977)

## **Premessa**

Il Novecento, secolo delle ideologie per eccellenza, pare aver impresso in modo indelebile un marchio di infamia su quello che nel linguaggio politico-filosofico si è soliti denominare "pensiero reazionario". Come è stato scritto opportunamente, "reazionario" «oggi è un luogo comune e come tale di tutti e di nessuno, ma sempre pronto all'uso e, soprattutto all'abuso [...] una definizione che oggi rappresenta solo una parola insultante e stigmatizzante».<sup>1</sup>

Ma già negli anni Settanta del secolo scorso, in tempi, certo, di radicalizzazione della lotta politica in Italia, Armando Plebe scriveva sarcasticamente che «una facile statistica troverebbe più numerosi gli individui disposti a confessare d'avere violentato entrambe le nonne (anche se non è vero) di quelli disposti ad affermare di essere reazionari [...] Si sa fin troppo bene che colui che si dichiara reazionario si condanna *ipso facto* al disprezzo universale».<sup>2</sup>

In effetti, soprattutto dal secondo dopoguerra in avanti, il destino cui il pensiero reazionario è andato incontro è stato quello di una costante e progressiva denigrazione politico-culturale che ha condotto alla delegittimazione sistematica, da parte di larghi settori della intellighenzia occidentale, di qualsiasi tentativo di riproporre nel dibattito contemporaneo idee e istanze riconducibili in un modo o nell'altro a una "filosofia della reazione". Anche quando tale tentativo si accompagna alla volontà di stabilire una netta linea di demarcazione tra pensiero reazionario e totalitarismo nazifascista, tra il recupero di una tradizione politica che nasce come risposta al problema della modernità e la giustificazione ideologica di regimi dispotici, inumani e violenti, esso viene subito liquidato con disinvolta faciloneria come "neofascista" (una faciloneria che, però, va detto, spesso connota anche un certo pensiero conservatore poco consapevole delle proprie radici storiche).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> De Benedetti 2018, p. 7.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Plebe 1971, pp. 13-14.

Il presente lavoro vuole rappresentare un modesto invito a riflettere sulla imprescindibilità, soprattutto sulla scia degli attuali fenomeni di globalizzazione, di una discussione radicale, peraltro già da tempo in atto, sul "Moderno" e su quella che oggi viene chiamata "tarda modernità", discussione di cui la questione della "riabilitazione" di un pensiero reazionario è parte integrante nonché indispensabile chiave di lettura.

Per uno sviluppo equilibrato e autenticamente democratico della società e dello Stato, preservare l'unità dialettica tra un "pensiero della Reazione" e un "pensiero della Rivoluzione" senza che l'uno finisca per annientare l'altro, diventa un compito irrinunciabile. Usiamo qui l'aggettivo "democratico" nel suo significato più ampio ed esteso, intendendo con esso la caratteristica propria di qualunque forma di società politica che presenti il più alto grado possibile di protezione dall'arbitrio nell'esercizio del potere di uomini su altri uomini, sia che tale arbitrio venga perpetrato in nomine Veritatis, sia che esso venga commesso in nomine Libertatis. La "reazione" a questa seconda forma di oppressione, più ingannevole dell'altra perché più edulcorata, diventa moralmente necessaria e politicamente legittima tanto quanto la "rivoluzione" contro la prima forma.

# Autorità e potere

Riflettere sul concetto politico di "reazione" vuol dire, innanzitutto, circoscrivere il terreno specificamente teoretico sul quale esso si va collocando. Detto altrimenti, la pregnanza di tale idea non si misura esclusivamente in relazione al suo inveramento storico-politico, ovvero sulla base del solo quadro storico di riferimento, pur imprescindibile, entro il quale il pensiero e la prassi qualificabili come "reazionarie" prendono corpo, vale a dire la concreta esperienza controrivoluzionaria europea collocabile grossomodo tra il 1815 e il 1830.

Proprio in quanto "coscienza filosofica" dell'epoca della Restaurazione, la "filosofia della reazione" — che, in forza di tale precipuo radicamento storico-culturale, è considerabile come la cornice teorica di quella corrente che si è soliti denominare *tradizionalismo politico* — può essere colta nel suo nucleo concettuale più profondo soltanto a partire dalla tesi di una *strutturale* e *ontologica* correlazione tra il "metafisico" e il "politico". Se non fosse possibile istituire una correlazione del genere, se non fosse cioè pensabile l'idea stessa di una "metafisica politica", allora svanirebbe *ipso facto* il senso filosofico della "reazione".

## Come afferma Sturzo:

il processo umano è in fondo lo sforzo continuo verso l'integrale e più intimo possesso della razionalità [...] Questa unificazione della razionalità, in noi immanente, ci porterebbe ad un esasperante centrismo umano razionale (pseudo-umanesimo) se mancasse la seconda unificazione, quella che ci fa trascendere nell'assoluto, l'unificazione dell'umano nel divino [...] Non può darsi filosofia né storia senza risolvere il problema della unificazione del contingente nell'assoluto.<sup>3</sup>

Ciò vuol dire, in termini più squisitamente politici, che ciò che è "assoluto" — ossia superiorem non recognoscens — e ciò che è "contingente" — ovvero ciò che ammette infinite possibilità — si lasciano ricondurre, rispettivamente, ai concetti di autorità e potere, e dal loro intrecciarsi nel riferimento comune alla dimensione "meta-politica" della Verità deriva l'idea stessa di "reazione". Quest'ultima, infatti, configurandosi come un'azione di difesa nei confronti dell'autorità messa in crisi dalle forze sovvertitrici dello status quo, non si costituisce esclusivamente come risposta contraria a un'azione subìta, ma presenta rispetto a quest'ultima un carattere "prioritario" in quanto suppone che l'esercizio del potere possa darsi solo su una base di legittimità

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Sturzo 2005, pp. 13-18.

capace di assicurare "universalità" e "unità" alla res publica. Ma perché ciò avvenga, la potestas non può legittimarsi da sé, altrimenti verrebbe a mancare il fondamento che giustifica il dovere da parte del cittadino di obbedire nei confronti del soggetto che esercita la sovranità. In questo senso ciò che assicura autorevolezza al potere deve precedere quest'ultimo, in quanto scaturigine della sovranità stessa.

L'autorità, cioè, costituisce, in tale ordine di ragionamenti, una relazione gerarchica e asimmetrica tra chi comanda e chi obbedisce in grado di rispondere a un principio di legittimazione che si pone come superiore non solo rispetto a colui che in questa relazione è il subordinato, ma anche rispetto allo stesso detentore del comando, poiché di tale principio questi funge da "rappresentante". Ciò implica non solo la distinzione tra "titolo" ed "esercizio" della autorità, ma soprattutto la questione del modo in cui si giunge a stabilire la titolarità dell'autorità. È attraverso tale passaggio, infatti, che si dà risposta al problema specificamente filosofico della giustificazione della pretesa di legittimità da parte di colui che comanda.

Posto che l'autorità configuri un tipo di relazione tra soggetti tale per cui l'uno guida l'altro attraverso la modalità dell'obbligo, segue che si stabilisca il riferimento oggettivo di tale potere obbligante, la cui caratteristica essenziale è quella di non essere mero potere "coercitivo" ma appunto "autoritativo", proprio in quanto esso viene riconosciuto liberamente come legittimo da colui che ha il dovere di obbedire. Se così non fosse, il dominio politico si risolverebbe in un dominio dispotico. Da qui la priorità del problema della provenienza o della *fonte* dell'autorità rispetto a quello della individuazione di essa. Il rapporto tra *auctoritas* e *potestas* deve allora necessariamente basarsi sul presupposto secondo il quale la *potestas* esercita il comando a condizione che l'*auctoritas* che ne giustifica la forza obbligante si ponga in qualche modo *al di là* e *prima* della relazione di potere tra chi comanda e chi obbedisce.

Ciò che l'autorità prescrive può assumere una "valenza deontica" solo concependo il fondamento di tale obbligazione come *indipendente* dall'arbitrio del destinatario del contenuto della prescrizione, nonché di colui che ha facoltà di imporlo; come può l'autorità, infatti, generare veri e propri obblighi se la sua pretesa di legittimità è decisa da quella stessa volontà che da un lato ha il potere di comandare e dall'altro il dovere di obbedire, ossia la volontà umana? Detto altrimenti, come può l'auto-obbligazione conciliarsi con l'autorità?

Se a tale interrogativo il pensiero liberal-democratico risponde con la teoria della sovranità popolare, quello "legittimista" risponde ricorrendo all'istanza trascendente la quale diventa, a questo punto del nostro discorso, decisiva. Essa si esprime nella riconosciuta eccedenza della autorità rispetto al potere o, detto con Carl Schmitt, nella eccezione del Nomos e della "decisione" rispetto alla "norma". La trascendenza dell'autorità esprime il criterio di giustificazione della pretesa del potere politico di porsi come esercizio del comando. Una dimensione superiore e sovrastante della ragione — ossia che della ragione esprime il grado più eccelso ed eminentemente universale e unitario, al di là della limitata ragione individuale — deve essere presupposta come la Super-norma ultimativa che solo in quanto ab-soluta — sciolta non già da qualsiasi vincolo, si badi, bensì da ogni vincolo che sia puramente antropocentrico — può assicurare la "giustizia" e il "bene" come fini in sé del governo umano della Città, analogon, in tal caso, di un archetipico governo "divino" del mondo.

Ma per il pensiero moderno, che abbandona il paradigma ontologico tradizionale secondo cui intelligere est quoddam pati, la verità non è più scoperta, bensì costruzione (per poi diventare nella tarda modernità de-costruzione, simmetrica di segno opposto della precedente). L'uomo si va così liberando sempre più dall'autorità dell'Essere assoluto, fonte suprema, in precedenza, di ogni sua certezza, conoscitiva e morale, liberazione che, vista sotto la rischiaratrice luce intellettuale dell'Aufklärung, è essenzialmente emancipazione da qualsivoglia tipo di Principio visto come superiore, incontrovertibile e dunque "autocratico", in una parola, da ogni "Eterno". Il vecchio Protagora rivive nella filosofia dei Lumi a distanza di tanti secoli, allorché tale filosofia va celebrando lo svezzamento dell'umanità uscita dallo stato di minorità e divenuta adulta,

nonché la conseguita autonomia del pensiero che fa dell'uomo stesso — e non più del platonico to theion — il metro di tutte le cose. Sapere aude! Il monito kantiano invita a quell'audacia nella volontà di sapere in cui è racchiuso il "dramma" della modernità.

Da qui quella *crisi* dell'Occidente il cui significato, tuttavia, per essere fino in fondo compreso, non può essere fatto consistere genericamente nella "fine dei valori tradizionali", secondo quell'atteggiamento passatistico e ostile per principio a ogni forma di innovazione dell'esistente che Mannheim definiva "tradizionalismo soggettivo". Il termine "crisi" per indicare il tratto fondamentale della temperie rivoluzionaria propria della modernità va qui assunto nel senso che la "crisi" diventa il contenuto stesso del pensamento filosofico, ovverosia che il pensiero filosofico tende sempre più a identificarsi con il pensiero critico, da cui l'elevazione graduale e progressiva del pensiero critico a pensiero assoluto (critic*ismo*).

La frattura rivoluzionaria della razionalità occidentale e, dunque, dell'intera vicenda storico-politica del Moderno (il cui presunto superamento nel "postModerno" altro non è se non ancora e sempre il Moderno nel suo aspetto scopertamente relativistico e nichilistico) si rivela nella scissione tra due attitudini fondamentali del logos, l'una "contemplativa", diretta a conservare il riferimento imprescindibile al "sovra-temporale" quale norma stessa della ragione, e l'altra "attiva", volta a innovare la temporalità nel riconoscimento del processo storico come ambito propriamente umano della creatività e della libertà.

La risposta "reattiva" alla crisi è rivolta non già contro l'uso critico della ragione sic et simpliciter, ma contro il fossato scavato dal criticismo illuministico tra il "pre-giudizio" e il "giudizio"; il "pre-giudizio", infatti, non indica, nel pensiero della reazione, il disimpegno intellettuale in favore di un atteggiamento magico e a-logico (politicamente e socialmente traducibile nella prepotenza e nella intolleranza), ma, al contrario, esso rivendica il proprio substrato epistemico in quanto anticipazione originaria e strutturale del "conoscere" e dunque come "pre-condizione" dello stesso "giudizio" — inteso quale relazione critico/analitica con l'esistente all'interno dei suoi limiti — configurando un rapporto di tipo dialettico/sintetico con un Ordine di realtà più grande e potente dell'esistente e quindi anche più "terribile" nella sua maestosa superiorità, come esemplarmente espresso dalla nozione estetica di sublime.<sup>5</sup>

Questa "eccedenza" ontologica innalza l'esistente conferendogli un plusvalore assiologico (augere, da cui auctoritas, è appunto "accrescere", "ingrandire") e, sul piano strettamente politico-giuridico, essa corrisponde al contenuto razionale, dunque veritativo, dell'autorità quale "sanzione" del potere, dove il termine sancire esibisce il suo significato originario di rendere santo, inviolabile.

Qui è altresì possibile cogliere il senso della affermazione paolina — che in fondo sta dietro alla concezione legittimistica della sovranità tipica del pensiero politico controrivoluzionario e/o romantico dell'epoca della Restaurazione — secondo cui «non c'è autorità se non da Dio e quelle che esistono sono stabilite da Dio». Se, infatti, il potere sovrano deve poter giustificare la sua pretesa di legittimità, allora non può che trovare la propria misura in ciò che lo oltrepassa e lo precede, analogamente al conoscere umano la cui misura o condizione di possibilità non può che

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. Mannheim 1989.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Non è casuale la convergenza dottrinale tra l'elaborazione del sublime estetico da parte del capostipite storico del conservatorismo moderno, ossia Edmund Burke e la critica di quest'ultimo alla Rivoluzione francese; certo, la dottrina burkiana del sublime risulta limitata e difettosa se comparata al sublime kantiano; la forza teoretica di quest'ultimo, però, come abbiamo mostrato in alcune nostre precedenti ricerche, è tale da rendere problematica l'intera impalcatura del trascendentalismo e con essa l'ispirazione di fondo dell'illuminismo politico; rinviamo, su quest'ultimo aspetto e su alcuni dei risvolti etico-politici della nozione di "sublime", ai nostri studi: Caligiuri 2015, pp. 137-182 e Caligiuri 2016, pp. 149-191. Sulla stretta correlazione tra il sublime estetico burkiano e le posizioni politiche del pensatore irlandese, cfr. Strauss 1953 e Monateri 2016, pp. 41-49. Sulla rilevanza del "sublime" visto come tratto specifico del pensiero controrivoluzionario, cfr. Compagnon 2017, spec. pp. 111-134.

trovarsi nell'orizzonte onni-includente e pre-comprensivo dell'Essere Trascendente quale principio dello stesso "pensare" dell'uomo. In altri termini, se il mondo rivela, nella sua contingenza, la propria mancanza radicale di autosufficienza ontologica, e quindi, al tempo stesso, la propria dipendenza necessaria dal "sopramondano", si fa strada, di conseguenza, una inevitabile specularità tra il "metafisico/spirituale" da un lato e il "politico/materiale" dall'altro.

Il mondano, entro cui il "politico" si esprime, risulta legato indissolubilmente all'Eterno come alla propria matrice razionale da cui dipende la legittimazione del suo accadere nella dimensione del presente. L'origine sacra dell'autorità — che da sempre, nello sviluppo civile dei popoli e delle comunità, fa di essa qualcosa che "sta in luogo di altro", ossia in rappresentanza di Altro da sé — vuole significare che l'origine del Cosmo politico è talmente lontana da collocarsi in un tempo che, al cospetto della limitata ragione individuale, appare Immemorabile e i cui contenuti di valore si configurano come al di là della storia ma insieme "consegnati" o "trasmessi" di generazione in generazione attraverso lo sviluppo vivente dell'ethos che unisce gli appartenenti a una medesima comunità; l'Eterno diventa "patrimonio" o "eredità" che vivifica i singoli individui e i singoli popoli.

La forma di legittimazione per eccellenza della sovranità si identifica, nel pensiero della reazione, con la "Tradizione", la cui autorità, come afferma Lamennais, altro non è che la stessa «ragione generale» o «superiore»,<sup>7</sup> riproposizione del concetto vichiano di *Provvidenza*. Da questo punto di vista, la Tradizione - il cui termine-concetto andrebbe sottratto al suo frequente e ormai prevalente uso etnico-antropologico per poterne cogliere tutta la valenza specificamente filosofica - non contraddice la universalità e purezza del "verum", ma anzi ne rappresenta essa stessa il dipanarsi storico.

Se, pertanto, la ragione risulta compatibile con l'autorità, anzi, se l'autorità, in tale ordine di considerazioni, si presenta come la Ragione in grado eminente, fonte suprema da cui deriva l'autorevolezza di ogni specie di potenza umana, tanto della potenza conoscitiva quanto di quella politica, allora ne consegue che il "mondo del passato" — quanto, cioè, è stato tramandato e consolidato nel tempo come espressione di ideali, principi o verità valevoli indipendentemente dal diverso e specifico modo in cui di volta in volta esse si sono espresse — diventa la voce stessa della Ragione, intesa non illuministicamente come puro e astratto metodo di indagine, ma come Realtà concreta del processo umano.

La storia diventa così il luogo privilegiato della manifestazione di un *mundus intelligibilis* sempre ritornante, debordante rispetto alle proprie forme spazio-temporali, "in-appropriabile" e indisponibile da parte della ragione finita dei singoli e perciò garanzia perenne di autentica libertà, la quale, da questo punto di vista, non è solo *emancipazione* ma anche e sempre *elevazione*.

# Ovum e Novum

L'idea di Tradizione mostra una singolare duplicità semantica: in quanto forma privilegiata di autorità, essa crea il *nuovo*, getta le fondamenta, porta all'esistenza (l'auctor di augere rinvia ad un atto creativo originario) ma nel contempo preserva e custodisce l'antico, esprimendo quella continuità storica in cui è coinvolto lo stesso ordine temporale del politico, le cui strutture istituzionali, giuridiche e sociali non possono non risentire di tale simultanea coesistenza di antico e moderno, di permanenza e mutamento. I valori trasmessi nel passato, che proprio in quanto trasmissibili rivelano il loro significato sempiterno e perciò perennemente attuale, ben lungi dal costituire l'ostacolo principale alla civilizzazione e al progresso, rappresentano invece quelle verità «che permettono all'uomo di vivere l'eterno nel tempo, e che in quanto eterne

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Lamennais 1820, t. II, cap. XX, p. 310 ss.

possono essere consegnate ("tradizione" da tradere) di generazione in generazione (o, meglio, quel che è consegnato è il segno sensibile che serve a richiamarle [corsivi miei])».<sup>8</sup>

Da un lato, dunque, l'Ovum, metafora dell'"Origine", colta dal pensiero contemplante nell'eterno riapparire del nostos ma al tempo stesso fonte inevitabile di dolore (algos) per il suo perenne scomparire, dall'altro lato il Novum, necessaria immanentizzazione spazio-temporale di valori metastorici e atemporali la quale esige un de-potenziarsi della Forma trascendente nel suo farsi Evento, a sua volta sempre inadeguato a contenerla. Ovum e Novum: ecco i due elementi costitutivi della Tradizione come rivelazione (tradere oltreché "consegnare" è anche un "tradire").

La Tradizione può quindi dirsi, herderianamente, la «sacra catena che lega gli uomini al passato», e "sacri" possono dirsi pure gli ordinamenti terreni (forme di governo, Costituzioni, leggi, Ordini sociali, ecc.) che si formano nel corso del tempo, non già in un senso clericale o confessionale, ma nel senso che quanto viene trasmesso nel passato non è stato deciso o creato dalla volontà umana, ma ricevuto in *eredità*, acquisito, accolto, e semmai *ri*-creato e *rinnovato* dall'uomo nelle sue diverse forme ed espressioni storiche, giacché, come afferma Hegel, «l'ereditare è a un tempo un ricevere e un far fruttare l'eredità». 10

Il Divino diventa qui la vertigine del *remoto*, la lontananza inafferrabile di ciò che sopraggiunge in modo venerando dal Passato Incommensurabile, che in quanto tale sovrasta ed eccede l'esistente — ne è appunto il "Sovrano" — e al cui cospetto qualsiasi ipotesi giusnaturalistico-contrattualistica circa l'origine dello Stato diventa artificiosa e arbitraria in quanto basata su una concezione *formalistica* dell'autorità e, corrispondentemente, della sovranità.

La ragione critico-rivoluzionaria, infatti, attraverso l'idea di "stato di diritto" stravolge il significato sostanziale della autorità sovrana subordinando quest'ultima alla codificazione di schemi formali e procedurali del potere, il cui esercizio conforme alla mera *legalità* diventa di per sé motivo sufficiente di autorevolezza. La pretesa di legittimità del dominio politico in tal caso poggia non più su una base assiologica pre-giuridica, ma su una base legale-razionale e impersonale che riduce il ruolo della autorità a capacità tecnico-burocratica di organizzazione della società. Il potere sovrano in quanto *legibus solutus* viene così subordinato al "diritto", ma senza che quest'ultimo possa esibire un nuovo fondamento oggettivo a sostegno della propria pretesa di autorevolezza.<sup>11</sup>

La condanna reazionaria della *Gesellschaft* a difesa della *Gemeinschaft*, per usare la fortunata ed efficace distinzione di Tönnies, fa il paio con la tesi che — da Burke a de Maistre, da Bonald a Donoso Cortes, da Lamennais a Novalis, da Haller a Stahl, per citarne solo alcuni —

<sup>10</sup> Hegel 1930-45, pp. 10-11.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Del Noce 2018, p. 128.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Cfr. Herder 1992.

<sup>11</sup> Il circolo vizioso in cui ricade la concezione formale della autorità, tipica della moderna democrazia, si evince in modo particolare dalla circostanza per la quale tale concezione, facendo venire meno la presenza di un riferimento oggettivo capace di conferire una sorta di sanzione etico-spirituale alla sovranità popolare – come accadeva nell'antica Roma, dove il senato aveva la funzione di avvalorare o meno le decisioni del popolo (cum potestas in populo auctoritas in senatu sit) - risulta insufficiente ad assicurare autorevolezza alla volontà del demos e ai suoi rappresentanti. Certo, il principio del costituzionalismo dovrebbe proteggere dall'arbitrio della legge, ma esso è pur sempre basato sulla inviolabilità del pluralismo dei diritti individuali, i quali, nell'ambito dello "stato di diritto", sono potenzialmente ampliabili all'infinito e tendenzialmente confliggenti con un principio di autorevolezza pre-giuridico, ma tuttavia giuridicamente legittimo, che possa "deciderne" il limite di espansione. Ne consegue inevitabilmente un deficit di legittimazione intrinseco all'idea di democrazia; «La democrazia» — scrive Massimo Cacciari — «è per sua essenza una potestas senza nessuna auctoritas. I suoi valori le negano auctoritas, i valori di tutto-tollerare, ogni idea, ogni espressione, di non prendere posizione nel campo dei valori in conflitto, dei valori, non di principi o norme risolvibili attraverso procedure ammnistrativo-elettorali. Proprio la sua forza, proprio ciò che costituisce il suo valore ne toglie, ne indebolisce l'auctoritas, perché l'auctoritas ha a che fare con il campo dei principi e dei valori», Cacciari-Tronti 2015, p. 44.

innerva il pensiero controrivoluzionario e della Restaurazione, vale a dire la tesi del fondamento religioso del potere politico. In ciò il pensiero della reazione è pienamente rispondente al modello tradizionale di filosofia, un modello *anamnestico*, tale per cui è l'Essere a fondamento del pensiero e non viceversa; il senso della Verità quale destinazione ultima del divenire di tutte le cose è già *dato* in quanto orizzonte eterno che tutto abbraccia e tutto *governa*, da cui tutto proviene e in cui tutto ritorna, e che per questo è collocato *prima* dell'apparizione stessa del pensiero, quale fonte di luce che lo illumina; platonicamente, conoscere è *ricordare* o, meglio, *ri*conoscere, e l'Eterno si configura come la Casa Paterna — la *Patria* — a cui l'intera storia umana tende a ritornare.

La politicità, nel suo significato più ampio ed esteso, richiama l'archè, sorgente del governare e, insieme, della interrogazione filosofica, forza unificatrice della "molteplicità" (polýs come molteplicità unificata di cittadini è al contempo polis) che deve mettere in condizione i cittadini di realizzare la propria destinazione che è quella di tornare alla "radice" — il to theion — a cui l'archein rinvia come ordinamento politico-cosmico delle cose umane. La sfera pubblica diventa così la dimensione della diffusività del Principium esse et gubernationis.

Ecco perché la *Gesellschaft* è, nel pensiero reazionario, la "società civile" astrattamente separata da quella "naturale" e che non è socialità o socievolezza in senso pieno perché basata sul "contratto", sulla volontà arbitraria dei singoli individui, sui loro interessi e bisogni, su ciò che per Hegel costituiva il "sistema dell'atomistica", distinto dallo Stato, espressione viceversa non di meri rapporti utilitaristici ma di legami comunitari, ideali e financo affettivi tra i singoli, famiglie e gruppi associativi. Nella *Gemeinschaft*, invece, "libertà" e "uguaglianza" derivano dalla definizione gerarchica dei ruoli, dai corrispondenti doveri e dalla loro reciproca complementarità nell'ambito della unità organica dello Stato concepito come un *macroanthropos*.

Se la "comunità" è il regno del politico e la "società" quello dell'*impolitico* è appunto perché la *statualità* non è strumento dell'individuo — come nel liberalismo, o qualcosa di cui alla fine sbarazzarsi, come nel marxismo (del quale non a caso la statolatria stalinista, pervertimento del valore dello Stato, costituisce una deviazione) — ma il suo fine, in quanto essa è il corrispettivo socio-politico della Totalità dell'essere ideale o della Deità come fondamento oggettivo della conoscenza; come nel cammino del sapere il singolo tende a superare l'unilateralità e relatività della *doxa* nell'universalità e assolutezza dell'*episteme*, così, nella esistenza civile, egli tende a superare la propria egoità privatistica nella "comunialità" della giustizia come bene *in sé*.

L'autorità sovrana (il Monarca) diventa allora dispotica o arbitraria non quando si costituisce come corrispettivo analogico dell'autorità sovrana suprema della Divinità e dell'Archè metafisico, bensì quando, al contrario, obliando i propri doveri fondati sul rispetto di una superiore e più spirituale pretesa di autorevolezza — secondo una istanza controrivoluzionaria che si ritrova efficacemente riproposta nel carlismo spagnolo — essa governa non più, come un buon padre di famiglia, per il bene di *tutti* i propri sudditi ma esclusivamente per il proprio.

Cosmo politico e *politeia* cosmica si ritrovano così ad essere l'uno lo specchio dell'altra. La politicità, nel pensiero della reazione considerato come affermazione dell'*Ovum*, è il risultato della Incommensurabilità della ragione storica la cui logica è sì partecipata dall'uomo nella creatività con cui egli produce le varie forme di organizzazione del potere, ma la cui "eccedenza" di significato può essere pensata solo attraverso il concetto di Provvidenza intesa come la forma di sapienza più elevata da cui gli uomini ricevono la norma o misura del loro agire mondano.

Qui la filosofia della reazione trova il proprio fulcro: l'ordine politico è sempre anche "Teo-politico", in quanto se autorità e ragione non solo non si escludono ma stanno tra loro in un rapporto tale per cui l'autorità precede sempre la ragione come suo criterio veritativo/assiologico, allora "re-agire" vuol dire affermare l'imprescindibilità del momento metafisico-teologico della politica. Parimenti l'istanza teologico-politica richiama

strutturalmente l'iniziativa reagente a sostegno del carattere trascendente della *auctoritas* rispetto alla *potestas*. 12

La politica non può auto-legittimarsi ma richiede un principio di autorevolezza eticospirituale ad essa superiore che ne giustifichi la prerogativa essenziale di esercizio del dominio. Diversamente il *Novum* si auto-dissolve:

Partendo da una novità che si legittima da sé, il rifiuto di ogni necessarietà della giustificazione è del tutto conseguente. Perché il veramente Nuovo dovrebbe giustificarsi davanti al Vecchio esistente, che è di impaccio al Nuovo? [...] Non c'è più assolutamente nessun *ovum* in un'accezione antica o rinnovabile; c'è solo ancora un *novum* [...] Homo homini res mutanda. Nemo contra hominem nisi homo ipse.<sup>13</sup>

Non già rifiuto del Nuovo, dunque, ma del "mito del mondo nuovo", per riecheggiare Eric Voegelin, ossia rifiuto della deificazione secolaristica del *Novum* come intrinsecamente migliore del Vecchio. L'idea reazionaria di un ordine Teo-politico si ricava dalla necessità di conservare l'equilibrio tra *Ovum* e *Novum*, compito affidato alla Tradizione, dove il "nuovo" non si risolve nella distruttiva protesta contestataria contro l'antico in quanto tale, ma viene a indicare semmai la *re-novatio*, l'acquisizione di una *forma* nuova da parte di un *contenuto* antico, un *novus modus* di esprimere un che di sostanzialmente *immutabile*, la cui voce risuona dai meandri della storia come l' "Immemorabile", l'ancora e sempre attuale.

#### La diarchia "Reazione/Rivoluzione" come criterio del "politico"

Abbiamo affermato la priorità della reazione rispetto all'azione. Essa appare così connaturata al concetto stesso di "vita" da poter dire che *ogni* forma di vita, dunque anche la vita dello Stato, tende a *resistere* a tutto ciò che può distruggerla. Se la reazione è, nel suo significato più determinato e circoscritto, una azione a difesa di qualcosa che preesiste, un movimento che non sorge "contro" ma a favore di uno stato di cose in opposizione al quale altre forze si sono messe in movimento, possiamo allora indicare altresì la reazione come "resistenza attiva". Tuttavia, la considerazione dell'iniziativa reagente quale atto di resistenza rispetto all'insorgere del moto di rottura con l'ordine costituito — il moto rivoluzionario — pare gettare un'ombra sulla Rivoluzione come espressione quasi inappellabile di disgregazione civile e disordinamento politico-giuridico.

In realtà, è l'idea stessa di Reazione a implicare quella di Rivoluzione. Detto altrimenti, il senso politico della Reazione non si dà se non nel suo rapporto di *contrapposizione dialettica* con la idea di Rivoluzione. Tale affermazione della inscindibilità del binomio "Reazione/Rivoluzione" non risulta però, questo il passaggio decisivo, dalla ovvia circostanza fattuale per la quale l'autorità costituita tende solitamente a reagire quando ha luogo un sommovimento violento o radicale dello *status quo*; se così fosse, infatti, si ricadrebbe nella fuorviante definizione di "reazione" intesa come mera controazione negativa rispetto a una azione subìta.

Il carattere strutturale del nesso duale tra Reazione e Rivoluzione sta nel fatto che l'idea stessa di rivoluzione è inscritta, per una sorta di *necessità storica*, in quella di reazione, tanto da poter affermare che lo scontro tra il *custodire* e il *coltivare*, tra il conservare e l'innovare, costituisce la *legge* stessa della storia politica dell'umanità, il criterio di valutazione del "politico" come tale o, in altri termini, la condizione di possibilità di una "ragione politica". É il concetto di *kýklos*, espressione del carattere perennemente ritornante del legame tra valori e storicità, a

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Sulla correlazione non già occasionale bensì sistematica tra il pensiero cattolico controrivoluzionario e la tesi di una omologia strutturale tra il "teologico" e il "politico/giuridico", cfr. Schmitt 1972, pp. 75-86.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Schmitt 1992, pp. 93-103.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Cfr. Voegelin 1990.

permetterci di intendere come l'equilibrio tra il Vecchio e il Nuovo, a garanzia del quale è chiamata la Tradizione, si regga sul fondamento del *pòlemos* tra reazionari e rivoluzionari.

La Tradizione, lo si è visto, si fa critica del presente e tentativo di risposta al problema della sua "legittimazione". Ma la perdita di legittimazione del presente non è un accidente della storia, bensì costituisce un momento inevitabile del "processo umano" consegnato dalla e nella Tradizione. La delegittimazione dell'autorità costituita, quale che sia, non è che l'antitesi che rende possibile il corso ordinato della storia; la Rivoluzione, con la sua forza esplosiva e dirompente, interviene sempre lungo il viale del tramonto di un ciclo storico, nella fase di senescenza, se così si può dire, di un periodo politico.

Allorché si va esaurendo il ruolo storico di un dato assetto politico e sociale, le forze innovatrici devono a quel punto prendere il sopravvento. Laddove vi è il potere vi è anche l'abuso, contro cui nasce, per una discessione interna, un moto di rivolta che è insieme una rivolta del potere sovrano contro sé stesso. Se, come abbiamo argomentato, il "moderno", perché possa sfuggire a una sorta di mitizzazione rovesciata incapace di auto-legittimarsi, deve rinunciare a presentarsi come pura negazione del già esistente, allora esso deve poter fondare il proprio "esser-nuovo" nella "tras-formazione" distruttiva e al contempo ri-creativa che sostituisce una forma istituzionale ormai consunta e inadeguata a esprimere l' "antico" con una più adeguata.

La rivoluzione dà la spinta propulsiva alla *re-novatio* nel riportare alla purezza originaria un assetto politico-sociale declinante. In quanto tale, dunque, il moto rivoluzionario è — conformemente alla radice astronomica del termine "rivoluzione" — sempre anche *rivolutorio*, ossia deve *conservare* in sé il movimento del ritorno a un equilibrio turbato e deteriorato, difeso nella lettera ma tradito nello spirito. Sicché l'anima autentica della reazione restauratrice sta proprio nel tentativo di ricostruire un mondo in astenia, frantumato e dilaniato dal sangue rivoluzionario e che *doveva* essere mandato in frantumi in quanto ormai inadatto a *custodire* il contenuto assiologico intramontabile della Tradizione.

Il binomio "Reazione/Rivoluzione" acquista così, come già rilevava Sturzo, il significato di una diarchia, ossia non solo quello di una contrapposizione duale di forze contrastanti ma anche il significato di un sistema stabile di poteri in tendenziale equilibrio tra loro, in cui conservazione e progresso, ordine e movimento, concorrono nell'esercizio del dominio politico e nell'avanzamento del processo storico. Quella che il prete di Caltagirone chiama «legge della dualità sociale in tendenza costante verso l'unificazione», <sup>15</sup> alla quale nessuna realtà umana si sottrae, diventa la molla stessa del progresso civile, giacché il sistema sociale si va formando e ordinando proprio attraverso la stabilizzazione («diarchizzazione») di quel dinamismo dualistico che vede contrapposte, in modo ora conflittuale ora cooperativo, da una parte i fautori della conservazione dell'autorità costituita e dall'altra i fautori della liberazione dall'ordine stabilito.

Ne consegue il costituirsi di un nesso dialettico tra i due fronti, il cui ritmico procedere nel continuum della storia delle nazioni da un lato rinvigorisce l'"albero della vita", potandone istituzioni e forme organizzative rinsecchite, e dall'altro lo preserva dallo sradicamento, rafforzandone la crescita. In tale simmetria e gioco di specchi tra reazione e rivoluzione, la reazione costituisce il momento del ridimensionarsi dello stesso processo rivoluzionario inteso a sua volta quale ritorno all'Unità infranta, sì che i "diarchi" si ritrovano inscritti l'uno nell'altro.

Se, infatti, il peggio della Rivoluzione sta nella "teologia politica del Nuovo", ossia nel culto fideistico della modernità come valore autolegittimantesi, allora il peggio della reazione (nel significato deteriore a essa abitualmente attribuito), sta proprio nella idea moderna di Rivoluzione. Quest'ultima, in quanto rivoluzione permanente e volontà di sradicamento – esemplarmente rappresentata nella sua concrezione storica dalla Rivoluzione francese – incarna la reazione nel suo senso peggiorativo di puro "esser-contro", ponendosi come "negazione

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Sturzo 2005, pp. 224-229.

assoluta" del presente in nome dell'utopia del futuro anteriore o di un «millenarismo negativistico»; <sup>16</sup> reciprocamente, il meglio della Rivoluzione intesa come *rinnovamento* sta proprio nella reazione quale affermazione, entro *nuove* espressioni storiche, della *intramontabilità* dei valori tradizionali.

Non dunque la "negazione assoluta" ma l' "antitesi" come momento di "autonegazione" della Tradizione stessa costituisce l'essenza della Rivoluzione, la quale si configura in tal senso nella forma della già accennata "resistenza attiva"; questa non è mai distruttiva ma sempre difensiva, anche nei suoi eventuali esiti violenti e trae la propria legittimità etico-politica dal fatto di presentarsi come una sorta di "auto-ribellione" del sistema vigente — l' "autocritica" dello Stato in cui Gentile faceva consistere l'idea di Rivoluzione — in virtù della quale sono appunto (o dovrebbero essere) le forze migliori che intendono preservare l'autorevolezza dell'ordine costituito a rivoltarsi contro l'abuso di potere e le degenerazioni despotiche di chi esercita la sovranità.

È qui che Rivoluzione e Reazione — rispettivamente il superamento del "vecchio" e il risorgere dell'"antico" — esibiscono la propria unità, espressa dal concetto di *risorgimento* ed è qui che la negazione rivoluzionaria diventa necessaria per riaffermare ciò che è andato smarrito, che si è corrotto, che è decaduto. Nel carattere salutare ma *fatale* attribuito alla Rivoluzione, la quale deve demolire per ricostruire — dove lo spirito di ricostruzione è *condicio sine qua non* della legittimità morale dell'impeto contestatario — ritroviamo altresì quella componente *pessimistica* della reazione politica che la rende in linea di principio meno incline alla *hybris* visionaria dell'ottimismo rivoluzionario fine a sé stesso o proteso futuristicamente verso il Paradiso terrestre.

Nel pensiero reazionario, non a caso, l'eccedenza spirituale del to theion rispetto al "politicomateriale" esprime l'idea di una Divinità che può includere il senso del "terribile" - evocativo del "sublime" a cui s'è accennato - e la cui superiore imperscrutabilità giustifica il governo temporale della Provvidenza, in cui dunque rientra la stessa azione distruttrice della Rivoluzione; ciò è ben espresso dalla filosofia della storia di de Maistre, in cui il sangue e la violenza sono il prezzo che deve pagare l'autorità costituita per aver tradito lo spirito originario della propria sacra missione di difesa della Tradizione. Il deterioramento giacobino tipico di ogni Rivoluzione in senso moderno nasce perciò dalle "colpe" dei custodi dell'ordine stabilito. Le colpe dei rivoluzionari sono lo specchio di quelle dei reazionari, colpevoli per primi di avere avviato la decadenza degenerativa dell'Ovum.

# Osservazioni conclusive

Riproporre oggi una teoria politica della reazione appare poco più che una scandalosa provocazione. Il pensiero reazionario risulta storicamente troppo compromesso con i "fascismi" del XX secolo perché non sia stato compiuto, anche da parte della storiografia più autorevole, il tentativo di identificarlo *ipso facto* con essi. Voler sottrarre tale tipo di pensiero politico all'anatema lanciato su di esso dall'Occidente moderno e postilluministico — divenuto, dal 1989 in poi, sempre più *neoilluministico* nella sua nuova veste globale — è indubbiamente, nell'epoca attuale, una impresa titanica.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Del Noce 2018, p. 71.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> A proposito della Rivoluzione francese, de Maistre scrive: «Non sono affatto gli uomini che guidano la rivoluzione; è la rivoluzione che si serve degli uomini. Si dice molto bene che *essa va da sola*. Questa frase significa che mai la divinità si è mostrata in modo più chiaro in un avvenimento umano. Se impiega gli strumenti più vili, essa punisce per rigenerare», de Maistre 1978, p. 88.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Da qui, tra l'altro, la scarsa considerazione riservata, in sede storiografica, al pensiero controrivoluzionario e alla Restaurazione; cfr., in proposito, Marino 1978, p. 11, Godechot 1988 e Molnar 2018.

Ciononostante, la sollecitazione che da questo nostro lavoro vorremmo giungesse al lettore va proprio nella direzione di una riflessione, spassionata e non pregiudizievole, circa la possibile *rilegittimazione* filosofica della "reazione" quale espressione di un pensiero e di una prassi di stampo "tradizionalistico" capaci di riacquisire diritto di cittadinanza nell'agone pubblico contemporaneo. Non essendo possibile affrontare qui una questione così ampia e articolata, ci limitiamo ad alcune osservazioni a mo' di conclusione della breve esposizione del nostro tema.

Come già Burke rilevava per primo, e poi tanti altri esponenti del romanticismo politico tedesco dopo di lui, Novalis in testa, il vizio di fondo della Rivoluzione francese – che per tale ragione rimane l'emblema della idea moderna di Rivoluzione – era stato quello di porsi come rivoluzione "permanente", ossia non già come momento "negativo-dialettico" di un continuum capace di rigenerare un passato disonorato e tradito dagli abusi di monarchi, papi e aristocrazie,
bensì come de-strutturazione radicale dell'intero assetto precedente, finendo per configurare,
attraverso la rottura dell'equilibrio diarchico sanamente conflittuale tra "autorità" e "libertà",
non già l'eccezionale crisi di crescenza dell'ordine stabilito, innescata in nome del giusto diritto
di resistenza all'oppressione, bensì la condizione normale della cosa pubblica.

La tirannia del deteriorato governo "teocentrico" del mondo, rappresentato dalla "sacra regalità", viene sostituita dalla tirannia del governo "umanocentrico" sotto il vessillo dell'emancipazione libertaria dell'individuo da ogni Eterno. L'Europa postnapoleonica vede trionfare pian piano le forze del mutamento su quelle della continuità, ma con l'uscita di scena del fronte legittimista e controrivoluzionario, la diarchia non si costituisce più tra le forze della tradizione e quelle della modernità, secondo il ritmo naturale di tale antagonismo, bensì tra "moderati" (liberali) e "radicali" (democratici prima, socialisti poi) all'interno dell'unico fronte modernista; tale contrasto cela in realtà una profonda consonanza tra i due nuovi diarchi imperniata sull' "antitradizionalismo" come fondamento ideologico comune.

L'individuazione di un chiaro discrimine tra il reazionarismo tradizionalistico di matrice controrivoluzionaria e il reazionarismo totalitaristico delle dittature moderne passa, perciò, attraverso la decodificazione della componente rivoluzionaria e moderna che si annida nella evoluzione dello stesso pensiero reazionario. Come è stato efficacemente evidenziato, la reazione all'Illuminismo o "controilluminismo", sotto molti aspetti non fu una "contromodernità" ma un'altra modernità, e la reazione alla Rivoluzione (francese) non una "controrivoluzione" bensì un'altra Rivoluzione; si pensi, per es., alla coesistenza, spesso problematica, di liberalismo e nazionalismo già in seno al pensiero della Restaurazione, oppure, soprattutto nel primo dopoguerra in Francia, alla "Destra rivoluzionaria" (es. Barrès e Maurras) ed ai "non-conformisti" degli anni Trenta o, ancora, alla "Rivoluzione conservatrice" nella Germania weimariana (ad es. con un pensatore come Jünger).<sup>19</sup>

Si tratta di un nodo teorico delicatissimo, in quanto è possibile mostrare come siano proprio gli elementi rivoluzionari presenti nel pensiero controrivoluzionario a rendere sempre più ambigua e problematica, nel tempo, quella tendenza assimilatrice che pure aveva caratterizzato inizialmente il movimento di reazione ai moti liberali e democratici del primo Ottocento. Il fatto che il pensiero reazionario, soprattutto a cavallo del Novecento, si collochi sotto molti riguardi nella e non contro la modernità sta alla base, paradossalmente, di quella distorsione che esso va subendo in concomitanza dell'avvento della "società di massa" e che ne determina la sua equivoca identificazione con i regimi autoritari degli anni Venti e Trenta e quindi la sua successiva "delegittimazione/demonizzazione" politico-culturale. La reazione tradizionalistica all'avvento della modernità tipica della età della Restaurazione aveva sì assimilato contenuti e forme del suo

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Sulla tesi che vede il pensiero conservatore postrivoluzionario come espressione di una *altra* modernità e in generale sul movimento filosofico di reazione all'Illuminismo, considerato lungo un arco temporale che dal Settecento giunge fino alle soglie del nostro secolo, cfr. Sternhell 2007. Sulla interpretazione dell'antimodernismo come forma alternativa di modernità, sia pur in una prospettiva diametralmente opposta a quella di Sternhell, cfr. Compagnon 2017 e, ancora, Bigalli 2012 e Damiano 2013.

avversario (il rivoluzionarismo moderno) ma, grossomodo fino alla metà dell'Ottocento, lo aveva fatto sulla base di una visione continuista della storia che — proprio attraverso l'istanza "teopolitica" — riattualizzava l'ideale della *Christianitas* come inveramento della classicità, della *Romanitas*.

Nei primi decenni del Secolo breve, viceversa, l'assimilazione del "moderno" da parte del pensiero reazionario risulta sempre meno vincolata all'idea di "civiltà cristiana" e sempre più condizionata dagli elementi secolaristici tipici della modernità, il che finisce per indebolire progressivamente la capacità del movimento "controilluministico" di fare appello alla Tradizione come criterio di legittimazione del presente, facendo così deflagrare la sua componente rivoluzionaria e moderna. In tal modo è la modernità stessa a esplodere nel proprio potenziale totalitario e oppressivo, sì che il reazionarismo nazifascista, come pensatori illustri ci hanno ormai insegnato, da Hannah Arendt a Ernst Nolte, fu in realtà una forma di rivoluzionarismo e non già di conservatorismo, esprimendo esso quella tipica fase del processo rivoluzionario in cui il demagogo finisce per utilizzare i metodi della reazione (nel suo senso peggiorativo) per salvaguardare le conquiste della Rivoluzione, trasformando la democrazia in autocrazia. Che si tratti della deriva autoritaristica delle rivoluzioni liberali e democratiche (totalitarismi di Destra) o di quella delle rivoluzioni socialiste e comuniste (totalitarismi di Sinistra), in entrambi i casi la Reazione perde il suo significato originariamente ed essenzialmente tradizionalista e teologico-politico costituendo solo la versione irrazionalistica del progressismo dogmatico.

Lo schema diarchico "conservazione/progresso" rimane intatto formalmente ma risulta mistificato nella sostanza, diventando uno pseudo-antagonismo *interno* al "Moderno" nella sua fallimentare pretesa di autolegittimarsi. La "conservazione" non si rivolge più alla trascendenza ma si fa apologetica dell'esistente, ossia conservazione *del* progresso.

Il trait d'union tra modernismo e totalitarismo sta nella distruzione di ogni Eterno; ed è proprio qui, ovvero nella rinuncia *nichilistica* del pensiero politico allo spazio metafisico/teologico della *sapientia* — livello del sapere ulteriore e sovraordinato alla *scientia* quale espressione della razionalità strumentalistica e tecno-economica di marca illuministica — che prende avvio l'età della *dissoluzione*. Tale processo di mitizzazione del *Novum*, solo apparentemente interrotto dal Nazifascismo e dal Comunismo (che di tale processo sono il risultato), riprende il proprio cammino dopo l'89 con la Globalizzazione, la cui bandiera neoilluminista, il *globalismo*, rappresenta — tanto nella versione liberal-democratica quanto in quella social-democratica — l'ideologia progressista dell'epoca attuale quale esito culminante dell'intero progetto modernista dal Settecento ad oggi.

Lo spirito restauratore, dunque, espresso dal pensiero reazionario autentico quale presidio dell'Intramontabile nella storia, si traduce, oggi, nell'appello a riscoprire l'ispirazione metapolitica o pre-politica della "politicità" sul piano superiore della Trascendenza. Per risalire oggi dalla politica alla politica filosofica, è necessario tornare alla genesi di tutto il pensiero politico contemporaneo, ossia alla comprensione del senso filosofico dell'antagonismo che emerge nell'età della Restaurazione tra Illuminismo e Reazione all'Illuminismo e a quella mancata critica della critica in cui già i Francofortesi individuavano la contraddizione di fondo dell'Illuminismo quale paradigma dominante della razionalità occidentale.

Anche il problema di una ridefinizione delle categorie "Destra" e "Sinistra" — tutt'altro che superate o superabili come credono in molti, giacché esprimenti due disposizioni ineliminabili della natura umana che sono, rispettivamente, il "custodire" e il "coltivare" — può essere posto correttamente solo tornando alla fase storica suddetta. Dopo l'èra "post-ideologica" della politica è ora di ricostruire le ideologie come centri ideali di orientamento pratico-esistenziale e con esse il campo di tensione tra visioni del mondo e non solo tra interessi e bisogni, il che vuol dire, dal lato conservatore, riattivare il senso della *auctoritas* come principio di legittimazione etico-spirituale del potere politico e dal lato progressista, tenere vivo lo spirito rivoluzionario come costante "auto-critica" in seno all'autorità costituita.

#### Riferimenti bibliografici

- Bigalli 2012: Davide Bigalli, Un'altra modernità, Bietti, Milano 2012.
- Cacciari-Tronti 2015: Massimo Cacciari-Mario Tronti, Teologia e politica al crocevia della storia, Albo Versorio, Milano 2015.
- Caligiuri 2015: Walter Caligiuri, Estetica e Politica. L' "inattualità attuale" del sublime in Lyotard, in I. Pozzoni (a cura di), Frammenti di Filosofia Contemporanea, vol. III, Limina Mentis, Villasanta 2015.
- Caligiuri 2016: Walter Caligiuri, L'educazione estetica: dal bello al sublime, in I. Pozzoni (a cura di), Frammenti di Filosofia Contemporanea, vol. XI, Limina Mentis, Villasanta 2016.
- Compagnon 2017: Antoine Compagnon, Les antimodernes, de Joseph de Maistre à Roland Barthes, Gallimard, Paris 2005, trad. it. di A. Folin, Gli antimoderni. Da Joseph de Maistre a Roland Barthes, Neri Pozza, Vicenza 2017.
- Damiano 2013: Giovanni Damiano, Per un'altra modernità. Scritti su Evola, Ar, Padova 2013.
- De Benedetti 2018: Riccardo De Benedetti, Prefazione a E.M. Cioran, Essai sur la pensée réactionnaire, Préface à Id., Joseph de Maistre, textes choisis et présentés par E.M. Cioran, Editions du Rocher, Paris 1957, trad. it. di R. De Benedetti, Saggio sul pensiero reazionario. A proposito di Joseph de Maistre, Edizioni Medusa, Milano 2018.
- De Maistre 1978: Joseph De Maistre, Considérations sur la France, J.B. Pélagaud et C., ancienne Maison Rusand, Lyon 1845, pp. 1-7, 8, 17-8, trad. it. di L. Marino, Considerazioni sulla Francia, in L. Marino (a cura di), La filosofia della Restaurazione, Loescher, Torino 1978.
- Del Noce 2018: Augusto Del Noce, Tramonto o Eclissi dei valori tradizionali?, in Augusto Del Noce-Ugo Spirito, Tramonto o Eclissi dei valori tradizionali?, Prefazione di F. Perfetti, Aragno Editore, Torino 2018.
- Godechot 1988: Jacques Godechot, La controrivoluzione. Dottrina e azione (1789-1804), Mursia, Milano 1988.
- Hegel 1930-45: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, hg v. Karl Ludwig Michelet, Berlin 1833-36, trad. it. di E. Codignola, G. Sanna, Lezioni sulla Storia della Filosofia, La Nuova Italia, Firenze 1930-45.
- Herder 1992: Johann Gottfried Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit,
   4 voll., Hartknoch, Riga 1784-91, trad. it. V. Verra, Idee per la filosofia della storia dell'umanità, Laterza, Roma-Bari 1992.
- Lamennais 1820: Félicité-Robert de La Mennais, Essai sur l'indifférence en matière de religion, t. II, Tournachon – Molin et H. Seguin, Paris 1820, trad. it. di G.M. Monforte, Saggio sulla indifferenza in materia di religione, II, Dalla Stamperia Reale, Napoli 1821.
- Mannheim 1989: Karl Mannheim, Conservatism. A Contribution to the Sociology of Knowledge, Routledge & Kegan, London and New York 1925, trad. it. di G.S. Bordoni, Conservatorismo. Nascita e sviluppo del pensiero conservatore, prefazione di G. Bedeschi, Laterza, Roma-Bari 1989.
- Marino 1978: Luigi Marino, La filosofia della Restaurazione, Loescher, Torino 1978.
- Molnar 2018: Thomas Molnar, *The Counter-Revolution*, Funk & Wagnalls, New York 1969, trad. it. di P. Serra, *La controrivoluzione*. *Critica ragionata alla Rivoluzione francese*, Intr. di G. Del Ninno, Oaks Editrice, Milano 2018.
- Monateri 2016: Pier Giuseppe Monateri, Il Sublime della legge, in "Cosmo Comparative Studies in Modernism", n.8 (Spring), 2016.
- Plebe 1971: Armando Plebe, Filosofia della Reazione, Rusconi, Milano 1971.
- Schmitt 1972: Carl Schmitt, Politische Theologie, Vier Kapitel zur Lehre der Souveranität,
   Duncker & Humblot, München-Leipzig 1934, trad. it di P. Schiera, Teologia politica, in C.
   Schmitt, Le categorie del 'politico', presentazione di G. Miglio, Il Mulino, Bologna 1972.
- Schmitt 1992: Carl Schmitt, Politische Theologie II. Die Legende von der Erledigung jeder

- Politischen Theologie, Duncker & Humblot, Berlin 1984, trad. it. di A. Caracciolo, Teologia Politica II. La leggenda della liquidazione di ogni teologia politica, Giuffré, Milano 1992.
- Sternhell 2007: Zeev Sternhell, Les antiLumières; une tradition du XVIIIe siècle à la guerre froide, Fayard, Paris 2006, trad. it. di M. Giuffredi e I. La Fata, Contro l'Illuminismo. Dal XVIII secolo alla Guerra Fredda, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2007.
- Strauss 1953: Leo Strauss, Natural Right and History, University of Chicago Press, Chicago 1953.
- Sturzo 2005: Luigi Sturzo, La società. Sua natura e leggi, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2005.
- Voegelin 1990: Eric Voegelin, Wissenschaft, Politik und Gnosis, Kösel Verlag, München 1959;
   Religionersatz. Die gnostischen Massenbewegung unserer Zeit, in "Wort und Wahrheit", XV,
   1960, pp. 5-18, trad. it. di A. Munari II mito del mondo nuovo, Introduzione di F. Alberoni,
   Rusconi, Milano 1990.

# LA POLIVOCITÀ DEL TEMPO NELLA FISICA DI ARISTOTELE Antonio Magariello

#### **Abstract**

The aim of the paper is to show that Aristotle's definition of time makes it impossible to warrant the universal identity of time for all substances. As time is predicated of motion – and not of change - which in turn is predicated of the categories of quality, quantity and place, it follows that time is subject to the predicative relation  $\pi p \delta \zeta$   $\tilde{\epsilon} v$  that holds together the categories. Moreover, not even number succeeds in demonstrating the universality of time, because number, being the numbered number and not the number we number with, cannot be an abstractly equal measure gathering all physical motions. As a result, time turns out to be polivocal, so that there will be different kinds of times for each of the categories it is predicated of, and, finally, birth and death will not belong to time, because they are changes, not contemplated in the definition of time. The last paragraph will be meant to explain why the Aristotle's account of time needs to be still studied to understand how much of his legacy keeps substantiating our common idea of time, if we want to open a new interpretation of this uncanny concept.

# **Keywords**

Time, Motion, Change, Number, Categories.

#### Introduzione

L'intento del presente articolo è quello di indagare le relazioni sussistenti tra il movimento e il tempo, all'interno della Fisica di Aristotele, al fine di dimostrare l'impossibilità della fondazione da parte di quest'ultimo di una temporalità universale e identica per ogni ente. Se si confronta la teorizzazione, presente negli Analitici Posteriori, del modo attraverso il quale si giunge a formulare una definizione scientificamente valida di un oggetto, suona immediatamente anomala quella che Aristotele dà del tempo: «τοῦτο γάρ ἐστιν ὁ χρόνος, ἀριθμὸς κινήσεως κατὰ τὸ πρότερον καὶ ὕστερον»,² ovvero il tempo è numero del movimento secondo l'anteriore e il posteriore. Il metodo zetetico della definizione consiste, infatti, nell'esclusione dei predicati che non appartengono all'oggetto che si vuole definire, cercando invece di attribuirgli quelli ad esso adeguati o conformi, tenendo presente – aggiunge Aristotele – che quei predicati, proprio in quanto tali, cioè universali, possono convenire anche ad altri oggetti. Perciò, la definizione, dovendo essere costituita dal genere prossimo e dalla differenza specifica, per appartenere soltanto a quel determinato oggetto, deve contenere elementi la cui disposizione e articolazione si conformi esclusivamente ad esso. Se vogliamo ricorrere a un esempio, possiamo menzionare la definizione di uomo, cioè animale terrestre bipede. Tutti e tre questi predicati, presi separatamente, si dicono anche di altri esseri, ma l'ordine e la disposizione con i quali qui vengono tenuti insieme sono propri solo e unicamente dell'uomo. Prendendo in considerazione la definizione del tempo, al contrario, si nota che il numero non è un genere, perché da un lato sarebbe divisibile in una serie infinita di specie, dall'altro perché Aristotele nega recisamente che vi sia un

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Aristotele, *Analytica Posteriora*, II, 96a20-97b40.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Aristotele, *Physica*, IV, 219b.

genere per quelle cose in cui ci sono termini anteriori e posteriori.<sup>3</sup> Ne risulta che, mancando un genere che possa assicurare unità predicativa e ontologica, occorrerà verificare se vi possa essere un tipo di unità differente e altrettanto cogente, onde fugare il pericolo che si insedi all'interno del tempo una frattura che ne destituisca l'universale identità e unità. L'analisi, dunque, sarà incentrata dapprima sulla determinazione della natura e dei caratteri della κίνησις (movimento) mettendo in luce i rapporti che intesse con il tempo e con le categorie di cui essa si predica; in secondo luogo, verrà indagata la relazione vigente tra le categorie, attestando così la polivocità categoriale del movimento; in terzo luogo, verrà analizzata la disamina che Aristotele fa dei rapporti tra i vari movimenti e della possibilità di commisurarli; infine, verrà mostrata la conseguente polivocità del tempo, assieme all'infondatezza della posizione aristotelica, la quale asserisce l'identità universale del tempo misurato sulla base del movimento eterno e circolare del primo cielo. Si scoprirà di contro l'esistenza di una simultaneità di tempi tra di loro irriducibili e incommensurabili, come i movimenti dei quali questi tempi si predicano.

#### Mutamento e movimento

«Al di fuori delle cose concrete non c'è movimento (κίνησις). Infatti, l'ente soggetto a mutamento (μεταβολή) cambia sempre o secondo la sostanza o secondo la quantità, la qualità, o il luogo». 4 Così si esprime Aristotele nella Fisica. Nei suoi scritti, benché delle volte paia indulgere a una sorta di libertà nell'adozione dei termini di movimento e mutamento quali equipollenti, in realtà mira a una loro precisa distinzione formale. Ad esempio, già nelle Categorie, afferma che «ci sono sei specie di movimento: generazione, corruzione, aumento, diminuzione, alterazione, mutamento (κίνησις) di luogo». 5 Mettendo a confronto il testo delle Categorie con quello della Fisica, si potrebbe però già evincere la differenza che viene assegnata rispettivamente ai termini κίνησις e μεταβολή, poiché, mentre nelle *Categorie* funge da "genere" la κίνησις, di cui gli altri mutamenti sono "specificazioni", nella Fisica invece il rapporto viene rovesciato, essendo la μεταβολή il "genere" di cui i movimenti sono "specie". Vi è, tuttavia, una ragione decisiva non solo della non equipollenza dei due termini, bensì anche della maggiore coerenza della modificazione apportata nella Fisica, nella quale afferma: «Partendo da queste premesse è necessario che i mutamenti siano tre: quello da soggetto a soggetto, quello da non-soggetto a soggetto e quello da soggetto a non-soggetto». 6 Il primo tipo di mutamento rappresenta il movimento secondo le categorie di qualità, quantità e luogo, poiché accade all'interno di una sostanza già pienamente essente. Il secondo e il terzo tipo di mutamento costituiscono rispettivamente la generazione, in quanto venire all'essere di un non essere relativo, e la corruzione, in quanto scomparire da parte di un essere in un non-essere relativo. La μεταβολή, pertanto, può predicarsi sia secondo la sostanza, sia secondo la quantità, la qualità e il luogo, mentre non si può dire lo stesso della κίνησις. Quest'ultima, infatti, avviene sì secondo quantità, qualità e luogo, ma non può avvenire secondo la sostanza. L'autore stesso a tal riguardo chiarisce, affermando quanto segue:

Dato che ogni movimento è una certa forma di mutamento (κίνησις μεταβολή τις), e noi avevamo menzionato tre tipi di mutamento, di questi, quelli secondo generazione e corruzione non sono movimenti – i movimenti, infatti, sono secondo contrarietà – quindi necessariamente solo il mutamento da soggetto a soggetto sarà movimento. [...] Se dunque le categorie si dividono in sostanza, qualità, dove, quando,

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Aristotele, *Metaphysica*, III, 999a6.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Aristotele, *Physica*, III, 200b30-35.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Aristotele, *Categoriae*, XIV, 15a13-15.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Aristotele, *Physica*, V, 225a8-10.

relazione, quanto, agire e patire, è necessario che ci siano tre movimenti: quello della qualità, della quantità e quello del luogo.<sup>7</sup>

Viene qui rimarcata con nettezza la differenza tra il concetto di mutamento e quello di movimento. Mentre quest'ultimo avviene tra contrari, cioè tra i termini più distanti, sebbene all'interno del medesimo genere – ad esempio, per quanto riguarda la qualità, il diventare nero da parte del bianco, essendo bianco e nero i termini massimamente distanti all'interno del genere del colore – il mutamento invece avviene tra contraddittori, ovvero tra termini che non appartengono al medesimo genere e tra cui vi è opposizione assoluta. Messa in luce la distinzione non solo verbale, ma anche categoriale tra mutamento e movimento, occorre adesso prestare attenzione a un ulteriore aspetto di quest'ultimo. A causa del dominio delle modalità teorico-operative esercitato dalle scienze nel vivere quotidiano, afferma giustamente Heidegger che «tendiamo ad assumere la motilità nel senso dello spostamento da un luogo dello spazio a un altro come la forma fondamentale del movimento, e a "spiegare" in base a essa tutto ciò che è mosso. Questa specie di motilità – κίνησις κατὰ τόπον, motilità rispetto al luogo – è per Aristotele solo una tra le altre, e non è neanche contraddistinta come il movimento per eccellenza».8 Giacché il movimento è tale in quanto avviene da-a, «il da-a non sembra indicare in assoluto, o in primo luogo, un riferimento al luogo che l'ente diveniente occupa, di volta in volta, nel proprio divenire: Aristotele fa uso qui di una terminologia indefinita in correlazione con queste preposizioni (τινος-τι), che indicano infatti semplicemente i termini entro cui il divenire si realizza». 9 Notiamo infatti come sia lo stesso Aristotele a elencare tre differenti forme di movimento: 1) il movimento che avviene secondo qualità, Ι'άλλοίωσις; 2) il diventare grande da parte del piccolo, che si svolge secondo quantità, l'αὔξησις (o, qualora si tratti del moto inverso, dovremo parlare di φθίσις); 3) il moto secondo il luogo, la φορά, traducibile con spostamento o traslazione. Ciò è possibile perché tutti i tipi di movimento presentano il carattere dell' "ἐκ-εἰς". Se, per esempio, in preda alla vergogna o all'imbarazzo, decidiamo di abbandonare la posizione che occupiamo, subiremo nel medesimo tempo due movimenti differenti, ovvero l'alterazione, dovuta all'arrossamento causato dalla vergogna, e lo spostamento, dovuto all'allontanamento. Si evince, pertanto, che nel cosmo aristotelico non solo vi sono tante sostanze in movimento, bensì che ogni sostanza ospita al suo interno una pluralità di movimenti. Avendo compreso che la distinzione tra mutamento e movimento non è solo nominale, bensì anzitutto categoriale-ontologica, giacché il mutamento riguarda la sostanza, ovvero la categoria primaria, mentre il movimento riguarda qualità, quantità e luogo, le categorie secondarie, bisogna andare a vedere cosa ciò comporti in merito alla questione del tempo. Se riprendiamo la definizione che all'inizio è stata riportata, sorgono due problemi considerevoli, che rischiano di incrinarne e la funzione numeratrice-misuratrice e la natura unificatrice. Il tempo è definito numero del movimento secondo il prima e il poi. Se dunque il tempo è numero del movimento (κίνησις), allora non vi sarà numero del mutamento secondo la sostanza (μεταβολή), ossia mancherà un tempo che di esso potrà essere predicato. A ragione afferma Cacciari che «se generazione e corruzione non sono concepibili come movimenti, non ne sarà concepibile un tempo; il tempo, come numero del

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Ivi, 225a34-225b10.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Heidegger 1987, pp. 202-203. Occorre, però, precisare che non è vero che per Aristotele il movimento per eccellenza non è quello locale, anzi, come mostreremo più avanti, Aristotele cercherà tenacemente di ridurre tutti gli altri movimenti alla sola traslazione, cioè al moto secondo il luogo.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Giordani 1995, pp. 48-49. Di parere concorde è anche Coope 2005, p. 51, la quale, per corroborare l'obiezione alla tesi secondo cui vi sarebbe nello Stagirita una delimitazione del movimento alla sola sfera spaziale, afferma che: «Aristotle is clearly using the word 'change' in a broader sense. These remarks come just after that there can be no time without change. This is an argument that there can be no time unless there is *some kind of change or other*, not that there can be no time without spatial movement. To claim that whenever we think that time has passed, we think there has also been a change (219a7-8), is not to claim that in all such cases we think there has been a spatial movement.

movimento, nulla "numererà" di γένεσις (generazione) e φθορὰ (corruzione)». 10 Ne risulta così che proprio ciò che fa essere temporali le cose, ciò che le immette nel divenire temporale, ovvero la nascita e la morte, sfugge al dominio del tempo stesso. La seconda, ulteriore, aporia che si profila è la seguente: se dunque il tempo è numero del movimento, e i movimenti sono tre, secondo le parole dello stesso Aristotele, allora vi saranno tanti tempi quanti sono i movimenti? Ma, allora, il movimento e il tempo si potranno predicare in maniera univoca oppure no? Per comprendere cosa si intende per predicazione univoca ed equivoca, occorre riprendere l'incipit delle Categorie, nel quale viene delineata la differenza tra predicazione sinonimica (univoca) e predicazione omonimica (equivoca): «Omonimi si dicono quegli oggetti, che possiedono in comune il nome soltanto, mentre hanno differenti discorsi definitori, applicati a tale nome. [...] D'altro canto, si dicono sinonimi quegli oggetti che hanno tanto il nome in comune quanto il discorso definitorio». 11 L'analisi dei rapporti predicativi rappresenta per noi un momento importante per comprendere il problema di un "genere" del tempo, ossia di una struttura che ne fondi e garantisca l'universale identità. L'architettura appena delineata si rivela piuttosto stabile, finché si permane all'interno dei rapporti di inclusione tra generi e specie, cioè all'interno di rapporti di predicazione sinonimica (univoca). Cosa accade, però, quando bisogna cercare il legame vigente tra i generi sommi, cioè tra quei generi che non hanno un genere comprensivo superiore, le categorie? Detto altrimenti, come trovare il "genere" comune alle categorie? Veduto che la predicazione sinonimica e, quindi, l'unità d'essenza predicativa sono possibili solo per ciò che appartiene al medesimo genere, il solo rapporto possibile tra le categorie sarebbe allora quello di omonimia, cioè di equivocità, risultando assente un genere nel quale possano tutte essere ricomprese. Avremo, infatti, una serie di categorie, tra cui una, la sostanza, categoria in senso eminente, e le altre, sempre categorie, tuttavia di rango inferiore. Se tra di esse non sussistesse un principio in forza quale raccoglierle in unità, per quanto concerne il nostro problema, ne risulterebbe che si avrebbero movimenti e, dunque, tempi del tutto irrelati tra di loro, poiché irrelate sarebbero anzitutto le categorie delle quali questi si predicano. Vi sarebbe un moto secondo qualità, l'alterazione, numerata dal suo proprio tempo, un moto secondo quantità, crescita o diminuzione, numerato dal suo tempo, e, infine, un moto per la categoria di luogo, anch'esso numerato da un suo proprio tempo. In più, per quanto concerne la sostanza, in virtù della distinzione decisiva tra κίνησις e μεταβολή che è stata tratteggiata, propriamente non vi sarebbe neanche la possibilità di parlare a rigore di tempo. L'impasse in cui ci imbattiamo, stante la distinzione tra omonimi e sinonimi, rischierebbe di minare nelle fondamenta la teoria della predicazione e dell'essere in generale e, di conseguenza, la possibilità di edificare una teoria del tempo. Celeberrima è la soluzione che Aristotele inventa nei libri IV e VII della Metafisica, cui bisogna rivolgersi per intendere come e se egli sia riuscito, in merito al problema che andiamo indagando, a sciogliere e superare l'aporia.

# La polivocità dell'ente

«L'essere si dice in molteplici significati, ma sempre in riferimento ad una unità e ad una realtà determinata (πρὸς εν καὶ μίαν τινὰ φύσιν). L'essere, dunque, non si dice per mera omonimia, ma nello stesso modo in cui diciamo "sano" tutto ciò che si riferisce alla salute: o in quanto la conserva, o in quanto la produce, o in quanto ne è sintomo, o in quanto è in grado di riceverla». L'introduzione di questo nuovo modo di predicazione permette ad Aristotele di trovare

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Cacciari 1990, p. 272. Occorre evidenziare come questa aporia interna alla trattazione aristotelica passi ancora pressoché inosservata agli studiosi, tanto da far loro affermare che: «Aristotle can claim simply that anything that changes or is at rest (along some dimension in which change is possible), and anything that is generated or can perish, is such that its existence can be measured in terms of the times of individual changes», Stein 2016, p. 509; cfr. anche Coope 2005, pp. 143.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Aristotele, *Categoriae*, I, 1a1-1.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Aristotele, *Metaphysica*, IV, 1003a32-1003b.

una forma di unità che medi quella della sinonimia e dell'omonimia, assicurando così la possibilità che vi sia scienza dell'ente in quanto ente, impedendo che, nonostante i molteplici significati che esso può assumere, si diradi in una pluralità irrelata e inintelligibile. L'unità e realtà determinata che funge da fondamento della possibilità di predicazione non meramente omonimica dell'ente è la sostanza, la categoria prima. Pertanto, il legame  $\pi p \circ \zeta$   $\tilde{\epsilon} v$  che tiene insieme i quattro modi di significare dell'ente – secondo le categorie, secondo atto e potenza, secondo vero e falso e secondo accidente - è basato sul tipo di legame che tiene unite le categorie tra di loro, essendo proprio la sostanza la natura unica in base alla quale si dà la possibilità di predicazione  $\pi p \circ \zeta$   $\tilde{\epsilon} v$ . Per determinare, allora, il significato della relazione intra-categoriale ai fini della nostra indagine sul tempo, leggiamo ora quanto Aristotele espone nel libro VII:

Pur dicendosi in tanti significati, è tuttavia evidente che il primo dei significati dell'essere è l'essenza, la quale indica la sostanza. [...] Tutte le altre cose sono detti esseri, in quanto alcune sono quantità dell'essere nel primo significato, altre qualità di esso, altre affezioni di esso, altre, infine, qualche altra determinazione di questo tipo. [...] Dunque, è evidente che è in virtù della categoria della sostanza che ciascuno di quei predicati è essere. Pertanto, l'essere primo, ossia non un particolare essere, ma l'essere per eccellenza, è la sostanza.<sup>13</sup>

Posto che tra le categorie ve n'è una che gode di uno statuto particolare, la sostanza, la priorità di cui essa è investita è triplice: secondo la definizione, la conoscenza e il tempo, partizione che possiamo rideterminare, seguendo Berti, in priorità logica e ontologica, sostenendo che si intende «per priorità logica il fatto che il riferimento alla sostanza è necessariamente contenuto nella definizione delle altre categorie e per priorità ontologica il fatto che senza la sostanza le altre categorie non possono esistere». 14 L'idea che la priorità logica possa essere identificata con quella del genere che è contenuto nella definizione delle specie o con quella delle parti materiali che formano un composto, significherebbe fare della sostanza «principio nel senso di elemento, mentre Aristotele esclude esplicitamente che essa possa essere elemento delle categorie». 15 Ricorrendo a un esempio chiarificatore, se vogliamo definire il bianco, dobbiamo dire che è un certo colore, il quale a sua volta è un certo tipo di qualità, la quale è una categoria ben precisa, che, per significare, deve essere predicata di qualcosa che sia e che sia qualcosa di determinato, la sostanza, eccedente per l'appunto la categoria di qualità (valga lo stesso ragionamento per le altre categorie non-sostanziali). È decisivo, però, il fatto che Aristotele parli della sostanza come dell'essere primo, non però come dell'essere unico. Se fosse intesa in quest'ultimo senso, allora dovremmo dire che, giacché il cosmo aristotelico è abitato da diverse tipologie di sostanze (le mobili e corruttibili, le mobili e incorruttibili e, infine, le immobili e incorruttibili), vi sarebbero tante sostanze individuali, delle monadi, i cui caratteri secondari e i cui predicati sarebbero privi di essere, essendo l'unica determinazione delle sostanze quella di essere. Ciò che, allora, è necessario stabilire, corroborando le parole dello stesso filosofo, è che la sostanza è sì categoria in senso eminente; tuttavia, sono categorie anche tutte quelle che non rientrano nella sostanza. Se, pertanto, la sostanza «non è elemento in nessuno dei due sensi in cui può venir inteso questo termine [quella del genere e quella dell'elemento materiale], essa non sarà un principio intrinseco alle altre categorie, cioè qualcosa a cui esse possano venire ridotte, bensì dovrà essere un principio esterno, dal quale le altre categorie dipendono interamente, sia dal punto di vista logico che dal punto di vista ontologico, ma a cui non si riducono (corsivo mio)». 16 Possiamo, così, comprendere come e perché vi sia una tipologia di relazione intra-categoriale che funge da principio ordinatore e che assegna un primato a una in

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Ivi, 1028a13-31.

<sup>14</sup> Berti 2012, p. 237.

<sup>15</sup> lvi, p. 238.

<sup>16</sup> Ibid.

particolare, la sostanza, senza però sopprimere le altre e senza condannarle a essere suoi meri epifenomeni, che essa già comprenderebbe in sé. Ciò comporta che le categorie, come afferma Ward, «possess different ways of being, that is, different ways of existing». <sup>17</sup> È, quindi, chiaro che il movimento e il tempo, essendo predicati delle categorie, in forza della relazione che tiene unite queste ultime tra di loro, non godono né dell'unità propria predicazione univoca, né, di contro, di quella meramente nominale presente nella predicazione equivoca, bensì beneficiano della più articolata relazione di polivocità. Stante questa chiarificazione rispetto allo statuto delle categorie, è necessario indagare quanto Aristotele riferisca esplicitamente in merito al problema dell'unità del movimento e del tempo.

Nel libro V della Fisica, quando si accinge ad affrontare l'unità del movimento, afferma che «il movimento si dice uno in molti modi, per il fatto che noi diciamo l'uno in molti modi. Il movimento è uno per genere in relazione alle forme delle categorie (infatti la traslazione è una per genere rispetto a ogni particolare traslazione, e, invece, l'alterazione, rispetto alla traslazione è diversa quanto al genere)». 18 Posta qui la distinzione secondo genere o secondo specie tra i movimenti, viene fatta un'ulteriore precisazione. Se il movimento può essere continuo poiché segue la grandezza, in quanto essa è continua, che tipo di relazione connetterà tra di loro i vari movimenti? Non la continuità, poiché, sebbene il continuo sia «una forma di contiguo», 19 esso si ha «quando l'estremo di ciascuna delle realtà a contatto fa tutt'uno con <l'estremo dell'altra realtà>»;<sup>20</sup> sarà allora quella di contiguità, poiché sono «contigui anche quei movimenti che non sono gli stessi per specie e per genere (<come quando uno>, correndo subito si accalori)».<sup>21</sup> Più avanti soggiunge: «Se ogni movimento unitario può essere o non essere uniforme, i movimenti contigui e non identici per specie non potrebbero essere unitari e continui. Effettivamente, come potrebbe essere continuo un movimento costituito dalla somma di un'alterazione e di una traslazione? In verità, <per poter essere continui> dovrebbero combinarsi insieme», 22 ma se si toccassero e fossero continui, non sarebbero più diversi per specie e allora traslazione, alterazione e aumento-diminuzione sarebbero tutti un unico movimento. Ma, quindi, se i movimenti tra di loro sono differenti per genere o per specie, come commisurarli? A questa aporia cerca di rispondere nel libro VII, quando si interroga in merito alla possibilità di comparare la velocità di due moti secondo generi differenti tra di loro. In tal caso constata che «un'alterazione sarebbe uguale a una traslazione, quando una cosa si sia alterata e un'altra si sia spostata nello stesso lasso di tempo: potremmo avere addirittura un'affezione uguale ad una lunghezza: ma questo non è possibile». 23 L'indagine prosegue, con il solito andamento aporetico, saggiando tutte le difficoltà che sorgono nel comparare tra di loro movimenti di categorie differenti, poiché, per esempio, se l'esser qui o là significa cose distinte già nel moto rettilineo e circolare – moti comunque appartenenti alla medesima categoria di luogo – ancora più netta sarà la diversità di significazione nell'alterazione rispetto alla traslazione. Se infatti un oggetto subisse alterazione e un altro si spostasse in un certo lasso di tempo, «forse che la stessa alterazione sarà uguale alla traslazione e parimenti veloce? Quale assurdità! E il motivo di ciò è che il movimento ha le <sue> specie».24 Nel prosieguo dell'esposizione, Aristotele cerca con maggior rigore di dimostrare che non solo le varie specie di movimento non sono tra loro paragonabili, ma che, al massimo, le comparazioni sono possibili soltanto tra movimenti della stessa specie. Il caso su cui insiste particolarmente è quello del moto rettilineo e del moto circolare, entrambe "specie" del

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Ward 2008, p. 121. L'autrice, inoltre, asserisce che: «On the contrary, being an affection, a quantity, a substance, each represents a distinct, irreducible way of *being*, with the further qualification that some things possess a dependent way of existing in relation to the mode of existing of substance», p. 131.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Aristotele, *Physica*, V, 227b3-6.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Ivi, 227a10-12.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Ibid.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Ivi, 228a27-28.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Ivi, 229a3-6.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Ivi, 248a13-15.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Ivi, 249a10-12.

moto secondo la categoria del luogo. Rendendosi conto della difficoltà emergente dalla compresenza di molteplici movimenti, nell'ultimo libro della Fisica, cerca di determinare tra questa pluralità di moti quale debba essere assunto come primario, con l'intento di conferire ontologicamente stabilità e ordine al cosmo. Lo svolgimento dell'argomentazione mira a dimostrare la priorità ontologica del movimento di luogo, sostenendo che l'alterazione per avvenire necessita che «ci sia una realtà che è causa efficiente di alterazione», 25 cioè che si muova localmente per agire. Subito dopo, ricorre alle dottrine dei predecessori, adducendole a testimonianze dell'essere ormai di comune consenso tra i pensatori che qualsivoglia cambiamento, sia esso alterazione, aumento o generazione, dipende dalla traslazione, dando però l'apparenza più che altro di adoperare «un argomento ad hominem, invocato semplicemente per ottenere il consenso di un uditorio», <sup>26</sup> giacché lo stesso Aristotele, nel De generatione et corruptione, afferma che generazione e corruzione «non avvengono per l'associazione e la dissociazione, ma per un cambiamento totale da una cosa a un'altra».<sup>27</sup> Se, infatti, non solo generazione e corruzione, ma anche alterazione e aumento si riducessero a meri movimenti di luogo, non avrebbe senso porre questi ultimi come movimenti delle categorie di qualità e quantità, in quanto costituenti tutt'al più delle determinazioni interne alla traslazione. Inoltre, a rigore, se alterazione e aumento-diminuzione dovessero il loro essere ai movimenti secondo il luogo, sarebbe ancora possibile pensare le categorie di qualità e di quantità come categorie? O non diventerebbero, piuttosto, determinazioni della categoria di luogo, venendo destituite dello statuto di generi sommi, divenendo "specificazioni" della categoria di luogo? Questo esito contraddirebbe il dettato di Aristotele medesimo, il quale mai ha sostenuto tale possibilità, ma ha al contrario sempre affermato la irriducibilità delle categorie tra di loro. Pertanto, in accordo con la teoria della relazione πρὸς ະຶv tra le categorie e con quanto finora esaminato, si desume che non vi è un solo movimento che possa ridurre gli altri a sé, ma piuttosto ne esiste una molteplicità, non solo in quanto molteplici sono le sostanze, bensì anche all'interno di una stessa sostanza determinata, in virtù della pluralità delle categorie.

# I tempi dei movimenti

Prestiamo ora finalmente attenzione agli interrogativi che lo Stagirita aveva posto, durante l'esposizione della sua teoria del tempo, avvedendosi della possibilità di una molteplicità di tempi: «Di quale tipo di movimento il tempo è numero? Di uno qualsiasi? Effettivamente nel tempo la realtà si genera e si dissolve, aumenta, subisce alterazione e si sposta nello spazio. È per il fatto che esiste il movimento che, di conseguenza, c'è il numero di ogni tipo di movimento». El fatto però che il tempo paia non poter essere più universalmente lo stesso rischia di incrinare il processo di fondazione di una natura unitaria della temporalità. Tuttavia, egli si cimenta nel fornire una soluzione che a prima vista pare poter salvaguardare quel dominio in procinto di essere scalfito:

Così, in senso assoluto il tempo è numero del movimento continuo, e non di un movimento qualsiasi. Ma è possibile che ora sia in movimento anche un altro corpo e, quindi, dei due movimenti di questi corpi ci dovrebbe essere il numero. Dunque, il tempo è diverso, e però, contemporaneamente, potrebbero esserci due tempi uguali: oppure questo non è possibile? In verità un tempo che sia uguale e simultaneo è un unico e medesimo tempo. Ma anche quelli non simultanei sono lo stesso tempo *per specie* (corsivo mio). Se ci fossero cani e cavalli, ciascuno nel numero di sette, il loro numero è il medesimo. E così anche nei movimenti che si svolgono in contemporanea il tempo è identico, ma la velocità potrebbe essere uguale o no, e un movimento potrebbe essere di traslazione, mentre un altro di alterazione; certo, il tempo

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Ivi, 249a10-12.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Berti 2012, p. 343.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Aristotele, *De generatione et corruptione*, I, 317a20-22.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Aristotele, *Physica*, IV, 223a30-33.

dell'alterazione e della traslazione è il medesimo se si traduce nello stesso numero e gli eventi sono simultanei. Per tale motivo i movimenti sono diversi e distinti, ma il tempo è nei due casi lo stesso, perché anche il numero è dovunque uno e identico, quando è di realtà uquali e contemporanee (corsivo mio).<sup>29</sup>

Al profilarsi della possibilità dell'esistenza tanto di tempi diversi e simultanei, quanto di tempi diversi e non simultanei, viene immediatamente contrapposta la tesi secondo cui tale condizione non può darsi, in quanto il numero resta il medesimo ovunque. Pertanto, è in virtù della medesimezza del numero che il tempo conquisterebbe la sua unicità e universalità. Nonostante vi siano movimenti tra di loro categorialmente diversi, e, quindi, tempi apparentemente diversi, in ultimo il tempo permarrebbe sempre unico, poiché il numero in cui esso consiste non cesserebbe di essere sempre lo stesso. La spiegazione che, però, viene fornita circa l'interna unità del numero e delle sue differenziazioni non risulta essere così salda come dovrebbe. Nel corso della sua trattazione, Aristotele pare oscillare tra un uso del numero in senso astratto, indipendente dalla cosa numerata, cioè il numero con cui numeriamo, e un uso invece strettamente relativo alla cosa numerata, ovvero al movimento. La differenza è essenziale ai fini dello svolgimento della sua tesi, poiché egli stesso afferma che il numero del movimento, in ottemperanza alla definizione del tempo, non è quello con cui numeriamo, ma quello numerato.30 Ciò che qui intende dire è che il tempo è sì «abstract in the sense that it cannot be localized anywhere (it is both "everywhere and beyond all things"), which means that, ontologically, it is not reducible to the motion that it requires as its basis, jus at, for example, the number ten is not reducible to or exhausted by this particular group of ten horses»;<sup>31</sup> d'altro canto, però, è altrettanto bene un numero intimamente legato alla cosa che viene numerata, giacché i numeri «are not independently existing substances». 32 Aristotele, a tal proposito, compie un notevole sforzo per cercare di dimostrare un tipo di unità interna al numero che pare richiamare la struttura predicativa propria del genere. L'esempio che fa è il seguente: ipotizzando che esista il genere numero, che si suddivide in uno, due, tre, etc., dieci cani e dieci cavalli non differiranno tra di loro per una differenza del "genere" numero, ma per una "specie" del genere numero, ovvero la "specie" del dieci. Detto altrimenti, Aristotele tenta di dimostrare che dieci cani e dieci cavalli sono differenti tipologie di dieci, ma non differenti tipologie di numero, cioè che il numero ha un significato univoco sia che si dica dei cavalli sia dei cani. È, però, stato sottolineato il significato del numero, in relazione al tempo, come numero numerato, non cioè astratto, bensì relativo alla cosa di cui si predica. Analogamente all'ente e all'uno, esso non è un genere, pertanto non è limitato nella sua predicazione a una certa delimitata quantità di oggetti, al contempo, però, non gode neanche della medesima unità del genere. Perciò, venendo predicato di qualcosa - allo stesso modo di quanto accade per l'ente e per l'uno - altro sarà il significato del numero secondo la sostanza, altro quello secondo quantità, altro ancora secondo qualità e via discorrendo.33 Pertanto, quando Aristotele afferma che il tempo della traslazione e dell'alterazione è lo stesso, se si traduce nello stesso numero, pone una condizione che non può essere soddisfatta e che, come abbiamo visto, nega poi recisamente nel libro V, quando afferma che un'affezione non può essere uguale a una lunghezza.<sup>34</sup> In aggiunta, inoltre, bisogna dire che il tempo è uno e

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Ibid.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Ivi, 220b9.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Weigelt 2017, p. 752.

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Ruggiu 2017, p. 106: «Giacché è predicato di cose, il numero è anche differente dalla natura o sostrato a cui si rapporta. In quanto predicati trascendentali, neppure l'essere e l'uno possono essere intesi come sostanze separate dalle cose di cui si predicano [...]. Ogni predicato, inoltre, si determina e chiarisce nella sua natura solo per il riferimento alle cose di cui esso è predicato. Anche se questi predicati sono considerati in se stessi, senza il riferimento a un sostrato specifico, tuttavia nella loro essenza è incluso sempre il riferimento a un contenuto in generale [...]. Quindi, come l'unità è sempre una determinata unità, così il numero è sempre un numero concreto». Del medesimo parere è Tugnoli 2020, p. 372.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Aristotele, *Physica*, VII, 248a15.

identico «se di realtà uguali e contemporanee», ma due realtà sono uguali, se il numero è inteso astrattamente, ovvero come il numero con cui numeriamo, come se dicessimo che due realtà sono uguali per il fatto di essere entrambe "una realtà". Se invece si presta attenzione all'aspetto del numero come numerato, cioè al dipendere dalla cosa che viene numerata, dobbiamo dire che la traslazione e l'alterazione non sono realtà uguali e perciò non sono riconducibili allo stesso numero, trattandosi di movimenti categorialmente differenti. Pertanto, la necessità di individuare una misura universale del tempo porta Aristotele a trovare la soluzione nel moto circolare del primo cielo. Verso la fine del libro IV della *Fisica* afferma:

Poiché c'è movimento locale e di questo una parte è circolare, ciascuna realtà è numerata per mezzo di una certa unità in quel dato genere cui appartiene – le monadi con la monade, i cavalli con il cavallo -, anche il tempo sarà numerato con un certo tempo prestabilito. Ma, come si diceva, il tempo è misurato dal movimento e il movimento dal tempo, e ciò si deve al fatto che col tempo di un movimento prestabilito si dà la misura della quantità sia del tempo sia del movimento. Se dunque l'unità di misura di tutte le cose *congeneri* viene per prima, il moto circolare uniforme è misura in sommo grado, perché il numero che la esprime è il più facile da conoscere.<sup>35</sup>

Essendo, dunque, il moto circolare il solo a godere di uniformità, continuità e perennità, il tempo che ne costituirà il numero sarà il tempo elevato a paradigma di misurazione. È d'uopo, però, fare due considerazioni: la prima è che la ragione per la quale Aristotele individua nel tempo del moto circolare del primo cielo il criterio di misurazione generale dipende dalla maggiore facilità nel conoscerlo, quindi per una ragione di natura epistemologica e non ontologica. La seconda invece consiste nella precisazione che l'autore fa circa il fatto che l'unità di misura delle cose congeneri viene per prima. Ora, appurato che il movimento non è un genere, in che modo il moto circolare – ovvero locale – può essere misura degli altri moti, che sono quanto al genere differenti? Abbiamo visto che il movimento non gode dell'unità propria del genere; perciò, la sua unità dipenderà dalla cosa di cui si predica, nello specifico dalla categoria di cui viene predicato. Il tempo che misura il movimento del primo cielo, pertanto, potrà fungere da parametro sì, ma solo per i tempi delle traslazioni, poiché, il primo cielo non possiede altro movimento che quello secondo il luogo. I tempi degli altri movimenti saranno di conseguenza privi di unità che possano assurgere a paradigmi per la numerazione e per la comparazione temporale; la generazione e la corruzione mancheranno inoltre della possibilità stessa di una loro inclusione nella numerazione temporale. In che senso allora il tempo del movimento del primo cielo sarà misura universale del tempo di tutte le cose? Anzi, correggendo la domanda, dovremmo chiederci: può ancora essere il tempo del primo cielo misura e garante dell'unità del tempo delle sostanze tutte e dei loro movimenti? Dovremo rispondere di no, poiché, non potendo essere il numero astrattamente uguale dappertutto, ma dovendo essere legato alla cosa che numera, cioè al movimento di cui è numero e, vigendo tra i movimenti il legame che tiene unite tra di loro le categorie, anche il numero non può essere né uno in senso omonimo né in senso sinonimo, ma soltanto polivoco. Pertanto, il tempo del primo cielo, o, meglio, il numero del movimento circolare – secondo il luogo – del primo cielo, sarà unità di misura dei tempi dei movimenti di luogo, ma dei tempi dei movimenti secondo qualità, quantità, e del mutamento secondo la sostanza, mancherà propriamente una conforme unità di misura.

# L'intima molteplicità del tempo

La nostra indagine ci ha portato a scoprire non soltanto la irriducibilità dei movimenti e dei tempi tra di loro, bensì anche la loro reciproca incommensurabilità. Questo risultato ci consente,

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Ivi, 223b20.

così, di negare che in Aristotele sia possibile rinvenire l'esistenza di un tempo unico e universalmente valido per tutti i fenomeni. E ciò in virtù di una duplice ragione: la prima di ordine categoriale, la seconda di ordine fisico. Si è visto che, in conseguenza della definizione del tempo quale numero del movimento, della generazione e della corruzione non potrà esserci propriamente tempo, poiché entrambe sono dei mutamenti secondo la sostanza. Dei restanti movimenti ognuno godrà di un suo tempo, cioè di una numerazione del prima e del poi differente, irriducibile a quella dell'altro, poiché le categorie di cui vengono predicati si dicono sì in relazione a una natura unica, ma senza essere annullate nel loro essere. Nell'ordine fisico, invece, si è potuto constatare come il solo moto propriamente continuo sia solo quello del primo cielo, il cui tempo è continuo e uno, giacché la sola modificazione che subisce è di natura locale. Se, come dice l'autore, non solo con il tempo misuriamo il movimento, ma con il movimento il tempo, risulterà che con il movimento locale del primo cielo sarà determinabile soltanto il tempo dei movimenti locali, cioè delle traslazioni. È vero che, come abbiamo prima menzionato, Aristotele dice che dei movimenti in contemporanea il tempo è identico, ma con la precisazione che il tempo dell'alterazione e della traslazione è il medesimo se si traduce nello stesso numero e se gli eventi sono simultanei. Mancando però un orizzonte temporale universale, a rigore non si potrà neppure parlare di simultaneità o non simultaneità dei tempi degli alti movimenti, giacché questa comparazione è possibile se si possiede una unica unità misura valida per tutti i tempi, misura che si è rivelata essere assente. Si può, infine, coerentemente affermare che nella Fisica di Aristotele vi è una pluralità di tempi tra di loro categorialmente diversi, irriducibili e incomparabili non solo nei rapporti delle sostanze tra di loro, bensì anche all'interno di ciascuna di esse. Saremo allora giustificati ad affermare che non solo l'ente, bensì anche ὁ χρόνος πολλαχῶς λέγεται, ovvero anche il tempo si predica in molti modi.

#### L'eredità della concezione del tempo aristotelico

Interrogarsi approfonditamente intorno alla questione della temporalità in Aristotele può sembrare un esercizio meramente accademico, volto ad aggiungere un altro tassello al muro dello specialismo del sapere filosofico. Ma questa è un'immagine fuorviante, animata dal desidero di diffondere discredito su una disciplina piuttosto che da quello di comprendere e la sua natura e la necessità della sua esistenza. Se consideriamo, ad esempio, in che modo la fisica che viene insegnata nelle scuole secondarie di secondo grado definisce il tempo, noteremo subito una incredibile omogeneità con quanto abbiamo poc'anzi visto svilupparsi nel pensiero dello Stagirita. Il tempo viene definito generalmente come la distanza tra due o più eventi nelle coordinate spazio-temporali quadridimensionali, e il secondo, unità di misura del tempo, corrisponde alla durata di 9 192 631 770 periodi della radiazione corrispondente alla transizione tra due livelli iperfini dello stato fondamentale dell'atomo di cesio-133. Già da ciò si evince immediatamente il perdurare dell'eredità della trattazione aristotelica. In primis, Il tempo, nonostante le ovvie differenze dovute agli avanzamenti scientifici e alle scoperte tecnologiche, resta ciò tramite cui due eventi vengono calcolati, cioè il parametro in virtù del quale gli eventi sono determinati da una relazione di anteriorità e posteriorità. In secundis, come il movimento del primo cielo era stato eletto quale paradigma ultimo per la misurazione del tempo nel pensiero del filosofo greco, così oggi le oscillazioni o periodi – movimenti, per l'appunto - della radiazione dell'atomo di cesio fungono da criteri per la fissazione dell'unità di misura del tempo e, quindi, per il calcolo dello scorrimento di quest'ultimo. Se, in aggiunta, prestiamo attenzione allo scoperte della relatività, in cui il tempo perde lo statuto newtoniano di entità assoluta, indipendente dai fenomeni della realtà, sarà facile vedere una analogia - mutatis mutandis, evitando di attribuire ad Aristotele qualsivoglia capacità prolettica della fisica einsteiniana e di ritenere il suo pensiero una relatività in nuce – con il suo pensiero dello Stagirita, in cui il tempo è determinato come un predicato, ovvero come qualcosa necessariamente dipendente da ciò di cui viene predicato, impossibilitato, perciò, a esistere senza gli enti reali di cui è misura. Le pagine precedenti ci hanno anche dimostrato che non vi è alcuna necessità nella scelta del paradigma di misurazione del tempo. Aristotele elegge il movimento del primo cielo, perché è il più facile da conoscere, ma non dimostra perché non vi possano essere altri metri di misura e, di più, non è in grado alla fine di rendere ragione di come il movimento del primo cielo possa assurgere a misura anche degli altri movimenti, che sono tra di loro sì appartenenti alla stessa cosa, ma reciprocamente indipendenti e irriducibili. Ne consegue, che il tempo che misura la durata dell'anno solare (movimento locale di rivoluzione della terra) e quello dei movimenti della qualità (arrossamento) o quantità (dimagrimento) saranno propriamente tempi differenti, non misurabili dall'orologio comunemente usato per calcolare il tempo. Ogni cosa risulta così essere la dimora di più tempi, incomponibili in una unità ultima superiore. Infine, si è evinto come l'immagine di un tempo continuo, senza salti, attribuita comunemente ad Aristotele, sia errata, poiché la nascita e la morte - ossia gli eventi che per definizione determinano la temporalità di ogni singola cosa essendo dei mutamenti, non rientreranno nella definizione del tempo (numero del movimento) e, dunque, sfuggiranno all'orizzonte temporale, saranno cioè intemporali. La rilettura critica di questi passi ci ha così condotto a comprendere come il pensiero di un filosofo vissuto più di duemilacinquecento anni fa ancora sia capace di esercitare il suo influsso, sostanziando la struttura concettuale soggiacente al nostro comune modo di intendere la temporalità. Se, pertanto, vorremo aprire la strada a una nuova interpretazione del tempo, a partire dalle aporie che tuttora contrassegnano questo inafferrabile concetto, imprescindibile sarà il confronto con la filosofia di Aristotele.

#### Riferimenti bibliografici

- Aristotele Analytica Posteriora: Aristotele, Analitici Posteriori, in Organon, Adelphi, Milano 2003.
- Aristotele Categoriae: Aristotele, Categorie, in Organon, Adelphi, Milano 2003.
- Aristotele Metaphysica: Aristotele, Metafisica, Bompiani, Milano 2004
- Aristotele Physica: Aristotele, Fisica, Bompiani, Milano 2011.
- Aristotele De generatione et corruptione: Aristotele, Generazione e corruzione, Bompiani, Milano 2013.
- Berti 2012: Enrico Berti, Studi aristotelici. Nuova edizione riveduta e ampliata, Morcelliana, Brescia 2012.
- Cacciari 1990: Massimo Cacciari, *Dell'Inizio*, Adelphi, Milano 1990.
- Coope 2005: Ursula Coope, Time for Aristotle. Physics IV.10–14, Clarendon Press, Oxford 2005.
- Giordani 1995: Alessandro Giordani, Tempo e struttura dell'essere. Il concetto di tempo in Aristotele e i suoi fondamenti ontologici, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Heidegger 1987: Martin Heidegger, Sull'essenza e il concetto di physis, in Segnavia, Adelphi,
   Milano 1987.
- Ruggiu 2017: Luigi Ruggiu, Tempo Coscienza e Essere nella filosofia di Aristotele. Saggio sulle origini del nichilismo, Petit Plaisance, Pistoia 2017.
- Tugnoli 2020: Claudio Tugnoli, Filosofia del tempo e significato della storia, Tangram Edizioni Scientifiche, Trento 2020.
- Ward (2008); Julie K. Ward, Aristotle on Homonymy. Dialectic and Science, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Weigelt 2017: Charlotta Weigelt, The now as number, point, and limit: reconsidering Heidegger's verdict on Aristotle's concept of time, in "The Review of Metaphysics", LXX (2017), 4, pp. 727-765.

# QUINTA RICERCA (PARTE B) DUALISMO GNOSEOLOGICO E DUALISMO ONTOLOGICO

#### Saro Mirone\*

#### **Abstract**

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

The way of objectivity of natural laws is determined by the role of invariance in passage between a body of reference to another.

#### **Keywords**

Mathematical principles, Philosophical principles, Objectivity, Invariance, Substance.

#### 1. Introduzione

La domanda a cui vogliamo dar risposta in questo contributo è la seguente: quanto siano fondamentali i punti di vista filosofici del trascendentale di Kant e della fenomenologia di Husserl al fine di concepire un'ontologia scientifica per chiarire il problematico rapporto mente-mondo, ovvero come il nostro intelletto riesca a codificare alcune immagini del mondo.

Partiamo ad affrontare il tema centrale della fenomenologia husserliana classica che è quello di giustificare, in campo conoscitivo, un rigoroso legame tra una soggettività intenzionata, nel tentativo di cogliere una legalità sul mondo, e il fluire dei vissuti che orientano la coscienza ad articolarsi nelle varie strutture intenzionali. Oggi il tema dell'intenzionalità husserliana è stato per lo più abbandonato sia dagli stessi allievi di Husserl che da pensatori molto vicini alla sua lezione, ad esempio Heidegger pone al centro della sua riflessione non una soggettività intenzionata ma un soggetto pratico, immerso in un mondo storico e sperduto nella banalità del quotidiano. La coscienza del soggetto pratico presenta come caratteristica principale non l'intenzionalità ma un tendere verso la trascendenza, anzi l'intenzionalità viene vista dal filosofo di Messkirch come un fenomeno la cui fondazione risiede proprio nella trascendenza. Un'altra concezione di intenzionalità profondamente differente da quella husserliana è dovuta a Searle che riduce l'intenzionalità ad una relazione semantica che la mente instaura tra il linguaggio che utilizza e il mondo per dar significato ad uno stato di cose. A questa tendenza mi sono allacciato per trattare il tema dei linguaggi codificati nella mia Quinta ricerca (Parte A: Realtà, linguaggi e verità). Ma la stessa concezione di intenzionalità di Husserl si differenzia in molti aspetti da quella del suo maestro Brentano. Per Brentano l'intenzionalità è l'elemento principale che ci consente di separare i fenomeni della coscienza dai fenomeni fisici e in più l'oggetto dell'intentio è immanente all'intentio stessa come rappresentazione psichica cosa che non accade nella lezione husserliana. Ora vediamo come il filosofo moravo "maneggia" il concetto di intenzionalità.

Per la prima fase del pensiero di Husserl (quella che fa capo alle *Ricerche Logiche*) l'oggetto intenzionato trascende l'intenzionalità e nell'intenzionalità si manifesta come componente

ideale, ossia come significato. Nella concezione husserliana di intenzionalità sono presenti due componenti: la componente soggettiva, detta noesi, che è quella reale; la componente oggettiva, detta noema, che è quella ideale, ossia la componente di senso. Questo è quello che appare nelle Ricerche Logiche. Nel secondo volume di quest'opera si coglie, però, una contraddizione poiché l'oggetto intenzionato è un polo in sé, ossia una componente ideale, una componente di significato che trascende qualsiasi atto verbale o scritto, a differenza dell'atto cognitivo che è una componente reale, ma allo stesso tempo per creare il ponte tra l'aspetto soggettivo e l'aspetto oggettivo il filosofo insisteva su una correlazione universale tra atti e significati (per giustificare l'intenzionalità). Ed è qui che si coglie la contraddizione poiché la correlazione viene instaurata tra componenti non omogenee. Questa contraddizione viene colta anche dal filosofo moravo che modifica, dopo la pubblicazione delle Ricerche, il suo percorso intellettuale dirigendosi verso una fenomenologia trascendentale ponendo al centro del suo studio il carattere a priori non soltanto dell'intenzionalità noetica ma delle varie intenzionalità (noematica, fungente) della coscienza e come esse costituiscano la caratteristica invariante della struttura del vissuto. Una regola a priori, ad esempio, è quella che fonda il significato di un oggetto "immaginato" con le caratteristiche minime per far sì che esso appaia alla coscienza quel che è (intenzionalità noematica). Ma ancora una volta si aprono dei problemi e un'altra contraddizione, vediamo quali. Con la sospensione del giudizio (epoché) l'unico ente che rimane è la coscienza pura, un io non solo formale ma un io puro che contiene un flusso di vissuti intenzionali, un flusso di esperienze che diventano fenomeni, il mondo stesso diventa un insieme di fenomeni che si danno alla coscienza. La coscienza è intesa da Husserl non come una res, mente o psiche empirica che sia, ma essa è un'articolazione di punti di vista a volte separati e a volte con implicazioni reciproche. È il mondo psichico a cui si dà una qualsiasi realtà come fenomeno. Primo problema: come si sono formate le forme intenzionali nella coscienza? Questo problema viene affrontato nella Quarta meditazione cartesiana dove Husserl presenta I modi con cui le varie intenzionalità a priori si siano formati nella coscienza. Husserl, per la genesi che egli stesso chiama passiva, riprende ed elabora, in modo originale, il principio humiano dell'associazione interpretandolo come un a priori innato della coscienza pura, ossia una forma universale immanente all'io. Già nelle Idee vol. II, il filosofo moravo aveva distinto una motivazione logica da una motivazione associativa per le esperienze del mondo materiale, e la motivazione associativa trovava la sua giustificazione nella ricorrenza di determinate esperienze di compossibilità che il soggetto instaura per abitudine (qui sposa la tesi di Hume). Nella Quarta meditazione il filosofo moravo completa il suo pensiero sostenendo che le leggi di compossibilità tra I vari vissuti intenzionali sono in primis di natura associativa. Nella stessa Meditazione Husserl afferma che il tempo è la correlazione universale della compossibilità di tutti I vissuti intenzionali e che il fluire fornisce l'ordine necessario dell'associazione di tutti I vissuti, secondo le regole che strutturano il passato, il presente e il futuro e concatenano il prima, il simultaneo e il dopo. Queste regole consentono alla coscienza di comprendere il mondo attraverso un processo attivo: l'intenzionalità. Il mondo viene intenzionato attraverso dei punti di vista che a loro volta si devono costituire all'interno dell'io puro e disporvisi in una progressiva acquisizione di «modi fluenti di datità» in una certa struttura formale noetico-noematica. Il tempo (fenomenologico) di cui parla Husserl è inerente all'io puro ed è differente dal tempo empirico. Nel tempo fenomenologico il filosofo moravo distingue due componenti: il flusso di coscienza e le unità temporali immanenti. Il flusso di coscienza è un flusso costituito da unità temporali immanenti di impressioni percettive (visive, tattili, sonore) che progrediscono con un ordine necessario e a ritmo costante e si relazionano in un'unica forma (un unico oggetto) intuizioni sensibili che appartengono ad una sequenza temporale distinta. Ciò è possibile in virtù della ritenzione, ossia di una sintesi intenzionale di natura associativa. Dice Husserl (sempre nella Quarta Meditazione): «Il principio universale della genesi passiva per la costituzione di tutte le oggettività ... porta il titolo di "associazione". Si tratta, a ben vedere, di una espressione dell'intenzionalità» e continua sempre nello stesso passo ma molte righe più avanti «l'associazione è un'espressione della legalità intenzionale essenziale della costituzione dell'ego puro, il regno del a priori innato, senza del quale perciò non è

pensabile un ego come tale». A mio avviso qui ci troviamo di fronte ad un passaggio fondamentale per la fenomenologia trascendentale, sul quale si gioca il tentativo husserliano di fondare un'alternativa non solo al razionalismo e all'empirismo ma anche al criticismo kantiano per un mondo di esperienza comune. Nelle Idee, Husserl, attraverso l'epoché, aveva messo tra parentesi il mondo, come realtà trascendente e guadagnato la coscienza pura come essere indubitabile fondante il mondo. La coscienza fonda il mondo attraverso una certa struttura formale noetico-noematica di modi fluenti di datità e di conseguenza gli fornisce senso. Questa struttura formale si regge su un principio universale che sembra il tentativo di una mediazione tra il trascendentalismo di Kant (a priori), l'empirismo di Hume (il concetto di associazione) e le idee innate del razionalismo cartesiano. L'origine delle idee con cui noi pensiamo, per la fenomenologia husserliana, ha come fondazione una idea innata: l'a priori associativo. Adesso vediamo in che modo il filosofo moravo tenta di giustificare una legalità necessaria del mondo quando le esperienze del mondo sono sempre filtrate da una soggettività.

Questo problema viene affrontato da Husserl affermando che sia gli atti di coscienza (noesi) che le unità di significato (noemi) sono a priori. Comunque, il filosofo moravo ammette degli elementi a posteriore e sono i dati percepiti durante le intuizioni sensibili, detti iletici dallo stesso Husserl. Questi dati, percepiti in maniera intuitiva, non sono intenzionali poiché materiale acquisito passivamente. Sui dati percepiti nell'intuizione sensibile agisce l'intenzionalità che secondo alcune regole di sintesi li mette in forma come unità di significato di un oggetto che trascende la coscienza pura. Il carattere a priori dell'unità di significato è determinato da una correlazione universale tra atti di coscienza e significati, correlazione che fornisce nell'atto di coscienza un significato oggettivo ad un oggetto trascendente la coscienza stessa. Così viene superata la contraddizione delle Ricerche, l'a-priori oltre che formale diventa anche materiale, ossia noematico (contenutistico). Come si possono avere a priori noemi e pertanto le regole di sintesi dei dati iletici è trattato da Husserl nella genesi dell'io puro e nella descrizione del tempo fenomenologico (Quarta meditazione cartesiana, opera a mio avviso fondamentale per tentare di capire il pensiero teoretico di Husserl. Pensiero che dopo Le Ricerche non ha avuto un percorso lineare). La domanda fondamentale che Husserl si pone in quest'opera è come i soggetti possono riferirsi al mondo e quali siano I principi universali della genesi costitutiva. Il filosofo moravo distingue due forme di principi: una per la genesi attiva e una per la genesi passiva. Attraverso la genesi attiva la coscienza produce I concetti logico-scientifici e le categorie e tutte le operazioni sintetiche relative alla formazione di questi concetti (numero, leggi fisiche, predicati e così via) implicano un mondo referenziale oggettivo su cui questi concetti operano. Adesso, anche il mondo referenziale necessita di una sintesi da parte della coscienza, ma questa sintesi è passiva e agisce sui dati iletici. Ma I dati iletici, ossia le varie parti della cosa, scorrono nel flusso di coscienza come immagini percettive concatenate nel tempo fenomenologico, la coscienza attraverso l'intenzionalità associativa coglie quella «datità stabile» della cosa, e come ho evidenziato in modo più articolato nelle righe precedenti, il mondo offre da se una legalità già descrivibile entro I confini della soggettività intenzionata, in altri termini le cose esterne presentano una loro «datità stabile» (sono le parole dello stesso Husserl) e invariante a priori altrimenti non sarebbe possibile nessuna formalizzazione. Ma qui nasce il problema, come sostenere che la legalità strutturale del mondo si rifletta senza nessuna distorsione nella legalità della forma che la rappresenta nella coscienza pura, in altri termini come si giustifica il fatto che l'oggetto intenzionato come unità di significato sia fedele all'oggetto che trascende la coscienza? Anche Husserl si è accorto del problema e come soluzione pone il principio dell'intenzionalità associativa come principio innato a priori universale di tutta la legalità intenzionale essenziale. La legalità della struttura cosale può essere colta dalle dinamiche intenzionali solo se fossero omogenee, ma questo nell'impianto teoretico di Husserl non accade poiché la legalità del mondo appartiene ad un referente materiale, le dinamiche intenzionali all'io puro, ossia al versante del "pensiero". Questa contraddizione non è sfuggita ad Husserl che risolve la questione attraverso una rielaborazione del principio di Hume dell'associazione interpretato come una forma di a priori innato (molto cara ai razionalisti come Cartesio). Questo principio fa sì che gli oggetti del mondo, dopo

la riduzione fenomenologica, si presentano come oggetti intenzionati dalla coscienza perché mettere tra parentesi il mondo significa anche mettere tra parentesi la distinzione tra soggetto e oggetto quali dati ovvi. Da qui segue che, per Husserl, la conoscenza risiede nella tendenza spontanea della mente ad unificare intenzionalmente in una certa struttura formale noeticonoematica alcuni tipi di dati percettivi. Il filosofo moravo eliminando la separazione tra soggetto e oggetto supera le problematiche del dualismo gnoseologico e pertanto del "ponte" (ponte di comunicazione tra soggetto e oggetto esterno) costituito dalla rappresentazione (idee), termine con cui Kant indica l'oggetto di qualsiasi atto conoscitivo. La differenza con Kant risiede proprio in questa eliminazione del ponte che Husserl effettua attraverso un a priori trascendentale inteso sia come struttura noetica (formale) sia come struttura noematica (contenutistica, a priori materiale). Ora, mi soffermerò brevemente a parlare del dualismo ontologico scientifico per chiarire meglio la mia proposta di dualismo ontologico che mi consentirà di proporre una nuova idea sulla seguente questione: come tenere saldo il legame soggettività-oggettività nella fondamentale relazione mente corpo (sensi).

Partiamo dal significato di "essenza" il cui concetto lo si può esprimere sostenendo che nessun oggetto esistente può essere indeterminato ma per essere una "cosa" deve possedere delle caratteristiche che lo contraddistinguono da tutti gli altri oggetti. Nella Scolastica questo veniva formulato nella seguente maniera: ciascun oggetto esistente è in sé un'unità ed è distinto da tutti gli altri oggetti. Tuttavia, il fatto che un essere sia un'unità non significa che esso non possa avere delle parti, pertanto, l'essenza di un essere è l'insieme di tutte le sue parti. Ma qui sorgono dei problemi, della moltitudine delle parti che compongono un essere alcune sono qualificanti altre irrilevanti. Questo fatto spinse molti pensatori medioevali a concepire l'essenza con le caratteristiche qualificanti per l'identificazione di una specie universale piuttosto che di singoli individui. La vecchia distinzione ontologica tra sostanza e accidenti, ossia tra un'esistenza in sé (sostanza) e un'esistenza in alio (accidenti) cambiò piano semantico alla luce del concetto di essenza e si iniziò a parlare di caratteristiche sostanziali o essenziali per qualificare un essere. Tali caratteristiche divennero successivamente solo caratteristiche essenziali e così l'essenza divenne la sostanza stessa. L'essenza finì per essere concepita come sostrato nascosto che supporta tutti gli accidenti di un essere. Il pensiero tardo medioevale lasciò in eredità al pensiero moderno (Galileo, Cartesio, Locke, Leibniz e dopo a Kant) un dualismo ontologico generale, secondo il quale ogni entità individuale è costituita da una crosta di apparenze (accidenti) e un nocciolo intimo (l'essenza), e ogni teoria filosofica sulla conoscenza non si può arrestare allo strato superficiale, ossia alla crosta degli accidenti ma deve raggiungere l'essenza. Galileo, prende le distanze da questa visione filosofica e afferma, nel Saggiatore, che il "tentar l'essenza" è impresa disperata e pertanto la conoscenza deve volgere il suo sguardo alle affezioni reali, ossia agli accidenti matematizzabili. Successivamente, nel Seicento, si manifestò un altro tipo di dualismo che potremmo definire: dualismo gnoseologico. Secondo questa dottrina, che si sviluppò seguendo l'ontologia cartesiana della partizione della sostanza in due essenze: res cogitans e res extensa, quello che noi possiamo conoscere della realtà esterna (res extensa) sono le nostre rappresentazioni di essa (le idee presenti nella res cogitans), ma non la realtà stessa essendo le due essenze eterogenee. Al pensiero moderno si presenta subito il seguente problema: come possiamo essere certi che alle nostre idee corrisponda la realtà? È questo lo spinoso problema del ponte fra le idee e la realtà che nel dualismo gnoseologico si realizza considerando solo gli aspetti superficiali, ossia quelli fenomenici della realtà (le apparenze per I filosofi medioevali) e non le caratteristiche essenziali dell'oggetto. Il pensiero moderno separa il contenuto della nostra conoscenza dalla realtà, e la conoscenza che possiamo raggiungere è quella fenomenica che si manifesta non direttamente ma filtrata dalle rappresentazioni o idee. Così la questione fondamentale divenne se le nostre rappresentazioni siano o meno in grado di corrispondere oggettivamente alla realtà come essa è. Dopo I tentativi insoddisfacenti dell'approccio al problema dei filosofi razionalisti ed empiristi arriva il tentativo di Kant con l'ingegnosa idea del giudizio sintetico a priori.

Scriveva Kant nel 1772 in una lettera all'amico M. Herz (siamo 9 anni prima della pubblicazione della prima Critica della ragion pura) «qual è la fondazione del rapporto di quanto si chiama rappresentazione in noi con l'oggetto?». Per Kant le rappresentazioni, termine che il filosofo usa per indicare qualunque atto conoscitivo, si dividono in due parti: rappresentazioni immediate e rappresentazioni mediate. Le rappresentazioni immediate sono le intuizioni empiriche dove il materiale sensibile viene messo in forma dalle intuizioni pure dello spazio e del tempo. Lo spazio come la forma del senso esterno e il tempo come la forma del senso interno e sono le condizioni a priori di qualsiasi esperienza sensibile. Adesso, I fenomeni del senso esterno, in quanto modificazioni del soggetto sono anche fenomeni del senso interno, pertanto, il tempo viene a costituire l'intuizione pura di tutti I fenomeni, ossia di tutti gli "accidenti" di uno stato di cose. Le rappresentazioni mediate o discorsive sono unificazioni di rappresentazioni immediate, ossia rappresentazioni che conferiscono un'unità. La facoltà che compie questa operazione di unificazione è l'intelletto che agisce non mediante intuizioni ma attraverso I concetti puri le cui funzioni sono quelle di ordinare diverse rappresentazioni secondo determinate regole. I concetti puri (le categorie) sono le forme a priori dell'intelletto, ossia le condizioni necessarie per formulare giudizi. A questo punto si pone un problema a Kant, ossia quello dell'eterogeneità tra sensibilità e intelletto. L'atto conoscitivo per il filosofo prussiano non è altro che la sintesi tra intuizioni sensibili e concetti puri, ma come è possibile questa sintesi tra rappresentazioni eterogenee? Kant risolve il problema trovando una rappresentazione intermedia che sia omogenea, da un lato, con il materiale sensibile, dall'altro, con I concetti puri. Questa rappresentazione è lo schema che è un prodotto dell'immaginazione, facoltà che lo stesso Kant definisce come capacità dell'intelletto di «rappresentare un oggetto anche senza la sua presenza». L'immaginazione consente al soggetto di intuire le datità fluenti non soltanto nel tempo come avviene nella rappresentazione immediata, ma anche in determinate modalità temporali, ossia la permanenza nel tempo, la successione e così via. In altre parole, il materiale empirico è dato non solo nel tempo, ma anche in particolari modalità temporali, e le modalità del tempo sono prodotti da una funzione dell'intelletto (l'immaginazione) in quanto comporta una sintesi di diverse situazioni temporali fluenti. Ora, affrontiamo il problema che il filosofo prussiano pone in questo modo: cosa permette ai concetti puri di unificare un materiale empirico organizzato temporalmente? La risposta di Kant risiede negli schemi trascendentali. Gli schemi puri che il filosofo prussiano definisce «determinazioni del tempo secondo regole», in quanto modalità temporali, sono omogenei all'elemento sensibile essendo il tempo l'intuizione pura di tutta la sensibilità, inoltre, in quanto determinazione del tempo secondo regole, lo schema non è altro che un elemento di sintesi delle modalità temporali, che unifica le varie rappresentazioni immediate in simultanee o permanenti o successive e pertanto omogenee con le categorie, ossia con l'attività intellettuale. Il soggetto costruisce il mondo dell'esperienza attraverso gli schemi dove si realizza uno stretto legame tra il materiale empirico e le categorie, legame in cui gioca un ruolo fondamentale la dimensione temporale. Ma l'uso oggettivo delle categorie attraverso gli schemi da che cosa è regolato? Dai principi puri dell'intelletto, che sono desunti a partire dalle categorie. Tali principi esprimono le facoltà più generali del pensiero e da essi dipende l'uso legittimo sia delle categorie che degli schemi, ed essendo quattro le categorie anche I principi sono quattro. I primi tre sono rivolti a giustificare il carattere unitario e legale delle leggi della natura, legalità che non è data dall'oggetto ma da una costruzione da parte del soggetto. Il principio più importante per giustificare le leggi universali della fisica newtoniana è il principio delle analogie dell'esperienza, esso si rifà alle categorie della relazione ed è diviso in tre principi che rendono possibili la modalità dei rapporti tra I vari fenomeni. I rapporti che si instaurano tra I fenomeni naturali appartengono alla dimensione temporale (come per gli schemi) e sono precisamente: il principio di permanenza temporale della sostanza in ogni mutamento; il principio di successione, tutti I cambiamenti avvengono in una sequenza temporale necessaria di causa ed effetto; il principio di azione e reazione o di simultaneità temporale, tutti gli oggetti si trovano tra loro in un'azione universale reciproca. Con gli altri due principi, quello degli assiomi dell'intuizione e quello delle anticipazioni delle percezioni, il filosofo prussiano tenta di chiarire la possibilità di applicare la

matematica sia come scienza delle quantità che come concetto di misura ai fenomeni fisici. A ben leggere tra le righe, Kant, con il principio delle tre analogie dell'esperienza e con gli altri due principi, non fa altro che generalizzare concettualmente ciò che già è espresso dai principi della dinamica newtoniana<sup>1</sup> da cui seguono le leggi operative quali: F = ma per il calcolo delle orbite dei pianeti o quelle delle traiettorie del moto nella fisica terrestre, mentre con gli altri due principi tenta di giustificare il metodo sperimentale che si regge sul concetto di misura e numero. Per concludere, Kant non riesce a staccarsi dal dualismo gnoseologico che pervade tutto il suo pensiero critico e a considerare le rappresentazioni sensibili (rappresentazioni non dell'essenza della cosa ma dei fenomeni superficiali, ossia delle apparenze della crosta) come un complesso di esperienze empiriche ordinate nello spazio e nel tempo e regolate da un complesso unitario di principi puri dell'intelletto che rendono concettualmente possibili I principi della scienza newtoniana e delle strutture matematiche note al suo tempo. Il ponte che consente all'intelletto di gestire le intuizioni sensibili è costituito dagli schemi che operano attraverso una modalità temporale. Anche per Husserl il ponte tra una soggettività intenzionata e l'oggetto è costituito dal tempo non cronologico ma fenomenologico. Il tempo non solo è la legge universale di compossibilità di tutti i vissuti ma anche dell'associarsi di tutti I vissuti stessi attraverso le regole del prima e del dopo. Ed è il flusso temporale dei vissuti nella vita della coscienza che determina I punti di vista dell'io puro che lo condiziona in modo attivo, cioè intenzionale nel dirigersi verso il mondo e la sua comprensione. In altri termini, sono molti I punti in comune tra Kant e Husserl ma altrettante sono le loro differenze, tra cui l'a priori materiale, ma anche il condizionamento dovuto al dualismo gnoseologico del pensiero di Kant che non si coglie in Husserl e soprattutto il fine della loro lezione sulla conoscenza. Mentre Kant tenta di dare una risposta universale alla domanda: come sono possibili I giudizi sintetici a priori, trovando la soluzione nella scienza newtoniana e nella matematica, Husserl nel suo programma tenta di dare significato ai fatti del mondo con l'imparare a guardare le cose per come esse si danno alla coscienza e a saper leggere quella grammatica universale scritta nei fenomeni, ossia negli oggetti intenzionali dell'io puro.

# 2. Il concetto di oggettività

Dopo aver sinteticamente parlato del dualismo gnoseologico e dei due modelli di conoscenza, quello di Kant e quello di Husserl, che sono stati di notevole interesse al fine di capire e spiegare come la mente si rappresenta il mondo, in questa sezione, si vuole approfondire il concetto di oggettività e di dualismo ontologico scientifico e il loro ruolo giocato in una teoria della conoscenza.

Il conoscere di un soggetto risiede nel cogliere, da parte del soggetto, la realtà di uno stato di cose come esso è. La conoscenza, pertanto, è un atto individuale ma dovendo il soggetto cogliere un'immagine isomorfa all'oggetto e poiché quest'immagine lo deve rappresentare come esso è, la conoscenza deve essere indipendente dai soggetti, ossia deve essere oggettiva, visto che, come insegna l'esperienza, soggetti differenti possono avere immagini differenti della medesima cosa. In altre parole, nonostante il soggetto individuale sia l'elemento principale in qualsiasi forma di conoscenza, i criteri di oggettività, affinché una base di conoscenze sia condivisa da tutti i soggetti, dovrebbero riguardare il versante dell'oggetto a cui l'immagine si deve sempre adeguare per descriverlo come esso è. Da quanto detto, gli elementi per definire l'oggettività di un modello di conoscenza devono essere legati all'ontologia e come abbiamo già esplicitato nell'introduzione il pensiero moderno eredita un dualismo ontologico dal tardo medioevo per il quale l'oggetto presenta una doppia struttura: un nucleo, ossia un sostrato costituito dall'essenza e una "crosta", una superficie costituita dagli accidenti fenomenici. Questo dualismo ontologico orienta due filoni di indagine filosofica in merito all'oggettività del nostro conoscere uno stato di cose, il primo lo possiamo far risalire a Galileo e l'altro a Kant. Ora

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Il principio di conservazione dell'energia; Il principio di sovrapposizione degli effetti; il principio di azione e reazione.

vediamo, a seconda dei due indirizzi, quali siano quegli aspetti della realtà che possono essere raggiunti da un modello di conoscenza in modo oggettivo.

Per essere più precisi, in campo scientifico, il termine oggettività di una rappresentazione di uno stato cosale è stato contraddistinto da due criteri: la verità e il rigore. Fin dall'antica Grecia (Platone e Aristotele in primis) le asserzioni della Scienza sul mondo non soltanto dovevano essere vere ma anche bisognava mostrare le ragioni (le cause per Aristotele) per cui le rappresentazioni dell'attività scientifica corrispondessero alla realtà. É questo il motivo per cui la conoscenza puramente empirica di tipo descrittivo, pur essendo vera, non venne mai classificata come Scienza poiché mancava di dimostrazione. Questo dar ragione delle verità delle asserzioni di un modello di conoscenza, ossia dimostrare delle verità di stati di cose più complesse a partire da asserzioni di base evidenti al di là di ogni ragionevole dubbio e condivise da più soggetti, rappresentò il segno caratteristico della Scienza.

Nel caso di Galileo, quello che possiamo raggiungere con la nostra conoscenza sono quelle parti della realtà che riguardano le affezioni della crosta, ossia gli accidenti che interessano la superficie del sostrato, ma tra esse distingue le affezioni reali o qualità primarie e le affezioni che sono apparenze, poiché legate al soggetto. Come si può facilmente constatare leggendo alcuni passi del Saggiatore, le affezioni reali (come il movimento, la posizione, la dimensione dell'oggetto), ossia tutte quelle quantificabili appartengono alla realtà in sé, mentre le qualità secondarie non esistono in se stesse ma in alio e non appena viene rimosso "l'animale" svaniscono. Galileo giunse alla conclusione che solo le caratteristiche quantitative e matematizzabili rappresentano la realtà naturale, e fu di conseguenza indotto ad applicare nei suoi modelli di conoscenza la matematica dando avvio allo sviluppo della scienza moderna. La caratteristica peculiare della proposta di Galileo risiede nel non "tentar l'essenza" ovvero di abbandonare lo studio sulle forme sostanziali attraverso congetture delle affezioni interne agli oggetti e dedicarsi allo studio delle affezioni esterne come, ad esempio, il moto accelerato dei gravi e trovare una rispondenza tra la forma matematica del moto "con ciò che gli esperimenti naturali presentano ai sensi", e considerando questi accidenti delle affezioni reali e non delle apparenze. Non si dimentichi che un atteggiamento analogo lo ebbe Newton che nello Scolio ai Principia affermò "hypotheses non fingo" ossia che non avrebbe inventato congetture sulle cause che non fossero dedotte dai fenomeni e generalizzate per induzione, e se non fosse stato per gli sviluppi di Newton che garantirono un modello di conoscenza scientifica dove un esiguo numero di principi consentiva di rappresentare bene il moto degli oggetti estesi, come le oscillazioni del pendolo, le maree, le orbite dei pianeti e il movimento di molti altri sistemi, la proposta di Galileo sarebbe stata interpretata come un invito ad evitare indagini impegnative sulla natura delle cose arrestandosi ad una conoscenza superficiale degli accidenti quantificabili priva di qualsiasi necessità. Invece, il paradigma proposto da Newton, seguendo le indicazioni metodologiche di Galileo, dopo gli sviluppi matematici che diedero alla meccanica una struttura formale in grado di predire qualsiasi tipo di movimento e sempre in accordo con i dati sperimentali, si dimostrò di possedere quelle caratteristiche di universalità e necessità che un modello di conoscenza deve avere per essere definito oggettivo. Questo modello di conoscenza, e non quello garantito dalla filosofia con le sue congetture metafisiche, divenne il paradigma di conoscenza che rappresentava una parte della realtà come essa è, almeno per tutti le proprietà matematizzabili e allo stesso tempo questa nuova Scienza venne considerata vera per la corrispondenza dei modelli formali con l'esperienza, e rigorosa in virtù della sua struttura formale matematica. Così, il concetto di oggettività per la Scienza moderna, sulla via aperta da Galileo, indicava che i modelli proposti dalla meccanica newtoniana erano veri e rigorosi ed il fatto di essere veri li rendeva universali, ossia uguali per tutti i soggetti, mentre il fatto di essere rigorosi rendeva questi modelli dotati di "necessità", ovvero in grado di cogliere la legalità di alcuni aspetti della natura. Qualora volessimo contraddistinguere in modo differente queste caratteristiche dell'oggettività potremmo dire che l'oggettività proposta dal modello di conoscenza galileiano è un'oggettività sostanziale poiché

legata ad alcune qualità reali dell'oggetto che si manifestano in alcune affezioni esterne esemplificate nel modello fisico-matematico.

A partire dal Seicento, in filosofia, con l'affermarsi del dualismo gnoseologico, l'unica forma di conoscenza a cui si poteva aspirare è quella fenomenica che si manifestava non direttamente ma filtrata dalle rappresentazioni o idee, da qui, i concetti di universalità e di necessità acquistarono un significato meno impegnativo dei modelli galileiani, ossia oggettivo significò semplicemente indipendente dai singoli soggetti essendo il termine più orientato al pensiero del soggetto che non all'oggetto. Questo processo viene ultimato dalla filosofia trascendentale dove con il termine oggettivo si indica una conoscenza necessaria e universale ma nel senso che ogni intelletto individuale possiede le stesse regole di sintesi a priori delle intuizioni sensibili, regole che unificano le apparenze fenomeniche sotto certi schemi strutturali. In tal modo, le affezioni reali del modello galileiano diventano degli schemi di particolari funzioni di sintesi a priori sia dell'intelletto che della sensibilità attraverso le forme pure della stessa sensibilità che Kant individua nello spazio e nel tempo, ed è questo che fornisce quelle condizioni di necessità e di universalità. In tal modo, il filosofo prussiano, attraverso i giudizi sintetici a priori tenta di fornire una fondazione filosofica all'edificio costruito da Galileo e Newton, ma all'interno del dualismo gnoseologico caratterizzato dal fatto che la scienza moderna, e la conoscenza in genere, non mira a conoscere la realtà come essa è ma soltanto le sue apparenze, i suoi accidenti per mezzo delle nostre rappresentazioni. In conclusione, in Galileo e successivamente in Newton l'oggettività della conoscenza scientifica presenta le caratteristiche dell'universalità e della necessità poiché fa un esplicito riferimento alle affezioni reali degli oggetti che sono quelle matematizzabili. L'intelletto dell'uomo, per il filosofo pisano, si limita solo alla costruzione della teoria matematica per determinare delle relazioni tra le affezioni reali che possono essere verificate empiricamente per il controllo. Per la filosofia trascendentale, invece, è l'oggetto che viene costruito dalla facoltà legislativa dell'intelletto che attraverso i principi puri dello stesso intelletto opera una unificazione delle intuizioni sensibili. In Kant, l'oggettività della conoscenza è meno impegnativa perché è un'oggettività tutta giocata sul versante del soggetto, potremmo definirla una oggettività formale, ossia un'oggettività senza oggetti, giacché la conoscenza non può riferirsi all'essenza dell'oggetto, essendo il noumeno inconoscibile, ma alle sole apparenze. Per il filosofo prussiano, l'oggettività del nostro conoscere viene assicurata dall'universalità della facoltà legislativa dell'intelletto, facoltà che è un invariante per tutti i soggetti gnoseologici. Siamo così portati a fare le seguenti considerazioni che nel caso della Scienza moderna il processo cognitivo è oggettivo poiché possiede uno specifico riferimento agli oggetti e la rappresentazione attraverso il linguaggio matematico, se confermata dall'analisi sperimentale, la si suppone vera per corrispondenza (la corrispondenza viene controllata attraverso le operazioni di misura). Il concetto di verità per corrispondenza, automaticamente, implica quello di universalità e di necessità, ecco il motivo per cui questo tipo di oggettività è stata definita "forte". Lo straordinario successo della meccanica classica (meccanica newtoniana ma con un formalismo matematico molto rigoroso nella costruzione dei modelli) nel diciottesimo e diciannovesimo secolo portò molti scienziati a convincersi che le leggi della fisica fossero delle rappresentazioni della realtà effettivamente esistenti e che la meccanica fosse in grado di raggiungere la conoscenza del nocciolo (l'essenza) degli oggetti e non fermarsi solo ai fenomeni (accidenti reali di Galileo). Si ricordi che Galileo eliminò le apparenze (le qualità secondarie) dall'indagine scientifica poiché soggettive e una volta rimosso "l'animale" scompaiono.

Anche per Kant l'oggettività significa universalità e necessità, ma intese in un senso profondamente differente da Galileo poiché basate sulle proprietà di sintesi trascendentale dell'intelletto. Tali condizioni fanno parte dello stesso processo cognitivo e sono invarianti al variare dei soggetti individuali e da qui segue l'indipendenza del nostro conoscere dai singoli soggetti (l'universalità), ed inoltre, essendo tale conoscenza "necessariamente" uguale per tutti i soggetti poiché la struttura degli schemi conoscitivi è determinata dalle stesse «modalità del tempo secondo

regole»,² abbiamo anche la necessità. In tal modo prese piede un concetto di oggettività "sostanziale" per la Scienza che diventò sinonimo di verità³ della rappresentazione scientifica qualora venisse verificata sperimentalmente, mentre per la filosofia, sulla via aperta da Kant, si andava diffondendo un concetto di conoscenza oggettiva, che potremmo definire "formale", basato sull'universalità, ossia indipendente dai singoli soggetti, e sull'invarianza, ovvero il processo cognitivo è uguale per tutti i soggetti poiché sottoposto alle stesse regole di sintesi trascendentale.

Il concetto di oggettività scientifica con riferimento agli oggetti entrò in crisi verso la fine del diciannovesimo secolo quando iniziarono a presentarsi esperienze i cui fenomeni sembravano intimamente connesse al sostrato dell'oggetto e non alla sua superficie, come i fenomeni elettrici e quelli termodinamici, ma soprattutto i fenomeni quantistici. Tali fenomeni sembravano emergere dal nucleo stabile della natura, ossia direttamente dall'essenza degli oggetti, e in tal modo s'iniziò, da parte della Scienza, ad indagare oltre alle affezioni esterne (gli accidenti reali individuati da Galileo) anche le affezioni interne agli oggetti. In un primo momento si cercò di fornire una spiegazione di tali fenomeni applicando le leggi della meccanica newtoniana, nella ferma convinzione che tali leggi consistessero in modelli della realtà veri e universali, e pertanto in grado di dar spiegazione dei nuovi fenomeni, ovvero di rappresentare le affezioni intrinseche all'essenza degli oggetti. Ma ben presto si intuì che la meccanica newtoniana non era idonea a dar spiegazione della struttura "atomica" che si stava delineando alla luce di nuovi e sofisticati esperimenti che erano in grado di raggiungere il nucleo stabile dell'essenza della natura. Alla luce di questi esperimenti, la comunità scientifica produsse due grandi teorie di successo, le cui leggi furono in grado di andare al di là della meccanica newtoniana e spiegare le affezioni interne agli oggetti: la meccanica quantistica e la teoria della relatività.

La summenzionata crisi della meccanica classica gettò delle ombre sulla veridicità delle leggi scientifiche, ossia che le leggi della meccanica newtoniana consistessero in rappresentazioni della realtà effettivamente esistenti. Nella comunità scientifica iniziò a farsi strada l'idea che i modelli della scienza, lungi dall'essere veri, fossero in effetti rappresentazioni della natura adeguate empiricamente e non universali per tutta la realtà, ma validi in domini ristretti di "affezioni" degli oggetti. Anche il concetto di oggettività scientifica di tipo "sostanziale", cioè con riferimento agli oggetti, dovette essere ridefinita in una accezione più "debole" avvicinandosi a quella di Kant ma con opportune differenze. In effetti l'impianto teoretico fondamentale kantiano sul nostro modo di conoscere il mondo ruotava attorno alla funzione della sintesi trascendentale a priori e quest'argomento non fu mai condiviso dalla comunità scientifica e non fece mai parte della caratterizzazione dell'oggettività scientifica. Dopo la formulazione della meccanica quantistica, la Scienza mantenne il concetto di universalità per l'oggettività delle leggi dei propri modelli conoscitivi, ma nella connotazione che ne aveva dato Kant, ossia di uniformità dei giudizi di tutti i diversi soggetti gnoseologici ma soltanto per alcuni aspetti della realtà, abbandonando completamente l'idea che nelle leggi scientifiche vi fosse un riferimento alla legalità della struttura ontologica come essa è. In tal modo, la caratteristica della necessità venne sostituita dal concetto di invarianza che coinvolse anche il versante del soggetto o meglio la relazione oggetto soggetto. L'invarianza scientifica significa che le leggi e le operazioni di misura degli attributi base quantificabili degli oggetti, nel senso galileiano, non variano al variare del sistema di riferimento generalizzato, dove per sistema generalizzato si intende un sistema di assi cartesiani, il soggetto, l'apparato strumentale e l'insieme di operazioni di misura condivise da tutti i soggetti. Il soggetto, all'interno di un sistema di riferimento generalizzato, viene visto come semplice registratore di dati, come un ulteriore strumento che annota e traccia un grafico, una

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Le regole sono i principi puri dell'intelletto per Kant.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La verità di un modello implica che le sue rappresentazioni abbiano una corrispondenza totale con la realtà e pertanto godano delle caratteristiche dell'universalità, della necessità e dell'indipendenza dai soggetti individuali.

tabella di dati empirici per l'analisi sperimentale. I nuovi modelli scientifici,<sup>4</sup> le cui leggi hanno permesso di rappresentare i fenomeni interni all'essenza degli oggetti, hanno perso quella connotazione "forte" di oggettività per acquisire un'oggettività i cui segni caratteristici sono l'intersoggettività e l'invarianza. Il passaggio da un'oggettività scientifica "sostanziale" ad una più "formale" induce non più a considerare separatamente soggetto e oggetto in un processo gnoseologico scientifico ma ad una loro interazione nei processi di misura, interazione che coinvolge non soltanto la mente ma anche il corpo che con il suo apparato sensitivo funge da ulteriore strumento. A tal riguardo, affinché non vi sia una distorsione tra i dati che il soggetto registra, che rapporto vi è tra il corpo come "intermediario" tra mente e mondo in un processo cognitivo?

## 3. Dualismo ontologico scientifico

Abbiamo visto in precedenza che uno dei punti di vista fondamentali della filosofia della natura, prima della proposta galileiana, consisteva nel proporre una teoria generale dell'intero per ottenere una conoscenza attendibile della realtà. Questo aspetto stava a significare che la conoscenza dell'ontologia generale era necessaria per conoscere qualsiasi processo o oggetto della natura, ma nel contempo ogni singola entità o parte di un processo venivano gnoseologicamente affrontati come intero, e questo perché, nella filosofia classica, si mirava a catturare le caratteristiche specifiche (cause interne, forma, essenza) del sostrato, ossia di quel nocciolo stabile che si "nascondeva" sotto una crosta di accidenti, di apparenze. Questo atteggiamento della filosofia che consisteva nel dirigersi verso una conoscenza globale dell'essenza della natura per poi conoscere le parti venne completamente capovolto dalla proposta galileiana che evidenziò l'abbandono della conoscenza dell'intero per considerare solo alcune parti dell'oggetto quelle matematizzabili. Quest'aspetto caratterizzò e continua a caratterizzare tutta la scienza moderna i cui programmi mirano a spiegare alcuni aspetti della realtà di un generico intero partendo dalla conoscenza di alcune sue parti, e nell'indagine scientifica non vengono escluse nemmeno le parti essenziali che appartengono al sostrato degli oggetti, ossia a quell'essenza, il noumeno, che Kant reputò inconoscibile.

Questo restringimento dell'indagine scientifica a delle parti o meglio, a delle proprietà ben specifiche degli oggetti è un ulteriore aspetto dell'oggettività scientifica, forse l'aspetto più peculiare. L'oggetto scientifico è un oggetto che viene ritagliato da una realtà "generale" per coglierne solo alcune parti e/o relazioni tra esse, come, ad esempio, in meccanica newtoniana, dove qualsiasi "cosa" o corpo viene studiato, per determinarne il movimento, considerando solo alcune proprietà di esso: la massa inerziale, la posizione e la velocità e la causa esterna, ossia la forza agente su tale massa. Così anche l'oggetto chimico, che viene "ritagliato" dalla cosa e considerato come un aggregato di atomi o di molecole tenute insieme da una "colla", viene studiato solo considerando le caratteristiche di questa "colla" che tecnicamente va a costituire i legami tra i vari atomi o tra le varie molecole. La stessa cosa potremmo dire per la biologia che studia i corpi degli esseri biologici superiori come aggregati di cellule in organi ognuno dei quali è preposto ad una o più funzioni specifiche che cooperano per obiettivi comuni, e così via anche per le altre scienze che operano secondo un loro punto di vista. Da questi esempi potremmo ricavare l'idea che la formazione degli oggetti scientifici fa sempre riferimento a delle ontologie regionali e mai ad un'ontologia generale come accade per la filosofia pre-husserliana. In realtà le cose non stanno in questi termini poiché nel ventesimo secolo con lo sviluppo della meccanica quantistica si individuò un'ontologia generale, formata da due sostanze che sono alla base delle altre ontologie e che ci aiutano a fornire una spiegazione razionale del processo della conoscenza sempre entro i limiti del controllo operativo attraverso gli esperimenti. Le due sostanze presentano caratteristiche differenti e precisamente una, detta sostanza fermionica, si estende nello

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Naturalmente anche la meccanica newtoniana ha perso quella connotazione sostanziale dell'oggettività per assumerne una più debole.

spazio, mentre l'altra, detta sostanza bosonica, non occupa spazio e si può ammassare nello stesso punto senza limite, anche nel punto in cui è presente la sostanza fermionica. La seconda sostanza ha la caratteristica di una "colla" e rappresenta delle forze di coesione, ossia una forma di energia. La sostanza estesa, in assenza della "colla" si presenta sempre frammentata in particelle elementari che potremmo definire "gli atomi di Democrito", mentre con la presenza della colla" i frammenti della sostanza estesa si possono aggregare e formare gli oggetti che noi incontriamo nella nostra quotidianità, come il tavolo, il libro, la mela e così via. La differenza tra questo dualismo ontologico scientifico moderno e l'atomismo greco risiede nel fatto che l'atomismo di Democrito e Leucippo era statico poiché gli atomi avendo forma diversa si aggregavano per incastro, mentre "l'atomismo" moderno è dinamico essendo l'aggregazione dovuta ad una forma di energia. In altri termini, la scienza moderna attraverso questa separazione delle particelle elementari in queste due categorie essenziali, ha dato una risposta alla formazione di tutti gli elementi chimici, risposta non soltanto teorica ma soprattutto sperimentale verificata in molti laboratori da più di un secolo. Ma le prove sperimentali più importanti di questo dualismo ontologico scientifico sono dovute ai processi chimici dove possiamo modificare gli elementi chimici, e pertanto cambiare completamente le caratteristiche essenziali dell'oggetto naturale, aggiungendo o eliminando in modo controllato alcune particelle elementari (protoni e neutroni) come vengono definite dai fisici.

Questo dualismo scientifico è molto importante perché, innanzitutto, sostituisce la partizione cartesiana, e di conseguenza il dualismo gnoseologico alla base di molte teorie della conoscenza, ma perché introduce una nuova visione della relazione soggetto mondo, essendo sia il soggetto (compreso il pensiero) che il mondo formati dalle stesse sostanze di base.

Prima di procedere oltre, vogliamo far fronte ad una obiezione che potrebbe essere sollevata, nella nostra vita quotidiana dove possiamo rintracciare questo dualismo scientifico essendo tutti gli oggetti che ci circondano estesi nello spazio? Riflettendo su tutto ciò che sta accanto a noi, possiamo osservare con facilità che non tutte le cose sono materiali, come la luce ad esempio che non è materiale (ossia formata di atomi come l'aria) né tanto meno occupa spazio (ovvero è estesa nello spazio come una sedia o una mela) e quando colpisce un oggetto lo scalda, ossia trasferisce tutta la sua energia all'oggetto e la luce stessa svanisce nel punto di contatto, un altro esempio è rappresentato dal campo magnetico, sostanza della seconda categoria che non occupa spazio ma che è costituita da pura energia che si può trasferire da un corpo esteso ad un altro, insomma sia il campo magnetico che la luce sono pura energia . Tuttavia, in questo saggio non si vuole affrontare la problematica legata al grado di verità della fondazione del modello duale scientifico, modello la cui validità non è mai stata "scalfita" da nessun esperimento sia diretto che indiretto e che ha avuto conferma anche in campo tecnico per la costruzione di macchine o strumenti come i laser, i microprocessori o i contatori Geiger, ma qui si vuole studiare la fondazione del processo conoscitivo alla luce del dualismo scientifico.

Le modalità con cui le immagini del mondo vengono a costituirsi nell'lo è sostanzialmente la tradizionale disputa tra razionalisti ed empiristi circa l'origine delle rappresentazioni conoscitive con le quali noi pensiamo. La tradizione empirista anglosassone poneva una distinzione tra sensibilità e intelletto, la sensibilità si limita a ricevere in modo passivo le impressioni che provengono dalle cose esterne, mentre l'intelletto opera attivamente su tali impressioni unificandole in conoscenza. Il giudizio, ossia l'atto con cui l'intelletto esercita la sua facoltà unificante e conoscitiva è a posteriori. La tradizione razionalista poneva l'assunto che la verità si fonda esclusivamente sul principio di identità ed è necessaria e infallibile, essa si riferisce solo a ciò che è logicamente possibile indipendentemente che sia realizzata nella realtà. Passando dal piano logico a quello ontologico, per i razionalisti, un qualsiasi oggetto del mondo è una sostanza individuale, un sostrato che contiene tutti i suoi predicati e pertanto nel giudizio l'identità tra soggetto e predicato assicura una verità di ragione immediata, il limite di questo giudizio è che non accresce la conoscenza poiché confinato ai soli predicati già noti alla mente umana. Husserl risolve la questione con una articolata elaborazione delle forme intenzionali a priori nel loro dualismo

strutturale noetico-noematico, dualismo caratterizzato da una correlazione universale tra l'atto conoscitivo e l'oggetto a cui l'atto tende. L'oggetto intenzionale è sempre un'unità di significato, unità che si costituisce nella coscienza pura attraverso la tendenza spontanea della mente ad unificare in un'unica forma determinati dati sensibili. Questa tendenza è dovuta ad un a priori innato che determina una intenzionalità associativa o passiva dei dati. L'intenzionalità associativa è la caratteristica fondamentale del vissuto poiché è quella che attraverso il flusso del tempo non cronologico, ma fenomenologico, consente le formazioni delle unità di significato e pertanto di fornire conoscenza agli atti del pensiero. Anche per Kant il tempo, non quello cronologico ma quello logico, è la forma di tutte le intuizioni sensibili sia esterne che interne ma è anche la forma delle determinazioni della costituzione secondo regole<sup>5</sup> degli schemi conoscitivi, ossia il ponte tra il pensiero e il mondo.

In un certo senso, in Husserl, la sfera dell'essere ha il carattere della coscienza pura nelle sue articolazioni intenzionali strutturate in correlazioni noetiche-noematiche e nella loro connotazione temporale che emerge dal vissuto di ogni soggetto individuale che è rappresentato da ognuno di noi e che non è un'astratta categoria, un puro pensiero. L'idea finale è che la verità, per il filosofo moravo, non è un essere statico ma un significato che emerge da un principio di legalità del mondo. Anche in Kant si può intravedere una correlazione universale tra sensibilità e concetti puri dell'intelletto dove la sfera dell'essere ha il carattere dell'lo penso che riferisce a se tutte le rappresentazione e rende possibile la sintesi categoriale, ossia l'unificazione dei dati sensibili per mezzo dei concetti puri. Anche in Kant la connotazione temporale è fondamentale ma soltanto per creare il ponte tra il materiale empirico e le categorie ad opera dell'immaginazione che esegue una sintesi dei dati sensibili attraverso gli schemi trascendentali.

L'autore accoglie l'esigenza di una dottrina della conoscenza come descrizione delle "cose stesse" considerando però soltanto alcuni attributi, ossia alcuni "strati" dell'essere. In questa dottrina si accentua il carattere "noematico", abbandonando il dualismo gnoseologico che direttamente o indirettamente portava alla ricerca di una correlazione universale che esperisse la funzione di ponte tra pensiero e mondo, e si abbandona anche la distinzione kantiana di fenomeno e noumeno figlia del dualismo gnoseologico. L'autore, invece, mette capo a una nuova ontologia realistica che guarda con molta attenzione alla fisica contemporanea ed in modo particolare alla meccanica quantistica per chiarire le rappresentazioni del nostro conoscere.

## 4. La natura e la struttura degli oggetti

L'approccio di base della "filosofia della natura" consisteva nell'affidarsi ad una teoria generale della conoscenza che affrontasse l'intero della natura e non soltanto alcuni "strati" dell'essere. Galileo, invece, sottolineò che una tale impresa, anche se non impossibile risulta "disperata", mentre è possibile conoscere, in modo oggettivo e sicuro, alcuni aspetti della realtà. In tal modo orientò l'indagine scientifica non verso una conoscenza in generale dell'intera realtà ma verso un limitato dominio di oggetti, oggetti che venivano "ritagliati" dalla cosa individuale poiché caratterizzati da pochi attributi, quelli matematizzabili. Ad esempio, gli oggetti della meccanica newtoniana sono connotati solo da pochi attributi: la massa, la distanza spaziale e la durata temporale e/o la velocità. In altre parole, tali attributi, per la meccanica classica, diventano gli unici predicati-base per descrivere il moto di un corpo. A proposito del precedente punto, si può dire che il dominio degli oggetti scientifici, e pertanto della teoria scientifica a cui fa capo questo dominio, può essere collocato all'interno di una gerarchia in base al grado di generalità dei predicati-base. A questo punto si tratta di stabilire quali siano i criteri di referenzialità in base ai quali una scienza empirica seleziona gli attributi dalla "cosa" individuale che poi sono

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Le regole, per il filosofo prussiano, sono i principi puri dell'intelletto.

esemplificati, all'interno del suo impianto teorico, dai predicati-base e quali siano i predicatibase più generali, ossia quelli che descrivono gli strati più interni dell'essere come l'essenza della "cosa".

Inoltre, i criteri di referenzialità sono quelli che consentono di stabilire una connessione tra i predicati-base e gli attributi ontologici della realtà. Questi criteri devono avere necessariamente un carattere operativo poiché solo delle operazioni fattuali possono stabilire un ponte tra l'oggetto teorico definito attraverso i suoi predicati-base e l'oggetto fisico, selezionato dalla "cosa", attraverso un ristretto numero di attributi ontologici, ossia quelli matematizzabili. In altre parole, l'oggetto teorico di una scienza codifica in virtù dei predicati-base alcuni aspetti della realtà che possono essere descritti da proposizioni a cui si può assegnare un grado di verità attraverso le operazioni dei criteri di referenzialità. Essendo, nella nostra indagine conoscitiva, interessati agli "strati" dell'essere matematizzabili, le operazioni a cui si fa riferimento sono le operazioni di misura quantitativa sia in senso deterministico, ossia attraverso un valore numerico, che probabilistico, ossia per mezzo di percentuali. A tal proposito, affinché la conoscenza scientifica sia oggettiva<sup>6</sup> i criteri di referenzialità devono essere condivisi dai vari soggetti, ossia essere universali, tutti i soggetti devono utilizzare gli stessi strumenti e le stesse procedure per le operazioni di misura, e in più, ogni singola operazione deve essere invariante nel valore ottenuto al variare del soggetto e/o dello spazio e/o del tempo in cui viene eseguita. Quest'ultimo punto, ossia quello dell'invarianza delle operazioni di misura al variare del sistema di riferimento "generalizzato", implica un principio metafisico: lo spazio è omogeneo ed isotropo, ovvero non esistono punti privilegiati e direzioni privilegiate nel mondo; il tempo è omogeneo, ovvero non esistono istanti privilegiate.

Adesso, che si è stabilito che gli oggetti selezionati dalla "cosa" individuale sono un insieme strutturato di attributi, cercheremo di individuare quale sia l'oggetto scientifico con i predicatibase più generali, e di conseguenza la scienza che fa riferimento al suo dominio. Qui si fa subito presente un problema, come si determina una gerarchia tra i predicati-base?

Per noi, venuto meno sia il dualismo gnoseologico (e pertanto la partizione cartesiana) che la distinzione di qualsiasi oggetto in fenomeno e noumeno, gli oggetti in generale sono una parte della realtà, ossia quella parte che è stata oggettivata da un insieme strutturato di attributi e non si tratta di qualcosa dietro la quale si nasconde un sostrato, ma sono attributi reali, ossia strati dell'essenza dell'oggetto. A tal fine, appare chiaro che ogni singola procedura operativa individua un solo attributo che caratterizza l'oggetto scientifico e tutte le operazioni individuano una collezione di attributi, e una tal collezione non può rappresentare un oggetto scientifico essendo un oggetto scientifico una struttura organica di attributi nel senso che essi, attraverso un linguaggio, vengono connessi da relazioni matematiche o relazioni logiche in un modello teorico che li mette in "forma". A tal proposito è possibile stabilire che un insieme strutturato di attributi è più generale di altri se il modello teorico a cui si riferisce tale insieme strutturato è una fondazione per gli altri modelli. Ad esempio, il modello teorico rappresentato dalla meccanica quantistica i cui oggetti sono le particelle elementari è un modello generale perché è a fondamento di molti altri modelli come quelli della chimica sia organica che inorganica, della microbiologia, dei modelli che spiegano il calore solare e delle stelle in genere, dei modelli dell'esperienza quotidiana di percezione dei colori e dei suoni delle "cose" e di molti altri modelli conoscitivi degli aspetti della realtà quotidiana. Sicuramente rappresenta il modello di conoscenza più generale che oggi l'uomo possiede, e fornisce un'informazione fondamentale che ci consente di cogliere l'essenza di tutte le cose che popolano l'universo, ossia che tutti gli oggetti del mondo sono formati dalla combinazione di poche particelle elementari con pochi attributi. Detto

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Una conoscenza è oggettiva quando è universale e invariante sia in senso spaziale che in quello temporale.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Il sistema di riferimento generalizzato è un sistema di riferimento in cui è possibile stabilire delle quaterne di valori che stabiliscono la posizione e l'istante in cui l'operazione di misura si sta eseguendo. In altri termini, dove si effettua la misura e quando la si sta eseguendo.

diversamente, esso è un modello conoscitivo che per mezzo della sua rete logica di relazioni costruisce i singoli mattoni, ossia delle unità che andranno a costituire le parti di un oggetto secondo un punto di vista, l'insieme di tutte queste unità sono le varie componenti della "cosa" di cui alcune sono essenziali e fondanti, queste sarebbero le qualità primarie, ossia quelle matematizzabili, altre sono quelle intermedie, ossia le qualità secondarie galileiane e infine quelle irrilevanti che emergono nei fenomeni solo in particolari e rare situazioni di contesto. Quest'analisi, testé proposta, può essere chiarita con alcuni esempi come quello relativo al moto dei pianeti all'interno del sistema solare oppure del suono di uno strumento musicale.

Il modello scientifico a cui fa capo lo studio del moto dei pianeti all'interno del sistema solare si regge sulle leggi della dinamica e sulla forza di gravità per ciò che concerne la struttura relazionale matematica del moto ideata astrattamente da Newton. Ma, allo stesso tempo, Newton stabilì anche le qualità primarie per ogni singolo corpo celeste che identificò nella massa, nella posizione, nella velocità e nell'accelerazione, tutte proprietà misurabili. Questo modello di conoscenza è l'unità fondante per le altre unità come quelle determinate dai moti apparenti degli astri ed inoltre, ai fini del moto planetario, risultano irrilevanti i diametri dei vari pianeti o la loro composizione materiale, anzi i pianeti stessi vengono considerati come punti materiali. La stessa cosa possiamo verificarla per i suoni di uno strumento a corde, dove le proprietà primarie sono la lunghezza e lo spessore della corda, entrambe matematizzabili. Tali qualità consentono alle singole corde di emettere un suono particolare (la nota musicale), legato alla frequenza di vibrazione della corda, che si può connettere ai suoni delle altre corde secondo delle relazioni matematiche che ne determinano la struttura. Questa unità strutturale è fondante di altre unità conoscitive del suono come quella legata alle scale musicali o alla teoria dell'armonia del suono, qualità secondarie. Mentre risulta completamente irrilevante ai fini del suono, la temperatura delle corde o il loro colore.

Per l'autore, le unità conoscitive scientifiche, per gli innegabili aspetti della realtà che i loro modelli astratti codificano oggettivamente, sono quelli le cui strutture servono da fondazione alle altre unità di conoscenza, stabilite secondo altri aspetti e punti di vista in cui non solo l'oggetto ma anche il soggetto deve essere preso in considerazione.

Adesso la questione appare molto più chiara, l'oggetto scientifico e/o le relazioni delle sue proprietà matematizzabili, ritagliate da un aspetto della realtà, vanno a costituire una unità di conoscenza attraverso un modello matematico che ne definisce la struttura, ossia le connessioni logico-matematiche nello spazio-tempo. La struttura astratta dell'insieme di attributi, costruita per mezzo di un linguaggio matematico presenta anche uno statuto ontologico essendo gli stessi attributi definiti oltre che linguisticamente anche per mezzo di procedure operative di misura. Questo aspetto conferisce all'unità di conoscenza scientifica un vantaggio rispetto alle altre unità, ossia il grado di corrispondenza della struttura astratta costruita linguisticamente e la struttura ontologica facente capo agli elementi empirici può essere controllata attraverso le procedure operative di misura. In altri termini, per le unità di conoscenza scientifiche è possibile attribuire operativamente e non linguisticamente un grado di verità per la corrispondenza tra le connessioni degli attributi dell'oggetto, che ne determinano la struttura astratta, e le connessioni ontologiche rappresentate da valori di misura eseguiti in determinati istanti e in determinati punti dello spazio, tali valori possono essere riportati su un sistema di assi predefinito su un foglio di carta. Tale grafico rappresenta una connessione di attributi del mondo. Anche la connessione matematica di "attributi astratti" può essere riportata su un foglio di carta, e se il foglio di carta è lo stesso si può stabilire se i due grafici sono gli stessi oppure no. Nel caso in cui i due grafici siano sovrapponibili, l'unità di conoscenza scientifica è adeguata empiricamente a cogliere quell'aspetto del mondo che volevamo conoscere altrimenti il modello rimane semplicemente un modello che stabilisce relazioni astratte tra enti astratti (gli oggetti matematici). Si deve notare che per la costruzione di una unità di conoscenza scientifica, il soggetto ha una doppia funzione la prima, di natura teorica, si sviluppa tutta sul versante del pensiero e riguarda la costruzione del modello astratto e dei relativi oggetti, anch'essi astratti, che codificano,

comunque, attributi aventi un preciso statuto ontologico; la seconda, di natura sperimentale, riguarda le procedure operative di misura dove il soggetto si limita ad utilizzare i propri sensi, non per cogliere i fenomeni che vengono "osservati" dagli strumenti, bensì per registrare e annotare i valori che tali strumenti forniscono su un foglio di carta. In conclusione, nei modelli di conoscenza scientifica, il ponte (e il confronto tra grandezze astratte e dati iletici) tra la rappresentazione astratta ( riproducibile su un foglio di carta) e i fenomeni del mondo (anch'essi riproducibili su un foglio di carta attraverso i tracciati delle registrazioni delle misure) viene realizzato sul versante del foglio di carta essendo sia il foglio di carta che il pensiero, come prodotto causato dal cervello, costituiti ontologicamente dalle stesse sostanze: res extensa (mattoni elementari detti fermioni) e res forza (mattoni elementari di pura energia detti bosoni di gauge).

#### **BIBLIOGRAFIA**

- M.Lovrenov 2006: The role of invariance in Cassirer's interpretation of the theory of Relativity, Synthesis Philosophica, 42, May 2006, pg. 233-241.
- E. Agazzi 2018: L'oggettività scientifica e i suoi contesti, Bombiani Editore, Milano 2018.
- E.Husserl 1968: Ricerche Logiche, Il Saggiatore, Milano 1968, trad. G.Piana.
- E.Husserl 1977: L'intero e la parte, Il Saggiatore, Milano 1977, trad. G.Piana.
- Kant 1967: Critica della ragion pura, a cura di P. Chiodi, UTET, Torino 1967.
- E. Cassirer 1953: Substance and function and Einstein's Theory of relativity, Open Court, 1953 Chicago.
- E. Husserl 1989: Meditazioni cartesiane, a cura di F. Costa, Bombiani Editore, 1989 Milano.
- L. Sklar 1985: Philosophy and space-time in physics, California university press, 1985
   Berkeley.

<sup>8</sup> Chiaramente, oggi, il foglio di carta è sostituito dalla memoria dei computers.

<sup>\*</sup>Saro Mirone, socio SFI, laureato in Fisica teorica.

#### **RECENSIONE**

Stefania Achella, Clementina Cantillo (a cura di), Le parole e i numeri della filosofia. Concetti, pratiche, prospettive, Carocci, Roma 2020, pp. 287.

Il volume *Le parole e i numeri della filo-sofia. Concetti, pratiche, prospettive* nasce dalla collaborazione tra i docenti di undici Università che aderiscono al progetto POT 6 (Piani di orientamento e tutorato) *LabOr, il laboratorio dei saperi umanistici,* coordinato dall'Università di Salerno.

Come suggerisce il titolo, il libro è articolato in due parti distinte. La parte prevalente è la sezione *Le parole della filosofia*, dedicata alla trattazione di termini che rimandano a questioni centrali nella storia del pensiero, con l'aggiunta della voce *Contagio*, oggi al centro di una riflessione nata dall'esperienza della pandemia tuttora in corso. La seconda parte, *I numeri della filosofia*, si presenta come un'appendice al volume: illustra i dati relativi agli studenti dei corsi universitari italiani di Filosofia e Scienze Filosofiche e agli sbocchi lavorativi successivi alla laurea triennale e magistrale.

Le parole della filosofia – spiegano le curatrici Stefania Achella e Clementina Cantillo – intende superare la divaricazione creatasi tra il piano della divulgazione filosofica e i testi specialistici, difficilmente accessibili: il lessico filosofico proposto nel libro, infatti, vuole mostrare come sia possibile raggiungere un'ampia fascia di lettori, pur mantenendo la specificità del linguaggio disciplinare e lo spessore della riflessione filosofica.

Le "parole" scelte consentono di spaziare nei diversi ambiti dell'indagine filosofica, di approfondire temi che ricorrono nella storia della filosofia o che hanno assunto particolare rilevanza nel pensiero contemporaneo, come attestano voci quali: Arte, Bioetica, Complessità, Conoscenza, Cultura, Estetica, Linguaggio, Musica, Politica, Riferimento, Storia, Tempo. Diverse "parole" offrono l'opportunità di riflettere sull'uomo come soggetto conoscente, agente, relazionale (Abitudine, Alterità, Autocoscienza, Corpo, Coscienza, Emozione,

Libero arbitrio, Percezione, Passioni, Ragione, Simpatia, Tolleranza). Infine, sono presenti voci che rimandano a fondamentali questioni metafisiche (Dio, Essere, Immortalità) e a modalità di elaborazione del sapere (Disputa, Metodo). Questa prima parte del volume è chiusa dalla Postfazione alle Parole di Maurizio Ferraris che propone un'ampia riflessione sulle nozioni di intelligenza naturale e intelligenza artificiale, evidenziando le sfide che gli attuali sviluppi delle tecnologie lanciano all'indagine e alla tradizione filosofiche.

La lettura delle trenta "parole" mostra la libertà lasciata agli autori nella stesura dei rispettivi contributi, nei quali può prevalere la storia del termine, l'intento speculativo, l'apporto della filosofia all'uso critico del linguaggio. La diversità tra i contributi - notano le curatrici – ha il pregio di mostrare i diversi orientamenti presenti nella ricerca filosofica italiana, dove «l'approccio storicofilologico si coniuga con una prospettiva analitico-descrittiva e un'istanza speculativa» (p. 10). Questo pregio, significativo per i lettori più esperti, può costituire uno stimolo all'approfondimento per i principali destinatari del libro, cioè i giovani che si accostano allo studio della filosofia e gli appassionati della storia del pensiero. Per raggiungere i giovani - in particolare gli studenti e le studentesse delle scuole secondarie di secondo grado – è spesso, però, decisiva la mediazione dei docenti che, in rapporto alle tematiche affrontate nelle classi, possono trovare tra le "parole" proposte nel volume testi e bibliografie utili per la progettazione e la realizzazione di percorsi didattici. La scuola secondaria di secondo grado, infatti, costituisce un ambito privilegiato per realizzare quell'auspicato superamento della divaricazione tra la divulgazione filosofica e la ricerca filosofica specialistica, posto come obiettivo del volume: la scuola è proprio un ambito dove può realizzarsi l'incontro - attraverso l'azione didattica - tra gli esiti della ricerca filosofica specialistica, quale elemento costitutivo della formazione dei docenti, e l'esigenza di interrogarsi, riflettere e orientarsi dinanzi alla complessità del reale, presente tra i giovani.

La seconda parte del libro, I numeri della filosofia, propone il rapporto I corsi di laurea in Filosofia. Per un'analisi dei dati, redatto da Stefania Fensore e Agnese Panzera sulla base degli esiti dell'indagine condotta dal consorzio interuniversitario AlmaLaurea, cui aderiscono settantacinque atenei italiani. L'indagine viene svolta annualmente e l'anno considerato nel rapporto è il 2019. L'intenzione delle autrici è descrivere la composizione della popolazione degli iscritti alle classi di laurea in Filosofia e Scienze Filosofiche e valutare le prospettive di tali studenti nel mercato del lavoro. Dopo una sintetica caratterizzazione dei laureati, elaborata distinguendo corsi di laurea di primo e secondo livello, il rapporto si concentra sulla condizione occupazionale a uno, tre e cinque anni dalla laurea.

Il quadro che emerge presenta luci e ombre. L'inserimento nel mercato del lavoro cresce gradualmente con il passare degli anni dal conseguimento del titolo, con esiti migliori per i laureati magistrali rispetto ai laureati triennali. Notevole la varietà dei settori lavorativi dove i laureati in Filosofia trovano impiego ed anche dall'analisi di questi dati emergono esiti migliori tra i laureati magistrali per quanto riguarda sia la soddisfazione per il lavoro svolto sia il giudizio sul valore della formazione universitaria ricevuta. Le autrici segnalano come criticità la precarietà dell'occupazione, la discriminazione di genere per la retribuzione, la concentrazione di laureati in Filosofia assunti nel Nord-Ovest del Paese, seguito dal Nord-Est e dal Centro. Tuttavia, al di là di tali criticità, l'intero studio fornisce significativi spunti di riflessione, utili per i docenti di Filosofia sia universitari sia di scuola secondaria, impegnati nell'orientamento e nella formazione dei giovani, e invita a ricercare strategie volte a facilitare l'accesso dei laureati in Filosofia al mondo del lavoro, in particolare nei settori della formazione e della ricerca, anche per valorizzare l'insegnamento della filosofia nell'università e nella scuola secondaria di secondo grado.

Anna Bianchi

Andrea Ignazio Daddi, "Filosofia del profondo", formazione continua, "cura" di sé. Apologia di una psicanalisi misconosciuta, Prefazione di Claudia Baracchi. Postfazione di Laura Formenti, IPOC, Milano 2016. Un volume di pp. 177.

Un titolo così articolato e dai tratti criptici è dovuto all'inserimento di questa pubblicazione all'interno della collana Autori di Philo, una associazione milanese di persone che si mettono in comunicazione attraverso un insieme di pratiche analitiche, sistemiche, corporee, autobiografiche e mitobiografiche. In questo contesto, Daddi sostiene una tesi ben precisa che riguarda il ruolo della psicoanalisi all'interno delle pratiche filosofiche. La bibliografia di riferimento e il taglio dato al testo, rendono però il suo libro interessante anche per i non addetti ai lavori, e, nello specifico, a tutti coloro, e sono sempre più numerosi, che si interessano al variegato mondo delle pratiche filosofiche, vuoi per interessi personali, vuoi per ragioni professionali. Per apprezzare il contenuto del testo, più che indugiare sul titolo, conviene pertanto soffermarsi sull'indice che rivela una struttura robusta e degna di attenzione. Il primo capitolo tratta infatti della formazione in età adulta e dell'opportunità di promuoverla attraverso gli strumenti della filosofia e della psicanalisi. Il secondo capitolo è incentrato su un interrogativo: dalla psicanalisi alle pratiche filosofiche? Nel terzo capitolo vengono considerate nello specifico alcune pratiche filosofiche che integrano degli spunti tratti dalla psicanalisi. Infine, viene discussa la dizione "filosofia del profondo". Il lettore non deve lasciarsi trarre in inganno dalla prefazione e dalla postfazione, su cui potrà soffermare l'attenzione solo in un secondo tempo. Nella sua prefazione, Claudia Baracchi coglie nel segno osservando che il libro «tratta delle discipline filosofiche, del campo pedagogico-formativo, degli sviluppi attinenti alla psicanalisi e alle psicologie del profondo: studi che, a vario titolo e da prospetdiverse, pongono la domanda dell'umano, cioè affrontano l'essere umano come problema, enigma della potenzialità

insondata, luogo da esplorare e al contempo ancora da formare» (p. 9), per poi richiamare autori quali Husserl, Platone e Cartesio, che sarà poi Daddi a presentare in maniera esaustiva. Interessante anche lo spunto di Laura Formenti che in una postfazione redatta in seguito a una lettura del libro condotta come fosse un esercizio filosofico sul modello di quelli proposti a Philo, afferma «il premio di questo "lavoro" non è né la Salvezza, né la Conoscenza, ma la Bellezza, intesa come riconnessione con il profondo (p. 155) nella certezza che la metafora del profondo è il nostro destino» (p. 156).

Del «lavoro» di Daddi non può comunque essere trascurato il valore scientifico. Egli, infatti, parla di «intreccio» tra discipline diverse al fine di superare sterili steccati, ma senza tradire lo statuto di ciascuna di esse, a prescindere dal quale non potrebbe esserci autentica contaminazione, ma solo infeconda confusione. Questo principio cardine guida Daddi fin dal primo capitolo, dove si interroga sul nesso tra pedagogia e filosofia, non già per suggerire indebite riduzioni, ma per insistere sulla dimensione intrinsecamente pedagogica del filosofare, richiamando la nozione greca di paideia. Grazie ad essa, la filosofia, fin dalle sue origini, «è strettamente legata alla formazione dell'uomo» (p. 28) svolgendo così quella funzione pratica per l'intero corso della vita che all'inizio è educazione e poi diventa, per attribuire a Socrate un linguaggio contemporaneo, formazione permanente degli adulti e degli uomini maturi. Una filosofia dell'educazione (degli adulti) così intesa non si limita a riflettere sull'epistemologia delle scienze dell'educazione, ma punta alla cura di sé, alla materialità educativa e a uno sguardo clinico-ermeneutico con particolare riferimento ai momenti topici della vita delle persone nell'attuale temperie socioculturali, indicati con i termini adultità, adultescenza e maturescenza. La "Cura", in quanto struttura dell'esistenza e terapia dell'anima capace di mettersi al servizio della verità, è collegata alla filosofia intesa in senso lato come «esercitarsi al mestiere di esistere» (p. 48). Questo passaggio, piuttosto delicato, forse più di quanto l'autore sarebbe disposto a concedere, è funzionale a mettere in campo la psicanalisi, a sua volta fatta interagire con le scienze della formazione e, in alcuni passi, arditamente associata ad esse: «pur mantenendo una sua propria specifica autonomia rispetto alla pedagogia, la psicanalisi costituisce di fatto una "pratica educativa" e, al contempo, una "scienza della formazione" che indaga le dimensioni materiali e biografiche dell'accadere pedagogico varcando i limiti della sola coscienza e innescando profondi processi (auto)apprenditivi» (p. 50).

Rinunciando agli esiti terapeutici nell'accezione medica della psicanalisi, è possibile interrogarsi sui legami di quest'ultima con le pratiche filosofiche: questo il tema del secondo capitolo. Dopo una rassegna storico-critica della nascita delle pratiche filosofiche a partire dalla Germania degli anni Trenta del secolo scorso e della loro diffusione in Italia negli ambiti «scuola ed educazione, formazione e lavoro, tempo libero e realizzazione del sé e dilemma esistenziale e vicissitudine personale» (p. 58), Daddi le distingue dalla consulenza filosofica, o, almeno, prova a farlo, partendo dal «diffuso bisogno di senso» (p. 62). Polemizzando con il Galimberti di La casa di Psiche, l'autore invita a non contrapporre la psicanalisi alla filosofia, dopo aver indebitamente ridotto le potenzialità della prima, in quanto non sarebbe possibile, e soprattutto non sarebbe auspicabile, demarcare l'angoscia nevrotica dall'angoscia esistenziale. Rinunciando dunque ad auspicare un passaggio dalla psicanalisi alle pratiche filosofiche, si tratta di indicare un differente ruolo alla psicanalisi stessa.

A questo scopo Daddi rivolge la sua attenzione, nel terzo capitolo, a Romano Màdera, fondatore di Philo, della quale vengono tratteggiate le origini e le principali tappe di sviluppo con particolare attenzione alla fine degli anni Ottanta, periodo al quale risale la «formulazione di quelle regole di comunicazione biografico-solidale, tuttora centrali nella proposta di Philo, attraverso le quali una persona a turno narra di sé» (p. 73). Anche grazie al sodalizio intellettuale con l'amico e collega Vero Tarca, Màdera

afferma che «la filosofia biografica costituisca un coraggioso tentativo di rivitalizzare due grandi e ricche tradizioni come quelle della filosofia e della psicologia del profondo lungo una via dove anche le tradizioni religiose potrebbero trovare un nuovo linguaggio capace di far vivere le loro antiche verità» (p. 78). L'integrazione è qui tra la psicologia junghiana del profondo e le suggestioni di Hadot sulla filosofia (ellenistica) come stile di vita contraddistinte da un confilosofare nella comune tensione alla trascendenza egoica nella ricerca della verità e nel rapporto con gli altri e con il cosmo. In concreto l'esperienza che viene criticamente discussa è quella di un'Analisi Biografica a Orientamento Filosofico (ABOF) che non si rivolge al trattamento di psicopatologie specifiche, ma «alla dimensione "sana" e "normale" presente in tutte le persone che, in quanto esseri umani, quotidianamente hanno a che fare con le dolorose condizioni esistenziali dell'angoscia e dello smarrimento e sperimentano una comune apertura alla ricerca di senso» (pp. 84-85). La mera possibilità dell'ABOF comporta già una riflessione meta-filosofica e una, per così dire, meta-psicanalitica. In virtù della prima, la filosofia diventa una paideia spirituale; in virtù della seconda, la psicanalisi è invitata a considerare l'elemento perturbante come originato non dalle pulsioni, ma dalla possibilità creatrice e produttrice di alternative protesa verso il futuro. Queste suggestioni, arricchite da alcuni spunti offerti dal pragmatismo americano, stanno alla base di quelle "pratiche filosofiche rinnovate" a orientamento autobiografico che caratterizzano Philo insieme al «"capolavoro mitobiografico" che riconnette la vicenda individuale e la sua narrazione con la storia della cultura di appartenenza, del tempo storico in cui si svolge, della lingua che è usata per raccontarla» (p. 98).

Un ulteriore passaggio, l'ultimo, è costituito dalla valutazione circa la possibilità di parlare di una "filosofia del profondo", espressione solo apparentemente provocatoria, presa a prestito da Paci lettore di Husserl. Daddi parla di "auspicio" e di "presunzione", ma forse, potremmo aggiungere, si tratta di sana provocazione, a proposito del

seguente azzardo storiografico: «pur nelle rispettive specificità, infatti, va tanto ad Hadot quanto a Foucault l'indiscusso merito di avere recuperato all'oblio della storiografia filosofica quell'insieme di pratiche destinate ad operare un cambiamento e una trasformazione nel soggetto che le praticava, una trasformazione della visione del mondo e una metamorfosi della personalità, condizione necessaria perché si possa avere accesso alla verità» (p. 105). Parlare di "filosofie del profondo" comporta considerare la psicanalisi non tanto una terapia, quanto uno studio sulla natura dell'animo umano, riscrivendone, almeno parzialmente, la storia. In questo libro il tentativo di Daddi si limita a rileggere in tal senso alcuni passi di Freud e a deplorare ciò che è avvenuto in Italia, dove «la convergenza dei veti cattolici e marxisti ha comportato la difficoltà di "pensare con psicoanalisi". Nondimeno rilevante è stato il ruolo delle patrie facoltà universitarie di filosofia, nella maggior parte dei casi inclini (salvo lodevoli eccezioni) alla rimozione del pensiero psicoanalitico dal loro campo di competenza» (p. 116). Basta ciò a introdurre la tesi centrale del libro, finalmente esplicita: «il punto, a mio avviso, è proprio questo: per quanto ideata da medici psichiatri e ostinatamente orientata verso il modello delle scienze naturali, la psicoanalisi di fatto raccoglie, sin dalla sua nascita, l'importante eredità della filosofia antica» (p. 120). Rinunciando a una ricostruzione storiografica che corrobori questa tesi e che si faccia carico di ciò che è avvenuto con l'avvento del cristianesimo prima e nella filosofia moderna poi. Daddi conclude ipotizzando l'esistenza di una scuola filosofia junghiana, identificandone gli esponenti in James Hillman (estensore di un breve manifesto fondativo di una pedagogia del profondo che attinge a Plotino, Ficino e Vico), Erich Neumann (il quale vede l'origine del nichilismo contemporaneo l'eccesso di responsabilità e di adeguazione a un ethos condiviso richiesto agli individui della nostra epoca) e Ernst Bernhard (autore che, fedele alla sua tradizione hassidica, allarga la sua prospettiva ad un livello teosofico). La chiusa del testo è necessariamente prudenziale e aperta: «i lavori sono

in corso, lasciamo al tempo il compito di valutarne le evoluzioni» (p. 146).

Il percorso proposto da Daddi risulta, in ultima analisi, convincente ed equilibrato anche a livello stilistico. Se una mera esposizione accademica avrebbe impoverito il testo, le parti biografiche e la narrazione delle vicende che lo hanno condotto a interessarsi dei temi trattati, comprese le motivazioni e gli esiti di tali interessi, non vengono confuse con le parti più argomentative, ma esposte prevalentemente nell'introduzione e nella conclusione. Sta al lettore una lettura di queste parti, allo scopo di farsi compagno di viaggio dell'autore, per un tratto più o meno lungo del suo itinerario intellettuale. Il ricorso ad ampie citazioni, comunque sempre pertinenti, rivela il tributo di Daddi ad autori contemporanei, tra cui spicca Demetrio. Ai classici Daddi si riferisce prevalentemente di riflesso, finendo per accettare implicitamente la problematica associazione di autori quali Platone, gli stoici, Marco Aurelio, Agostino, Montaigne, Leibniz, Rousseau, Schleiermacher, Dilthey, Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger, Arendt, Jaspers, Camus, Sartre, Marcel, Mounier, Zambrano, Derrida e Ricoeur. Liste del genere, dove gli autori sono genericamente associati in quanto hanno favorito a vario titolo la riflessione sulle varie età dell'uomo e ai quali andrebbe aggiunto almeno Guardini, non paiono illuminanti, anche se non è questo il loro scopo, quanto il desiderio di lasciare intravedere una tradizione meta-filosofica di rilievo.

Utili la ricca bibliografia e l'essenziale sitografia finali che consentono di orientarsi anche ai lettori meno esperti e permettono, agli specialisti del settore, di apprezzare le opere di riferimento di una visione senz'altro originale e meritevole di attenzione.

Marco Damonte

Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 143.

Nella prima sezione del numero 42 (2019), la rivista Comunicazione filosofica aveva accolto un contributo a più voci sul Teaching University Philosophy Project. Esso si radica all'interno del lavoro di ricerca delle unità di Fenomenologia delle relazioni comunicative di Bari e di Filosofia, psicologia e apprendimento di Genova, entrambe afferenti al Centro Interuniversitario di ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia" (CIRLaGE) delle Università, per l'Italia, di Bari, Genova e Verona. Con rinnovato interesse presentiamo, dunque, un ulteriore sviluppo del progetto, concretizzato nella presente pubblicazione che, da un lato, ne specifica i presupposti teorici e, dall'altro, ne mostra le metodologie sperimentate e ne presenta i risultati conseguiti.

Le domande centrali che hanno guidato le autrici e i loro collaboratori sono essenzialmente due: «apprendere a pensare criticamente può promuovere un cambiamento formativo capace di sviluppare l'attitudine al dialogo interiore e alla comunicazione profonda e autentica con l'altro?» (p. 7) e «Quale contributo può offrire la matrice teoretica in questa particolare prospettiva di apprendimento?» (p. 7). Le risposte sono entrambe affermative, ma con sfumature diverse, dovute alle due distinte tradizioni teoretiche a cui le autrici fanno riferimento.

Gabriella de Mita, parte dall'assunto, al contempo descrittivo e prescrittivo, per cui ogni lezione di filosofia si configura come un processo formativo analizzabile su tre livelli, o, almeno, dovrebbe farlo: quello del senso (che cosa insegnare?), quello metodologico (come insegnarlo?) e quello relazionale (a chi è rivolto?). La prospettiva teoretica privilegiata è quella «post-cartesiana della fenomenologia husserliana e post-husserliana, poiché apre spiragli illuminanti circa la questione dell'implicazione, muovendo proprio dall'analisi di una teoresi diretta,

scevra da qualsiasi forma di categorizzazione del pensiero e della conoscenza veicolata dall'egemonia di questo o quell'apparato scientifico, come di fatto è accaduto per tutto l'arco del Positivismo» (pp. 26-27). Questi richiami, già ampi, vengono ulteriormente dilatati richiamando, per un verso, l'affinità di questo paradigma con quello del "prendersi cura", tipico della paideia greca, e sottolineando, per un altro, la rilevanza di una metodologia dell'apprendere dall'esperienza. Il fine è avere uno sfondo teoretico duttile che eviti di ridurre l'ambito della formazione all'età giovanile e di limitare il processo formativo a quello trasmissivo, due punti ritenuti centrali dall'autrice, la quale vi ritorna a più riprese (ad es. p. 53: «l'informazione teorica non può sostituire, nella relazione formativa, l'esperienza interattiva: occorre evitare che le teorie prendano il posto delle esperienze come purtroppo è accaduto con il positivismo riduttivistico»). Affinché la formazione, in questa ottica di cura, favorisca un cambiamento e lo promuova sono necessarie alcune condizioni sia nell'insegnante, sia nel discente. Esse vengono precisate richiamandosi a un Michel Foucault interprete di Socrate e si concretizzano nel determinare «il ruolo particolare dell'insegnante che, astenendosi dal fornire risposte dirette a domande rivoltegli, sceglie di comportarsi in maniera tale da potenziare l'implicita potenzialità al cambiamento» (p. 32). Questo approccio sostanzia il metodo della Didattica Universitaria Gruppo-Interattiva (DUGI) promosso da Maria Giordano nell'ateneo pugliese già nell'ultima decade dello scorso millennio cogliendo alcune intuizioni di Jane Abercrombie, docente universitaria di biologia nella Facoltà di Medicina di Birmingham e psicanalista di gruppo. La metodologia DUGI viene approfondita nel secondo capitolo, dove è ancora la prospettiva fenomenologica (i richiami sono qui a Max Scheler) a fornire quell'ottica antropologica attraverso cui «docenti e studenti sono costantemente chiamati a leggere la relazione e l'interazione formativa e a percepirsi inevitabilmente implicati in essa» (p. 41). I capisaldi della DUGI riguardano i soggetti coinvolti nel processo formativo, considerati

individui costitutivamente in "relazionecon", e l'attenzione al contesto, sia nell'accezione ristretta di ambiente spazio-temporale di organizzazione istituzionale della lezione universitaria, sia nell'accezione più ampia di condivisione di esperienze concrete vissute da tali individui e che costituiscono il "mondo-della-vita". L'applicazione di tale metodo, osserva criticamente de Mita, è resa complessa dal timore del cambiamento stesso e dalla difficoltà ad articolare il nesso tra la presenza della domanda formativa da parte degli studenti e il rapporto che va creato con i docenti nella consapevolezza che solo nel «piano della comprensione empatica» (p. 44) la parola comunicativa e l'ascolto acquisiscono rilevanza. Tra gli indicatori che consentono di apprezzare la rilevanza della DUGI vengono indicati: (1) il passaggio dalla condizione espressiva del "secondo me" a quella del "per me", (2) una percezione esistenziale del fluire del tempo formativo, (3) una maggiore responsabilizzazione e autonomia dell'allievo, infine (4) un maggiore peso riconosciuto all'incidenza formativa della relazione e dello scambio in reciprocità di idee, scambio su uno stesso piano nel caso di interazione tra pari e scambio asimmetrico se in relazione al docente, in quanto quest'ultimo «ha effettuato prima il training formativo analitico e di conseguenza ha avuto accesso alla consapevolezza teoretica ed epistemologica che ne deriva» (p. 53). Nell'appendice gli obiettivi formativi della DUGI vengono analiticamente descritti. Mi limito a citare, per il loro intrinseco interesse e per la loro valenza esplicativa, i parametri di valutazione adottati negli insegnamenti che utilizzano la DUGI («acquisizione del linguaggio critico filosofico, livello di conoscenza dei contenuti della filosofia teoretica, capacità di giudizio operativo, capacità di costruzione dello spazio e del tempo della relazione didattica») e l'articolazione di tale didattica innovativa («gruppi di dinamica di confronto, laboratori fenomenologici di rilievo percettivo, seminari scientifici tematici professionalizzanti, verifica finale di apprendimento reticolare», p. 60).

Nella seconda sezione, intitolata Filosofia e meta-filosofia: dentro l'esperienza filosofica, Alessandra Modugno presenta la sua prospettiva rifacendosi, nell'esergo, a un autore ancora vicino alla fenomenologia, il Karol Wojtyla di Persona e atto. La domanda che guida questa sezione è «che cosa significa [...] "fare esperienza del filosofare"?». Una incisiva analisi della nostra epoca capace di confrontarsi, tra gli altri, con Maurizio Ferraris, Ermanno Bencivenga, Zygmunt Bauman, Spitzer, Roberto Mordacci e Diego Marconi, conclude che «è costante la percezione della minimalizzazione della capacità e prima ancora della disposizione al pensiero riflessivo e critico, tratti costitutivi del filosofare come atteggiamento o stile di stare nel mondo e attraversare l'esistenza. Questo tratto antropologico distintivo dell'attuale momento storico impone di interrogarsi su come debba e possa essere concepita e attuata la relazione educativa e più radicalmente ogni relazione che intenda essere generativa e comunicativa di beni» (p. 70). Si tratta dunque di indagare lo statuto ontologico dell'essere umano e la nozione di esperienza che ne consegue. Modugno parte dal secondo di questi due punti ed, evidenziate le criticità delle prospettive baconiane, humeane e kantiane, si avvale della fenomenologia mediata da Roberta De Monticelli, delle riflessioni di John Dewey e della speculazione di Romano Guardini per definire l'esperienza «un contatto con il reale; un venir toccati, colpiti, sconvolti dalla realtà» (p. 80). Karol Wojtyla, insieme a Robert Spaemann, e Michele Federico Sciacca, insieme a Maria Adelaide Raschini, sono gli autori a cui la Modugno si riferisce per saldare la nozione di esperienza a quella di persona. Per questi pensatori «l'esperienza - come fatto e come concetto - è stata strumento di esplorazione del profilo ontologico della persona» (pp. 80-81). Pur partendo da istanze diverse questi autori concordano nel considerare l'essere umano irriducibile al mondo, nell'attribuire importanza a chiarire il nesso tra esperienza e coscienza, nel riconoscere come, in ogni esperienza propriamente umana l'approdo sia al contempo ripartenza, nel riconoscere la centralità della nozione di atto e nel considerare il ruolo dell'"autoconoscenza". Sciacca, in

particolare, è chiamato in causa per la sua proposta di una «metafisica dell'esperienza interiore» (p. 90). L'auspicio della Modugno è che «i filosofi non smettano di interpellarsi su quale esperienza specifica offre il filosofare e sulla connessione che essa ha con l'esperienza tout court, o meglio sull'essere la filosofia occasione di comprensione e attraversamento peculiare dei fattori costitutivi dell'esperienza, esperienza essa stessa privilegiata di un modo generativo di accogliere ed edificare la propria e altrui umanità» (p. 94). Chiarita la centralità dell'esperienza si tratta di declinarla nell'ambito della filosofia: «che cosa significa fare esperienza della filosofia?» (p. 95) Se, come ritiene la Modugno, il filosofare è un atto personale e integrale, cioè organico, intero e relazionale, "fare" filosofia comporta "affinare" l'intelligenza critica, tanto quanto il sentire affettivo. Il filosofare pertanto «tende a ricostruire la totalità della realtà entro l'unità del principio, a partire dall'esperienza che il soggetto ha della realtà stessa, per includervi, insieme a questa, il soggetto» (p. 98). L'essenza performativa della filosofia rivela a chi la pratica la sua identità dinamica, temporale, creativa e finita e consente di mettere in guardia dai pericoli del conformismo e del concettualismo, entrambi radicati nella tendenza a considerare la verità non eccedente la propria prospettiva sul reale. Così concepita la filosofia è "per tutti", come suggeriscono le indicazioni offerte dal MIUR nel documento del 2017 Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza, ma non è "da tutti", perché non tutti hanno quelle capacità etiche (declinate come coraggio di mettersi radicalmente in gioco), prioritarie rispetto alle dotazioni intellettuali, per farne la vocazione della propia esistenza. Se poter fare «esperienza della filosofia è un diritto-dovere anche per il non filosofo, spetta ai filosofi di professione saper (e voler) offrire quel contributo formativo e civile non stancandosi di voler cercare con determinazione il vero e il bene e insegnando ad altri a fare lo stesso» (p. 106). Condividendo una particolare interpretazione di ascendenza kantiana secondo la quale la filosofia non potrebbe essere

insegnata, ma solo testimoniata, la Modugno condivide con il lettore le domande che la interrogano in quanto docente universitaria: «esistono metodi e forme per veicolare più adeguatamente il sapere filosofico come disciplina o senza la messa in atto dei quali se ne offre una visione inadeguata o parziale? Mediante quali proposte, percorsi e processi è possibile apprendere il filosofare, ossia "a fare esperienza" della filosofia in prima persona? Che cosa davvero si insegna in tale esperienza, che cosa è possibile apprendere?» (p. 109). La considerazione di fatto, per cui gli studenti che frequentano gli insegnamenti della Modugno escono dalla scuola superiore senza aver familiarizzato con la domanda filosofica in quanto tale, vuoi perché assente dal loro curriculum di studi, vuoi perché anche al termine di percorsi liceali non viene considerata incisiva, rende urgente affrontare gli interrogativi appena ricordati. A questo scopo la Modugno ha predisposto due questionari, una Scheda di profilo personale e un Questionario di feedback, entrambi riportati in appendice al volume, da sottoporre ai suoi studenti rispettivamente all'inizio e alla fine del suo insegnamento. Gli ultimi paragrafi sono dedicati alla lettura critica dei dati emersi, dai quali si evince che «la concezione di filosofia che gli studenti hanno interiorizzato è piuttosto sbilanciata sulla sua fruibilità pratica, vissuta peraltro in termini piuttosto referenziali» (p. 120). Questa considerazione, non proprio auspicata da chi, come la Modugno, ha fatto del "pensiero critico" (dizione preferita dall'autrice che la distingue dal critical thinking) un obiettivo della sua attività didattica, la dice lunga sulla necessità di intraprendere progetti di tal sorta, capaci, nel medio-lungo periodo, di rinnovare la didattica sulla base delle concrete esigenze degli studenti, nella fedeltà allo statuto epistemologico della disciplina impartita.

La bipartizione del testo risulta una ricchezza, anche se a tratti la cornice teoretica che si vorrebbe delineare non riesce a radicarsi in una unità profonda. Indugiare su questo aspetto consente di sollevare alcune note critiche sottoforma di interrogativi: l'aspetto formativo del lavoro universitario

davvero prevale rispetto a quello trasmissivo? Questa dicotomia è accettabile? La netta distinzione tra che cosa e come insegnare un sapere non finisce forse con l'accentuare un cliché ricondotto al paradigma hulboltiano? La filosofia, scissa dalla sua storia, non corre forse il rischio di diventare un mero pre-testo per lo sviluppo del pensiero critico? L'insistenza sull'aspetto esperienziale non rischia di sbilanciare l'intera proposta, al di là delle sue stesse intenzioni, verso un problematicismo soggettivistico o, per altro verso, verso quel relativismo tipico delle diverse pratiche sociali? La categoria di esperienza sembra assumere una valenza centrale che merita ulteriore attenzione, addirittura prioritaria rispetto a quella – in ogni caso, correttamente - dedicata alla categoria di relazione: l'esperienza, nell'accezione personalista, denunciando ogni riduzionismo, si fa carico dell'apertura alla trascendenza e dell'eccedenza della verità, al fine di risignificare la realtà. In realtà il libro non ambisce a fornire un modello antropologico, quanto a mostrare come i modelli di riferimento delle due autrici possano compenetrarsi e risultino utili a fornire adeguate motivazioni per impegnarsi in un rinnovamento della didattica universitaria della filosofia. In questa direzione il testo risulta particolarmente efficace, come ben sottolinea Giovanni d'Elia nell'Introduzione, perché capace di leggere il «cambiamento formativo in atto alla luce della dimensione relazionale implicativa del docente e dello studente» (p. 10) e di identificare con precisione i processi antinomici «coinvolgimento/distacco, teoria/prassi, esplicativo/modello ermeneutico» (p. 11) che sottendono ad ogni processo formativo, sia dal punto di vista del docente, chiamato a gestire una relazione interpersonale con i discenti e a teorizzare in modo adeguato la sua azione didattica, sia dal punto di vista dello studente che «sente su di sé le potenzialità di un potere conoscitivo e formativo distribuito nel quale è capace di portare la sua esperienza generando un cambiamento di posizionamento nella relazione formativa» (p. 12).

Nella *Premessa* le autrici dichiarano di «offrire un servizio formativo ritenuto essenziale a una specifica categoria di persone: i futuri professionisti dell'educazione e della cura» (p. 7) infatti, non a caso, la platea di studenti a cui si rivolgono è quella propria di corsi di studi afferenti a Scienze dell'Educazione e della Formazione. Ci si potrebbe chiedere se tale contesto, in cui il Teaching University Philosophy Project è nato e si sta sviluppando con frutto, consenta a tale progetto di essere implementato anche in altri ambiti, magari con opportuni adattamenti e sfruttando con intelligenza quella sperimentazione didattica che negli ultimi anni si sta diffondendo presso gli atenei italiani. Almeno due indicazioni restano comunque fondamentali: il docente di filosofia, in quanto tale, deve interpellarsi quale osservatore disinteressato «nel qui e ora della realtà che lo circonda e dei suoi attuali cambiamenti che, a ragion veduta, non esiteremmo a definire "epocali"» (p. 8), con buona pace della didattica ai tempi della pandemia. Inoltre, il nesso tra filosofia e formazione, che nel "qui e ora" della nostra epoca si configura forse più cogente che nel passato, è una sfida ineludibile a cui ogni docente di filosofia deve far fronte affinché, nel breve termine, la sua didattica risulti incisiva e, nel lungo termine, la sua proposta speculativa sia capace di promuovere la singola persona e l'ambiente sociale in cui si trova a vivere.

Marco Damonte

M. De Pasquale, Giovani e Filosofia. Addio a Narciso, e Filosofia e città giusta. Fuori dal guscio, Stilo, Bari, 2021, pp. 236 (volume), pp. 231 (ebook).

Se la cosa non rischiasse di spaventare (inutilmente) il lettore, diremmo subito che siamo davanti ad un lavoro di oltre 460 pagine, diviso in due volumi, dal titolo rispettivamente Giovani e Filosofia. Addio a Narciso (il primo, cartaceo); Filosofia e città giusta. Fuori dal guscio (il secondo in ebook), entrambi usciti da poco per Stilo editore, Bari. Come dice lo stesso Autore nella Introduzione (p. 7), si tratta di due metà in "connessione organica" e "svolgimento unitario", perché "alcuni temi sono discussi sia nella prima che nella seconda opera, con riferimenti e contenuti diversi", ma "per ogni tema affrontato sono date indicazioni per eventuali integrazioni tra le due pubblicazioni". La divisione in capitoli tematici, d'altra parte, consente ad ogni 'sezione' di essere "letta e discussa anche autonomamente" (p. 7); e questo facilita evidentemente la fruizione del testo: I giovani sono fragili e spavaldi? (I); La narrazione di sé e gli altri. La rete, il selfie, la privacy (II); La sfera pubblica tra virtuale e reale (III); Da dove cominciare? (IV); Comunità e città tra virtuale e fisico (V); Annoiarsi, impigrirsi o provare a cambiare? (VI); Il futuro tra lavoro e 'gioco' (VII); Una vita degna di essere vissuta (VIII); La libertà e le forme dell'azione (IX); Dialogare nella sfera pubblica (X); L'avventura del rapporto con gli altri. La dissimmetria e la sfera pubblica (XI); I giovani e il grande cambiamento (XII).

Non potendo, evidentemente, nello spazio di una recensione, presentare la totalità e complessità dell'opera, ci limitiamo ad indicarne alcune chiavi di lettura, offrendole agli interessi degli specifici lettori.

Innanzitutto, quello che emerge, è lo stile dello scritto. Infatti, dopo la già nominata Introduzione, di carattere maggiormente teorico-argomentativo, si snodano una lunga serie di dialoghi. Non è un caso se il primo Autore/Testo citato sia il Platone del *Fedro*. Ed effettivamente il tentativo di

De Pasquale si iscrive in una lunga serie di dialoghi filosofici (tra)scritti. Tra orale e scritto. Là dove dell'oralità conserva la freschezza (e persino i nomi dei dialoganti; a parte il proprio, indicato con l'abbreviazione 'prof.') e della scrittura presenta i vantaggi: la possibilità di un inserimento preciso di note, citazioni, rimandi ai testi (preziosa antologia incasellata nelle pagine); l'invito ad una lettura lenta, critica, distesa; il ritorno della rilettura; la proposta meditativa, propria della filosofia per lo meno quanto quella dialogica.

"La forma dialogica esprime la dinamica degli incontri tenuti in presenza, che lo scritto riprende e articola con maggiore ampiezza (...). Nel volume si racconta di una serie di incontri filosofici dialogici, tenuti con un gruppo misto di giovani e di adulti, su alcuni problemi che riguardano i giovani ma che interessano anche gli adulti" (pp. 7; 18). E quindi il lettore (giovane o adulto che sia) si inserisce in questa rete di ascolto e riflessione. E viene invitato a "riviver[la] per vivere" (p. 18) e a continuarla per pensare.

Dicendo questo, abbiamo anche indicato una seconda caratteristica importante del testo, evidente soprattutto nel titolo del cartaceo: la centralità dei giovani, soggetti e oggetti della ricerca filosofica; anzi, del "confilosofare", per usare un'espressione cara a De Pasquale. Giovani che sono interpellati, però, sempre con gli adulti e in relazione all'essere-adulto, per evitare che queste due (come chiamarle?) realtà, fasi della vita, esperienze dell'umano vengano colte come scisse o contrapposte o contrapponibili.

De Pasquale (il prof.) dialoga con Antonio, Flavia, Rita, Paolo, ecc. Non sappiamo chi siano. Li caratterizza solo la loro soggettività (individuale, segnata nel nome), soggettività che spesso intuiamo e ci illudiamo ci comporre in alcuni suoi tratti, mettendo insieme i diversi interventi di quel nome. Ci pare di cogliere un pensiero specifico di Gaby, Nicola, Angela. Non sono 'i' giovani o 'dei' giovani, ma delle persone concrete, che vivono questa che da De Pasquale viene indicata come 'terra di mezzo' o 'età dell'incertezza' (e che oggi è diventata, anche

nella sua scansione anagrafica, ancora più ampia e incerta). Incertezza: forse questo è il solo comune denominatore, loro ma anche nostro; perché *età dell'incertezza* è anche la fase storica che tutti ci accomuna.

L'idea di tornare finalmente a dialogare in presenza, o leggere di dialoghi in presenza, allora, si pone come punto di partenza e di arrivo: come il grido 'terra!' nel mare della Pandemia, il grido di un auspicato ritorno all'incontro.

Quindi - lo diciamo con banale ironia ma anche con plauso per il coraggio sotteso all'operazione del testo – dire che l'autore è Mario De Pasquale è solo parzialmente vero. Perché la trascrizione quasi letterale dei dialoghi rende 'quei' giovani autori quanto 'chi' ha materialmente scritto e pubblicato il volume. Ma, questo, De Pasquale lo sa molto bene. Era l'obiettivo (uno degli obiettivi) del libro: snidare (o 's-gusciare', se ci è consentito parafrasare il titolo del secondo volume) le risorse dei giovani incontrati, per mostrare (a loro? a se stesso? agli altri giovani? a tutti i lettori?) le loro possibilità. Incalzarli. Anche facendoli confrontare con le accuse che 'normalmente' la società, i media, gli studiosi rivolgono loro. E 'criticamente' (in senso kantiano) consentire loro di giudicare se stessi, vagliare i giudizi con cui vengono letti. La gioventù stessa come oggetto di giudizio critico. I giovani allo specchio.

E, dunque, veniamo ad un terzo aspetto che vogliamo sottolineare del testo: Narciso. Che ben emerge nel sottotitolo, accanto ad 'Addio'. E, onestamente, questo ci pare un piccolo giallo. Perché il lettore è costretto ad inseguire la metafora di Narciso per tutto il testo (metafora che compare e scompare in molti dei dialoghi), prima di capire, forse, perché a Narciso si dice 'Addio'. Perché questo 'saluto' è un auspicio, più che come dato. Ed è molto bello vedere come siano proprio Silvia, Angela, Michele (tra gli altri) a rintuzzare al 'prof.' (e in generale a noi adulti e sedicenti studiosi della gioventù) l'idea che i giovani di oggi siano narcisisti (cfr. in particolare C. Lash, pp. 21 sgg; 53 sgg.; U. Galimberti, pp. 34 sgg.; H. Kohut,

pp. 43 sgg.; A. Lowen, pp. 51 sgg.; O. Kernberg, pp. 65 sgg.).

"Ma perché proprio noi?" "Nuovamente questa idea?", replicano 'loro'. Sono sedotti, sì, dal mito antico. Ma rifuggono da ogni definizione preconcetta. E qui l'abilità del 'prof.'-maestro: che li rende protagonisti; consentendo loro di decostruire e ricostruire la propria immagine del sé e la propria immagine collettiva. Fino a che, diventando sempre più consapevoli del proprio essere e poter essere, a quell'immaginario che li vuole "spavaldi e fragili" narcisi, possono dire 'Addio!'.

Infine, indichiamo un ultimo aspetto, che emerge in maniera più chiara nel secondo 'volume' ma - già da queste poche battute - si comprende come sia sottotraccia nell'idea stessa del lavoro: l'aspetto 'politico' correlato a quello educativo. "I giovani sono impegnati in una perenne comunicazione in rete, ma hanno poca voce e scarsa influenza nella sfera pubblica. È normale e inevitabile? È utopistico immaginare che essi possano ritrovare il gusto di frequentare lo spazio pubblico, virtuale e fisico, per incontrarsi, dialogare, creare nuove forme, pacifiche e generative, di azione comune per contribuire democraticamente da protagonisti a cambiare le cose? (...) I giovani possono provare a tornare sulla scena, rispondendo, in modo nuovo, creativo, al grido urlato, mai sopito e soddisfatto, dei movimenti del Sessantotto, «non è che l'inizio», senza ripetere gli stessi errori di allora?" (p. 8). A queste domande poste praticamente nell'avvio del primo volume sembra fare eco la conclusione del secondo volume: "nel nostro tempo le forme dell'impegno nella sfera pubblica sono da reinventare o da riscoprire. Il Sessantotto ci aiuta a riflettere: i movimenti e la rete di relazioni nel sociale non possono essere autosufficienti, non possono modificare lo stato di cose senza entrare in rapporto dialettico con le istituzioni e i soggetti che le abitano, da cui pretendere ascolto e con cui negoziare democraticamente il confronto (...). Sarebbe un annuncio di fallimento e di sconfitta se (...) la vita non incrocia[sse] le istituzioni della

politica e le istituzioni blocca[ssero] il profondo cambiamento" (pp. 230-31).

Che sia utopico lo dice la frase/motto finale: "Don Chisciotte di tutto il mondo, uniamoci!". Che sia necessario pensare dialogicamente anche questa utopia lo dice il motto iniziale: "ognuno ha una favola dentro che non riesce a leggere da solo. Ha bisogno di qualcuno che, con la meraviglia e l'incanto negli occhi la legga e gliela racconti (Neruda)". E allora il libro di De Pasquale è anche questo. Un meravigliarsi in cui 'lui' è stato letto da quei giovani, prima e più che il contrario. E che consegna a noi, per continuare a syn-thaumazein e syn-philosophein.

Annalisa Caputo

Gabrielle Suchon, Della morale e della politica. Libertà, scienza e autorità attraverso gli occhi di una donna, Introduzione, traduzione e note di Maria Pia Ghielmi, Paoline, Milano 2021, pp. 340.

«Per scoprire la fonte, l'origine e le cause dell'ignoranza, della costrizione e della dipendenza nelle quali le donne passano la vita, dimostro con ragioni forti e pertinenti che la condotta che viene loro imposta è frutto del costume piuttosto che impotenza naturale di studiare, governare e agire liberamente e che non si può assolutamente negare che esse abbiano le doti necessarie per fare grandi e belle azioni» (p. 117). La citazione – presa dal Prologo del Trattato della morale e della politica, composto da Gabrielle Suchon e pubblicato a Lione nel 1693 – appare significativa per la sua attualità. Le opere di Gabrielle Suchon sono state riscoperte, nel quadro di studi di storia del femminismo francese, a partire dalla metà degli anni Settanta del XX secolo, scrive Maria Pia Ghielmi, curatrice dell'Introduzione, della traduzione e delle note dell'antologia di testi del Trattato pubblicati nel volume, traduzione che contribuisce a colmare la scarsa conoscenza di quest'autrice in Italia.

L'ampia e interessante Introduzione consente di contestualizzare la figura e gli scritti di Gabrielle Suchon nell'ambiente sociale e culturale dell'epoca: ripercorre le fasi della querelle des femmes, che contrappose i sostenitori dell'inferiorità femminile ai difensori delle donne; illustra il ruolo giocato nel Seicento dalle "Preziose", dame colte impegnate a rivendicare uno spazio intellettuale per le donne, in nome della differenza femminile, e presenta la corrente minoritaria – cui appartiene Gabrielle Suchon – che sottolineava, invece, l'uguaglianza tra i sessi. L'Introduzione permette, inoltre, al lettore di accostarsi all'antologia di testi avendo compreso la struttura e l'originalità del Trattato. L'opera è articolata in tre parti, dedicate alla libertà, al sapere, all'autorità: tre ambiti nei quali si realizza l'asservimento delle donne. L'impianto teorico è scolastico: in ciascuna delle tre parti l'autrice presenta

una definizione filosofica del concetto considerato e ne analizza i differenti aspetti; approfondisce poi costrizione, ignoranza e dipendenza - cioè gli opposti di libertà, sapere e autorità – in quanto caratterizzanti la reale situazione delle donne; infine, affronta e confuta le possibili obiezioni. La scelta di tale impianto va compresa considerando, da un lato, l'intenzione di Gabrielle Suchon di mostrare agli avversari misogini la capacità di una donna di utilizzare gli strumenti propri della cultura accademica; dall'altro, il rischio della censura che l'autrice vuole prudentemente evitare. È, quindi, importante che il lettore – dinanzi all'impianto teorico scolastico – non si lasci sfuggire l'originalità del Trattato: nel contesto culturale dell'epoca l'opera si distingue per la sistematicità con cui affronta il tema della subordinazione femminile, adottando i canoni di scientificità e rigore filosofico di allora.

La selezione antologica ripercorre la struttura del Trattato: riporta la Preghiera dedicatoria, l'Avvertimento sul titolo, la Prefazione generale e una scelta significativa di capitoli delle tre parti, a partire dalla Premessa di ciascuna parte e dalle definizioni di libertà, scienza, autorità. La lettura dei capitoli della prima parte permette di cogliere subito la strategia espositiva di Gabrielle Suchon: definita la libertà come tratto essenziale della natura umana e, quindi, comune all'uomo e alla donna in quanto esseri dotati di ragione, l'autrice intreccia a quest'approccio filosofico la considerazione delle particolari forme di libertà – come la libertà di coscienza e di movimento - e delle reali privazioni delle stesse. Interessante risulta la riflessione sulla libertà di scelta dello stato di vita: all'alternativa tra matrimonio e vita religiosa – condizioni all'epoca spesso decise dalle famiglie per le figlie - Gabrielle Suchon affianca una terza possibilità disposta dalla Provvidenza divina: «la vita neutra e senza legami» (p. 166), da lei stessa scelta dopo l'abbandono della vita religiosa. Nei capitoli tratti dalla seconda parte emerge chiaramente la decisa condanna dell'autrice per l'esclusione delle donne dalla conoscenza, ottenuta tramite l'esclusione dalle scuole, e la rivendicazione del diritto delle

donne, uguali agli uomini per la natura razionale, di accedere non solo ai saperi profani - come la logica, la fisica, la filosofia, la musica e la poesia -, ma anche allo studio della teologia. Argomenti ed esempi tratti dalle Sacre Scritture, dai Padri e dai Dottori della Chiesa, dai classici greci e latini attestano la prudenza dell'autrice nell'indicare le auctoritates di riferimento, pur conoscendo anche autori moderni. Il timore della censura si coglie soprattutto nella terza parte, come emerge dal titolo stesso: «L'autorità. Le donne possono esercitarla senza allontanarsi dalla sottomissione che devono agli uomini». Dalla lettura dei capitoli proposti, però, si percepisce che Gabrielle Suchon, pur rinunciando nel presente a persuadere le donne ad «ambire al governo e alle cariche ricoperte dagli uomini» (p. 269), auspica un futuro superamento dell'ingiusta privazione dell'esercizio dell'autorità imposta alle donne, tanto da denunciare chiaramente che «quest'ultima privazione non solo è grande quanto le altre, ma ne è causa e principio: infatti gli uomini privano le donne di libertà e istruzione proprio per impedire loro di ambire al potere» (p. 283). Come nota la curatrice del volume, però, «nonostante il lavoro di demistificazione compiuto, Suchon sa benissimo che gli uomini che detengono il potere non la ascolteranno: il suo pessimismo su questo punto è innegabile. Per questo motivo il suo appello si rivolge soprattutto alle donne, perché siano in grado di cambiare anzitutto se stesse; liberandosi dalla convinzione che gli uomini hanno insinuato in loro di essere deboli, ignoranti, bisognose di protezione» (p. 99).

Come dovrebbero suggerire i sintetici riferimenti proposti, il libro Della morale e della politica. Libertà, scienza e autorità attraverso gli occhi di una donna non solo ha il merito di promuovere la conoscenza del Trattato di Gabrielle Suchon nel nostro Paese, ma costituisce anche un invito ad approfondire lo studio delle figure femminili che, nelle età precedenti la nostra, hanno contribuito alla riflessione sull'essere donna, interrogandosi su questioni – come l'identità e la differenza femminili – tuttora discusse nell'ambito della filosofia delle

donne. Il libro obbliga, inoltre, a confrontarsi, a secoli di distanza, con un'opera che rivela una profonda consapevolezza della dignità delle donne e dei loro diritti, sapendo che tutt'oggi il cammino per superare le condizioni di ignoranza, costrizione e dipendenza delle donne – denunciate dall'autrice – non è compiuto e i risultati conseguiti dalle donne negli Stati occidentali differiscono notevolmente dalla situazione delle donne di altri Stati.

La lettura del volume, anche grazie all'accurata bibliografia, può quindi fornire spunti significativi anche per l'elaborazione di percorsi didattici da proporre agli studenti della scuola secondaria di secondo grado: percorsi dedicati sia allo studio del pensiero delle donne sulle donne sia all'approfondimento dei complessi movimenti di idee sviluppatisi negli ultimi decenni del Seicento.

Anna Bianchi