



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 53 – novembre 2024

Direttore responsabile

Francesca Brezzi

Direttori editoriali

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

Webmaster

Francesco Dipalo

Redazione

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

Eventuali contributi devono essere inviati ai direttori editoriali della Rivista in formato elettronico, redatti secondo le norme redazionali.

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
Per l'insegnamento della filosofia	SALVATORE BELVEDERE, <u>Filosofia. Educazione alla politica</u> MATTEO GIANGRANDE, <u>Educazione al <i>debiasing</i>: l'approccio interazionista del <i>debate</i></u> TOMASO INVERNIZZI, <u>Ancora su come non insegnare la filosofia: una difesa dell'approccio per problemi</u>
Progetto Tyndaris Agorà Philosophica	ANNA BARRESI, KATIA BERTINO, FRANCESCA CARELLA, MARILIA GUGLIOTTA, ANNA MOLICA, <u>Tyndaris Agorà Philosophica: un'esperienza didattico-formativa di scuola aperta</u>
Esperienze e percorsi didattici	VIVIANA ANDREOTTI, <u>Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: continuare un cammino tra filosofia e musica</u> SONIA BUTTIGNONI, <u>Terza guerra mondiale? Riflessione sulla guerra a partire dal pensiero di Emanuele Severino</u> MIRELLA FORTINO, <u>La conoscenza fra valori estetici e valori epistemici. L'idea di bellezza per un percorso didattico interdisciplinare</u>
Pratiche filosofiche. Filosofia e teatro in carcere	MICHELA VITTORIO, ISABELLA SAVI, <u>Filo da torcere. Fare filosofia a Opera. Laboratorio filosofico/teatrale</u>
Studi e approfondimenti	GIANMARIA AVELLINO, <u>L'alienazione artistica come macchina da guerra passando per territorio e ritornello: tra Deleuze, Guattari e Marcuse</u> MARTA DE GRANDI, <u>Tentati dall'esistenza: Emil Cioran</u>
Oltre i confini disciplinari	MARCO SPINELLI, <u>I problemi giuridici della nuova estetica digitale</u>
Recensioni	Franco Sarcinelli, <u>Essere umano. Per un'etica del ben-essere</u> (ANNA BIANCHI) Paolo Scolari, <u>Nietzsche fenomenologo del quotidiano</u> (MARCO MANTOVANI)

Editoriale

Anna Bianchi

Interessanti sono le riflessioni, le proposte e le esperienze presentate negli articoli di questo numero di *Comunicazione filosofica* che, considerati unitariamente, attestano ancora una volta il potenziale formativo della filosofia: un potenziale che richiama chi pratica e insegna questa disciplina alla responsabilità di rispondere alle esigenze culturali ed educative dei giovani, e non solo dei giovani, come contributo per affrontare – per quanto possibile – questioni aperte nelle società attuali.

Aprire la sezione *Per l'insegnamento della filosofia* l'articolo *Filosofia. Educazione alla politica* di **Salvatore Belvedere**, ampio e ricco di spunti. L'autore evidenzia i cambiamenti intervenuti nella società e nella politica e, in particolare, i rischi connessi all'uso di Internet come strumento per costituire la volontà collettiva e sottolinea il ruolo positivo che l'insegnamento della filosofia può svolgere nell'educazione politica a scuola, promuovendo la conoscenza delle questioni politiche – ampiamente indagate nella storia della disciplina da diversi punti di vista – e stimolando la capacità di orientamento personale e di scelta.

Interessante e rigorosamente documentato è il contributo *Educazione al debiasing: l'approccio interazionista del debate* di **Matteo Giangrande** che esamina i metodi per insegnare a riconoscere e superare i pregiudizi cognitivi, insegnamento che concorre all'apprendimento del *critical thinking*. Anche se – come nota lo stesso autore – il *critical thinking*, in quanto competenza di analisi e valutazione argomentativa, non coincide con il pensiero critico, è indubbio che rientrino tra gli obiettivi dell'insegnamento della filosofia sia l'attitudine a problematizzare le proprie idee sia la capacità di argomentare correttamente. L'analisi dei metodi di educazione al *debiasing* – condotta alla luce dei criteri di trasferibilità, coinvolgimento degli studenti, fattibilità, integrazione di strategie individuali, ambientali e sociali, sviluppo delle abilità cognitive e metacognitive, architettura dell'ambiente educativo – conduce a riconoscere la soluzione più efficace nel *debate*, pratica attualmente in crescita nella scuola italiana.

Il contributo allo sviluppo delle capacità argomentative e l'attenzione agli interessi degli adolescenti sono motivi a sostegno di un'impostazione problematica dell'insegnamento della filosofia sostenuta da **Tomaso Invernizzi** nell'articolo *Ancora su come non insegnare la filosofia: una difesa dell'approccio per problemi*. Come suggerisce il titolo, l'autore prende spunto dal recente volume di Massimo Mugnai, polemico nei confronti dell'impostazione dell'insegnamento della filosofia in Italia: un'impostazione storica, riletta dai suoi critici, come lo stesso Tomaso Invernizzi, come storicistica. Un approccio didattico per problemi – sostiene, invece, l'autore – potrebbe contribuire all'acquisizione di competenze richieste dalla società democratica, quali la capacità di confrontare diverse posizioni, individuare soluzioni, dibattere e argomentare.

Lo spazio dedicato ai progetti e alle proposte didattiche – conferma della possibilità di innovare l'insegnamento della filosofia nell'attuale scuola italiana – è introdotto dalla sezione dedicata al progetto *Tyndaris Agorà Philosophica* che, superando i confini delle aule scolastiche, estende la comunicazione filosofica alla società civile, tramite un'esperienza di «filosofare diffuso». Il progetto spiegano, infatti, le autrici del contributo *Tyndaris Agorà Philosophica: un'esperienza didattico-formativa di scuola aperta* – **Anna Barresi, Katia Bertino, Francesca Carrella, Marilia Gugliotta, Anna Molica** – intende la pratica della filosofia come esercizio di

cittadinanza e coinvolge attivamente studentesse e studenti di diversi istituti, docenti e cittadini in un dibattito pubblico su temi filosofici. L'articolo presenta le fasi del progetto, giunto alla terza edizione: incentrata su coppie di parole significative – *Logos e Politeia, Epiméleia e Aidós, Thymós e Utopia* – l'attività si sviluppa tramite una pluralità di iniziative e culmina nelle giornate del *Festival della filosofia e della cultura classica*.

Nella sezione *Esperienze e percorsi didattici* il contributo *Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: continuare un cammino tra filosofia e musica* di **Viviana Andreotti** prosegue la presentazione – avviata in precedenti numeri della Rivista – di un'attività di innovazione e ricerca progettata per promuovere, a livello liceale, l'ascolto musicale e la riflessione estetica. In questo articolo l'autrice illustra uno degli esercizi proposti agli studenti del corso di *Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale*, esercizi progettati con una curvatura attenta agli stati emotivi, al sentire, alla situazione interiore di ciascuno nel momento dell'ascolto. L'attività presentata, incentrata sul *Breviario di musica* di Cartesio e brani musicali di Gerolamo Frescobaldi, ha consentito di mettere a tema il rapporto tra l'approccio razionalista cartesiano alla musica e il pensiero barocco.

La proposta elaborata da **Sonia Buttignoni**, *Terza guerra mondiale? Riflessione sulla guerra a partire dal pensiero di Emanuele Severino*, affronta una questione di grande attualità e fortemente sentita dai giovani, come l'autrice ricorda nelle indicazioni metodologiche conclusive. Seguendo il pensiero del filosofo italiano, Sonia Buttignoni considera i fattori che possono condurre a un nuovo conflitto mondiale – la tecno-scienza priva di limiti, il nichilismo, la visione bellicistica della politica e, come esito della logica tecno-scientifica, la disposizione alla reificazione degli esseri umani – e giunge ad auspicare una nuova etica per la pace.

La proposta di **Mirella Fortino**, nell'articolo *La conoscenza fra valori estetici e valori epistemi. L'idea di bellezza per un percorso didattico interdisciplinare* conferma la fecondità di un'impostazione didattica capace di coniugare la prospettiva storica e quella teoretica. In vista della progettazione di un'unità di apprendimento interdisciplinare, l'autrice seleziona momenti paradigmatici della storia del pensiero filosofico-scientifico e guida una riflessione sul ruolo svolto dai valori estetici nell'esperienza della conoscenza e in particolare nella costruzione del sapere scientifico: il percorso sull'idea di bellezza – posta in relazione con l'idea di verità – si sviluppa partendo dalla concezione pitagorica, platonica e agostiniana, passando dall'estetica geometrica operante nella Rivoluzione scientifica, per giungere alla scienza novecentesca.

Nella sezione dedicata alle *Pratiche filosofiche* riprendiamo il tema della presenza della filosofia in carcere, introdotto nel numero 51 della Rivista, con l'esperienza realizzata da **Michela Vittorio** e di **Isabella Savi** con detenuti in regime di Alta Sicurezza, presentata nel contributo *Filo da torcere. Fare filosofia a Opera. Laboratorio filosofico/teatrale*. Il laboratorio ha intrecciato la trattazione di temi filosofici – come la lotta tra gli opposti, amore e amicizia, il fondamento della convivenza tra gli esseri umani – con esercizi di educazione teatrale e si è concluso con uno spettacolo costruito riprendendo parti delle commedie goldoniane: il dialogo, gli esercizi e l'attenzione al nesso tra passato e presente – rilevano le autrici – hanno costituito per i detenuti un'occasione di riflessione su se stessi e sugli altri e di collaborazione.

Come sempre, nella sezione *Studi e approfondimenti*, la Rivista propone articoli che offrono ai lettori significative opportunità di studio e aggiornamento, oltre a spunti per i docenti interessati alla trasposizione didattica delle tematiche trattate. L'articolo di **Gianmaria Avellino** – *L'alienazione artistica come macchina da guerra passando per territorio e ritornello: tra Deleuze, Guattari e Marcuse* – procede attraverso l'analisi di concetti elaborati da Gilles Deleuze e Félix Guattari, per giungere al concetto di "macchina da guerra" e porlo in rapporto all'idea di "alienazione artistica", tratta dalla filosofia sociale e estetica di Herbert Marcuse. Le intuizioni che l'autore trae dalla combinazione del pensiero dei tre filosofi sono, infine, applicate alla funzione dell'istruzione contemporanea che può guidare gli studenti ad affrontare questioni critiche e dilemmi sociali e può stimolare l'immaginazione e la creatività nell'apprendimento.

Marta de Grandi, nel suo contributo *Tentati dall'esistenza: Emil Cioran*, introduce al “pensare contro se stessi” – cioè all'impostazione della riflessione sulla condizione umana proposta negli scritti di Emil Cioran – e richiama sinteticamente gli eventi biografici che fanno di questo filosofo un “esule nella civiltà”. Poiché la situazione migliore per gli esseri umani, secondo Cioran, sarebbe non essere mai nati, il suo pensiero invita a respingere la tentazione di esistere, a ritirarsi da tutto, a rifuggire un impegno attivo nella storia. Partendo dai punti di contatto tra la visione di Cioran e le filosofie di autori dell'Ottocento e del Novecento, Marta de Grandi suggerisce i temi di quattro possibili percorsi didattici volti a stimolare la riflessione degli studenti su questioni quali la fragilità dell'esistenza, la vanità di molte delle nostre aspirazioni, il senso della vita e della morte.

Proposto nella sezione *Oltre i confini disciplinari*, l'articolo *I problemi giuridici della nuova estetica digitale* di **Marco Spinelli** intende approfondire le implicazioni filosofiche delle nuove forme di arte digitale, partendo dai problemi che pongono – dal punto di vista giuridico – le nuove modalità di fruizione e riproduzione delle opere d'arte e le nuove forme d'arte, come la cryptoarte. L'autore si sofferma, quindi, sui concetti di immaterialità e “coseità” dei beni culturali, concetti che rimandano alla definizione di bene culturale, come oggetto giuridico da tutelare e valorizzare, e sottolinea il permanere nel corpo legislativo italiano di un approccio legato all'elemento materiale del bene culturale. Il lettore viene guidato, lungo un itinerario ricco di riferimenti normativi, all'analisi di due casi di uso dell'immagine del David di Michelangelo, casi che, da un lato, evidenziano la necessità di una protezione giuridica specifica per le rappresentazioni digitali delle opere d'arte e per le opere d'arte digitali e, dall'altro, pongono interrogativi anche filosofici sul senso dei beni culturali stessi.

Come sempre, conclude il numero della Rivista la sezione dedicata alle recensioni. I volumi proposti sono *Essere umano. Per un'etica del ben-essere* di Franco Sarcinelli, recensito da Anna Bianchi, e *Nietzsche fenomenologo del quotidiano* di Paolo Scolari, recensito da Marco Mantovani.

Filosofia. Educazione alla politica

Salvatore Belvedere

Abstract

Political education in schools presents considerable difficulties in producing good results. In fact, there is a risk of indoctrination or of producing deviances that are harmful to the education of young people. The teaching of philosophy allows you to address the topic from different aspects and to dissolve beliefs already considered unassailable. It educates the mind to knowledge of problems and leads to awareness of choice.

Keywords

Politics, History, Society, State, Knowledge.

Il ruolo di internet

Oggi il bisogno di politica nei giovani nasce, e da esso può ripartire, dal coinvolgimento, sempre più accelerato, nelle dinamiche evolutive di internet e del suo uso. Si è passati dalla semplice attività divulgativa di prodotti commerciali, alla stimolazione di bisogni rivolti preventivamente al loro acquisto, alla creazione di sensibilità sociali e di conseguenti atteggiamenti verso il mondo; infine, alla gestione politica dei risultati ottenuti dai trattamenti psichici e dalla manipolazione delle coscienze. Si è trattato di una progressione, forse inaspettata e non voluta, che ha accompagnato la diffusione delle conoscenze, la generalizzazione della loro utilizzabilità, le nuove vie di partecipazione alla formazione della cultura.

Anche la politica, a seguito di questa preponderanza informatica, ha subito una rimodulazione del suo costituirsi come volontà collettiva, della funzione sociale e della regolazione dei rapporti fra gli stati. Il passaggio all'ultimo traguardo, cioè il predominio nel mondo, è stato quello che maggiormente si è imposto per la sua visibilità all'intelligenza comune, soprattutto nei giovani, un tempo più accondiscendenti verso mode diffuse attraverso internet e, forse, ancora consapevoli dei semplici risvolti commerciali delle loro adesioni. Internet appariva un facile strumento di scelta, di partecipazione e di gioco. Ma l'illusione è stata tradita da volontà soprastanti, più interessate a scelte mondiali di sopraffazione. Internet è stata piegata a tale logica, diventando strumento essenziale nella lotta per il predominio: sia nel controllo delle coscienze e negli orientamenti sociali, sia nella funzionalità alle *big* strategie internazionali. Da ciò il richiamo all'idea di una nuova politica.

Timothy Snyder nel suo libro *La paura e la ragione. Il collasso della democrazia in Russia, Europa e America* affronta il medesimo tema riconducendolo all'uso deviato di internet. Secondo lui le *fake news* non hanno avuto origine in Occidente ma in Russia, che se ne è servita per condizionare negativamente non solo la propria opinione pubblica, ma anche la politica americana portando al potere D. Trump. Dietro l'uso delle disinformazioni Snyder sottende una concezione della vita e della società fondata su due concetti: inevitabilità ed eternità. Con il primo termine ci si riferisce alla ineluttabilità degli eventi, di fronte ai quali l'uomo non può che piegarsi e accondiscendere; con il secondo si richiama l'esaltazione di valori nazionali ritenuti

eterni, anch'essi legati all'impegno necessario di autodifesa e di espansione.¹ I due concetti hanno rapporti di interdipendenza con internet, promotore di ottundimento intellettuale e di rigidità valoriali. Per Snyder rielezione di Trump in America e intervento della Russia in Ucraina hanno questa provenienza. In entrambe, inevitabilità e eternità, manca l'idea del tempo, vissuto individualmente e socialmente con le sue aperture e progettualità. L'uomo è rinchiuso in un tunnel ideologico, che si autopone ed individua nemici e resistenze. L'eternità (immodificabile) implica l'inevitabilità dell'azione, che deve necessariamente verificarsi (la Russia doveva inevitabilmente intervenire in Ucraina). L'esaltazione del suo presente è il valore primario. Per cui Snyder conclude: «Questo libro è un tentativo di restituire il presente al tempo storico, e dunque di restituire il tempo storico alla politica».² Infatti, secondo lui, sono i cambiamenti nel tempo che spingono singoli e comunità alla riflessione e alla progettazione. Inevitabilità e eternità, negando il divenire del tempo, negano il farsi della politica e, quindi, impediscono all'uomo di dirigere il corso della vita nella storia.

Valerio Bassan nel libro *Riavviare il sistema* ha tracciato la storia di internet, che, partita da interessi comuni e sostenuta dal potere pubblico, gradatamente si è evoluta dal punto di vista privatistico fino a diventare attività commerciale e imprenditoriale, legata spregiudicatamente alla rincorsa del profitto e alla lotta per il predominio nel mercato.³ Questa evoluzione ha avuto le sue conseguenze nel rapporto con l'utenza che, da una possibilità aperta all'informazione e alla ricerca, si è ritrovata rinchiusa in ambiti di pensiero circoscritti da specifici algoritmi, strettamente condizionanti nel modo di interagire con le piattaforme e nelle possibilità di pensare oltre i loro orizzonti.

Egli scrive:

E se in origine la rete permetteva a ogni modo di scambiare informazioni con qualsiasi altro, oggi l'unico tratto comune è la reciproca incompatibilità dei loro protocolli di comunicazione. Utilizzare linguaggi diversi da quello dei competitor permette a questa azienda di "murare" i nostri dati al loro interno, e quindi di trarne il maggiore profitto possibile.⁴

La citazione trova complemento in altri testi sull'argomento, che variamente hanno trattato il tema della chiusura ideologica, dell'incapacità di utilizzare liberamente l'intelligenza generale, del controllo sulle coscienze. Bassan, prima di fare le sue proposte per riavviare il sistema internet secondo un'intenzionalità socialmente condivisa, si sofferma ancora sulle conseguenze negative della sua privatizzazione. Ai fini di un discorso sull'educazione politica, la sua principale osservazione si riferisce alla disumanizzazione dell'io reale allorché viene profilato nella rete, traducendosi in io virtuale. Accanto a questo io virtuale egli pone un super-ego fittizio, costruito dalla stessa rete ed imposto all'io virtuale. Viene, in tal modo negata la dialettica freudiana tra io e super-ego affidata alla volontà e all'intelligenza dell'io reale. Ancora una volta viene meno il tempo vissuto, la possibilità di far evolvere consapevolmente la propria energia vitale nei modi consentiti dalla cultura e dalla civiltà. Tornare all'umano, in quanto premessa per una rifondazione della politica, è il tema che Bassan pone come scopo del suo libro.⁵

La politica diventa strumento che, creando una distanza verso la preponderanza dell'informatica, può riportarla sotto la propria intenzionalità, ma essa stessa necessita di una

¹ Snyder 2024: «Gli americani e gli europei sono entrati nel nuovo secolo guidati da un racconto sulla "fine della storia", da quella che chiamerò *politica della inevitabilità*, ossia la convinzione che il futuro sia soltanto una continuazione del presente, che le leggi del progresso siano note, che non ci siano alternative e, dunque, nemmeno rimedi. [...] Il crollo della *politica dell'inevitabilità* introduce un'altra visione del tempo: la *politica dell'eternità*. Mentre l'inevitabilità promette un futuro migliore per tutti, l'eternità colloca una nazione al centro di un racconto ciclico di vittimizzazione». Pp. 13, 14.

² Ivi, p. 16.

³ Bassan 2024, pp. 9 e successive.

⁴ Ivi, p. 239.

⁵ Ivi, pp. 156, 157.

rifondazione che dal governo della tecnica l'accompagna verso il recupero dell'umano. Si tratta di un processo che implica un divenire, cioè della possibilità di un cambiamento che legghi lo scorrere del tempo oggettivo alla trasformazione della persona e, come dice Snyder, alla capacità di dirigerlo verso valori positivi. Il tempo di internet è quello di un eterno presente, cioè la negazione del suo divenire, quindi, è negazione della stessa politica in quanto prassi che guida il cambiamento e lo dirige verso finalità di auto-elevazione umana. Il recupero della persona (il suo affrancamento dalla sottomissione a internet) è il presupposto per un discorso sull'educazione politica.

Il tempo

Il tempo della filosofia è il tempo della storia, coinvolgendo gli uomini riuniti in società, rappresentati nel divenire delle loro convinzioni e delle strutture organizzative. Negando il divenire, attraverso l'inevitabilità e l'eternità, si nega la possibilità del cambiamento e della riedificazione secondo il proprio volere. Inevitabilità e eternità bloccano la storia e, quindi, l'esistenza della politica.

Oggi si offre all'uomo un surrogato del suo essere storico. Per B.C. Han la diffusione dello *storytelling* realizza questa possibilità, sostituendo alla storia la semplice movimentazione di immagini che, nel loro apparente svolgimento, accompagnano ciò che permane nell'esistenza del momento. In realtà anche in questo caso si continua a sottrarre l'uomo al divenire del tempo, costringendolo in un presente, che può essere usato al momento e poi messo da parte. Per Han lo *storytelling* ha questa funzione: rappresentare il vissuto in forma tecnicamente gradevole in modo da giustificarlo acriticamente. Se il presente è piacevole, l'uomo non ha necessità di guardare al futuro, né di rivolgersi al suo passato.

B.C. Han, richiamando espressamente Erodoto, lega il pensiero politico alla storia e al suo racconto. Il racconto, incentrato sul divenire, non si esprime attraverso spiegazioni logiche, che toglierebbero pathos ed emozione, ma attraverso semplici parole descrittive, a cui è demandato il compito di rappresentare avvenimenti drammatici, lasciandoli comunicare empaticamente dal semplice essere pronunciati. In questo senso le parole del racconto aprono alla ricerca di sé, sollecitando il lettore alla riflessione con la potenza del contenuto e la capacità di coinvolgimento. Esse, essendo parole della storia, narrano, come dice Erodoto, imprese importanti e mirabili, destinate alla fama nel mondo e nel futuro.⁶ La fama è assicurata dalla loro capacità di insegnare virtù e conoscenze, ancora utili per dare un significato all'esistenza e per fornire insegnamenti nella scelta di vita. Esse, dunque, parlano al presente.

B.C. Han scrive:

[...] l'epoca tardo-moderna non ha alcun pathos rivoluzionario verso ciò che è nuovo o verso il ricominciare da capo. Le manca completamente la tonalità emotiva della partenza. Come in uno stato di torpore, l'epoca tardo-moderna, *si trascina senza forze, verso l'assenza di alternative*. Essa è priva di qualsiasi *coraggio narrativo*, di qualsiasi *coraggio per una narrazione capace di cambiare il mondo*. «Storytelling», significa, in primo luogo, commercio e consumo.⁷

Per Han il racconto con il suo pathos narrativo non solo apre alla riflessione individuale ma anche alla politica. Infatti, continua:

Senza narrazioni di questo tipo non si sviluppa alcuna *sfera politica*, in senso enfatico, la quale rende possibile a sua volta *l'agire in comunità*. Nel regime neoliberale la narrazione comunitaria inizia il suo declino

⁶ Erodoto 2001: «Questa è l'esposizione delle ricerche di Erodoto di Alicarnasso perché le imprese degli uomini col tempo non siano dimenticate, né le gesta grandi e meravigliose così dei Greci come dei Barbari rimangano senza gloria, e, inoltre, per mostrare per qual motivo vennero a guerra fra loro», p. 75.

⁷ Han 2024, pp. 30, 31.

e viene rimpiazzata da modelli narrativi incentrati sulla sfera privata, che offrono modelli di autorealizzazione. [...]. L'agire politico in senso enfatico presuppone un modello narrativo. È un agire che deve poter essere raccontato. Senza qualche riferimento a un modello narrativo l'agire si deteriora ad un mero schema di azione e reazione. L'agire politico presuppone una *coerenza narrativa*.⁸

Agli esempi portati da Han si può aggiungere la grande narrazione sulla storia di G.B. Vico, soprattutto nella parte in cui lo studioso si cimenta con le prime antichità, rappresentandole con immagini fantasiose, collegandole embrionalmente ai bisogni della contemporaneità e concependo un tempo vissuto sempre più consapevolmente. Il suo storicismo è collegato ad un fare e ad un impegno nell'attualità del proprio tempo. La provvidenza che lui intravede nella storia in realtà è l'espressione della progettualità umana, che, quando è al suo meglio, la segue e la orienta nei passaggi essenziali.

La medesima critica all'accademismo filosofico è stata mossa da A. Gramsci, nel momento in cui ha collegato la politica al racconto e alla passione che lo accompagna. Per Gramsci il tempo politico è variamente declinato nel rapporto fra le due coscienze (prigioniera e libera), fra strategia e tattica, fra intellettuali e popolo. Si tratta di un rapporto che implica un divenire nel tempo, con la possibilità di una evoluzione plurale affidata al governo degli uomini. Per lui il *pathos* agisce nella duplice dimensione: del farsi della politica e del suo racconto. In questo senso il *Saggio popolare di sociologia marxista* di Bucharin, volendo essere scientifico, non muove verso il farsi della politica e verso l'essere tramandata. Rimane sul piano del tecnicismo, lontano dalle masse e dai loro problemi, nonché dalla loro soluzione.

Guido Tonelli nel suo libro *Tempo. Il sogno di uccidere Chronos* descrive i tentativi della scienza di cancellare il tempo nelle sue varie protensioni. Secondo lui la storia della scienza è la storia di incasellare il tempo in *gabbie* appositamente costruite dagli scienziati.⁹ È possibile invertire la freccia del tempo? Tonelli scrive:

La crescita ineluttabile dell'entropia ci costringe a prendere atto che la freccia del tempo non può invertire la sua direzione: Orfeo non può tornare indietro per evitare di voltarsi un'ultima volta verso Euridice, e neanche a Otello verrà data la possibilità di rimediare agli errori commessi.¹⁰

Se la scienza, dice Tonelli, si è pronunciata negativamente su questa possibilità, l'umanità ha continuato a coltivarne il sogno. Tonelli cita la frase biblica di Giosuè: *fermati, o sole*. Ma soprattutto si richiama all'intellettuale Borges, che in diverse sue opere, cogliendo contemporaneità o repliche di eventi, immagina l'assenza del tempo colto nel suo ineluttabile divenire. Ma si tratta appunto di un bisogno intellettuale, che ha valore in quanto vissuto individualmente e, per Borges, risulta utile per soddisfare l'aspirazione all'infinito.

Un fine meno nobile rispetto all'idea di Borges è proprio quello perseguito da una certa gestione di internet: costringere l'umanità a rispecchiarsi in presente continuo, in cui il divenire è stato cancellato non solo nell'accadere degli avvenimenti ma anche nel modo di pensare il mondo e gli altri. L'uniformità algoritmica delle menti, la settorializzazione intellettuale che impedisce di cogliere rapporti e movimenti, la costrizione all'intelligenza applicata rappresentano il mondo non nella capacità di produrre eventi ma in una datià ricostruita virtualmente e immobile nella sua oggettivazione.

Sabino Cassese nel libro-intervista *Le strutture del potere* in un passaggio riporta il suo pensiero sull'origine della politica e sulla necessità del suo esistere nelle forme sociali più evolute. Riprendendo il saggio di E.C. Banfield *Le basi morali di una società arretrata* scrive:

⁸ Ivi, pp. 104, 105.

⁹ Tonelli 2023, pp. 40 e successive.

¹⁰ Ivi, p. 169.

In quel libro Banfield spiegava che le reti che contano sono quelle familiari e quelle di tipo religioso. E questo si verifica soprattutto quando non c'è una rete consolidata di interessi locali come nell'Emilia Romagna. Un altro sociologo americano, Robert Putman, in un libro sulle radici delle regioni, sostiene che queste abbiano attecchito e funzionino dove c'era già un ricco tessuto sociale cooperativo, dove c'erano reti sociali su cui poi si sono fondati i partiti, i sindacati, perché l'uomo vive in società e ha bisogno di reti. In assenza di queste reti, se ne sviluppano altre fondate sui rapporti familiari.¹¹

La citazione soprariportata esprime la varietà di ogni tessuto sociale, non omologabile in forma algoritmica, la diversità dei tempi e dei modi di evoluzione. Con questa molteplicità si confronta la politica, presupponendo lontananze e prefigurando soluzioni. Nel momento in cui essa sorge, come scrive Cassese, mette intelligenza e creatività al servizio della comunità. Senza la consapevolezza della sua provenienza e di un possibile percorso verso il futuro, cioè senza il tempo vissuto, la politica non esisterebbe.

Mauro Bonazzi nel libro *Passato* sostiene che il tempo presente non possiede profondità e molteplicità. Parlando di tempo soggettivo (l'uomo) e di tempo oggettivo (mondo) Bonazzi scrive:

C'è il tempo dell'esistenza umana e il tempo (geologico, naturale) del mondo con cui stiamo iniziando a misurarci. È un tempo che per un lungo periodo ha fatto semplicemente da sfondo della nostra esistenza, ma che è sempre più difficile lasciare da parte. Siamo entrati nell'Antropocene [...] e il nuovo tempo a venire è quello del cambiamento climatico. Sembrava lo sfondo naturale delle nostre imprese e ora scopriamo che ci riguarda da vicino: «l'umanità che pensava di essersi emancipata dal tempo della natura si trova brutalmente ricondotta al suo posto».¹²

Questa commistione ha costretto l'uomo a incorporare il tempo della natura, vissuto dal suo manifestarsi (covid, clima). Essa aumenta la complessità della vita e pone problemi, che non riguardano il singolo ma l'intera umanità. Da ciò la necessità di una maggiore vicinanza individuale alla politica.

Soggettività e oggettività

Ai fini di una educazione alla politica il libro di S. Cassese *Le strutture del potere* risulta utile sotto diversi profili, in quanto consente di desumere obiettivi formativi, suggeriti proprio dalla forma dell'intervista e dal suo procedere. Infatti, l'autore, sulla base delle domande della giornalista Alessandra Sardoni, rappresenta il potere nei suoi elementi portanti, ma nel corso del dialogo ne scioglie il concetto e lo rappresenta nei diversi aspetti: potere decisionale, potere condizionante, potere ombra, ecc. È evidente non solo l'intento di analizzarlo attraverso la sua competenza ed esperienza, ma anche di riportarlo alla pienezza della luce, cioè alla trasparenza delle strutture e dei meccanismi di funzionamento, come egli ritiene dovrebbe avvenire perché tutti ne abbiano contezza.¹³

Un filo conduttore per il docente è proprio il concetto di trasparenza, richiamato nel libro come valore essenziale del potere. Egli lo persegue con o senza consapevolezza, non direttamente con le finalità politiche presupposte nell'intervista di Cassese, un potere visibile ed eticamente orientato, ma per portare alla chiarezza logica e concettuale termini che ne hanno accompagnato la storia. Il possesso di questo obiettivo è una premessa alla formazione politica. Parole e idee sul tema, possedute dallo studente, sono necessariamente intrise di improvvisazione e di abitudine, come anche di preferenze legate al vicino e al presente. Egli le usa fuori dal

¹¹ Cassese 2023, p. 173

¹² Bonazzi 2023, p.111.

¹³ Cassese ivi, pp. 4, 5: «Sì, La trasparenza serve perché deve mettere il potere ombra sotto i riflettori per renderlo responsabile. *Make the power visible* è uno dei principi fondamentali di oggi, ma possiamo dire che il tentativo della storia centenaria dello Stato è di ridurre il potere che sta dietro le quinte a favore del potere che sta sul palcoscenico».

tempo, legandole al quotidiano ed ai significati acquisiti nei limiti della sua relazionalità. Il loro modo di essere è l'ottativo, che unisce al fatto adesioni intellettuali e valoriali, già presenti nell'età (adolescenza-gioinezza).

Portare alla chiarezza di significato questo bagaglio originario è possibile con un'azione di contestualizzazione, cioè, riferendo la parola alla situazione da cui è nata e ricostruendone l'evoluzione. Poiché, come scrive Cassese, potere è una «nozione primaria della filosofia»,¹⁴ il docente la deve fondare nei suoi principi, ma per farlo la problematizza nel quadro di sviluppo storico, come avviene con altre parole chiave della disciplina. Anche se i termini linguistici permangono convenzionalmente nel tempo, le forme conservano una propria identità che si manifesta in una corrispondente struttura socio-politica. Lo studente è in grado di intuire le differenze maggiormente visibili, ma la prima impressione non è sufficiente per specificarle e, quindi, di rappresentarle sia nell'oggettiva alterità sia nella profondità storica. Per ciascuna occorre trovare spiegazioni e motivazioni, efficienze e funzionalità, congruenze e incongruenze, rapporti con il tempo e con lo spazio. Si tratta di un lavoro necessario per ricondurre il particolare al generale e discuterne al livello teorico, pur conservandone la provenienza empirica.

Il primo approccio si concentra nell'esame di ogni struttura esaminata per rilevarne gli elementi rappresentativi. Lo studente usa le correlazioni del pensiero per ricostruire i legami tra potere e soggetti che lo promuovono, cogliendo passaggi e azioni interconnesse. Lo studente è attratto dalla ricostruzione sequenziale dei momenti che portano al suo possesso. Quasi si sente un protagonista, coinvolto nel farsi dell'evento. In tal modo si identificano le connotazioni specifiche, mostrando il potere nel processo del costituirsi, e quindi nelle forme intenzionali del suo oggettivarsi.

Un'indicazione, spendibile didatticamente, sul rapporto tra progetti politici, realizzazioni statuali ed effetti sulla società proviene dal libro di Hannah Arendt *Sulla rivoluzione*. L'autrice, sulla scia di Alexis de Tocqueville (*la democrazia in America*), ribadisce la differenza tra la rivoluzione americana e quella francese, rilevando la portata lungimirante della prima e, quindi, l'effetto benefico sulle future generazioni, di fronte alla ristrettezza etica e politica della seconda, caduta necessariamente nel terrore per la confusione dei valori universali con l'interesse di un gruppo. Il testo nella sua esposizione, mentre esalta l'influenza della rivoluzione americana sugli altri popoli, riconosce a quella francese la commistione con la nascita della questione sociale, la qual cosa le avrebbe impedito di dare un respiro collettivo ai suoi ideali.¹⁵

La storia della filosofia, come si rileva dal pensiero della Arendt, produce una successione di forme di potere. Di mano in mano che esse compaiono, si presentano in corrispondenza con altre pregresse, in continuità o discontinuità. Pertanto, ogni forma viene rivista e ripensata in rapporto all'altra. L'intelligenza dello studente si muove nell'ampio spazio dell'evoluzione storica e nel collegamento tra le astrazioni teoriche delle menti. Ogni forma del potere, già circoscritta nella sua particolarità, perde la rigidità semantica e si ripropone nel rapporto con le altre. Il bisogno d'identità la costringe nei confini della sua consistenza perimetrale, ma il confronto, sciogliendola dai vincoli connotativi, la rappresenta nei punti di forza e di debolezza, nelle positività e negatività. La relazionalità e la possibilità del confronto accompagnano lo studente verso la scelta, che inizialmente avviene sulla base di inconsapevoli preferenze giovanili; successivamente si concentra più concretamente nell'analisi delle parti, intervenendo con l'intelligenza selettiva e motivando le opzioni.

I docenti nel lavoro di correlazione dispongono come testo base della *Politica* di Aristotele, in cui si analizzano tre forme di governo, monarchia, aristocrazia e democrazia, individuandone

¹⁴ Ivi, p. 3. Sul concetto di potere come nozione primaria nella storia degli uomini si veda quanto scrive su di essa Tolstoj: «E l'esperienza dice che il potere non è una parola, ma un fenomeno che esiste realmente. A parte il fatto che nessuna descrizione dell'attività collettiva degli uomini può prescindere dal concetto di potere, la sua esistenza è dimostrata tanto dalla storia, quanto dall'osservazione degli avvenimenti contemporanei». Tolstoj 2018, p. 732.

¹⁵ Arendt 2009, pp.254, 255.

la contestualità storica, rilevando per ciascuna limiti e possibilità e non mancando di proporre con opportune deduzioni un suo stato ideale (*politeia*). Scritto nel tempo recente, è utile il libro di D. Graeber *Critica della democrazia occidentale*, in cui è trattato il tema delle modalità assunte dalla democrazia nella storia e nelle diversità delle situazioni. Il testo si presenta con la veemenza di chi intende demolire convinzioni radicate storicamente e, quindi, rese inattaccabili dal punto di vista del senso comune. Esso, pertanto, ha una sua rilevanza didattica in quanto consente di entrare con passione giovanile nei contenuti più profondi di note teorie politiche. L'autore si chiede:

La «democrazia» è un concetto intrinseco alla stessa idea di «Occidente»? Si riferisce ad una forma di *governance* (ovvero a una modalità di autoorganizzazione comunitaria) oppure a una forma di governo (ovvero a una specifica configurazione di apparati statali)? La democrazia implica necessariamente il dominio della maggioranza? La democrazia rappresentativa è realmente democratica?¹⁶

Partendo da queste domande Graeber passa in rassegna le varie democrazie succedute nel tempo, e confronta l'attuale forma, la democrazia occidentale, con altre modalità di partecipazione popolare. Infatti, continua:

Se dunque la democrazia è semplicemente il modo in cui le comunità risolvono le proprie faccende attraverso un processo di discussione pubblica relativamente aperto ed egualitario, non esiste una ragione per cui le forme decisionali egualitarie delle comunità rurali in Africa e in Brasile non debbano essere degne di questo termine tanto quanto – e in molti casi anche di più – i sistemi costituzionali che governano gran parte degli attuali Stati-nazione.¹⁷

La critica di Graeber alla forma stato, come si è realizzata nella visione culturale dell'occidente, nasce dall'azione costrittiva esercitata sugli individui dalle sue strutture coercitive, messe a disposizione della parte vincente.

Il libro esalta il conflitto tra cittadini e potere costituito, quasi a schierarsi dalla parte dello studente contestatore. Infatti, conclude:

Sembra quasi che la democrazia stia tornando negli spazi da cui è sorta: negli spazi intermedi, negli interstizi del potere. Se da lì riuscirà ad estendersi all'intero pianeta dipenderà non tanto dalle nostre teorie quanto dalla nostra reale convinzione che la gente comune, seduta insieme a deliberare, sia capace di gestire le proprie faccende meglio delle *élites* che le gestiscono a loro nome e che impongono le decisioni prese con la forza delle armi.¹⁸

È evidente la derivazione del pensiero di Graeber da quello che H.D. Thoreau ha espresso nel suo libro *Disobbedienza civile*, scritto nel lontano passato della guerra contro il Messico e dello schiavismo. L'ingiustizia sociale e l'aggressione a un'altra nazione hanno spinto Thoreau alla contestazione *in toto* dello stato americano, propugnando il diritto alla disobbedienza. Nel suo libro difende tale diritto in nome della contrapposizione tra la libertà individuale e l'oppressione degli apparati istituzionali, che esigono uomini come *soldatini*, pronti ad irreggimentarsi nelle loro strutture seguendo la volontà e l'imposizione dei più forti.

Sia Graeber sia Thoreau usano le categorie della libertà e della coscienza individuale per rappresentare il dramma del singolo, in particolare quello oppresso, nelle strutture impositive del potere.

I testi dei due autori incontrano l'interesse dello studente, in quanto fanno leva sul bisogno di corrispondenza della politica con le personali aspirazioni, giustificando, in qualche modo, il

¹⁶ Graeber 2024, p. 35.

¹⁷ Ivi, p. 39.

¹⁸ Ivi, p. 112.

suo soggettivismo intellettuale (spesso confinante con forme esaltanti dell'egocentrismo giovanile) di fronte alla preponderanza di ogni oggettività costituita.

Sulla base degli esempi riportati, incentrati sulla critica del potere, il docente si muove come suggerisce Popper: osservando i punti deboli delle teorie politiche e procedendo per passi progressivi. Il testo *La società aperta e i suoi nemici* gli indica una finalità valoriale: autonomia intellettuale e capacità di scelta;¹⁹ mentre *La logica della scoperta scientifica*²⁰ e *Miseria dello storicismo*²¹ gli aprono una strada didatticamente perseguibile: liberare la mente da schematismi totalizzanti e procedere con accortezza sulla base dell'osservazione. Analisi empirica (Graeber, Thoreau) e confronto fra teorie (Popper) sono i poli in cui il docente fa scorrere la didattica.

Su oggettività e soggettività è propositivo, per la presa sulla realtà odierna, il pensiero di J. Habermas. Egli nel suo libro *Nuovo mutamento dell'opinione pubblica e politica deliberativa* affronta il tema proprio dal punto di vista politico. La sua domanda può essere così riassunta: ordinamenti e normative delle attuali democrazie sono tali da accogliere ogni singolarità umana, presente o emergente? Una teoria dello stato è tale da rappresentare il corpo sociale nelle sue diversità, attuali e future? La domanda si impone nel tempo presente, in cui internet ha abolito le distanze fra gli stati e l'umanità appare nelle più svariate forme, lasciando comparire ciò che era ignoto all'uomo occidentale, l'altro e il diverso. Habermas porta l'esempio di Trump il cui successo sarebbe emerso da situazioni sociali ignorate dalle precedenti politiche democratiche:

L'appello fatale di Trump avrebbe trovato difficilmente l'eco desiderata nella rabbia dei cittadini, che hanno preso d'assalto il Campidoglio il 6 gennaio 2021, se le élite politiche non avessero deluso per decenni le aspettative legittime e costituzionalmente garantite di una parte considerevole dei loro cittadini.²²

Poi, ritornando sul tema generale oggettività-soggettività, espresso nei termini della rappresentanza politica, dice:

Ma una teoria politica oggi deve avere coscienza del suo compito ricostruttivo e prendere atto, semplicemente, del fatto che con l'eccedente ideale contenuto nelle costituzioni democratiche viene a crearsi una *tensione* tra la *validità* positiva delle norme costituzionali vincolanti e la *realtà* costituzionale, tale da penetrare nella *realtà stessa* delle società moderne e, nei casi di dissonanze drasticamente visibili, può causare anche oggi una dinamica mobilitante per le proteste di massa.²³

I suddetti richiami, insistendo su diversità-molteplicità, esprimono la necessità della riconfigurazione nel tempo di ogni teoria politica, aprendo lo studente al tema del giudizio e della scelta. Infatti, le sue valutazioni sono intellettualmente limitate, come le sue opzioni sono intrise di ideologismi e di improvvisazioni. Occorre comprenderne il linguaggio e leggere nelle righe della sua verbosità, nell'esplosione del grido e della gestualità, nell'uso di parole d'ordine e di idealità totalizzanti. Queste sono le modalità del suo esprimersi, ma già nascondono preferenze e voglia di scelta consapevole. La soggettività, percorsa da varie manifestazioni di sofferenza, è la via che necessariamente egli segue per giungere alla meta. Lo riconosce lo stesso Umberto Eco quando annota per bocca di Casaubon, protagonista del *Il pendolo di Foucault*, non senza un compiacimento intellettuale:

Mi trovai in mezzo alla Rivoluzione, o almeno alla più stupenda emulazione che mai ne è stata fatta, cercando una fede onorevole. Giudicai onorevole partecipare alle assemblee e ai cortei, gridai con gli altri "fascisti, borghesi, ancora pochi mesi!", non tirai cubetti di porfido o biglie di metallo, perché ho sempre

¹⁹ Popper 2003, pp 290, 691.

²⁰ Popper 1998, pp 32,33.

²¹ Popper 1980, p.70.

²² Habermas 2023, pp. 12, 13.

²³ Ivi, p. 15.

avuto paura che gli altri facessero a me quello che io facevo a loro, ma provavo una sorta di eccitazione morale nel fuggire lungo le vie del centro, quando la polizia caricava.²⁴

Sui rischi della giovinezza è interessante anche il giudizio che, estremizzando, ne dà O. Wilde ne *Il ritratto di Dorian Gray* riferendolo alla vita del suo personaggio:

Che cos'era dopotutto la giovinezza? Un periodo acerbo, immaturo, un periodo di stati d'animo superficiali e di pensieri malsani.²⁵

Le citazioni Di Eco e di Wilde esprimono le ambiguità intellettive dello studente e la necessità di una didattica che le accolga nel suo interno, conservando la capacità di guida e di orientamento.

Il docente nel percorso dalla soggettività alla oggettività dispone della *degnità* vichiana contenuta nella sezione seconda, *Degli Elementi*, de *La Scienza nuova*:

L'uomo per l'indefinita natura della mente umana, ove questa si rovesci nell'ignoranza, egli fa sé regola dell'universo.²⁶

Questa *degnità* esprime la condizione generale dell'uomo che nel momento della soggettività, ancora espressa in forma egocentrica, non esita a ricorrere a rappresentazioni fantasiose e, comunque, non veritiere, estendendo universalmente le sue convinzioni. Infatti, Vico conclude la spiegazione della sua *degnità* con la citazione del motto tacitano, contenuto nella *Vita di Agricola*: *Omne ignotum pro magnifico est*,²⁷ volendo significare che è nella natura dell'uomo ricorrere alla fantasia quando la sua ragione si arresta. Per questo il compito dell'educazione, secondo Vico, consiste nel ripercorrere il processo intellettuale verso la *mente pura*: nel caso della politica al possesso di quelle categorie giudicanti, oggi sommerse dall'inciviltà linguistica e dalla logica imperante della confusione concettuale.²⁸ La via è indicata dall'incontro tra filosofia e filologia.²⁹

La prassi politica: conoscere per agire

Giuliano Amato nel libro *C'era una volta Cavour* sostiene che nella storia d'Italia tre sono stati i grandi politici: Cavour, Giolitti, De Gasperi, ponendo tuttavia Giolitti in subordine rispetto agli altri due. Come dice il titolo del libro, il suo interesse è principalmente rivolto a Cavour, dai cui discorsi in parlamento ricava elementi per caratterizzarne l'azione politica. Egli, riferendosi al presente di cui lamenta la mancanza di grandi esempi, scrive:

La politica, nonostante i cambiamenti che sono intervenuti (a partire dalle rappresentanze che ne esprimono i protagonisti, i mezzi con cui questi comunicano, l'informazione che li circonda) ha mantenuti immutati i suoi tratti essenziali: la sua progettazione, le interazioni attraverso cui passa la realizzazione dei progetti, il passo dopo passo su disegni che si completano nel farsi, la scelta degli argomenti e degli oggetti da sottoporre a negoziato e a scambio per ottenere consensi e dissensi. È in questo che consiste la politica ed è nel saperlo fare che un politico di vaglio si distingue dagli altri, oggi come ieri.³⁰

Il libro, dunque, seguendo l'esempio di Cavour, si presenta anche come un appello alle nuove generazioni, perché abbiano contezza del farsi della politica. Che ci sia questo intento si rileva anche dall'affermazione su Cavour: «Fu uno statista, ma gli statisti li fa la politica, quando

²⁴ Eco 1988, p. 48.

²⁵ Wilde 2013, p.148.

²⁶ Vico 1974, p. 91.

²⁷ Ibid.

²⁸ Bentivegna, Rega 2022.

²⁹ Ivi, p.95.

³⁰ Amato 2023, p. 29.

appunto è al suo meglio».³¹ Se esiste un'arte della politica, occorre una educazione verso di essa e Amato stesso ne dà un'indicazione, allorché l'affida all'intelligenza e alla creatività, sottraendola ai richiami totalizzanti sia della tecnica sia del determinismo storico. In questi casi la società e la vita sarebbero trascinati non dal volere e dall'azione dell'uomo ma dal vortice degli avvenimenti.

Gli stessi elementi costitutivi della politica, sopra riportati, offrono al docente di filosofia motivi di riflessione didattica. La politica, come la concepisce Amato inserendola nella tradizione della storia occidentale, si accompagna all'uso di una ragione, che guarda con realismo al mondo esterno, crede in un sistema di valori, elabora un progetto di società, costruisce gli strumenti per la sua realizzazione. Si tratta di una ragione adulta, che affronta la complessità storico-sociale e si immerge sulla sua variabilità, scontando la molteplicità delle occasioni e delle resistenze. È una ragione vigile, che usa la flessibilità per navigare in un mondo dato: oggi nelle nuove forme della società civile, concepita nelle sue strutture e nei funzionamenti. Bisogna portare i giovani non certo a possedere questo obiettivo, almeno ad acquisire i mezzi per orientarsi nei suoi scenari. La filosofia nella storia dell'occidente ha insegnato a costruire questa ragione e a farla evolvere in direzione della politica.

G.B. Vico ne *La nuova scienza* ha descritto, come già detto, il cammino che l'umanità ha percorso per arrivare allo stadio della ragione matura e definita nei canoni occidentali. Egli è attratto dal primo stadio dell'umanità, indicato nella formula dell'uomo che sente senza avvertire, ma ancor di più da come lo studioso si rapporta a questa antichità. La sua affermazione che la mente umana, quando si rovescia nell'ignoranza, fa sé regola dell'universo, si riferisce all'impossibilità di conoscere il mondo antico con gli attuali strumenti della mente. Infatti, il suo motto *Verum ipsum factum* non è applicabile a quel mondo, mancando le giuste conoscenze sugli avvenimenti. In tal caso la ragione ricorre alla fantasia descrivendo quel mondo più con l'immaginazione che con l'intelligenza, oppure tentando un approccio (inefficace) con i quadri interpretativi del presente.

Quanto Vico afferma può considerarsi un monito per il docente che si avvicina al tema della politica. Infatti, il rischio maggiore per gli studenti è il permanere in una visione fantasiosa del reale, allorché prevalgono pregiudizi e modi di pensare inapplicabili all'oggetto studiato. Conoscere il presente, sia nella dimensione orizzontale sia verticale (*factum*), è il presupposto della formazione politica, così come la nascita di corrispondenti categorie intellettive (*verum*) accompagna il momento della valutazione e della scelta. Nel *verum* della filosofia, oltre alla conoscenza dei fatti, si comprende anche la dimensione etica e politica, considerandola un valore essenziale e decisivo nella vita dell'uomo: una dimensione che deve essere conosciuta e valutata con le corrispondenti categorie. Costruire questa ragione nella duplice dimensione (teoretica e morale), esercitandola nel passato e nel presente, certamente è un obiettivo propedeutico all'agire politico.

Conoscenza, giudizio e scelta afferiscono alla formazione del pensiero politico. Il docente fa proprio il monito, con cui Foscolo nel *Dei sepolcri*, riprendendo Niccolò Machiavelli, dichiara l'obbligo morale di mostrare a chi non sa come è fatta la politica. Egli parte da questa premessa e si apre una via per condurre lo studente dall'estemporaneità del giudizio etico (il vicino e il noto, i quadri provvisori delle categorie valoriali, il velleitarismo) alla riflessione ragionata del giudizio politico (il lontano e l'altro, l'adeguatezza delle categorie giudicanti). Il docente sa distinguere la vera dalla falsa politica (cronaca, indottrinamento, propaganda) e si serve di tale consapevolezza per perseguire il suo obiettivo.

Il pericolo del populismo, cioè il permanere nello stato del bisogno fisico (*economicismo*, Gramsci) senza trascendere nella visione politica della realtà, è sempre presente. Lo studente può incontrarlo nel processo di apprendimento e di acculturazione, allorché trapassa da un'idea

³¹ Ivi, p.11.

ad un'altra senza raggiungere il momento della decisione. Umberto Eco, parlando di tale rischio con cui i protagonisti del suo romanzo *Il pendolo di Foucault* procedevano alla costruzione di una storia sui templari, scrive:

Quando ci scambiavano le risultanze del nostro fantasticare ci sembrava, e giustamente, di procedere per associazioni indebite [...] Ma nelle lunghe pause in cui ciascuno accumulava prove per le riunioni collettive e con la tranquillità di coscienza di accumulare pezzi per una parodia di mosaico, il nostro cervello si abituava a collegare, collegare, collegare ogni cosa a qualsiasi altra.³²

Questo collegare indiscriminato favorisce il pericolo della dispersione e dell'inconcludenza culturale, presupposto per un sentimento di incredulità o di presunzione, con cui ci si autoassolve dall'incapacità di decidere e volere. Per evitarlo, occorre un proposito specifico ed una didattica ben finalizzata: pervenire ad una decisione. In particolare, si può sfruttare lo stupore e il disincanto verso azioni della politica, che confliggono con i quadri della personale soggettività e portano a scoprire diversità comportamentali, ritenute funzionali ad altri interessi sociali. In questo caso lo studente, per far fronte all'inatteso disorientamento, nel primo impatto si lascia guidare dalle generiche categorie di bene e male, colte nella loro astrazione e spontaneamente accettate; ma con il tempo le focalizzerà tra le molteplici manifestazioni del vivere in comunità, scoprendo la resistenza al suo volere. Allo stesso modo egli rifletterà su concetti abusati nel corso degli studi e a cui in precedenza ha prestato fede e potere conoscitivo. Si tratta di forza e consenso, autorità e libertà di cui Croce si è servito per connotare il potere dello stato;³³ oppure di leone e volpe, in cui Machiavelli ne *Il Principe* ha ravvisato le capacità essenziali del politico. Non potrebbe essere più evidente la distanza tra le iniziali superficialità intellettive e il rispetto delle oggettività antistanti, ma nello stesso tempo tra i due estremi si profila la possibilità di un percorso verso la formazione politica. È questo il momento della didattica: quali passi immaginare per vincere l'inconcludenza del collegare? Come portare lo studente dall'astratto al concreto nel momento della conoscenza e dell'azione? Come evitare il rischio della dispersione e del disorientamento? La filosofia offre diverse opportunità, che consentono di riconciliare lo studente con l'apparire dell'altro, accettandolo nelle sue antistanti formazioni. Dallo stupore delle diversità al loro incontro costruttivo diventa una traccia didattica che segue il divenire della filosofia.

Sul tema delle categorie giudicanti e sulla correlazione con il vissuto il libro di Rousseau *Sull'origine della disuguaglianza* può considerarsi, per la sua influenza nel tempo, il testo più significativo. In esso intorno alla discrepanza tra diritto di natura (universale) e diritto positivo (particolare) si legge:

Risulta da questa esposizione che l'ineguaglianza, quasi inesistente nello stato di natura, ricava la sua forza e il suo incremento dallo sviluppo delle nostre facoltà e dai progressi dello spirito umano e diviene infine stabile e legittima con l'istituzione della proprietà e delle leggi. Risulta inoltre che l'ineguaglianza morale, autorizzata dal solo diritto positivo, è contraria al diritto naturale ogni volta che non corrisponde nella stessa proporzione all'ineguaglianza fisica [...].³⁴

Rousseau, come appare dalla citazione, utilizza riferimenti teorici, ricavati metaforicamente dallo stato di natura, per avere un parametro con cui valutare il presente ed accompagnare l'uomo nella costruzione di una giusta società. È il suo modo prescelto per rapportare teoria e pratica, astratto e concreto. Natura e società sono i termini della correlazione tra generale-categoriale e particolare-irripetibile. Il docente, allo stesso modo, può richiamare i diversi modi di

³² Eco, *ivi*, p.367.

³³ Croce 1972: «In questa elevazione della mera politica all'etica anche la parola "Stato" acquista un nuovo significato: non più semplice relazione utilitaria, sintesi di forza e consenso, di autorità e libertà, ma incarnazione dell'ethos umano e perciò stato etico o stato di cultura, come anche si chiama», p.186.

³⁴ Rousseau 1975, p. 163.

approccio politico, convenzionalmente accettati, per riportarli al confronto con la realtà attuale, scoprirne l'efficacia interpretativa o riaggiornarli nella diversità delle situazioni.

Antonio Gramsci parte dal medesimo proposito, conoscere in forma sempre più efficace, collocandolo nel contesto sociale di chi non sa: gli umili e gli oppressi di manzoniana memoria. Non solo conoscenza e capacità di giudizio per lui sono presupposti per la formazione politica. Egli aggiunge idealità (valori) e volontà (azione). I due requisiti camminano insieme alla conoscenza. Infatti, scrive:

Applicare la volontà alla creazione di un nuovo equilibrio delle forze realmente esistenti e operanti, fondandosi su quella determinata forza che si ritiene progressiva, e potenziandola per farla trionfare è sempre muoversi nel terreno della realtà effettuale ma per dominarla e superarla (o contribuire a ciò). Il «dover essere» è quindi concretezza, anzi è la sola interpretazione realistica e storicistica della realtà, è sola storia in atto e filosofia in atto, sola politica.³⁵

Storia in atto e filosofia in atto richiamano i termini vichiani di filologia e filosofia, di fatto e di vero, già usati nella conoscenza del passato. Ma Gramsci va oltre e, presupponendo la storia in quanto fatta dagli uomini, le affida il compito della politica, cioè dell'andare in avanti considerando il progresso nell'avvenire. Vi è un altro passo nei *quaderni del carcere* che spiega meglio il farsi della politica:

Solo chi fortemente vuole identifica gli elementi necessari alla realizzazione della sua volontà. Perciò ritenere che una determinata concezione del mondo e della vita abbia in sé stessa una superiorità [di capacità di previsione] è un errore di grossolana fatuità e superficialità. Certo una concezione del mondo è implicita in ogni previsione e pertanto che essa sia una sconnessione di atti arbitrari del pensiero o una rigorosa e coerente visione non è senza importanza, ma l'importanza appunto l'acquista nel cervello vivente di chi fa la previsione e la vivifica con la sua forte volontà.³⁶

Gramsci, dunque, concepisce un dover essere, che acquista tanto più forza quanto più si radica nella società per modificarla. L'idea va vivificata e alimentata con la volontà e il fare. La citazione riflette l'azione politica del Cavour che, come scrive G. Amato, possedeva una convinzione profonda circa le idee del liberalismo, l'ha posta a base del dover essere e, nello stesso tempo, ha saputo agire politicamente sfruttando le evenienze del tempo per condurre l'Italia alla nascita dello stato unitario e liberale.

Poco servono, secondo Gramsci, le illustri teorie sul futuro dei popoli, se non suscitano passione e non promuovono una volontà operativa. Esse decadono nelle forme dell'accademismo sterile o fanno da complemento a posizioni di forza già consolidate. Occorrono teorie che non solo fondino la conoscenza ma che contengano *in nuce* la spinta al fare creativo. Pertanto, Gramsci raccomanda un'educazione alla politica che conosca la verità effettuale delle cose, stimoli la passione per l'avvenire e, nello stesso tempo, guidi all'azione. I fari del suo pensiero sono stati il marxismo-leninismo e il cristianesimo-paolinismo: due teorie che hanno unito teoria e pratica. La libertà di pensiero è essenziale per evitare i rischi non solo del vuoto accademismo, ma anche quelli derivanti da concezioni della storia che negano la soggettività dell'uomo e la sua capacità di promuovere il cambiamento: evoluzionismo, materialismo, meccanicismo. Se, come dice Vico, il vero e il fatto coincidono, ciò vale non solo per leggere il passato ma anche per dirigere il futuro.

La didattica del docente mira a sviluppare la soggettività dello studente, punta alla conoscenza e alla ragione, provandole nell'interpretazione dei fatti e nelle proiezioni verso il futuro. Lo fa sul piano storico attraverso l'analisi dell'accaduto e del possibile avvenire, ma anche attraverso la destrutturazione di teorie totalizzanti che sottraggono la persona alle sue responsabilità. Ogni teoria è giudicata nella sua funzione progressiva o regressiva, ed è sempre rapportata

³⁵ Gramsci 1975, p. 1578.

³⁶ Ivi, p. 1811.

agli effetti prodotti nella società e nella storia. Lo studente deve essere indotto a cogliere il rapporto tra teoria e intenzionalità politiche, correlandole con il successo o insuccesso. È ciò che Gramsci ha fatto nei suoi studi sul Risorgimento italiano, discutendo di monarchia e di repubblica, di moderati e di democratici.

La storia della politica è anche la storia delle idee e delle teorie, che a volte entrano nel dibattito educativo da sole, cioè nella semplice astrazione del loro contenuto, a volte in corrispondenza con i fatti e gli avvenimenti della vita e delle società. Per questo motivo ogni classe o raggruppamento sociale individua la giusta teoria politica o la giusta concezione della storia, in cui colloca la propria azione e giustifica le proprie idealità.

Sul piano dell'insegnamento si segnalano due pericoli, di cui per altra via e con altre motivazioni ha scritto Umberto Eco: la pretesa di puntare ad un modello assoluto, inteso come conclusione di una aspirazione personale,³⁷ e la possibilità di rimanere invischiati in una relazionalità inconcludente senza pervenire al momento della scelta. Nel primo caso il tema di un assoluto va declinato in un ventaglio di finalità politiche coerenti con la presenza di un io sociale, nel secondo è opportuno partire dalla molteplicità di connessioni e interdipendenze per accettare la presenza della scelta. Presunzione intellettuale e nomadismo politico sono i due poli, che il docente accetta come concetti limite, entro i quali procedono il suo insegnamento e la funzione educativa.

La motivazione

Giorgio Amendola nel libro autobiografico *Una scelta di vita* racconta la sua vicenda politica. Egli, dopo la morte del padre Giovanni a causa dell'aggressione fascista, sentì il bisogno di entrare in politica per continuarne l'opera in difesa della democrazia. Si recò a Parigi a casa di Saverio Nitti e dal colloquio con l'anziano dirigente democratico, come con altri politici e intellettuali del tempo, capì che alle loro spalle non vi era una resistenza organizzata contro la dittatura. Quella presenza la riscontrò nel Partito Comunista d'Italia e dal momento della scelta iniziò la sua opposizione al regime. Per lui si è trattato di una forte motivazione personale già suscitata dalla formazione in famiglia. Egli spiega:

In tutto l'occidente i partiti comunisti mi apparivano i soli che indicassero una via rivoluzionaria. La semplicità schematica e la brutalità della loro propaganda, l'asprezza stessa della polemica, apparivano volontà di spezzare i lacci del compromesso opportunistico e della sottomissione alla volontà dei gruppi dirigenti del capitalismo.³⁸

L'esempio della scelta oggi non è vissuto direttamente e così drammaticamente come è avvenuto per Giorgio Amendola, ma ai giovani è dato riviverlo attraverso i libri di storia o nel racconto di avvenimenti simili. Non solo la vicenda di Amendola ma anche altre, di ogni orientamento e di ogni situazione, testimoniano che la passione politica si accende nei grandi momenti della storia. Lo studente può suscitarsela attraverso il coinvolgimento in fatti del passato e del presente, a cui lo studio ha riservato particolare attenzione. Come dice Han, il vero racconto storico si accompagna all'emozione e al pathos, presupposti dell'impegno politico. La visita di Ugo Foscolo a Santa Croce, raccontata nel carme *Dei sepolcri*, assolve questo compito e ne esprime l'impellenza nel seguirlo. In particolare, la tomba di Machiavelli ricorda il dovere di insegnare a chi non sa l'arte della politica, e a chi l'apprende di metterla al servizio di grandi ideali.

Oltre agli esempi tratti dalla storia il docente di filosofia possiede altre modalità di approccio all'educazione politica. Uno lo indica Plutarco, che lo collega allo sviluppo dell'amicizia, considerata attraverso la concezione di vita dei greci nel suo tempo. Egli scrive:

³⁷ Eco, *ivi*, pp 10, 11.

³⁸ Amendola 1976, p. 255.

[...]. Tuttavia, non ne saremo turbati, perché lo scopo sia dei discorsi interiori sia di quelli espliciti è l'amicizia, verso sé stessi e verso il prossimo. I primi infatti grazie alla filosofia, sfociano nella virtù, fanno vivere in armonia con sé stessi e senza nulla da rimproverare a sé stessi, colmi di pace e paghi di sé. [...]. Quanto alle parole espresse oralmente, Pindaro afferma che anticamente la loro Musa «non era amante del denaro né mercenaria; e io credo che non lo sia tuttora ma che per la mancanza di istruzione e di buon gusto l'Ermes commerciante sia divenuto venale e corrotto».³⁹

Plutarco rintraccia un seme nell'uomo, la relazionalità finalizzata al bene. Essa si esprime inizialmente con l'amicizia, successivamente si va implementando con la ragione e con la virtù, fino ad arrivare alla sua massima espressione nella politica. Questa, pertanto, si inserisce in un processo di autoelevazione dell'uomo, che si allontana da ogni forma di egoismo personale e da ogni coinvolgimento nelle vicende umane:

È infatti inverosimile e inadeguato a dio che, come affermano alcuni filosofi, egli (il politico) sia mescolato con la materia, tutta passiva e mista a cose soggette e costrette a infiniti casi e mutamenti.⁴⁰

Plutarco, collegando la politica direttamente al processo evolutivo della persona, asserisce che di questo compito è depositaria la filosofia, in quanto legata all'elevazione intellettuale e morale:

Anzitutto l'attività politica deve possedere un solido e robusto fondamento ed essere una scelta giudiziosa e razionale, non un impulso prodotto da opinioni vacue o rivalità o mancanza di altre attività. Chi non ha niente di utile da fare in casa trascorre la maggior parte del tempo aggirandosi nella piazza del mercato anche senza alcuna necessità; altrettanto alcuni senza nessuno affare privato serio a cui accudire si introducono nei pubblici come un passatempo.⁴¹

In questa affermazione Plutarco rivela maggiormente la sua dipendenza da Platone: educazione della ragione e capacità di scelta, dominio di ciò che è vacuo e passeggero (populismo), impegno sociale. Sono anche gli obiettivi di natura generale, che il docente fa propri e li inserisce nel piano di studi, ritenendoli propedeutici alla formazione politica. Egli nel cammino verso questo obiettivo può disporre anche dei suggerimenti di Aristotele, che Michael Sandel riprende nel suo testo *Giustizia. Il nostro bene comune*. Per Aristotele, dice Sandel, la politica è legata alla virtù e la virtù, a sua volta, è intrecciata con l'essere cittadini. È la pratica della cittadinanza, il suo divenire abitudine, che porta alla virtù e alla politica.

Sandel, come Aristotele, lega funzionalmente la politica al vivere nello stato e, quindi, nella società civile. Nello stato la lingua serve per parlare di giustizia e di ingiustizia e, quindi, è strumento di cui dispone solo l'uomo, che lo usa per guidare la comunità verso il bene comune. Scrive ancora Sandel:

Il filosofo si riferisce a coloro che eccellono nelle virtù civili, che sono i migliori nel maturare decisioni per il bene comune. Coloro che raggiungono il massimo grado nell'eccellenza civile – non i più ricchi, non i più numerosi, non i più avvenenti – sono quelli che meritano la maggior parte di riconoscimento e di influenza politica.⁴²

In queste parole ritorna il motivo della politica come processo di elevazione personale, considerandolo giusta motivazione al suo studio e come via verso la vera felicità. Questa può considerarsi la principale motivazione alla formazione politica, in quanto si lega al bisogno di costruire la personalità secondo un principio etico-morale.

³⁹ Plutarco 2024, p. 6.

⁴⁰ Ivi, p. 15.

⁴¹ Ivi, p. 51.

⁴² Ivi, p. 218.

Slavoj Žižek nel suo libro *Il godimento come fattore politico* esamina una serie di situazioni politiche, tratte dalla letteratura e dal cinema, in cui, seguendo il metodo lacaniano, riesce a trarre da comportamenti esteriori, anche i più efferati, la recondita intenzionalità, sempre riposta in un desiderio di godimento personale. La sua riflessione nasce dalla convinzione che la persona ha paura dell'incontro brutale con il mondo, e pertanto si crea una serie di schermi che le consentano un approccio mediato e compatibile con la capacità di accettare il reale (e il male). Si tratti di ideologie, di censure, di divieti: tutti, pur sottintendendo un'aperta bugia, hanno la funzione di dire il vero attraverso il suo contrario, consentendo un incontro più *soft* con l'altro antistante: un incontro che realizza il bisogno di autogiustificazione e, quindi, di godimento. Egli, parlando della guerra nei Balcani e del rapporto tra identità nazionale e nazionalismo «eccessivo», come rappresentati nel film *Underground* di Kusturica, racconta buoni propositi che tuttavia nascondono amare realtà.

Ciò che Žižek dice delle guerre balcaniche, lo ripete a proposito del nazismo, dello stalinismo e altre situazioni collegate a vicende politiche, ricercando un sentimento di piacere o di autogiustificazione anche di fronte al male. Ma più in generale lo collega alla psicologia della persona, che utilizza gli schermi della mente per rapportarsi in maniera graduale e indolore alla realtà. Questi schermi devono rimanere tali, cioè, conservarsi nella funzione mediatica, ma mai confondersi con la realtà. La distanza tra soggetto e realtà è indispensabile perché il soggetto mantenga la sua esistenza: la confusione tra fantasia-ideologia e realtà determina la fine dell'io. Infatti, Žižek scrive:

La realizzazione forzata nella realtà sociale del nucleo fantasmatico del mio essere è, forse, la forma di violenza peggiore, la più umiliante, una violenza che mina alla base la mia identità (la mia "immagine" di me).⁴³

La riflessione di Žižek non è utile soltanto allo psicoanalista nell'interpretazione di atti brutali ritenuti inconsciamente intenzionali e godibili, ma costituisce anche una risorsa didattica per il docente alla ricerca di motivazioni all'apprendimento della politica.

Si tratta di una motivazione indotta (nel caso citato attraverso un film), che implica nel docente non solo la conoscenza dei fatti storici, variamente raccontati con diverse posizioni culturali, ma anche la competenza psicologica per riproporli nella loro verità. Egli, attraverso la demolizione degli schermi ideologici, porta gradualmente lo studente a riconoscere nei fatti le giuste intenzionalità (la loro verità) e nello stesso tempo a formarsi un'idea sul farsi della politica, colta nel suo dire e non dire oppure asserita per interposta affermazione.

Un'altra motivazione è data dal presente, rappresentato dalla memoria offerta spontaneamente da riviste, musei, monumenti, libri, ecc. La memoria non è storia ma può evolvere verso di essa, scoprendo un passato sedimentato nelle sue immagini. Ogni immagine esprime un personaggio, un avvenimento, un luogo, ritenuto degno di essere tramandato (Erodoto, proemio alle sue *Storie*). Lo studente ha sempre considerato la memoria come un fatto naturale, su cui ci si sofferma per motivi non necessariamente finalizzati alla conoscenza. Essa può decadere nella banalità per il ripetersi dell'osservazione, il subentrare dell'oblio e la cestinazione tra le dimenticanze. Hannah Arendt nel suo libro su Eichmann, raccontando l'indifferenza con cui il protagonista ha vissuto i suoi ultimi momenti della sua vita e rivendicato la naturale evenienza dei suoi atti, lo ha insegnato⁴⁴. L'oblio genera l'abitudine, diventa elemento della quotidianità vissuta automaticamente, cioè nella indifferente naturalezza. Tuttavia, può elevarsi didatticamente a motivo di interesse crescente, producendo varie curiosità sulla sua valenza sociale, soprattutto quando si presenta in forma enigmatica e interrogativa.

⁴³ Ivi, p.105.

⁴⁴ Arendt 2009: «Era come se in quegli ultimi minuti egli ricapitolasse la lezione che quel suo lungo viaggio nella malvagità umana ci aveva insegnato - la lezione della spaventosa, indicibile e inimmaginabile *banalità del male*», p. 259.

Un esempio con queste caratteristiche è dato dal frontone del tempio di Apollo custodito nel museo archeologico di Delfi. Esso nella parte destra rappresenta la guerra di Troia e i combattimenti accaniti delle due parti, nella parte sinistra la presenza degli dèi, colti nella loro immobilità e messi a custodia della necessità del destino. Nell'insieme offre allo spettatore la lotta impari dell'uomo, che si accanisce contro la sorte. Eppure, l'uomo lo fa, opponendo la forza dell'intelligenza, nel caso specifico anche la forza materiale. Nella scultura è rappresentata la vicenda politica della guerra di Troia: l'opzione greca della guerra, gli interessi economici e commerciali, l'amor patrio, il valore individuale, ecc. Lo spettatore, ben orientato, oltre l'immagine può cogliere la drammaticità dell'evento e il messaggio storico.

Come nell'esempio raccontato, il docente può utilizzare ogni occasione della memoria per riportarla nel suo significato storico e rilevarne la valenza politica. In tal caso la molla all'apprendimento è suscitata dalla curiosità, che agisce spontaneamente o in forma psicologicamente indotta. Tuttavia, è sempre la capacità didattica a tramutare occasioni o interessi preesistenti in motivazioni e finalizzarli al pensiero politico. Si pensi, in particolare, alle glorie patrie, esaltanti le imprese di propri eroi, e nello stesso tempo alle interpretazioni di parte avversa, che ripropone lo stesso tema da altra angolatura. L'esempio più probante in tal senso è offerto da Tolstoj nei confronti di Napoleone a proposito della campagna in Russia. Egli in *Guerra e pace* scrive:

E, infine, l'ultima partenza del grande imperatore dall'eroica armata ci viene presentata dagli storici come qualcosa di grande e geniale. Perfino questo estremo atto della fuga, che nel linguaggio umano è chiamato grado estremo della codardia, di cui ogni bambino impara a vergognarsi, anche questo atto nel linguaggio degli storici riceve una giustificazione. [...]. La grandezza pare escludere la possibilità di una misura del bene e del male. Per chi è grande non esiste male. Non c'è atrocità che possa essere ascritta a colpa di chi è grande.⁴⁵

Sono le parole di un grande scrittore che invita a problematizzare racconti del passato, certamente destinati ad eternarsi in futuri monumenti nazionali che ne celebrano la grandezza. Sulla medesima vicenda della campagna francese in Russia è importante il pensiero di un altro grande scrittore russo, meno caustico e più sfumato sulla personalità del generale francese. Dostoevskij ne *L'idiota* mette in bocca a Napoleone queste parole rivolte ad un bambino russo, suo paggetto: «Se mi converto alla vostra religione e abolisco la servitù della gleba, i russi mi diventeranno amici?». «Mai» rispose il bambino con fierezza.⁴⁶ La conoscenza storica, pertanto, ha sempre bisogno di una pluralità di voci e di fonti. In tal caso la memoria si trasforma in storia. Nel caso di Napoleone la sua monumentale tomba a Parigi deve confrontarsi con il pensiero di parte avversa, che oppone alla grandezza del personaggio il richiamo ad altri valori umani.

Spesso è la stessa evoluzione della società a fornire queste occasioni. Franco Archibugi ne *Il privato collettivo* ne indica una, promossa dalla fine del vecchio stato sociale e dall'emergere di nuove opportunità e sollecitazioni. Quello stato, assumendo in sé funzioni di programmazione, di produzione e di controllo, aveva elaborato la figura del grande manager, in grado di gestire processi omnicomprensivi, creando per i non addetti una lontananza dalla politica. Con l'avvento della società postindustriale si assiste a forme di autoorganizzazione dal basso, anche rivolte al *no profit*, più vicine alla persona e stimolanti sul piano etico e sociale. Si passa dal *Welfare state* al *Welfare Society*. Egli scrive:

Infatti, sta espandendosi un'area di consumi e di produzione di tipo associativo, composta da piccole comunità, di iniziative locali e di prossimità, di cui sta crescendo l'influenza sull'insieme dell'economia. In quest'area associativa, la solidarietà e lo spirito di servizio stanno superando i propositi di guadagno, e lo scambio avviene talora in natura o per baratto, e talora in forme monetarie *sui generis*. Quest'area costituisce – nei sistemi economici avanzati – un settore indipendente, una economia per la quale sarei indotto

⁴⁵ Tolstoj 2008, pp. 575, 576

⁴⁶ Dostoevskij 2010, p. 388.

a proporre il nome di economia associativa, un'economia motivata essenzialmente da intenzioni diverse da profitto.⁴⁷

Nella citazione del testo di Archibugi, come da altri passi del suo libro, risulta evidente la richiesta di una più articolata responsabilità sociale di fronte ai processi di cambiamento e alla nascita di nuove conformazioni sociali, operanti nel campo economico. Il sentimento della responsabilità sociale è un forte richiamo per i giovani, che non tardano a legarla all'impegno politico. Lo mette in risalto Giuliano Amato nella sua prefazione al libro di Archibugi, ricavandolo sia dal contenuto del testo sia dall'esperienza diretta dell'autore. È il fattore umano che Archibugi analizza nelle sue diverse componenti, per proporre un tipo di economia in cui non è la domanda a determinare l'offerta di lavoro, ma è quest'ultima, rinnovata nei suoi elementi costitutivi, a orientare la stessa domanda. Infatti, scrive:

In realtà, quello che abbiamo chiamato il *tardocapitalismo*, l'area di incidenza del Capitale nel processo produttivo sta riducendosi e stanno emergendo di nuovo *altri fattori determinanti*, quali le conoscenze, l'invenzione, l'organizzazione personale di gruppo, il "fattore umano", sempre più incidente e determinante.⁴⁸

Come si vede, il tema dell'educazione alla politica non è immediatamente omnicomprensivo e totalizzante, come raccontato da certe teorie socio-economiche che lo riconducono ad una formula onnivora; esso emerge allorché si determinano condizioni che investono la persona da più punti di vista, individuati nei *fattori umani*, che Archibugi accompagna con una trasformazione delle motivazioni: non più l'unicità del profitto, ma un insieme di valori personali e sociali. Ed è proprio in considerazione di questa molteplice evoluzione che, creando una vicinanza tra persona e problemi reali, gradualmente nasce il bisogno di politica, cioè di una capacità di sintesi teorica e di impegno pratico. La didattica assume nel proprio compito la complessità formativa della persona e opportunamente la rivolge nello specifico della direzione politica.

Sicuramente il polo ideologico e culturale della politica, avendo dominato per tanto tempo, ha una forza particolare di attrazione e nella storia della filosofia si incontra in ogni suo momento caratterizzante. Il docente di volta in volta lo richiama per commisurare un riferimento eventuale e per verificarne la validità interpretativa. Può essere usato come metro di giudizio e per stimolare la capacità di orientamento personale e di scelta. In ogni caso può essere utilizzato per promuovere occasioni di interesse verso la politica. È la professionalità del docente a guidare la biga di Platone, regolando opportunamente le bizzarrie dei due cavalli tra idealità e realtà, tra teoria e pratica. Soprattutto nell'educazione alla politica vale quanto O. Wilde ha scritto sul rapporto tra anima e corpo, mettendoci in guardia sulla loro separazione:

L'armonia del corpo e dell'anima – quale immenso valore è in essa! Noi nella nostra stoltezza abbiamo separato le due cose e abbiamo inventato un realismo che è volgare e un idealismo che è vacuo.⁴⁹

Un monito che vale soprattutto in politica.

Riferimenti bibliografici

- AMATO 2023: Giuliano Amato: *C'era una volta Cavour*, il Mulino, Bologna 2023, pp. 29, 11.
- AMENDOLA 1976: Giorgio Amendola: *Una scelta di vita*, Rizzoli, Milano 1976, p. 255.
- ARCHIBUGI 2022: Franco Archibugi: *Il privato collettivo*, Luiss, Roma 2022, P.73, 33.
- ARENDT 2009: Hannah Arendt: *Sulla rivoluzione*, Einaudi, Torino 2009, pp 254, 255.
- ARENDT 2009: Hannah Arendt: *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 259.
- BASSAN 2024: Valerio Bassan: *Riavviare il sistema*, Garzanti, Milano 2024, pp. 9, 239, 156, 157.

⁴⁷ Archibugi 2022, p. 73.

⁴⁸ Ivi, p.33.

⁴⁹ Wilde 2013, p. 32.

- BENTIVEGNA, REGA 2022: Sara Bentivegna, Rossella Rega: *La politica della inciviltà*, Laterza, Roma-Bari, 2022.
- BOMAZZI 2023: Mauro Bomazzi: *Passato*, il Mulino, Bologna 2023, p. 111.
- CASSESE 2023: Sabino Cassese: *Le strutture del potere*, Laterza, Roma-Bari 2023, p. 173, 4,5, 3.
- CROCE 1972: Benedetto Croce: *Etica e politica*, Laterza, Bari 1972, p.186.
- ECO 1988: Umberto Eco: *Il pendolo di Foucault*, Gruppo Editoriale Fabbri, Milano 1988, p. 48, 10, 11.
- ERODOTO 2001: Erodoto: *Storie*, Rizzoli, Milano 2001, p. 75.
- DOSTOEVSKIJ 2010: Fedor Michajlovic Dostoevskij: *L'idiota*, Newton Compton, Roma 2010, p. 388.
- GRAEBER 2024: David Graeber: *Critica della democrazia occidentale*, Elèuthera 2024, pp. 35, 39, 112.
- GRAMSCI 1975: Antonio Gramsci: *Quaderni del carcere*, Einaudi 1975, pp. 1578, 1811.
- HABERMAS 2023; Jürgen Habermas: *Nuovo mutamento della sfera pubblica e politica deliberativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023, pp. 12, 13, 15.
- HAN 2024: Byung Chul Han: *La crisi della narrazione*, Einaudi, Torino 2024, pp. 30,31,104,105.
- HEIDEGGER 1962: Martin Heidegger: *Kant e il problema della metafisica*, Silva, Milano 1962. Pp.229, 230.
- KANT 1970: Immanuel Kant: *La metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1970. P. 23.
- PLUTARCO 2024: Plutarco: *L'arte della politica*, Einaudi, Torino 2024. Pp. 6,15,7,51.
- POPPER 2003: Karl Popper: *La società aperta e i suoi nemici*, Bompiani, Milano 2003, pp. 690, 691.
- POPPER 1998: Karl Popper: *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1998, pp. 32, 33.
- POPPER 1980: Karl Popper: *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano 1980, p. 70.
- ROUSSEAU 1975; Jean Jacques Rousseau: *Sull'origine della disuguaglianza*, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 163.
- SANDEL 2023: Michael Sandel: *Giustizia. Il nostro bene comune*, Feltrinelli, Milano 2023, 218.
- SNYDER 2024: Timothy Snyder: *La paura e la ragione*, Rizzoli, Milano 2024, pp. 13,14,16.
- THOREAU 2022: Henry David Thoreau: *Disobbedienza civile*, Feltrinelli, Milano 2022, p. 29.
- TOLSTOJ 2008: Lev Tolstoj: *Guerra e pace*, Einaudi, Torino 2008, pp 575, 576, 732.
- TONELLI 2023: Guido Tonelli: *Tempo. Il sogno di uccidere Chrónos*, Feltrinelli, Milano 2024, pp. 40, 169.
- VICO 1974: Gianbattista Vico: *La scienza nuova*, Laterza, Bari 1974, pp. 91, 95.
- WILDE 2013: Oscar Wilde: *Il ritratto di Dorian Gray*, in *Tutte le opere*, Newton Compton, Roma 2013, p. 32, 148.
- ŽIŽEK 2021: Slavoj Žižek: *Il godimento come fattore politico*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2021, p 105.

Educazione al *debiasing*: l'approccio interazionista del *debate*

Matteo Giangrande

Abstract

This article examines the challenge of teaching high school students to recognize and overcome cognitive biases in critical thinking education. It compares three methods: a cognitive bias workshop, a *debiasing* debate, and a role-playing game, "Labyrinth of Information." The study focuses on transferability, student engagement, feasibility, and cognitive integration.

The analysis finds the debate method most effective, as it combines individual, social, and environmental strategies while promoting both cognitive and metacognitive skills. It also supports learning transfer and is practical for schools. The study suggests that future research should adapt the debate for diverse contexts, enhance it with technology, and measure long-term *debiasing* effectiveness.

Keywords

Debiasing education, Critical thinking, Interactionist approach, Debate methodology, Cognitive biases.

1. Introduzione

1.1. Cos'è e perché è rilevante oggi il critical thinking teaching

Il problema affrontato nell'articolo riguarda l'insegnamento del critical thinking nelle scuole superiori, e si concentra su come insegnare agli studenti a riconoscere e superare i propri bias cognitivi.

Il pensiero critico è visto come un'abilità desiderabile, misurabile e migliorabile. Ennis (1985) lo definisce come un processo razionale e riflessivo, orientato al giudizio e all'azione, mentre Paul e Elder (2006) lo considerano un controllo consapevole della qualità del pensiero. Sono stati sviluppati test psicometrici, come il *California Critical Thinking Skills Test* (CCTST) (Facione, 1990), anche se alcuni studiosi ne mettono in dubbio la validità e l'affidabilità, poiché misurano solo una gamma limitata di abilità cognitive, rendendo dubbia la possibilità di insegnarlo come abilità generale (Willingham, 2007; Finley, 2012). Studi come quello di Abrami et al. (2015) mostrano che programmi educativi mirati possono incrementare le capacità di pensiero critico, ma altri sottolineano come differenze individuali, legate a specifiche aree cerebrali (Stanovich & West, 2000), e disposizioni cognitive (Perkins e Tishman, 1998) influenzino la capacità di applicare il pensiero critico. Inoltre, poiché fortemente dipendente dal contesto disciplinare, il pensiero critico sembra essere difficile da insegnare come abilità trasversale.

Il pensiero critico include abilità cognitive come l'analisi delle argomentazioni e la capacità di trarre inferenze corrette (Halpern, 1998; Fisher, 2001) e disposizioni come la curiosità intellettuale e la sospensione del giudizio fino all'acquisizione di informazioni sufficienti (Giancarlo &

Facione, 2001; Klaczynski, 1997). È associato alla tradizione della dialettica, considerata una parte dell'educazione liberale.

L'affinamento del pensiero critico può derivare dalla formazione specifica degli insegnanti, ad esempio sulla metacognizione e sull'integrazione interdisciplinare (Paul, 1990; Kuhn, 1999; Brookfield, 2012). In un contesto di sovraccarico informativo, è anche importante educare gli studenti a valutare la credibilità delle informazioni, specialmente online (Wineburg & McGrew, 2017).

Le principali ragioni per promuovere il pensiero critico come competenza chiave nel XXI secolo includono: (i) la capacità di valutare la credibilità delle fonti e distinguere tra informazioni accurate e disinformazione (Paul e Elder, 2006); (ii) la capacità di comprendere interconnessioni tra discipline e stimolare l'innovazione (Facione, 1990; Halpern, 1998); (iii) la capacità di formare giudizi autonomi e partecipare come cittadini informati alla vita pubblica (Ennis, 1985; Brookfield, 2012); (iv) le capacità di problem solving e decision making, fondamentali per l'adattamento ai cambiamenti tecnologici (Barnett, 1997; National Association of Colleges and Employers, 2019); (v) le capacità di *debiasing*, ossia riconoscere e attenuare i bias, per creare ambienti inclusivi e contrastare le disuguaglianze (Giroux, 2020).

Nonostante l'importanza riconosciuta, gli insegnanti ritengono che i *curricula* già sovraccarichi non lascino spazio per l'educazione al pensiero critico senza sacrificare contenuti disciplinari fondamentali (Zohar, 1999). Inoltre, la tendenza alla piattaformizzazione delle politiche educative, che privilegia le performance nei test standardizzati, entra in contrasto con l'obiettivo di coltivare lo spirito critico negli studenti (Au, 2007).¹

1.2. Perché l'educazione al *debiasing*

L'educazione al *debiasing* è un aspetto dell'insegnamento del pensiero critico volto a insegnare agli individui a riconoscere e mitigare i bias cognitivi, migliorando la capacità di pensare criticamente in vari contesti. Sebbene non codificata, l'educazione al *debiasing* include: conoscenza dei bias cognitivi, spiegazione dei meccanismi che li causano, tecniche per ridurre l'influenza e esercizi pratici. L'obiettivo è ridurre gli errori sistematici nel giudizio e promuovere valutazioni obiettive.

Alcuni studiosi criticano l'universalità dei bias cognitivi, poiché gran parte delle ricerche sono condotte su campioni WEIRD (Henrich et al., 2010) e ciò che viene interpretato come bias potrebbe in realtà essere una risposta adattiva razionale a contesti specifici (Gigerenzer, 1996; Todd & Gigerenzer, 2000). Tuttavia, i bias cognitivi sono ben documentati nella letteratura psicologica e neuroscientifica: ad esempio, l'avversione alle perdite, che contrasta con le previsioni dell'economia classica (Kahneman & Tversky, 1974), o il *confirmation bias*, che porta le persone a cercare informazioni che confermano le loro credenze preesistenti (Wason, 1960).

I bias cognitivi influenzano negativamente i processi di apprendimento, l'attività lavorativa, l'esercizio della cittadinanza.

Sebbene in alcuni casi le euristiche, come regole pragmatiche affinate da meccanismi evolutivi, aiutino a filtrare informazioni irrilevanti e a concentrarsi su ciò che è rilevante nell'ambiente (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011; Haselton et al., 2015), in generale i bias cognitivi portano a interpretazioni errate o selettive delle informazioni (Nickerson, 1998); limitano l'esposizione a nuove prospettive poiché le persone cercano conferme delle loro convinzioni iniziali (Klayman

¹ La nozione di "spirito critico" nella lingua italiana differisce dal concetto di "critical thinking", poiché derivano da tradizioni filosofiche diverse: il primo dall'umanesimo europeo, focalizzato sulla riflessione sull'agire, e il secondo dalla tradizione analitica anglosassone, orientata al metodo scientifico. Il critical thinking è una competenza strutturata sull'analisi e valutazione argomentativa, separando l'aspetto cognitivo da quello etico, e viene trattato come strumento tecnico per migliorare il decision-making in ambiti politici e aziendali. Tuttavia, non è utile contrapporre i due approcci; l'integrazione può, invece, arricchire entrambe le tradizioni.

& Ha, 1987); riducono la motivazione al miglioramento personale per via di una sopravvalutazione delle proprie abilità (Kruger & Dunning, 1999); interferiscono con la memorizzazione, perché l'attenzione si concentra sugli stimoli negativi (Eysenck et al., 2007).

In situazioni di urgenza, le euristiche possono facilitare decisioni rapide e sufficientemente adeguate agli obiettivi aziendali (Gigerenzer, 2010), e nelle organizzazioni, l'impatto negativo dei bias è mitigabile con una cultura organizzativa solida, la formazione e team diversificati (Page, 2007; Sanchez & Levin, 2009). Tuttavia, i bias cognitivi spesso causano decisioni finanziarie rischiose, perché l'eccessiva fiducia spinge a sottovalutare i rischi (Malmendier & Tate, 2005); generano pratiche discriminatorie, in quanto i bias impliciti nei responsabili HR influenzano negativamente i processi di selezione e promozione (Greenwald & Krieger, 2006); riducono la competitività, poiché la tendenza a mantenere lo *status quo* ostacola l'adozione di innovazioni (Samuelson & Zeckhauser, 1988); e compromettono la collaborazione interna, causando fraintendimenti (Keysar & Henly, 2002).

Infine, alcuni bias, come quelli legati alla solidarietà e cooperazione, rafforzano la coesione e l'identità di gruppo, sostenendo la stabilità sociale (Van Bavel & Pereira, 2018). Inoltre, nei sistemi democratici, l'impatto dei bias individuali è mitigabile grazie alla pluralità di opinioni e ai controlli istituzionali (Caplan, 2008). Tuttavia, i bias cognitivi, come il *confirmation bias*, intensificano le opinioni estreme, aumentando la vulnerabilità a propaganda, disinformazione e *fake news*. Altri bias impliciti favoriscono discriminazione, intolleranza e disimpegno, aggravando la polarizzazione politica (Sunstein, 2001), indebolendo l'ideale di un processo democratico informato (Lewandowsky et al., 2012), aumentando l'esclusione sociale e riducendo la partecipazione civica.

Alcune euristiche, radicate in processi cognitivi evolutivi, sono difficili da modificare tramite l'istruzione formale, e studi suggeriscono che gli interventi di *debiasing* abbiano effetti temporanei senza portare a cambiamenti duraturi (Lilienfeld et al., 2009). Questo potrebbe giustificare, in un contesto di risorse limitate, la decisione di non prioritizzare l'educazione al *debiasing* nel sistema scolastico. Tuttavia, mantenere alta l'attenzione su questo tema è cruciale nell'era digitale, dove le competenze di *debiasing* aiutano a prendere decisioni più razionali (Kahneman, 2011), competere nel mercato del lavoro (Bazerman & Moore, 2012), informarsi come cittadini (Stanovich & West, 2008) e ridurre la discriminazione nelle organizzazioni (Devine et al., 2012).

1.3. Obiettivi e struttura dell'articolo

L'articolo analizza comparativamente diversi metodi didattici per l'educazione al *debiasing* nelle scuole superiori. Risponde a tre quesiti di ricerca:

1. quali metodi sono considerati più efficaci dagli esperti;
2. quali criteri sono adeguati per valutare l'efficacia di tali metodi;
3. quali sono le caratteristiche distintive di ciascun approccio.

Dopo un'introduzione sull'importanza del *debiasing* per il pensiero critico, il secondo capitolo esamina la letteratura sulle strategie di *debiasing*, distinguendo tra approcci individuali, ambientali e sociali, e proponendo un modello interazionista che li integri. Nel terzo capitolo vengono presentate tre attività didattiche: un workshop sui bias cognitivi, un debate incentrato sul *debiasing*, e un gioco di ruolo chiamato "Labirinto di informazioni". Il quarto capitolo definisce i criteri per analizzare e confrontare queste attività, mentre il quinto offre un'analisi comparativa delle tre strategie educative. Il sesto capitolo discute i risultati, mettendo in luce punti di forza e limiti di ciascun metodo, e conclude che il debate, se strutturato adeguatamente, è potenzialmente il più efficace per l'educazione al *debiasing*.

2. Esame delle strategie per l'educazione al debiasing

Sebbene in alcuni contesti i bias siano “adattivi”, generalmente non lo sono, soprattutto negli ambienti digitali, e per questo dovrebbero essere mitigati per favorire un pensiero razionale. Anche se alcune strategie di *debiasing* funzionano solo per compiti specifici, la ricerca offre prospettive ottimistiche se tali strategie vengono adattate al contesto, basate su architetture di scelta e integrate nell'educazione al pensiero critico (Correia, 2016).

Le strategie di *debiasing* possono essere suddivise in tre categorie: “individualistiche” o intrapsichiche, “ambientali-istituzionali” e “sociali”. La letteratura più recente suggerisce di non abbandonare le prime, ma di integrarle con le altre, considerate infrastrutturali (Beaulac e Kenyon, 2016). In questo articolo si adotta l'approccio “interazionista” alla mitigazione dei bias cognitivi, secondo cui, poiché i bias derivano dall'interazione complessa di fattori individuali, situazionali e collettivi, un programma educativo che si concentri su un solo livello di analisi – come individui, ambiente o gruppi – non potrà raggiungere risultati soddisfacenti.

Bland (2022) ha sostenuto con efficacia l'approccio interazionista, che integra strategie relative a virtù epistemiche, interventi situazionali e deliberazioni collettive. Bland osserva che gli approcci basati sulle virtù epistemiche, sul paternalismo epistemico e sulle epistemologie collettivistiche presentano sia punti di forza che di debolezza.

Gli epistemologi delle virtù sostengono che i bias cognitivi possano essere mitigati coltivando virtù epistemiche, come l'umiltà intellettuale e la vigilanza, fino a renderle comportamenti automatici. Tuttavia, questo approccio non supera pienamente il “blindspot bias”, ovvero la difficoltà per gli individui di riconoscere certi bias, soprattutto quando motivati da scopi non epistemicici.

L'approccio del paternalismo epistemico, che manipola fattori ambientali per ridurre il carico cognitivo e migliorare la qualità del giudizio senza richiedere il riconoscimento attivo dei bias, può migliorare il ragionamento, ma è inefficace se applicato da solo. Senza affrontare i bias personali, migliorare solo l'ambiente non porta a risultati ottimali.

Infine, l'approccio del collettivismo epistemico, che mira a mitigare i bias tramite deliberazione critica in gruppi eterogenei, sfrutta il confronto tra prospettive divergenti per superare i bias individuali. Tuttavia, questo approccio fatica a gestire i rischi delle “cascate informative”, che spingono gli individui a sopprimere opinioni divergenti, e della polarizzazione di gruppo, che rafforza le convinzioni preesistenti, riducendo la capacità critica del gruppo.

Circa le strategie individualistiche.

La prima strategia “individualistica” di mitigazione dei bias è l'“approccio intuitivo” all'insegnamento del *debiasing*, che consiste nell'informare gli studenti sui bias cognitivi e invitarli a evitarli. Tuttavia, Kenyon e Beaulac (2014) hanno dimostrato che questo approccio non riduce significativamente i bias nel ragionamento, poiché il “blind spot” (l'incapacità di riconoscere i propri bias) è un ostacolo rilevante. Inoltre, tentativi diretti di *debiasing* possono essere controproducenti, portando le persone a credere erroneamente di aver eliminato i bias, aumentando così la sicurezza nei loro giudizi distorti. Pertanto, la semplice trasmissione di conoscenze sui bias, pur essendo propedeutica, non è una strategia efficace di *debiasing*.

La seconda strategia, il “metodo dell'encoding analogico”, mira a contrastare bias legati a principi statistici. Facilita l'apprendimento di concetti astratti e regole normative attraverso il confronto di casi simili, migliorando la codificazione e l'applicazione delle nozioni, la cui difficile assimilazione è causa di bias statistici e decisioni subottimali. I primi studi su questa strategia hanno dato risultati incoraggianti (Aczel et al., 2015).

La terza strategia di mitigazione dei bias attiva processi cognitivi come la considerazione delle alternative e il pensiero controfattuale. Markman e Hirt (1995) hanno mostrato che considerare l'opposto, ovvero esplorare spiegazioni alternative di un evento, facilita il *debiasing*.

Questo approccio è efficace nel ridurre diversi bias cognitivi (bias di spiegazione, hindsight bias e sovrastima di fiducia), soprattutto quando il processo è percepito come agevole. La considerazione di alternative spezza l'inerzia cognitiva causata dal concentrarsi su una sola ipotesi e attiva il *mind-set* della simulazione mentale, ovvero la capacità di generare altre possibili alternative, favorendo il trasferimento di tale abilità ad altri contesti. Questo effetto può essere rafforzato dal pensiero controfattuale, ovvero la riflessione su come gli eventi avrebbero potuto svilupparsi diversamente (Markman et al., 2013). Inoltre, l'efficacia del *debiasing* è maggiore quando le alternative da considerare sono poche, rendendo il processo meno faticoso (Markman, Hirt, Kardes, 2004).

La quarta strategia di *debiasing*, connessa alla precedente, consiste nell'*iniziare* alla pratica di «dare e richiedere ragioni pro e contro» all'interno del processo decisionale, per ridurre le distorsioni nel giudizio (Zenker, Dahlmen, Sarwar, 2016).

La quinta strategia di *debiasing* è di natura “metacognitiva”. Moutier, Angeard e Houde (2002), studiando il *matching bias* nel compito di selezione di carte di Wason, hanno mostrato che gli errori nel ragionamento deduttivo non dipendono tanto da carenze logico-inferenziali, quanto da un difetto nella programmazione dell'inibizione esecutiva. In altre parole, la difficoltà risiede nel controllo inibitorio delle reazioni impulsive o inappropriate scatenate da indizi irrilevanti. Gli autori dimostrano che un training mirato alla regolazione metacognitiva dell'inibizione esecutiva è più efficace rispetto a un training sul ragionamento deduttivo per migliorare la capacità di ignorare indizi fuorvianti e attivare processi analitici più lenti.

In letteratura sono state sperimentate cinque strategie individuali di educazione al *debiasing*: 1) informare sugli errori cognitivi, ad esempio con lezioni che ne spiegano l'esistenza e la classificazione; 2) facilitare l'apprendimento di concetti astratti tramite il confronto di casi concreti, come la fallacia del giocatore o il paradosso di Simpson; 3) incoraggiare la considerazione di alternative, incluse quelle controfattuali, per evitare la focalizzazione su un'unica ipotesi; 4) argomentare pro e contro rispetto a posizioni alternative; 5) allenare il controllo inibitorio, per ignorare indizi irrilevanti o ingannevoli, tramite esercizi logici come la selezione di carte di Wason o test di memoria come lo Stroop Test.

Circa le strategie ambientali e istituzionali.

La persistenza del *blind spot bias* e il pessimismo sulle strategie individuali di *debiasing* hanno portato Kenyon e Beaulac (2014) a sostenere che l'educazione al *debiasing* debba includere strategie più ampie, estendendosi oltre l'individuo per coinvolgere l'ambiente e il contesto istituzionale.

La prima strategia consiste nel far capire che il *debiasing* individuale è insufficiente senza modifiche ambientali. Accettare questa limitazione implica riconoscere che il controllo sui propri processi mentali, basato solo su sforzi individuali e riflessione sui propri bias, è un'illusione, poiché i punti ciechi e l'eccessiva fiducia nella propria obiettività sono inevitabili.

La seconda strategia “ambientale” riguarda le architetture di scelta e i *nudges*, concetti sviluppati da Thaler e Sunstein (2008). L'architettura di scelta, ossia il modo in cui le opzioni sono organizzate e presentate, può influenzare il comportamento decisionale. Gli architetti delle scelte possono strutturare il contesto in modi che favoriscono determinate scelte. I *nudges* sfruttano bias cognitivi ed euristiche umane per orientare il comportamento senza imporlo o modificare incentivi. In ambito educativo, le modifiche ambientali basate sulle architetture di scelta per il *debiasing* possono includere l'uso di piattaforme che forniscono feedback immediato e personalizzato, come avvisi quando si incorre in un bias. Altre strategie includono test a scelta multipla con domande metacognitive che favoriscono la riflessione sui propri processi di pensiero, oppure attività con problemi aperti dove le scelte vengono giustificate e confrontate con alternative, contrastando il bias di conferma. Nelle attività di scrittura argomentativa, sezioni obbligatorie con controargomentazioni o soluzioni alternative possono ridurre bias di conferma,

euristiche della disponibilità e l'effetto framing. Inoltre, architetture mirate non solo al *debiasing* ma all'educazione al *debiasing* possono includere simulazioni di processi decisionali in cui gli studenti riconoscono e correggono le distorsioni dei compagni, promuovendo una maggiore consapevolezza e autocorrezione.

Una terza strategia “ambientale” per il *debiasing* prevede tecniche per interagire con l’ambiente esterno, riducendo le distorsioni cognitive. Si può, ad esempio, ridurre il carico cognitivo segmentando compiti complessi e usando strumenti visivi come mappe concettuali o argomentative. Inoltre, incentivare buone abitudini come l'uso di check-list per la risoluzione dei problemi, includendo verifiche inferenziali, alternative e riflessione metacognitiva, aiuta a mitigare i bias. Infrastrutture come ambienti di studio privi di distrazioni, gruppi di lavoro o piattaforme con feedback personalizzato favoriscono processi riflessivi e metacognitivi. Un esempio efficace in letteratura è il “Concession Exercise”, in cui gli studenti, in situazioni simulate, praticano frasi come “Tu hai ragione e io ho torto”, abbattendo la resistenza emotiva all’ammissione dell’errore (Kenyon e Guillaume, 2016).

Le strategie ambientali di *debiasing* si basano sulla consapevolezza che l'ambiente influenza i processi cognitivi individuali e che gli sforzi individuali sono insufficienti.

Kenyon e Guillaume (2014, 2016) sostengono che le istituzioni educative dovrebbero adottare ecosistemi di apprendimento con architetture di scelta che promuovano processi di pensiero più riflessivi e metacognitivi per ridurre la vulnerabilità ai bias cognitivi.

Circa le strategie sociali

Kenyon (2014) ha studiato la falsa polarizzazione, un bias che porta a sovrastimare le differenze di opinione e ad associare l’interlocutore a stereotipi estremi. Oltre a sottolineare l’insufficienza dell’approccio “intuitivo” al *debiasing*, Kenyon sostiene che la strategia “ambientale” di considerare alternative plausibili è fragile, poiché rischia di portare a correzioni eccessive. Tuttavia, queste imperfezioni sono preferibili alla mancata correzione, sebbene l’approccio non sia del tutto privo di rischi. Kenyon sostiene che diventare un agente epistemico meno influenzato dai bias richiede un processo socializzato. Le strategie di *debiasing* sono più efficaci se supportate da infrastrutture sociali, come gruppi cooperativi, che facilitano la produzione di giudizi affidabili e meno distorti. Questi processi includono l’esame dei migliori argomenti dell’opponente e la considerazione di scenari alternativi o controfattuali. Oltre alle strategie individuali e ambientali, è cruciale creare strutture sociali in cui il disaccordo sia utile al *debiasing*. Nondimeno, la costruzione di tali strutture è complessa. Basu (2024) critica la proposta secondo cui insegnanti con retroterra culturale ed etnico diverso dagli studenti siano più efficaci nel contrastare la polarizzazione sociale. Questa proposta si basa sulla *contact hypothesis*, secondo cui i bias diminuiscono con l’interazione tra gruppi diversi. Tuttavia, tale ipotesi è considerata infondata e rischia di ridurre gli insegnanti a simboli anziché professionisti.

In letteratura emergono tre principali critiche alle procedure di *debiasing*: 1) l'efficacia reale delle strategie (individuali, ambientali e sociali) è messa in dubbio; 2) la loro applicazione pratica nella vita quotidiana risulta poco fattibile; 3) il ruolo delle strutture sociali e istituzionali nel perpetuare giudizi distorti è sottovalutato e difficile da modificare.

Madva (2017) risponde alle critiche dimostrando che le procedure di *debiasing*, pur non producendo effetti immediati, possono essere durature e applicabili in contesti reali, non solo in laboratorio. Queste strategie non richiedono sforzi eccessivi e sono complementari alle riforme istituzionali, non in competizione con esse. Pertanto, non vi è motivo per respingere le procedure di *debiasing*.

Le strategie di *debiasing* sono strettamente legate alla pratica tradizionale della filosofia, che pone l'accento sulla produzione di contro-argomentazioni e sulla considerazione di prospettive alternative plausibili (Kretz, 2017).

In conclusione, l'analisi della letteratura suggerisce che la mitigazione efficace dei bias cognitivi richiede un approccio interazionista, che integri strategie individuali, ambientali e sociali. Nessuna strategia, da sola, è sufficiente per contrastare i bias in modo duraturo. I programmi educativi devono combinare lo sviluppo di virtù epistemiche con ambienti che favoriscano il pensiero riflessivo e strutture sociali che promuovano il confronto critico. Solo questa sinergia di interventi può promuovere un pensiero razionale e prudente.

3. Descrizione di tre attività didattiche di educazione al debiasing

Sebbene la letteratura promuova l'approccio interazionista come il più efficace, mancano descrizioni operative e linee guida su come le istituzioni educative possano integrare concretamente strategie individuali, ambientali e sociali nelle prassi didattiche. Inoltre, manca una discussione sulle metriche per misurare l'efficacia a lungo termine delle strategie di *debiasing*, e rimane imprevedibile l'impatto delle tecnologie AI-driven sull'educazione al *debiasing*.

La principale domanda riguardo alla prima mancanza è: quali metodologie didattiche operano concretamente per l'educazione al *debiasing*? Come emerso nel capitolo precedente, queste metodologie dovrebbero seguire tre principi fondamentali: 1) fungere da architettura di scelta, promuovendo abitudini e comportamenti per l'educazione al *debiasing*; 2) coinvolgere i partecipanti in compiti cognitivi, come il riconoscere bias propri e altrui, e metacognitivi, come il controllo inibitorio per ignorare stimoli ingannevoli; 3) incoraggiare l'interazione sociale tra persone di gruppi con background differenti.

Le metodologie didattiche adatte all'educazione al *debiasing* includono simulazioni/role-playing e l'apprendimento cooperativo in gruppi eterogenei. Il role-playing costituisce comportamenti cooperativi per scopi educativi, come nel *mock trial* (simulazione di un processo giudiziario), debate, interpretazione di personaggi storici o *escape room*. Queste attività aiutano a sviluppare competenze di *debiasing*. Proponiamo tre tipologie di attività, ciascuna focalizzata su uno specifico compito legato al *debiasing*.

La prima attività è un workshop per il riconoscimento dei bias. La seconda è un debate, centrato sul confronto di ragioni rispetto a scenari alternativi. La terza attività, chiamata "Labirinto di informazioni", è un gioco di ruolo in stile *escape room* digitale, focalizzato sul controllo inibitorio per ignorare stimoli ingannevoli.

Di seguito descriviamo le attività.

Workshop sui bias cognitivi

Il workshop sui bias cognitivi, della durata di due ore, inizia con una breve introduzione teorica di 15 minuti tramite un video sui bias di conferma, effetto ancoraggio e bias del gruppo interno, seguita da un quiz interattivo per verificarne la comprensione. Successivamente, un'attività di ice-breaking di 10 minuti permette agli studenti di condividere esperienze personali in piccoli gruppi, creando un ambiente di apprendimento sicuro e aperto alla discussione.

L'attività centrale del workshop, di 45-60 minuti, prevede che piccoli gruppi (3 membri) analizzino situazioni quotidiane e professionali, come leggere solo recensioni positive o conformarsi al gruppo per evitare conflitti, con l'obiettivo di riconoscere i bias e i loro meccanismi. I gruppi discutono poi strategie di mitigazione, che vengono presentate alla classe. Infine, i gruppi si sfidano in una competizione per proporre le strategie più creative ed efficaci, valutando i risultati.

Nella fase conclusiva del workshop, i gruppi discutono i bias emersi e propongono soluzioni per evitarli nel contesto scolastico. Successivamente, gli studenti si confrontano in coppie sulle differenze nelle strategie adottate: riflettono sui bias più difficili da riconoscere e sull'applicazione delle tecniche nella vita quotidiana. Il workshop si chiude con una valutazione anonima online di 5 minuti.

Il compito a casa consiste nell'identificare bias nella vita quotidiana e scrivere una breve relazione. I risultati vengono analizzati nella sessione successiva, con una riflessione collettiva su come gli studenti siano migliorati nel riconoscere i bias.

Debate per il debiasing

Il workshop, di due ore, si articola in tre fasi: preparazione (45 minuti), esecuzione del debate (45 minuti) e riflessione (30 minuti).

Nella fase di preparazione, la classe è suddivisa in gruppi di massimo 4 studenti, a cui viene assegnata una mozione da dibattere, che può riguardare temi legati ai bias cognitivi, come l'effetto ancoraggio o il bias di conferma. Ogni gruppo difende una posizione, pro o contro, e prepara il proprio intervento, distribuendo ruoli tra i membri. Gli studenti devono già conoscere le regole del debate.

Durante la fase del debate, due gruppi vengono selezionati casualmente per rappresentare le posizioni pro e contro. Il dibattito segue un formato prestabilito (30 minuti, 4 partecipanti per squadra). Gli studenti non coinvolti fungono da giudici o ricoprono altri ruoli. I giudici riflettono su come i bias influenzano le argomentazioni e su come la struttura del debate, incentrata sul confronto di ragioni alternative, possa mitigare o accentuare la propensione ai bias.

Nella fase finale, l'insegnante conduce una discussione sul dibattito, evidenziando i bias cognitivi emersi. I giudici condividono le loro osservazioni, e l'insegnante promuove il dialogo tra opinioni divergenti, offrendo riscontri sui punti di forza e aree di miglioramento. L'obiettivo è aumentare la consapevolezza dei bias cognitivi e sviluppare strategie per riconoscerli e mitigarli.

Come compito a casa, viene assegnata una riflessione scritta su come i bias emersi nel dibattito possano essere riconosciuti e gestiti nella vita quotidiana.

Gioco di ruolo "Labirinto di informazioni"

Il gioco di ruolo "Labirinto di informazioni", della durata di due ore, è progettato per migliorare il controllo inibitorio degli studenti. Si concentra sulla capacità di ignorare stimoli ingannevoli e informazioni irrilevanti. L'attività inizia con una breve introduzione teorica di 10 minuti sui meccanismi del controllo inibitorio e il ruolo delle distrazioni nelle distorsioni cognitive. Successivamente, un video mostra esempi pratici in cui il controllo inibitorio è cruciale, come la gestione di dati contrastanti.

La fase centrale del gioco, di circa 60 minuti, coinvolge piccoli gruppi eterogenei di 4-5 studenti a cui viene assegnata una missione: risolvere un enigma complesso o completare una missione in un "labirinto" simulato nel metaverso. Durante il gioco, ricevono indizi, tra cui dati irrilevanti, falsi positivi e stimoli ingannevoli. L'obiettivo è distinguere le informazioni cruciali da quelle da ignorare, applicando strategie di controllo inibitorio per filtrare le distrazioni e concentrarsi sugli elementi pertinenti.

A metà dell'attività, ogni gruppo ha un checkpoint di 5 minuti per discutere la strategia adottata, valutare eventuali trappole cognitive e pianificare come proseguire evitando piste ingannevoli. Gli insegnanti osservano i gruppi, fornendo chiarimenti sulle dinamiche del gioco senza rivelare quali informazioni siano corrette o fuorvianti.

Nella fase conclusiva di 15 minuti, ogni gruppo presenta le soluzioni e discute le difficoltà nel distinguere tra dati rilevanti e irrilevanti. Segue una discussione guidata dall'insegnante che analizza i bias cognitivi che hanno influenzato le decisioni. L'insegnante stimola un confronto tra i gruppi, focalizzandosi su come le distrazioni abbiano ostacolato il processo e quali strategie metacognitive siano state più efficaci per gestirle.

Al termine del gioco, gli studenti ricevono come compito a casa l'esercizio di identificare situazioni reali in cui il controllo inibitorio è compromesso da distrazioni o stimoli ingannevoli.

Dovranno riportare queste esperienze e le strategie adottate in una breve relazione scritta, che sarà discussa nella sessione successiva.

Queste attività didattiche rispettano i vincoli indicati.

In primo luogo, modellano nuove abitudini cognitive e sociali per mitigare i bias attraverso esperienze pratiche e partecipative. Il workshop sui bias cognitivi non si limita a presentare nozioni, ma consente agli studenti di identificare e affrontare i bias nella vita reale. Il debate incoraggia il confronto diretto di scenari alternativi, stimolando i partecipanti a riconoscere e superare i propri pregiudizi. Infine, il gioco del Labirinto di informazioni immerge gli studenti in una simulazione in cui devono filtrare stimoli ingannevoli, richiedendo l'uso di strategie cognitive per gestire le distrazioni.

In secondo luogo, ciascuna attività richiede compiti cognitivi e metacognitivi specifici per il *debiasing*. Nel workshop sui bias cognitivi, gli studenti devono prima riconoscere i bias (compito cognitivo) e poi proporre strategie di mitigazione, riflettendo sulle proprie convinzioni (compito metacognitivo). Nel debate, sia debater che giudici devono riconoscere fallacie e bias nelle argomentazioni e riflettere su come questi influenzano il dibattito. Nel Labirinto di informazioni, il compito metacognitivo cruciale è il controllo inibitorio, necessario per ignorare informazioni ingannevoli e irrilevanti.

In terzo luogo, ciascuna attività promuove l'interazione sociale in gruppi eterogenei, valorizzando la diversità culturale ed esperienziale per arricchire l'apprendimento e stimolare la riflessione sui pregiudizi. Il workshop sui bias cognitivi incoraggia il lavoro di gruppo e la condivisione di esperienze personali. Nel debate, gli studenti difendono posizioni opposte, anche contro le loro convinzioni, confrontandosi con prospettive diverse. Nel Labirinto di informazioni, i partecipanti collaborano in gruppi eterogenei, integrando punti di vista diversi per risolvere l'enigma comune.

In questo capitolo abbiamo affrontato la prima mancanza identificata nella nostra analisi delle strategie di *debiasing*: fornire esempi concreti per implementare infrastrutture di *debiasing* nelle prassi didattiche. Abbiamo sottolineato l'importanza del confronto diretto con scenari realistici per modellare abitudini cognitive e sociali, illustrato i compiti cognitivi e metacognitivi utili per riconoscere e mitigare i bias, e evidenziato il ruolo cruciale dell'interazione sociale in gruppi eterogenei per stimolare la riflessione critica e valorizzare la diversità. Nel prossimo capitolo discuteremo i criteri per confrontare e misurare l'efficacia duratura di queste strategie di *debiasing*.

4. Criteri per analizzare gli esempi di strategie didattiche per il *debiasing*

Identifichiamo due tipologie di criteri per analizzare le strategie didattiche di *debiasing*. La prima include criteri "generalisti", suddivisi in tre categorie:

1. trasferibilità a lungo termine;
2. coinvolgimento degli studenti;
3. fattibilità/scalabilità.

Una strategia educativa efficace deve essere: applicabile in vari contesti personali, professionali e civici, percepita come interessante dagli studenti e facilmente implementabile e adattabile a diversi ambienti educativi.

Perkins e Salomon (1989) sostengono che l'insegnamento debba facilitare il *learning transfer*, ovvero il fatto che l'apprendimento in un contesto migliora o compromette una performance correlata in un altro. Tuttavia, il trasferimento tra contesti molto diversi è raro. Esistono due meccanismi per il transfer: il trasferimento riflessivo (*low road*), che attiva routine automatiche basate su stimoli simili, e il trasferimento consapevole (*high road*), che richiede uno sforzo deliberato per trovare connessioni astratte. Le pratiche educative che soddisfano questi

meccanismi favoriscono il transfer. Il criterio della trasferibilità è cruciale nell'educazione al *de-biasing*, poiché mira a far applicare le strategie apprese in contesti diversi.

Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) sottolineano che l'*engagement* cognitivo, emotivo e comportamentale degli studenti è fondamentale per un apprendimento più profondo e significativo. Lo school engagement, vista come un rimedio al calo di motivazione e rendimento, dipende fortemente dall'ambiente di apprendimento. L'assimilazione delle competenze di *de-biasing* richiede strategie didattiche che stimolino una motivazione intrinseca negli studenti.

Per essere efficaci su larga scala, le strategie educative devono essere fattibili in termini di risorse e adattabili a vari contesti educativi. Durlak e DuPre (2008) osservano che l'implementazione dei programmi educativi dipende da almeno 23 fattori contestuali, inclusa la capacità delle scuole di adattare le innovazioni alle loro esigenze. Una strategia didattica per il *de-biasing*, quindi, deve essere facilmente implementabile e scalabile per garantire risultati educativi.

La seconda tipologia di criteri per le strategie di *de-biasing* prevede tre categorie:

1. integrazione di strategie individuali, ambientali e sociali;
2. coinvolgimento di compiti cognitivi e metacognitivi;
3. architettura dell'ambiente educativo.

Un'educazione efficace al *de-biasing* deve incorporare tutti e tre i livelli, stimolare gli studenti cognitivamente nel riconoscere i bias e metacognitivamente nella riflessione sui propri processi di pensiero. Inoltre, deve favorire disposizioni cognitive critiche attraverso la collaborazione in gruppi eterogenei e il confronto tra prospettive diverse.

La giustificazione dei criteri specifici è già stata fornita. È noto perché abbiamo adottato l'approccio interazionista di Kenyon e Beaulac (2014) e perché l'educazione al pensiero critico deve includere abilità metacognitive (Halpern 1998). Inoltre, l'architettura di scelta nell'ambiente educativo, che include l'eterogeneità dei gruppi di lavoro, basata sul concetto di “nudge” di Thaler e Sunstein (2008), influisce positivamente sui comportamenti degli studenti. Kenyon e Beaulac hanno evidenziato che la mitigazione dei bias cognitivi avviene soprattutto attraverso la strutturazione di ambienti di apprendimento che promuovano il pensiero riflessivo e dinamiche sociali efficaci.

5. Analisi comparativa delle strategie di educazione al debiasing

In questo capitolo analizzeremo comparativamente le strategie didattiche descritte – il workshop sui bias cognitivi, il debate per il *de-biasing* e il gioco di ruolo “Labirinto di informazioni” – in base ai criteri forniti. L'obiettivo è evidenziare somiglianze e differenze rilevanti per l'educazione al *de-biasing* rispetto a ciascun criterio. Prima affronteremo i criteri generali (trasferibilità, coinvolgimento, fattibilità), poi quelli specifici (integrazione di strategie, tipologie di compiti, ambiente educativo).

Circa la trasferibilità

Sebbene tutte e tre le attività puntino a sviluppare competenze trasferibili alla vita personale, professionale e civica, differiscono nei meccanismi di trasferimento dell'apprendimento. Il workshop favorisce il trasferimento consapevole (*high road transfer*), attraverso la riflessione e l'astrazione di concetti applicabili in vari contesti. Il debate combina trasferimento consapevole e riflessivo (*low road transfer*), automatizzando abilità argomentative e stimolando la riflessione critica. Il gioco di ruolo promuove soprattutto il trasferimento riflessivo, automatizzando strategie di controllo inibitorio mediante l'esperienza pratica.

Circa il coinvolgimento

Sebbene tutte e tre le attività favoriscano un apprendimento significativo attraverso metodologie attive, differiscono nel tipo di coinvolgimento degli studenti. Il workshop comporta un coinvolgimento principalmente cognitivo, tramite analisi e discussioni. Il debate stimola sia l'aspetto cognitivo che emotivo, grazie al confronto diretto e alla simulazione di advocacy. Il gioco di ruolo coinvolge fortemente a livello cognitivo, emotivo e comportamentale, grazie all'esperienza immersiva e ludica.

Circa la fattibilità

Sebbene tutte e tre le attività siano adattabili e scalabili, differiscono per le risorse richieste. Il workshop e il debate necessitano di risorse minime e sono facilmente implementabili, mentre il gioco di ruolo richiede risorse tecnologiche avanzate, come visori di realtà virtuale, o un notevole sforzo nella preparazione dei materiali. Questo rende l'implementazione più complessa o impossibile in contesti con risorse tecnologiche limitate.

Circa l'integrazione di strategie individuali, ambientali e sociali

Sebbene tutte e tre le attività integrino strategie individuali, ambientali e sociali per il *debiasing*, differiscono per l'enfasi specifica. Il workshop pone maggiore enfasi sulle strategie individuali, con il riconoscimento personale dei bias; il debate privilegia il livello sociale attraverso l'interazione diretta; il gioco di ruolo enfatizza le strategie ambientali, basandosi su una simulazione che influenza i processi cognitivi.

Circa l'impiego di compiti cognitivi e metacognitivi

Sebbene tutte le attività richiedano agli studenti di riconoscere i bias (compito cognitivo) e riflettere sui propri processi (compito metacognitivo), differiscono nel focus sulle abilità. Il workshop si concentra sul riconoscimento e l'analisi dei bias, il debate bilancia abilità cognitive (argomentare alternative) e metacognitive (riflessione sull'advocacy), mentre il gioco di ruolo richiede un alto livello di autoregolamentazione metacognitiva, perché enfatizza il controllo inibitorio e la gestione delle distrazioni.

Circa l'architettura dell'ambiente educativo

Sebbene tutte e tre le attività siano progettate per sviluppare disposizioni cognitive orientate al *debiasing* e valorizzare la diversità dei background, differiscono nell'implementazione dell'architettura di scelta. Nel workshop, vengono usati strumenti come quiz interattivi e competizioni; il debate, di per sé, funge da architettura di scelta, spingendo a considerare posizioni alternative; il gioco di ruolo crea un ambiente simulato complesso, in cui gli studenti devono fare scelte critiche tra informazioni distraenti e ingannevoli.

Criteri	Workshop	Debate	Gioco di ruolo
Meccanismo di trasferimento	Trasferimento consapevole (<i>high road transfer</i>)	Combinazione di trasferimento consapevole e riflessivo	Trasferimento riflessivo (<i>low road transfer</i>)
Tipo di coinvolgimento	Coinvolgimento cognitivo	Coinvolgimento cognitivo e emotivo	Coinvolgimento cognitivo, emotivo e comportamentale
Risorse necessarie	Risorse minime	Risorse minime. Padronanza tecniche dibattimentali.	Richiede risorse tecnologiche avanzate

Enfasi specifica	Strategie individuali (riconoscimento personale dei bias)	Strategie sociali (confronto tra pari)	Strategie ambientali (ambiente simulato)
Focus su compiti	Processi cognitivi	Equilibrio tra compiti cognitivi e metacognitivi	Controllo inibitorio, autoregolazione metacognitiva
Implementazione dell'architettura	Quiz interattivi, competizioni costruite <i>ad hoc</i>	Struttura intrinseca del debate come architettura di scelta per il <i>debiasing</i>	Ambiente simulato complesso che propone diverse scelte

Tab 1. Principali differenze tra le attività didattiche

6. Discussione

In questo capitolo discuteremo l'analisi comparativa per evidenziare le caratteristiche distintive, i punti di forza e i limiti di ciascuna strategia educativa per il *debiasing*. Il workshop sui bias cognitivi si distingue per due aspetti:

1. sfrutta principalmente il meccanismo del trasferimento consapevole (high road transfer) per favorire la trasferibilità dell'apprendimento;
2. richiede risorse minime e una preparazione semplice, rendendolo altamente scalabile e fattibile in diversi contesti educativi.

Sebbene il debate e il gioco di ruolo offrano trasferimento dell'apprendimento in modalità diverse – riflessivo nel debate e immersivo nel gioco di ruolo – il workshop sui bias cognitivi favorisce un trasferimento consapevole attraverso l'astrazione di concetti applicabili a una più ampia gamma di situazioni realistiche e quotidiane, non limitate a contesti simulati.

Il debate richiede familiarità con tecniche specifiche e una preparazione complessa. Pertanto, è meno fattibile in tutti i contesti educativi. Il gioco di ruolo, invece, necessita di risorse tecnologiche avanzate come realtà virtuale o ambienti simulati, che sono raramente disponibili. Di conseguenza, il workshop sui bias cognitivi risulta più accessibile, fattibile e scalabile.

Il debate per il *debiasing* si distingue per due caratteristiche:

1. integra strategie individuali (argomentazione e riflessione), sociali (confronto tra pari) e ambientali (la struttura stessa del debate come "architettura di scelta").
2. sfrutta sia il trasferimento riflessivo (automatizzazione di abilità cognitive) sia quello consapevole (riflessione critica) per trasferire le competenze.

Rispetto alla prima caratteristica, il workshop e il gioco di ruolo, pur includendo elementi sociali e ambientali, pongono meno enfasi sull'interazione sociale critica e sulla riflessione individuale sui bias. Il debate, invece, integra pienamente le dimensioni individuali, sociali e ambientali, indispensabili per una mitigazione ottimale dei bias secondo l'approccio interazionista (Kenyon e Beaulac, 2014). Gli studenti sviluppano abilità cognitive e metacognitive preparando argomentazioni, confrontandosi con i pari e considerando prospettive diverse, mentre l'architettura stessa del debate promuove l'analisi critica e la riflessione, realizzando una sinergia tra le strategie multidimensionali del *debiasing*.

Rispetto alla seconda caratteristica, il workshop si concentra sul trasferimento consapevole tramite discussioni teoriche, mentre il gioco di ruolo si focalizza sul controllo inibitorio in un ambiente simulato, con minori applicazioni in altri contesti. Al contrario, il debate, attraverso la

pratica attiva dell'argomentazione e il confronto con posizioni alternative, bilancia il trasferimento riflessivo (automatizzazione di abilità cognitive) e quello consapevole (riflessione critica sui propri bias).

Il gioco di ruolo “Labirinto di informazioni” si distingue per due caratteristiche:

1. comporta un superiore sviluppo delle abilità metacognitive, in particolare il controllo inibitorio, essenziale per gestire ambienti informativi fuorvianti;
2. prepara meglio gli studenti a gestire il sovraccarico informativo e gli stimoli ingannevoli tipici dei contesti digitali.

Rispetto alla prima caratteristica, il workshop si concentra sul riconoscimento teorico dei bias senza un'ampia pratica metacognitiva, e il debate si focalizza su abilità argomentative senza approfondire il controllo inibitorio. Al contrario, il gioco di ruolo “Labirinto di informazioni” richiede agli studenti di esercitare attivamente il controllo inibitorio, ignorando stimoli ingannevoli e concentrandosi sulle informazioni rilevanti.

Rispetto alla seconda caratteristica, la moderna società digitale richiede competenze avanzate per gestire sovraccarichi informativi e riconoscere stimoli ingannevoli, ma né il debate né il workshop riproducono dinamiche tipiche dell'ambiente digitale. Il “Labirinto di informazioni”, invece, simula ambienti complessi e digitalizzati, dove gli studenti devono filtrare informazioni rilevanti da quelle irrilevanti o fuorvianti.

Punti di forza e limiti delle attività di debiasing

Come mostrato nella tabella 1, le tre metodologie di educazione al *debiasing* differiscono per meccanismo di trasferimento dell'apprendimento, tipo di coinvolgimento, risorse necessarie, enfasi sulle strategie di *debiasing*, focus sui compiti e implementazione dell'architettura. Queste differenze influenzano la scelta della strategia didattica più adatta, che dipende da vincoli come risorse disponibili, dimensioni della classe e obiettivi. La tabella evidenzia chiaramente i punti di forza e i limiti di ciascuna attività.

I punti di forza del workshop sui bias cognitivi sono la sua maggiore fattibilità, scalabilità e trasferibilità consapevole dell'apprendimento. Il debate per il *debiasing* si distingue per il bilanciamento di strategie individuali, sociali e ambientali e per l'integrazione di meccanismi riflessivi e consapevoli nel trasferimento delle competenze. Il gioco di ruolo Labirinto di informazioni eccelle nello sviluppo del controllo inibitorio e nell'adattamento alle esigenze della società digitale.

Ciascuna attività presenta alcuni limiti. Il workshop ha un minore coinvolgimento emotivo e comportamentale, essendo più teorico rispetto al debate e al gioco di ruolo. Il debate è meno inclusivo per chi si sente a disagio nel confronto diretto ed è meno immersivo rispetto al gioco di ruolo, che stimola anche l'apprendimento emotivo e comportamentale. Infine, il gioco di ruolo in ambiente virtuale è meno accessibile per via delle risorse tecnologiche richieste e presenta compiti cognitivi che possono ostacolare il trasferimento riflessivo delle competenze.

In sintesi, le diverse strategie si caratterizzano per una diversa enfasi tra prassi e teoria, tra metacognizione e cognizione e nel grado di inclusività e accessibilità delle risorse. Se dal punto di vista teorico una combinazione delle tre attività potrebbe offrire un approccio più completo ed efficace – con il workshop che introduce i concetti, il debate che approfondisce la pratica del pensiero critico, e il gioco di ruolo che consolida competenze metacognitive attraverso esperienze immersive – il punto di vista pratico degli insegnanti in classe suggerisce che ciò sia difficile da realizzare. I programmi sovraccarichi, la mancanza di tempo e risorse, le difficoltà nella padronanza delle tecniche di dibattito e l'inadeguatezza delle dotazioni tecnologiche per supportare attività come le escape room digitali limitano l'applicazione di queste metodologie.

Alle obiezioni pragmatiche degli insegnanti, che spesso affrontano programmi sovraccarichi e mancanza di risorse, il teorico potrebbe rispondere con umiltà, sottolineando che la scarsità di tempo richiede di stabilire priorità, selezionare attentamente i contenuti delle lezioni e

promuovere la collaborazione interdisciplinare. Inoltre, le innovazioni nell'intelligenza artificiale potrebbero agevolare la progettazione e produzione dei contenuti didattici, riducendo il tempo di preparazione. Negli ultimi anni, la diffusione delle pratiche dibattimentali è in crescita, grazie anche alla formazione professionale dei docenti. Un esempio è la Rete nazionale di scuole "WeDebate", nata 10 anni fa da 6 scuole lombarde e oggi composta da oltre 340 istituti. Anche i Campionati Nazionali di Debate sono alla loro ottava edizione. Per quanto riguarda le innovazioni tecnologiche, benché sia difficile fare previsioni certe sul futuro, è verosimile che i costi delle attrezzature di realtà virtuale e della produzione di contenuti virtuali caleranno notevolmente, facilitando l'adozione di strumenti come le escape room digitali nelle scuole.

Di fronte all'obiezione pragmatica dell'insegnante, che ritiene che "il gioco non valga la candela", il teorico ribatte che tentare conta, poiché "il gioco non è, né sarà, a somma zero". Priorità istituzionali più adeguate alla realtà attuale e gli sviluppi tecnologici potrebbero infatti ampliare le risorse educative disponibili.

7. Conclusione

In conclusione, per insegnare efficacemente agli studenti a riconoscere e superare i bias cognitivi è necessario adottare un approccio interazionista che integri strategie individuali, ambientali e sociali. Nessuna strategia, da sola, è sufficiente a contrastare in modo duraturo le distorsioni cognitive. Solo una sinergia che sviluppi abilità cognitive e metacognitive, progetti ambienti di apprendimento favorevoli al confronto di alternative e istituisca strutture sociali che promuovano il pensiero critico può ottimizzare l'educazione per un pensiero più saggio e un'azione più prudente.

Tra le soluzioni esaminate, riteniamo che il debate, se ben strutturato ed eseguito, possa emergere come la metodologia più efficace per l'educazione al *debiasing*. La sua architettura è intrinsecamente progettata per ottimizzare questo tipo di educazione e lo rende adatto a tale scopo.

Infatti, in primo luogo, il debate combina strategie individuali, come lo sviluppo di abilità argomentative e la riflessione sui propri processi di pensiero, strategie sociali, come il confronto critico tra pari, e strategie ambientali, grazie alla sua struttura e regole che spingono i partecipanti a considerare scenari alternativi.

In secondo luogo, il debate stimola sia competenze cognitive che metacognitive, perché richiede agli studenti di formulare argomentazioni solide, riconoscere fallacie logiche e riflettere sui propri bias cognitivi.

In terzo luogo, il debate promuove il trasferimento dell'apprendimento, poiché attraverso l'automazione delle abilità argomentative e la riflessione consapevole, favorisce l'applicazione delle competenze acquisite in vari contesti della vita personale, professionale e civica.

In quarto e ultimo luogo, il debate è pratico e accessibile, in quanto richiede risorse limitate e può essere adattato a varie discipline e livelli scolastici. Sebbene richieda impegno per l'implementazione, rappresenta una scelta realistica per le istituzioni educative.

In conclusione, l'approccio interazionista e multidimensionale al *debiasing* mira a costruire infrastrutture cognitive e sociali resilienti o capaci di mitigare i bias cognitivi. Il debate, con la sua architettura mirata, rappresenta una soluzione efficace e praticabile. Investire in questa metodologia e continuare a esplorare nuove strategie contribuirà a formare individui più critici, riflessivi e in grado di navigare nella complessità del mondo moderno.

Riferimenti bibliografici

- ABRAMI, BERNARD, BOROKHOVSKI, WADDINGTON, WADE, PERSSON 2015: P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski, D. I. Waddington, C. A. Wade, T. Persson, *Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis*, in «Review of Educational Research», 85 (2015), 2, pp. 275-314. DOI: 10.3102/0034654314551063.
- ACZEL, BAGO, SZOLLOSI, FOLDES, LUKACS 2015: B. Aczel, B. Bago, A. Szollosi, A. Foldes, B. Lukacs, *Is it time for studying real-life debiasing? Evaluation of the effectiveness of an analogical intervention technique*, in «Frontiers in Psychology», 6 (2015), Article 1120. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01120.
- ATKINSON 1997: D. Atkinson, *A critical approach to critical thinking in TESOL*, in «TESOL Quarterly», 31 (1997), 1, pp. 71-94. DOI: 10.2307/3587975.
- AU 2007: W. Au, *High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis*, in «Educational Researcher», 36 (2007), 5, pp. 258-267. DOI: 10.3102/0013189X07306523.
- BARNETT 1997: R. Barnett, *Higher education: A critical business*, McGraw-Hill Education (UK), 1997.
- BASU (FORTHCOMING): R. Basu, *The challenges of thick diversity, polarization, debiasing, and tokenization for cross-group teaching: Some critical notes*, in E. Beerbohm & E. Beaumont (a cura di), NOMOS LXVI: Civic Education in Polarized Times, NYU Press, forthcoming.
- BAZERMAN, MOORE 2012: M. H. Bazerman, D. A. Moore, *Judgment in Managerial Decision Making*, Wiley, 2012.
- BEAULAC, KENYON 2016: G. Beaulac, T. Kenyon, *The Scope of Debiasing in the Classroom*, in «Topoi», 2016. DOI: 10.1007/s11245-016-9398-8.
- BLAND 2022: S. Bland, *An interactionist approach to cognitive debiasing*, in «Episteme», 2022. DOI: 10.1017/epi.2020.9.
- BROOKFIELD 2013: S. Brookfield, *Teaching for critical thinking*, in Handbook of Research on Teaching and Learning in K-20 Education, pp. 1-16. DOI: 10.4018/978-1-4666-4249-2.ch001.
- CAPLAN 2008: B. Caplan, *The Myth of the Rational Voter: Why Democracies Choose Bad Policies*, Princeton University Press, 2008.
- CORREIA 2018: V. Correia, *Contextual debiasing and critical thinking: Reasons for optimism*, in «Topoi», 37 (2018), 1, pp. 103-111. DOI: 10.1007/s11245-016-9390-3.
- DEVINE, FORSCHER, AUSTIN, COX 2012: P. G. Devine, P. S. Forscher, A. J. Austin, W. T. Cox, *Long-term Reduction in Implicit Race Bias: A Prejudice Habit-breaking Intervention*, in «Journal of Experimental Social Psychology», 48 (2012), 6, pp. 1267-1278. DOI: 10.1016/j.jesp.2012.06.003.
- DURLAK, DUPRE 2008: J. A. Durlak, E. P. DuPre, *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*, in «American Journal of Community Psychology», 41 (2008), 3-4, pp. 327-350. DOI: 10.1007/s10464-008-9165-0.
- ELDER, PAUL 2020: L. Elder, R. Paul, *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*, Foundation for Critical Thinking, 2020.
- ENNIS 1985: R. H. Ennis, *A logical basis for measuring critical thinking skills*, in «Educational Leadership», 43 (1985), 2, pp. 44-48.
- EYSENCK, DERAKSHAN, SANTOS, CALVO 2007: M. W. Eysenck, N. Derakshan, R. Santos, M. G. Calvo, *Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory*, in «Emotion», 7 (2007), 2, pp. 336-353. DOI: 10.1037/1528-3542.7.2.336.
- FACIONE 1990: P. A. Facione, *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report*, 1990.
- FINLEY 2011: A. P. Finley, *How reliable are the VALUE rubrics?*, in «Peer Review», 2011.
- FISHER 2001: A. Fisher, *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge University Press, 2001. DOI: 10.1017/CBO9780511804640.
- FLAVELL 1979: J. H. Flavell, *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in «American Psychologist», 34 (1979), 10, pp. 906-911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
- FREDRICKS, BLUMENFELD, PARIS 2004: J. A. Fredricks, P. C. Blumenfeld, A. H. Paris, *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*, in «Review of Educational Research», 74 (2004), 1, pp. 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059.
- GIANCARLO, FACIONE 2001: C. A. Giancarlo, P. A. Facione, *A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students*, in «The Journal of General Education», 50 (2001), 1, pp. 29-55.

- GIGERENZER 1996: G. Gigerenzer, *On Narrow Norms and Vague Heuristics: A Reply to Kahneman and Tversky*, in «Psychological Review», 103 (1996), 3, pp. 592-596. DOI: 10.1037/0033-295X.103.3.592.
- GIGERENZER 2010: G. Gigerenzer, *Rationality for mortals: How people cope with uncertainty*, Oxford University Press, 2010. DOI: 10.1093/acprof/9780199747092.001.0001.
- GIGERENZER, GAISSMAIER 2011: G. Gigerenzer, W. Gaissmaier, *Heuristic Decision Making*, in «Annual Review of Psychology», 62 (2011), pp. 451-482. DOI: 10.1146/annurev-psych-120709-145346.
- GIROUX 2020: H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, 2020. DOI: 10.5040/9781350145010.
- GREENWALD, KRIEGER 2006: A. G. Greenwald, L. H. Krieger, *Implicit Bias: Scientific Foundations*, in «California Law Review», 94 (2006), 4, pp. 945-967. DOI: 10.2307/20439056.
- HALPERN 1998: D. F. Halpern, *Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring*, in «American Psychologist», 53 (1998), 4, pp. 449. DOI: 10.1037/0003-066X.53.4.449.
- HASELTON, NETTLE, ANDREWS 2015: M. G. Haselton, D. Nettle, P. W. Andrews, *The evolution of cognitive bias*, in *The Handbook of Evolutionary Psychology*, pp. 724-746, 2015. DOI: 10.1002/9780470939376.ch25.
- HENRICH, HEINE, NORENZAYAN 2010: J. Henrich, S. J. Heine, A. Norenzayan, *The Weirdest People in the World?*, in «Behavioral and Brain Sciences», 33 (2010), 2-3, pp. 61-83. DOI: 10.1017/S0140525X0999152X.
- KAHNEMAN, TVERSKY 1974: D. Kahneman, A. Tversky, *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*, in «Science», 185 (1974), 4157, pp. 1124-1131. DOI: 10.1126/science.185.4157.1124.
- KAHNEMAN 2011: D. Kahneman, *Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux, 2011.
- KENYON, BEAULAC 2014: T. Kenyon, G. Beaulac, *Critical Thinking Education and Debiasing*, in «Informal Logic», 34 (2014), 4, pp. 341-363. DOI: 10.22329/il.v34i4.4144.
- KENYON 2014: T. Kenyon, *False polarization: Debiasing as applied social epistemology*, in «Synthese», 191 (2014), 11, pp. 2529-2547. DOI: 10.1007/s11229-014-0418-2.
- KEYSAR, HENLY 2002: B. Keysar, A. S. Henly, *Speakers' Overestimation of Their Effectiveness*, in «Psychological Science», 13 (2002), 3, pp. 207-212. DOI: 10.1111/1467-9280.00439.
- KLAYMAN, HA 1987: J. Klayman, Y.-W. Ha, *Confirmation, Disconfirmation, and Information in Hypothesis Testing*, in «Psychological Review», 94 (1987), 2, pp. 211-228. DOI: 10.1037/0033-295X.94.2.211.
- KUHN 1999: D. Kuhn, *A developmental model of critical thinking*, in «Educational Researcher», 28 (1999), 2, pp. 16-25. DOI: 10.3102/0013189X028002016.
- KRETZ 2017: L. Kretz, *Debiasing the philosophy classroom*, in «Teaching Philosophy», 40 (2017), 1. DOI: 10.5840/teachphil201732962.
- KRUGER, DUNNING 1999: J. Kruger, D. Dunning, *Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 77 (1999), 6, pp. 1121-1134. DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1121.
- LEWANDOWSKY, ECKER, SEIFERT, SCHWARZ, COOK 2012: S. Lewandowsky, U. K. Ecker, C. M. Seifert, N. Schwarz, J. Cook, *Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing*, in «Psychological Science in the Public Interest», 13 (2012), 3, pp. 106-131. DOI: 10.1177/1529100612451018.
- LILIENFELD, AMMIRATI, LANDFIELD 2009: S. O. Lilienfeld, R. Ammirati, K. Landfield, *Giving Debiasing Away: Can Psychological Research on Correcting Cognitive Errors Promote Human Welfare?*, in «Perspectives on Psychological Science», 4 (2009), 4, pp. 390-398. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2009.01144.x.
- MADVA 2017: A. Madva, *Biased against debiasing: On the role of (institutionally sponsored) self-transformation in the struggle against prejudice*, in «Ergo», 4 (2017), pp. 145-179. DOI: 10.3998/ergo.12405314.0004.006.
- MALMENDIER, TATE 2005: U. Malmendier, G. Tate, *CEO Overconfidence and Corporate Investment*, in «The Journal of Finance», 60 (2005), 6, pp. 2661-2700. DOI: 10.1111/j.1540-6261.2005.00813.x.
- MARKMAN, HIRT, KARDES 1995: K. Markman, E. Hirt, F. Kardes, *Multiple Explanation: A Consider-an-Alternative Strategy for Debiasing Judgments*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 69 (1995), 6, pp. 1069-1086. DOI: 10.1037/0022-3514.69.6.1069.
- MARKMAN, HIRT, KARDES 2004: K. Markman, E. Hirt, F. Kardes, *Activating a Mental Simulation Mind-Set through Generation of Alternatives: Implications for Debiasing in Related and Unrelated Domains*, in «Journal of Experimental Social Psychology», 40 (2004), 3, pp. 374-383. DOI: 10.1016/j.jesp.2003.07.007.

- MARKMAN, MILLER, WAGNER, HUNT 2013: K. Markman, A. Miller, M. Wagner, A. Hunt, *Mental Simulation and Sexual Prejudice Reduction: The Debiasing Role of Counterfactual Thinking*, in «Journal of Applied Social Psychology», 43 (2013), pp. 190-194. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2012.00995.x.
- McPECK 1981: J. E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, 1981. DOI: 10.4324/9781315463698.
- MOUTIER, ANGEARD, HOUDÉ 2002: S. Moutier, N. Angeard, O. Houdé, *Deductive reasoning and matching-bias inhibition training: Evidence from a debiasing paradigm*, in «Thinking and Reasoning», 8 (2002), 3, pp. 205-224. DOI: 10.1080/13546780244000064.
- NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS 2019: *Job Outlook 2019*, National Association of Colleges and Employers, 2019.
- NICKERSON 1998: R. S. Nickerson, *Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises*, in «Review of General Psychology», 2 (1998), 2, pp. 175-220. DOI: 10.1037/1089-2680.2.2.175.
- PAGE 2007: S. E. Page, *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*, Princeton University Press, 2007. DOI: 10.1515/9781400830282.
- PAPASTEPHANOU, ANGELI 2007: M. Papastephanou, C. Angeli, *Critical thinking beyond skill*, in «Educational Philosophy and Theory», 39 (2007), 6, pp. 604-621. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00307.x.
- PERKINS, TISHMAN 1998: D. N. Perkins, S. Tishman, *Dispositional aspects of intelligence*, in «Intelligence», 27 (1998), 3, pp. 203-218. DOI: 10.1016/S0160-2896(99)00016-X.
- PERKINS, SALOMON 1988: D. N. Perkins, G. Salomon, *Teaching for transfer*, in «Educational Leadership», 46 (1988), 1, pp. 22-32.
- SAMUELSON, ZECKHAUSER 1988: W. Samuelson, R. Zeckhauser, *Status Quo Bias in Decision Making*, in «Journal of Risk and Uncertainty», 1 (1988), 1, pp. 7-59. DOI: 10.1007/BF00055564.
- SANCHEZ, LEVINE 2009: J. I. Sanchez, E. L. Levine, *What is (or Should Be) the Difference Between Competency Modeling and Traditional Job Analysis?*, in «Human Resource Management Review», 19 (2009), 2, pp. 53-63. DOI: 10.1016/j.hrmr.2008.10.002.
- STANOVICH, WEST 2000: K. E. Stanovich, R. F. West, *Individual differences in reasoning*, in «Behavioral and Brain Sciences», 23 (2000), 5, pp. 645-665. DOI: 10.1017/S0140525X00003435.
- STANOVICH, WEST 2008: K. E. Stanovich, R. F. West, *On the Failure of Cognitive Ability to Predict My-Side Bias and One-Sided Thinking Biases*, in «Thinking & Reasoning», 14 (2008), 2, pp. 129-167. DOI: 10.1080/13546780701679764.
- SUNSTEIN 2001: C. R. Sunstein, *Republic.com*, Princeton University Press, 2001. DOI: 10.1515/9781400822539.
- TODD, GIGERENZER 2000: P. M. Todd, G. Gigerenzer, *Précis of Simple Heuristics That Make Us Smart*, in «Behavioral and Brain Sciences», 23 (2000), 5, pp. 727-741. DOI: 10.1017/S0140525X00003447.
- VAN BAVEL, PEREIRA 2018: J. J. Van Bavel, A. Pereira, *The Partisan Brain: An Identity-Based Model of Political Belief*, in «Trends in Cognitive Sciences», 22 (2018), 3, pp. 213-224. DOI: 10.1016/j.tics.2018.01.004.
- WASON 1960: P. C. Wason, *On the Failure to Eliminate Hypotheses in a Conceptual Task*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology», 12 (1960), 3, pp. 129-140. DOI: 10.1080/17470216008416717.
- WILLINGHAM 2007: D. T. Willingham, *Critical thinking: Why is it so hard to teach?*, in «American Educator», 31 (2007), 2, pp. 8-19.
- WINEBURG, MCGREW 2017: S. Wineburg, S. McGrew, *Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information*, Stanford History Education Group, 2017.
- ZENKER, DAHLMAN, SARWAR 2016: F. Zenker, C. Dahlman, F. Sarwar, *Giving reasons pro et contra as a debiasing technique in legal decision making*, in «Studies in Logic», 62 (2016), pp. 809-823.
- ZOHAR 1999: A. Zohar, *Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking*, in «Teaching and Teacher Education», 15 (1999), 4, pp. 413-429. DOI: 10.1016/S0742-051X(98)00063-8.

Ancora su come non insegnare la filosofia: una difesa dell'approccio per problemi.

Tomaso Invernizzi

Abstract

This article presents a defense of the problem-based approach to teaching philosophy. In particular, against the thesis of the pluralism of approaches and methodologies, it is argued that the current predominant approach is still the historicist one, while the problem-based approach could contribute more to the development of important argumentative skills and to responding to the interests of adolescents.

Keywords

Teaching philosophy, historicism, argumentative skills, philosophize, problem-based approach

1. Partiamo da Kant: "insegnare pensieri vs. insegnare a pensare"

Già Immanuel Kant nel suo Programma del corso universitario del 1765-1766 aveva posto la distinzione tra «*Philosophie lernen*», imparare la filosofia, e «*philosophieren lernen*», imparare a filosofare, ritendendo impossibile imparare la filosofia, esistendo non una filosofia, bensì più filosofie. Di conseguenza, in pieno spirito illuministico, ciò che sarebbe da considerarsi possibile e opportuno, sarebbe invece imparare, e quindi insegnare, a filosofare, a pensare. Anche nella *Critica della Ragion pura* si trova un riferimento in questo senso:

Il metodo vero dell'insegnamento filosofico è zetetico, come lo chiamarono alcuni antichi (da *zetéin*), cioè di ricerca [...]. Anche l'autore filosofico che si prende a base della lezione non deve essere considerato come il modello per il [nostro] giudizio, ma soltanto come un motivo per esprimere giudizi su di lui e persino contro di lui. Lo studente cerca propriamente il metodo per riflettere e ragionare da solo, e la capacità di usarlo: tale metodo è il solo che gli possa essere utile. E le idee in tal modo acquisite e sicure devono essere considerate come risultati contingenti dalla cui copiosa abbondanza attingere per piantarne in sé solamente le radici fertili.

2. La dialettica tra approccio storico e approccio per problemi in Italia

Premesso quindi che non si possa insegnare la filosofia, il dibattito in sede di didattica della filosofia ha a lungo visto svilupparsi la dialettica tra approccio storico all'insegnamento della disciplina (che assomiglia maggiormente all'"insegnare le filosofie" di kantiana memoria) e approccio zetetico o per problemi (che ricorda più l'"insegnare a filosofare"), ed è oggi tornato al centro della discussione dopo la pubblicazione del libro di Massimo Mugnai, *Come non insegnare*

la filosofia.¹ L'approccio storico ha trovato maggior consenso tra chi ritiene che la filosofia, ancora più di altre discipline, sia strettamente legata al contesto storico, mentre l'approccio per problemi trova maggior seguito in chi ritiene fondamentale che l'insegnamento della filosofia sviluppi adeguate competenze logiche ed argomentative potendo sostenere tesi con pretese di validità. Per anni il dibattito si era in parte sopito, con la convinzione diffusa che fosse possibile una forma di conciliazione tra i due approcci grazie al lavoro sui testi antologici: essi da un lato richiedono un adeguato lavoro di contestualizzazione storica, dall'altro richiedono di ricostruire l'argomentazione dell'autore, obiezioni e risposte, concentrandosi quindi sulla domanda di ricerca, sul problema.

3. La tesi di Mugnai

Massimo Mugnai, professore emerito alla Scuola Normale di Pisa, dove ha insegnato Filosofia e storia della Logica, ha pubblicato nel 2023 un volume che egli stesso ha presentato come un testo a metà tra una riflessione basata sull'esperienza personale di commissario all'esame di ammissione al corso ordinario della Normale e un *pamphlet*, in polemica con l'approccio storicistico che egli giudica predominante nell'insegnamento della filosofia in Italia.² Mugnai ha osservato l'abbassamento del livello medio di capacità di leggere, commentare e rielaborare un testo filosofico e di sviluppare un'argomentazione, attribuendolo all'approccio storico-diacronico, che porterebbe a «infarcire la testa di giovani che si affacciano al mondo d'oggi con sfilze di nomi e successioni più o meno ordinate di strani individui che sostengono cose perlopiù bizzarre ai loro occhi, senza dar modo di comprendere in maniera adeguata quel che stanno studiando».³ L'insegnamento della filosofia in Italia sarebbe il vecchio portato della concezione hegeliana aggiornata dai ministri dell'Istruzione che sono succeduti a Giovanni Gentile.⁴ Essa, col suo metodo dossografico, implicherebbe una successione di autori, dei quali ogni volta il successivo critica o demolisce il precedente, favorendo la percezione di una serie equivalente di opinioni, in una sorta di "notte in cui tutte le vacche sono nere", e spingendo lo studente a ripetere e riprodurre in forma narrativa e passiva quanto affermato di volta in volta dal filosofo "di turno".

Continua quindi Mugnai, asserendo che l'insegnamento della filosofia dovrebbe prevedere una parte sistematica o istituzionale, così come può avvenire già a livello universitario per la Logica, anche per gli altri ambiti della filosofia:

In etica, per esempio, è fondamentale la distinzione tra etica e metaetica, è importante avere presente come si configura una posizione edonista o una di tipo utilitaristico ecc. Nel caso dell'epistemologia, è fondamentale articolare la differenza fra *conoscenza* e *opinione* e, spostandosi progressivamente verso la filosofia della scienza, cercare di definire cosa si intende con il concetto di "legge naturale" e come si configura la struttura di una particolare teoria in fisica o biologia.⁵

Anche la filosofia, così come ogni scienza, è caratterizzata da una ricerca volta verso la verità e da alcune acquisizioni condivise: esemplificando quest'ultime, Mugnai fa riferimento tra le altre all'idea per cui corpo e anima non sono sostanze separate connesse tra loro in modo

¹ MUGNAI 2023.

² Il problema riguarda infatti l'insegnamento della filosofia in Italia: negli altri Paesi europei esso è sostanzialmente tematico e associato alle scienze umane più che alla storia.

³ Ivi, p. 20.

⁴ Come si può leggere con dovizia di particolari in GAIANI 2012, pp. 18-19, in realtà Giovanni Gentile nella sua nota riforma aveva previsto per l'insegnamento della filosofia la lettura di quattro classici nei tre anni di corso; fu il suo successore Fedele nel 1925 a introdurre un sommario storico, ossia un manuale di storia della filosofia, e il ministro De Vecchi (1936) a decretare che bisognasse studiare la storia della filosofia e che bisognasse farlo attraverso un manuale. Con il Dopoguerra le cose non cambiarono: la commissione alleata guidata da Washburne, allievo di Dewey, si preoccupò di espungere dai programmi del 1936 una sola frase che si riferiva alla dottrina del fascismo lasciando il resto inalterato con tutta la sua impostazione storicistica.

⁵ MUGNAI 2023, pp. 46-47.

contingente; a quella per cui dal punto di vista semantico, il riferimento delle espressioni linguistiche non è determinabile in maniera assoluta; per cui la verità di un'asserzione non coincide con la sua dimostrabilità; o il superamento dell'argomento ontologico di Anselmo.⁶

La proposta di Mugnai sembra avanzare quindi la proposta di un insegnamento sistematico più che zetetico; il paragrafo 4.1 significativamente si intitola *Insegnamento storico e insegnamento sistematico*.

Anche Marco Santambrogio in *Filosofia e storia. Viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*⁷ muove una severa critica all'approccio storicistico che informa tutto il sistema liceale italiano. Si studia la storia della letteratura e non la letteratura, la storia dell'arte e non le arti, e la storia della filosofia e non la filosofia. Santambrogio individua la causa della predominanza di tale orientamento nell'influenza della concezione hegeliana mediata da Benedetto Croce. Scrisse Hegel:

Ogni filosofia, per il fatto di rappresentare un particolare stadio di svolgimento, appartiene al tempo suo ed è chiara nella sua limitatezza. L'individuo è figlio del suo popolo, del suo mondo, di cui egli non fa altro che manifestare la sostanza, sebbene in una forma peculiare. Il singolo può ben gonfiarsi quanto vuole, ma non potrà mai uscire dal proprio tempo, come non può uscire dalla propria pelle.⁸

«La filosofia è il proprio tempo appreso col pensiero» affermò lo stesso pensatore.

Per quanto concerne Benedetto Croce, la sua posizione emerge chiaramente per esempio nel seguente passo riportato da Santambrogio: «una proposizione filosofica o definizione o sistema (come l'abbiamo chiamata) nasce dalla mente di un determinato individuo, in un determinato punto del tempo o dello spazio, e tra condizioni determinate; ed è perciò, sempre, storicamente condizionata».⁹

Santambrogio continua la sua analisi dichiarando che di conseguenza per lo storicista non ci sarebbero problemi filosofici tali da poter essere posti da individui di diverse epoche, essendo le questioni sempre legate indissolubilmente al contesto in cui sono state sollevate, ed il compito della filosofia sarebbe quello di esprimere il proprio tempo. In questo senso, le diverse posizioni filosofiche sarebbero sempre relative: lo storicismo, argomenta Santambrogio, va di pari passo con la concezione di una verità indebolita, come quella nietzscheana o postmoderna. Ciò emerge molto chiaramente anche in un passo di Eugenio Garin, per il quale un filosofo non può pretendere di mirare alla verità, infatti «ciò significherebbe annullare la pluralità delle filosofie e privarle dell'effettiva appartenenza a un tempo determinato».¹⁰ D'altro canto, si argomenta, la possibilità di pretendere di avvicinarsi alla verità è legata inevitabilmente alla possibilità di difendere per esempio l'idea che uomini e donne abbiano gli stessi diritti, o che, esemplifica Santambrogio, aveva ragione il dottor Semmelweis a sostenere che la febbre puerperale potesse essere evitata lavandosi le mani. La scuola, secondo il filosofo già docente di Filosofia del linguaggio, dovrebbe promuovere proprio la capacità di argomentare, di prendere una posizione e difenderla, insieme a quella di riconoscere se le ragioni degli avversari sono più forti.

⁶ Ivi, pp. 39- 44.

⁷ SANTAMBROGIO 2024. Tale testo non è stato considerato nella replica a Mugnai di De Pasquale, essendo stato pubblicato successivamente.

⁸ HEGEL 1930.

⁹ CROCE 1928.

¹⁰ GARIN 1990.

4. La risposta di Mario De Pasquale

Nel numero 51 della rivista «Comunicazione filosofica», a cura della Società Filosofica Italiana, Mario De Pasquale ha pubblicato un articolo intitolato *A proposito di come non insegnare filosofia a scuola*,¹¹ in cui vengono avanzate diverse obiezioni alle tesi espresse da Mugnai.

De Pasquale critica, in primo luogo, la non considerazione da parte di Mugnai delle *Indicazioni Nazionali* del 2010¹², ossia il documento ministeriale in vigore principale riferimento per l'impostazione della didattica a scuola: esso, afferma De Pasquale, è già il frutto della considerazione di diversi modi di fare ricerca e didattica filosofica. Ad esempio, nelle *Indicazioni nazionali* si può leggere: «Grazie alla conoscenza degli autori e dei problemi filosofici fondamentali lo studente ha sviluppato la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi, anche in forma scritta, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale». Si potrebbe affermare che nell'individuare le «linee generali e competenze» per l'insegnamento della filosofia nei Licei vi siano dei riferimenti che non per forza corrispondono ad un approccio storicistico. Le *Indicazioni*, come già i «Programmi Brocca», avrebbero contribuito a superare il modello storico, dossografico e nozionistico di stampo post-gentiliano, avendo integrato i metodi storico e per problemi: lo si vedrebbe per esempio nella centralità attribuita ai testi antologici, su cui lavorare nei termini di comprensione e capacità di ricostruzione dell'argomentazione, pur all'interno della necessaria contestualizzazione storica, di cui per altro né Mugnai né Santambrogio negano l'importanza.

Inoltre, continua De Pasquale, Mugnai nella sua critica sembra avere in mente un modello di insegnamento trasmissivo, che sarebbe ormai oltrepassato da anni nella prassi didattica, come testimonierebbe l'indagine empirica condotta dalla SFI, seppur ormai diversi anni fa.¹³ Il dibattito, la classe come gruppo di ricerca, il summenzionato lavoro sui testi, costituirebbero tutti esempi di una didattica della filosofia già da tempo rinnovata.

Ancora, De Pasquale critica a Mugnai l'assumere un'opzione su cosa sia la filosofia e come insegnarla come unica via: Mugnai propende per l'insegnamento della filosofia come scienza dotata di un patrimonio di conoscenze ormai condivise. In effetti, già si è detto nel paragrafo precedente che l'autore di *Come non insegnare filosofia* si schiera più per un insegnamento sistematico che zétetico. De Pasquale d'altro canto ritiene importante mantenere il pluralismo riguardo ai diversi modi di intendere la filosofia ed il suo insegnamento, cosa che le attuali *Indicazioni* permetterebbero.

5. Una difesa dell'approccio per problemi

La tesi che qui si vuole sostenere è che, nonostante si dichiari che da anni ormai la dialettica in sede di didattica della filosofia tra approccio storico e approccio per problemi è risolta in un metodo integrato, in un pluralismo di approcci e modalità¹⁴, l'opzione prevalente, e a cui di fatto tutti i docenti, almeno in parte, devono sottostare, è ancora quella storica-storicistica.

Se ci atteniamo alle *Indicazioni*, come suggerito da De Pasquale, è indubbio che, al di là delle espressioni contenute nella sezione «linee generali e competenze», gli «obiettivi specifici di

¹¹ DE PASQUALE 2023

¹² MIUR INDICAZIONI 2010, MIUR, Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei, Roma, 2010. Cfr. http://www.indire.it/lucabas/lkwmw/file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

¹³ VIGONE, LANZETTI 1987.

¹⁴ Anche nei corsi di didattica della filosofia tende ad essere spesso sostenuta questa posizione di ormai avvenuta conciliazione, più di quanto si veda emergere una chiara contrapposizione tra sostenitori dei due metodi (chi scrive ha in mente, per esempio, il recente corso a cura di SFI e SIFA «La filosofia analitica a scuola. Come insegnare filosofia: metodo storico o metodo problematico?»).

apprendimento» indicati seguono il percorso storico: per il secondo biennio dalle origini del pensiero filosofico a Hegel, per il quinto anno dalle filosofie posthegeliane al pensiero del Novecento. Questa impostazione, pur non impedendo al docente soluzioni diverse, stante l'articolo 33 della Costituzione sulla libertà di insegnamento, di fatto tende a non favorire un approccio per problemi. Che i docenti seguano sostanzialmente il percorso storico è abbondantemente dimostrabile osservando i programmi svolti che gli insegnanti devono consegnare al termine dell'anno scolastico e, che nel caso delle classi quinte, vanno a costituire parte del documento del 15 maggio ai fini dell'Esame di Stato: si nota come nella maggior parte dei casi il programma svolto termini ancora con Nietzsche e Freud, tralasciando quasi tutto quello che è stato prodotto a livello di riflessione filosofica negli ormai quasi 100 anni successivi. Ciò indica che non vi è una scelta da parte dell'insegnante di questioni e temi ritenuti importanti da proporre agli studenti, ma un percorso, quasi obbligato, quello cronologico, che per motivi di tempo si arresta ad un certo punto della storia della filosofia. Questioni fondamentali per la comprensione del dibattito politico-culturale contemporaneo come il razionalismo critico di Popper quale soluzione diversa sia rispetto al relativismo che allo scientismo, il dibattito epistemologico post-popperiano, la riflessione sulla giustizia e sui diritti, la distinzione tra etiche deontologiche ed etiche consequenzialiste e i casi di etica applicata, la filosofia della mente, sono quasi regolarmente tralasciate. Eppure, è difficile negare che, se vi sono delle domande che oggi un cittadino critico deve saper affrontare, perché sono esse al centro del dibattito, queste sono per esempio "qual è la validità e quali sono i limiti della scienza?", "quali politiche è più giusto perseguire?", "che responsabilità abbiamo per le generazioni future?", "è lecito indurre sofferenza negli animali non umani?", "quali sono gli argomenti a favore e contro una determinata scelta etica rispetto a temi come l'aborto, l'eutanasia e il suicidio assistito?", "quali sono le funzioni della pena?". Ciò su cui bisogna interrogarsi è se sia davvero accettabile che uno studente liceale nel suo percorso di studio abbia più probabilmente studiato gli eroici furori di Giordano Bruno rispetto anche uno solo dei temi summenzionati. Non sono disponibili dati a sostegno di questa tesi, ma penso sia difficilmente contestabile, potendosi comunque effettuare una rassegna dei programmi effettivamente svolti dai docenti, come affermato sopra.

De Pasquale, per argomentare ulteriormente come la didattica della filosofia sia abbondantemente cambiata rispetto al passato, superando l'approccio strettamente storicistico-dossografico, indica come i manuali offrano ormai di regola «ampie sezioni tematiche, di storia delle idee [...] apparati didattici che aiutino a problematizzare...». Tale considerazione di De Pasquale certamente dimostra come i libri di testo siano cambiati rispetto a quando erano presentati solamente i filosofi ed il loro pensiero, per lungo tempo senza nemmeno una dotazione di testi antologici¹⁵, ma il fatto che tali sezioni siano sistematicamente al termine dei capitoli e non siano in realtà così ampie rispetto al resto della trattazione, ovvero siano comunque minoritarie, dimostra di nuovo come sia rimasta prevalente l'impostazione storica. Scrive Teodosio Orlando in *Per una storia della storiografia filosofica scolastica in Italia: linee introduttive* a proposito dei manuali proposti negli ultimi anni: «... non ci si discosta troppo dal modello costituito da un profilo espositivo che mira alla chiarezza e alla completezza, da un'antologia di brani commentati e da sezioni tematiche che sembrano però quasi aggiunte un po' posticce per venir incontro a quei docenti insoddisfatti dell'approccio storicistico».¹⁶

Sfido chiunque a trovare un manuale in cui la riflessione di Platone e Aristotele sui concetti e le loro definizioni sia seguita immediatamente da quella di Wittgenstein sulle definizioni come resoconti di come usiamo le parole o dalla teoria dei prototipi di Eleanor Rosch; seguirà sicuramente in primo luogo la completa trattazione del pensiero dei due filosofi antichi, prima di Platone e poi di Aristotele, e forse nel migliore dei casi, una scheda di approfondimento sulla questione dei concetti e delle definizioni.

¹⁵ Per un'analisi della manualistica di filosofia per i Licei italiani dall'Unità d'Italia ai nostri giorni si veda ORLANDO 2023.

¹⁶ Ivi, p. 193.

Libri di testo che hanno rappresentato delle notevoli eccezioni sono stati *Viaggio nella filosofia* a cura di Imbimbo, Paraspuro e Salucci, e *Argomentare* a cura di Boniolo e Vidali. Il primo accostava alla tradizionale trattazione storica, inevitabile stante le pur non del tutto prescrittive *Indicazioni nazionali*, una seconda parte dedicata ad alcuni problemi, ad esempio: “Parole e cose: il linguaggio tra natura e convenzione” o “Perché il male?”. Il secondo era organizzato prevedendo diversi volumi dedicati ai diversi periodi storici, ma strutturando ciascuno per questioni: ad esempio, il libro dedicato al Novecento trattava i capitoli “Qual è il metodo della scienza?”, “Che rapporto esiste tra teoria ed esperienza?”, “Cosa fa il linguaggio?”, “Comprendere equivale a interpretare?”. Il testo di Boniolo e Vidali inoltre lavorava molto sulle competenze argomentative e sulla logica. Entrambi non sono più in commercio¹⁷. L’insuccesso dei due testi corrobora ulteriormente l’idea di una netta predilezione, o inconsapevole abitudine, verso l’approccio storico. Se la maggior parte dei docenti fa fatica ad uscire dalla tradizionale impostazione storica post-gentiliana, è chiaro che i manuali che si diversificano rispetto a tale approccio non possano trovare sufficiente riscontro nel mercato dell’editoria dei libri scolastici, limitando quel pluralismo, che pur a parole si afferma.

Tale considerazione spinge inevitabilmente a riflettere anche sull’opportunità di rivedere profondamente la formazione dei docenti di filosofia in Italia, ancora ancorata a vecchi modelli. A parere di chi scrive, anche l’esistenza in Italia di una classe di concorso di insegnamento che vede abbinata la filosofia e la storia, la A-19, comporta un facile scivolamento verso l’approccio storico. Non si dimentichi per altro che ormai diversi docenti della classe di concorso A-19 hanno una formazione più storica che filosofica. L’altra classe di concorso che può insegnare filosofia in Italia, la A-18, “filosofia e scienze umane”, spesso insegna filosofia soltanto marginalmente e significativamente non può insegnare filosofia nei due licei più “gentiliani”, ovvero il classico e lo scientifico tradizionale.

Come hanno affermato sia Massimo Mugnai che Marco Santambrogio non si vuole negare l’importanza di conoscere la storia e i contesti in cui si sono affrontati taluni problemi di carattere filosofico, ma ribadire che per esempio è possibile confutare l’argomento ontologico impiegato da Cartesio anche senza aver approfondito il contesto secentesco e l’intera filosofia cartesiana.

Inoltre, un approccio all’insegnamento della filosofia per problemi potrebbe lavorare maggiormente sulle competenze argomentative, sulla capacità di affrontare problemi ed individuare possibili soluzioni attraverso il dibattito ed il confronto con posizioni diverse (sul modello della ormai vecchia proposta di John Dewey), abilità indubbiamente richieste dalla società democratica in cui viviamo e di cui si riscontra spesso la carenza nei giovani. Chiunque abbia un po’ di esperienza con gli adolescenti sa che essi sono interessati a domande sui temi etici, politici, sulla natura della scienza: quali sono i limiti della nostra conoscenza? Essa è innata o appresa? Come procede la scienza? Esiste la verità oggettiva? Cos’è giusto? Come organizzare la società? Bisogna aggiungere che le nuove tecnologie dell’intelligenza artificiale rappresentano una sfida che pone nuovi problemi in sede di filosofia della mente e di etica applicata, su cui tutti dovranno interrogarsi, per esempio: “cosa significa pensare?”, “cos’è la coscienza fenomenica?”, “che uso fare dell’IA per il riconoscimento facciale?”, “sono ammissibili le neurotecnologie e se sì, che uso se ne può fare?”, “è lecito usare delle chatbot per il supporto emotivo?”, “di chi è la responsabilità morale in caso di incidente con auto a guida automatica?”, “quali possono essere le ripercussioni sulla democrazia delle tecnologie dell’intelligenza artificiale generativa?”. Eppure, poco spesso si appassionano allo studio della filosofia a scuola. È forse ora di rivederne l’insegnamento superando il vecchio modello storicistico.

¹⁷ Per altro, si segnala la possibilità di attingere ad alcune sezioni del vecchio manuale *Argomentare* al sito argomentare.it.

Bibliografia

- CROCE 1928: Benedetto Croce, *Logica come scienza del concetto puro*, Laterza, Bari 1928 in M. Santambrogio, *Filosofia e storia. Viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*, La nave di Teseo, Milano 2024.
- DE PASQUALE 2024: Mario De Pasquale, *A proposito di Come non insegnare filosofia a scuola*, «Comunicazione filosofica», (2024), 51, pp. 92- 106.
- GAIANI 2012: Alberto Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012.
- GARIN 1990: Eugenio Garin, *La filosofia come sapere storico*, Laterza, Roma- Bari 1990 in M. Santambrogio, *Filosofia e storia. Viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*, La nave di Teseo, Milano 2024.
- HEGEL 1930: Georg W.F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, trad.it. di E. Codignola e G. Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1930, in M. Santambrogio, *Filosofia e storia. Viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*, La nave di Teseo, Milano 2024.
- MIUR INDICAZIONI 2010: Miur, Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei, Roma 2010, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf, consultato il 9/7/2024.
- MUGNAI 2023: Massimo Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023.
- ORLANDO 2023: Teodosio Orlando, *Per una storia della storiografia filosofica scolastica in Italia: linee introduttive*, «Filosofia italiana», (2023), 2022/2, pp. 177- 199.
- SANTAMBROGIO 2024: Marco Santambrogio, *Filosofia e storia. Viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*, La nave di Teseo, Milano 2024.
- VIDALI: Paolo Vidali, Argomentare.it, consultato il 9/7/2024
- VIGONE, LANZETTI 1987: Luciana Vigone e Clemente Lanzetti, *L'insegnamento della filosofia: rapporto della Società filosofica italiana*, Laterza, Roma 1987.

Tyndaris Agorà Philosophica: un'esperienza didattico-formativa di scuola aperta

Anna Barresi, Katia Bertino, Francesca Carella,
Marilia Gugliotta, Anna Molica
(Team del Festival *Tyndaris Agorà Philosophica*)

Abstract

In this article we present the experience of an open school, where philosophy becomes an exercise of citizenship. Genuine “philosophical navigations” on significant pairs of words have been in the field for three years. The project has actively involved male and female students in authentic space of public debate. An experience with a strong social impact that may be reenacted in other contexts. Appreciable results have brought out new horizons for schools, University and for the entire community.

Keywords

Widespread philosophy, Philosophical navigations, Words, Collaboration network, Career guidance.

1. Premessa

Cambiare, innovare, aprire nuove piste di ricerca, immaginare nuovi spazi e modalità per la didattica, sono i principi fondativi del progetto *Tyndaris Agorà Philosophica – Festival della filosofia e della cultura classica per una cittadinanza consapevole*.

In questi tempi “interessanti” e in questa realtà complessa, densa di contraddizioni, una meravigliosa “ciurma” di docenti visionari ha dato vita a un sogno che si è imbarcata in un’impresa avventurosa coordinata dal Liceo “Vittorio Emanuele III” di Patti con la consulenza scientifica della Società Filosofica Italiana (SFI), per rispondere al bisogno incalzante di promuovere nelle giovani generazioni la riflessione critica e il dialogo filosofico, che non fosse circoscritto solo all’interno delle aule scolastiche ma che si aprisse anche alla società civile.

Il progetto infatti vuole coinvolgere studenti, docenti e cittadini, sia come singoli, sia come comunità locali, a interrogarsi sulle grandi questioni di valore, sul significato dell’esistenza, sul senso della storia.

È nata così l’idea di creare spazi alternativi, “specificatamente” destinati alla riflessione filosofica per i giovani che si trovano nella fase più delicata, ma anche più promettente della maturazione individuale quale l’adolescenza, con l’obiettivo di migliorare le condizioni soggettive e oggettive dell’insegnamento/apprendimento della filosofia, di trasformare la ricerca in “**filosofare diffuso**”, allargando spazi e tempi, tradizionalmente riservati alla filosofia nella scuola, rendendola protagonista e non considerandola più una mera disciplina curriculare.

2. Il progetto

Trasformare un'idea in realtà è una sfida che pone delle domande: Come abbattere i muri delle aule? Come promuovere in studentesse e studenti qualità filosoficamente rilevanti come l'attitudine all'ascolto, la ponderazione del giudizio, la coerenza nelle argomentazioni? Come attivare la capacità di guardare alle cose da punti di vista molteplici o alternativi? Come allenare all'apertura alla possibilità?

Abbiamo trovato le risposte nel progetto *Tyndaris Agorà Philosophica – Festival della filosofia e della cultura classica*, il cui scopo primario è implementare il senso civico e la cittadinanza attiva, nella convinzione che la mente rappresenti un terreno fertile per la crescita rigogliosa di un'idea, che diventa frutto in un'attività concretamente ancorata alla dimensione del quotidiano, alimentata dallo studio e dalla ricerca dalle promotrici di questa esperienza, che attingono al proprio patrimonio culturale per renderlo vivo e parlante anche nell'era delle nuove tecnologie.

Ecco allora che la Scuola diventa luogo di incontro, in cui “le generazioni passate e presenti tentano, deliberatamente e consapevolmente, di dare un'impronta al futuro”.¹

Ma come equipaggiare le/i nostre/i giovani per il futuro? La chiave di lavoro scelta è quella delle parole, dell'analisi semantica dei concetti, in senso diacronico – come storia delle idee – e in senso sincronico, come percorso che attraversa saperi diversi. Abbiamo scelto dunque di intraprendere “**navigazioni filosofiche**” sulla rotta delle parole, «parole antichissime e insieme eterne»² per comprendere le infinite possibilità di attuazione della nostra vita. Lavorare sulle parole «è un modo di “volerci bene”, spingendoci a scorgere meglio i nostri orizzonti, a capire meglio chi siamo e chi vorremmo essere e, dunque, perfino a cambiare la rotta della nostra esistenza, se e quando è necessario».³

La parola, elemento fondamentale della comunicazione, diventa, dunque, oggetto di riflessione e di analisi perché ogni parola ha un significato determinante e cangiante all'interno dei vari contesti. Il lavoro di scavo delle parole, del significato o dei significati che ognuna di esse ha, permette di analizzare la complessità del reale senza perdersi nei meandri di un linguaggio generico e poco curato. Ogni parola è una chiave di lettura non solo del mondo ma anche di sé e del rapporto con gli altri.

Lavorare con le parole sulle parole si traduce in pratica in un itinerario didattico-formativo articolato in tre fasi distinte, che parte all'inizio dell'anno scolastico, si sviluppa durante tutto il corso dell'anno e, infine, trova la sua conclusione nelle giornate vere e proprie del Festival.

Per ogni annualità, viene individuata una coppia di termini, frutto di una scelta attenta e ponderata, derivante da un'analisi accurata della società contemporanea, e dall'osservazione dell'uso non sempre appropriato, o equivoco, che si fa delle parole.

Nella prima fase del progetto, generalmente tra gennaio e febbraio, si tengono i seminari di formazione e approfondimento per docenti e studenti, coordinati dalla Società Filosofica Italiana, nei quali studiosi ed esperti del mondo accademico italiano analizzano le due parole chiave che appartengono a un ideale lessico filosofico-civile al centro dell'edizione. A conclusione delle attività tali lezioni sono raccolte, annualmente, in un volumetto curato dalla Prof.ssa Francesca Gambetti e pubblicato dalla Armenio Editore; tale volumetto a sua volta diventa strumento didattico a disposizione delle scuole e delle classi successive.

La seconda fase del progetto ha come protagoniste le scuole partecipanti, che scelgono possibili percorsi di lavoro in linea con il proprio curriculum, con quello di educazione alla cittadinanza,

¹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Editore Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 19.

² Cfr. A. Fermani, *Navigazioni filosofiche tra le parole greche del desiderio*, Editrice Petite Plaisance, Pistoia 2024, p. 13.

³ Ibid.

proponendo diverse tipologie di attività laboratoriali, che partono dalla lettura di testi che appartengono all'ambito storico, filosofico, letterario, scientifico. Le attività laboratoriali possono svolgersi per gruppo classe, per classi parallele, per classi aperte, e rappresentano autentiche occasioni di crescita e di potenziamento delle capacità logico-argomentative, di quella critico-riflessiva, di approfondimento, di sviluppo della creatività e dell'espressività.

Il coinvolgimento, per gruppi di alunni o per classi intere, è una scelta autonoma delle scuole partecipanti; i docenti dei vari istituti, infatti, dopo una rilevazione degli interessi manifestati dagli alunni nel periodo di svolgimento dei seminari di formazione, condividono possibili temi di approfondimento sui quali viene avviato un confronto dialogico, collegandoli all'attività curriculare della classe di riferimento, prendendo in considerazione le opere dei grandi filosofi e non solo.

Ecco, in sintesi, alcuni nostri itinerari: da Socrate alle scuole filosofiche di età ellenistico-romana, alle tragedie greche, alla letteratura e al teatro contemporaneo; dalla rivoluzione scientifica e i suoi sviluppi, al principio di responsabilità di Hans Jonas e alla visione *antropoetica* di Edgar Morin, dalle utopie del Cinquecento e dell'Ottocento, alle distopie del Novecento, dal lesico civile alla manomissione delle parole.

Un aspetto interessante è l'apertura della riflessione oltre i confini del mondo occidentale a quella filosofia di matrice buddista-orientale oltre che africana, che stimola la capacità di decentramento e di accoglienza del pensiero altro. Sulla base di queste tematiche gli alunni elaborano i loro prodotti finali. Richiamando qualche esempio, si è passati dalla rielaborazione del Simposio di Platone in chiave moderna, a una rivisitazione di Antigone, delle Nuvole di Aristofane, a un *debate* metaforico e simulato sui 17 obiettivi dell'Agenda 2030, a una personificazione delle parole Coraggio e Utopia, alla *performance* musicale sul tema Cura e responsabilità, alle rappresentazioni pittoriche riferite al tema del rispetto e dell'accoglienza dell'altro, a una ricostruzione video attraverso i passaggi salienti del cinema italiano e straniero sul tema della distopia della Pace, ai dibattiti nello spazio pubblico tra generazioni diverse (giovani e adulti) sui temi della *Politeia* (voto ai sedicenni, politiche europee in materia di immigrazione...) alle installazioni riferite alla Scuola di Atene di Raffaello e la Guernica di Picasso.

La terza e ultima fase coincide con le giornate del festival, che si tengono all'inizio dell'anno scolastico successivo e che vedono la partecipazione degli studenti delle diverse scuole coinvolte. In questa fase vengono anche presentati i prodotti finali realizzati individualmente o in gruppo dalle studentesse e dagli studenti coinvolti, che testimoniano soprattutto l'impegno, lo spirito di partecipazione, di confronto e di inclusione con cui sono state condotte le attività laboratoriali.

Tutto il progetto segue dunque il modello della ricerca-azione ed è completamente inclusivo e *student centred*: durante le giornate del festival le studentesse e gli studenti coinvolti hanno modo di valorizzare i propri interessi e di esprimere sé stessi in forma originale e personale, possono riconoscere le proprie inclinazioni e possono orientarsi verso i corsi di studio di alcuni indirizzi universitari. Alle scuole e agli studenti partecipanti sono stati rilasciati attestati di partecipazione, spendibili ai fini della valutazione delle attività di PCTO, di educazione alla cittadinanza e di Orientamento, poiché svolti con enti esterni alla scuola, sulla base di specifiche convenzioni siglate fra la scuola capofila e le istituzioni aderenti.

Tra le varie sessioni del Festival vale la pena ricordare quella dedicata alle *pratiche filosofiche per l'infanzia e l'adolescenza* con il coinvolgimento degli Istituti Comprensivi della Città di Patti e del suo hinterland. La didattica delle pratiche filosofiche si svolge con il coinvolgimento attivo di alunni e alunne liceali che si cimentano nel ruolo di facilitatori in attività di dialogo filosofico con bambini e ragazzi delle scuole primarie e di scuola secondaria di primo grado, applicando le metodologie specifiche che fanno riferimento a una vasta letteratura che parte da "P4C" di Matthew Lipman fino ad arrivare a Luca Mori, oltre che di professionalità di rilievo nel panorama nazionale, come Anna Rita Arosio, Sara Costanzo, Sara Gomel.

Un'esperienza anche questa che ha permesso ai giovanissimi di dialogare, di riflettere sulle parole e di esprimersi attraverso attività ludico-creative altamente socializzanti in spazi all'aperto e a contatto con la natura. I luoghi di attuazione delle varie attività del Festival sono l'area archeologica di Tindari, con il suo magnifico teatro greco antico e il suo Gymnasium, e il centro storico di Patti, città tirrenica del messinese, che conserva ampie tracce delle sue antiche origini greco-latino-bizantino-normanne. Questi non sono però solo una cornice paesaggistica e storica – certamente una scenografia naturale potente, che valorizza ancor di più gli eventi del festival – ma anche il modo per vivere un concetto filosofico, quello di spazio come luogo dell'esistenza, mondo abitato da esseri umani, perché la spazialità è importante quanto la temporalità: "Gli esseri umani vivono nel mondo abitando".⁴

3. Le parole del Festival

Nelle tre edizioni del progetto i binomi lessicali scelti sono stati: *Logos e Politeia*, *Epiméleia e Aidós*, *Thymós e Utopia*, tradotti rispettivamente con *Parola e Cittadinanza*, *Cura e Rispetto*, *Coraggio e Utopia*. Il termine *logos* è stato il primo a essere scelto proprio per la sua plurivocità e l'alta valenza filosofica, è stato inteso come la "parola" che è alla base dei discorsi, dei ragionamenti che creano rapporti, relazioni all'interno della *politeia*, la sfera pubblica, ovvero l'organizzazione politica che richiede la forza della parola per giungere al bene comune senza ricorrere alla forza della violenza fisica. D'altronde la sfera pubblica, il Bene comune non è qualcosa di dato una volta per sempre, ma richiede cura costante e responsabilità da parte di tutti le cittadine e i cittadini. La cura di sé e cura dell'altro, vivente e non vivente che sia, passa sempre per un'azione che è individuale e collettiva; come posso avere cura di qualcosa se non mi considero parte in causa e responsabile attraverso ogni mia azione?

L'azione è certamente un qualcosa che ha a che fare con la dimensione del presente e del reale, ma quando si pone come obiettivo qualcosa che ancora non esiste o si reputa irrealizzabile, assume la forza dell'utopia, che richiede il coraggio di guardare oltre il presente, di allargare lo sguardo ambendo a realizzare una società più equa e giusta in cui ognuno può sperare di realizzare se stesso sia come individuo sia come membro di una collettività.

Il coraggio visionario di chi ha ideato il Festival, che continuare a pensare che una "testa ben fatta" è una testa che conosce ragionando, che esplora il mondo usando le parole giuste, dando a ognuna il giusto significato, perché ogni parola rivela più di quanto all'apparenza possa significare.

Le tre edizioni, sotto il saldo coordinamento scientifico della prof.ssa Francesca Gambetti, Segretario nazionale della SFI, hanno visto alternarsi come relatori nei seminari di formazione i professori Stefania Achella, Anna Maria Anselmo, Santo Burgio, Marco Carapezza, Loredana Cardullo, Antonella Del Prete, Rosella Faraone, Rita Fulco, Giuseppe Gembillo, Giuseppe Giordano, Myriam Lazzaro, Sandro Mancini, Stefania Mazzone, Francesca Pentassuglio, Francesca Piazza, Nunzia Sanfilippo, Mauro Serra, Stefania Sinardo, Anna Maria Urso, Salvatore Vasta.

Molto apprezzati sono stati anche i momenti di confronto durante le tre giornate del festival con esponenti del mondo accademico e della cultura come Matteo Nucci, Salvatore Natoli, Carla Danani, Carlo Greppi, Arianna Fermani, Matteo Saudino, Flavia Carlini, i cui interventi sono stati il motore dell'inclusione e dell'interazione tra studentesse e studenti provenienti da aree diverse, desiderosi di confrontarsi e di conoscere l'altro.

⁴ Cfr. C. Danani, *Abitanti di passaggio*, Aracne Editrice, Roma 2013.

4. Le tre edizioni del Festival

In tre anni di attività sono stati oltre duemila gli studenti coinvolti e centinaia le presenze di docenti, operatori culturali e cittadini, che hanno condiviso esperienze filosofiche e forme di comunicazione diversificate: dal *debate* alla *lectio magistralis*, dal caffè filosofico alle tavole rotonde, dalle pratiche filosofiche alle performance musicali, dalle rappresentazioni teatrali ai Simposi, dalle passeggiate filosofiche alla caccia al tesoro degli antichi. Esperienze queste che hanno permesso di mettere a confronto generazioni diverse stimolando idee, alimentando la curiosità, il desiderio di conoscere e di mettersi in gioco.

Un ruolo decisivo nella creazione della rete di scuole e nel coinvolgimento della società civile ha avuto la prof.ssa Marilia Gugliotta, anima del Festival, oltre che la Dirigente scolastica del Liceo “V. Emanuele III”, Marinella Lollo, che ha supportato passo dopo passo tutte le incombenze organizzative del progetto.

Per dare conto di alcuni numeri sono stati 12 gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado partecipanti il primo anno, per un totale di 1200 studenti; 9 il secondo anno, per un totale di 900 studenti; 10 il terzo anno, per un totale di 1100 studenti. I principali Istituti aderenti alla rete di scuole appartengono a una fascia territoriale abbastanza ampia della Sicilia nord-orientale, che comprende anche paesaggi e storie diverse: da Mistretta con il Liceo “A. Manzoni”, a Sant’Agata di Militello con il Liceo “Sciascia-Fermi”, a Capo D’Orlando con il Liceo “L. Piccolo”, a Patti con il Liceo “V. Emanuele III”, a Barcellona con il Liceo “Medi”, a Milazzo con il Liceo “G. B. Impallomeni” e il Liceo “R. Guttuso”, a Spadafora con il Liceo “G. Galilei”, a Messina con i Licei “G. La Farina”, “Archimede”, “F. Maurolico”, a Santa Teresa di Riva con il “Liceo Caminiti-Trimarchi”, a Bronte con il Liceo “Ven. I. Capizzi”, a Crotone con il Liceo “Pitagora”. Alcuni istituti hanno partecipato attivamente a tutte le tre edizioni, altri hanno lasciato il posto ai nuovi che nel frattempo hanno chiesto di aderire considerando interessante il percorso che andava sempre più positivamente collaudandosi.

Con il tempo è cresciuta anche l’adesione da parte delle Associazioni, alcune delle quali hanno condiviso fin da subito idee e intenti, che oggi sono parte attiva dell’organizzazione come il Centro Internazionale di Studi della Complessità “Edgar Morin” di Messina, il Centro Studi “New Agorà” di Patti, l’Associazione culturale Salvatore Quasimodo di Patti, il Rotary club *Patti terra del Tindari*, *Amica Sofia* sezione Brolo, il Soroptimist club dei Nebrodi, la Consulta giovanile di Patti, *Il filo della memoria* di Librizzi, *l’Officina delle idee* di Patti, *Ali di Carta* di Brolo, la Pro Loco Tindari, il Collettivo 20.50, Italia Nostra presidio Nebrodi, l’ass.ne UniVerso, l’ass.ne PFM di Patti. Essendo una manifestazione di interesse culturale che coinvolge la cittadinanza rendendola parte attiva importanti sono stati i patrocini e la collaborazione con l’Ente parco archeologico di Tindari, con la Città di Patti, con il Consorzio intercomunale Tindari-Nebrodi, con l’Assessorato regionale all’istruzione e alla formazione professionale della Regione Sicilia. Associazioni e istituzioni che nella loro peculiarità hanno permesso di organizzare il servizio di accoglienza, di trasporto tramite navetta all’interno della città per poter raggiungere i vari luoghi, per prenotare visite ed escursioni sia nel centro storico che alla Villa Romana o alla riserva naturale dei laghetti di Marinello o per poter percorrere il sentiero escursionistico “coda di volpe” che permette di salire da Oliveri a Tindari.

5. Verso il futuro del Festival

Concludendo il bilancio non può che essere assolutamente positivo, la scuola si è posta al centro di una scommessa e di una sfida: uscire dalle aule scolastiche e costruire insieme alle forze attive del territorio una **rete di collaborazione** in grado di animare il dibattito, sostenere il confronto, aprire nuovi orizzonti. Le giornate del Festival, infatti, hanno sempre richiesto un forte coinvolgimento non solo degli alunni, dei docenti, del personale della scuola, ma anche degli operatori culturali e delle varie agenzie di formazione e di informazione, delle strutture

recettive, oltre che dell'intera cittadinanza. Insomma, i diversi eventi e le proposte hanno cambiato significativamente il volto della città.

Quali propositi per il futuro?

Si ritiene che l'esperienza, replicabile anche in altri contesti, vada riproposta anche per l'anno scolastico in corso con qualche modifica a livello organizzativo soprattutto per quanto riguarda l'iter formativo e l'**Orientamento**. Stiamo progettando di realizzare, dopo la fase di formazione seminariale collocabile sempre tra i mesi di febbraio-marzo 2025, un laboratorio di scrittura finalizzato alla produzione di *paper*, allo scopo di potenziare le competenze argomentative degli studenti. I paper esaminati e valutati da una apposita commissione di lavoro composta da docenti universitari e della scuola secondaria superiore, potrebbero essere presentati e discussi, nelle aule della vicina Università di Messina entro la fine dell'anno scolastico in corso. Ciò permetterebbe agli studenti singolarmente o per gruppi di condividere riflessioni e dare forma adeguata a testi scritti che li avvicinerebbero alle forme di produzione previste dal mondo universitario.

Rimarrebbe invece a settembre 2025 l'appuntamento per le tre giornate del festival. Studenti e studentesse continuerebbero a essere sempre i protagonisti del percorso, la rete delle scuole coinvolte, con il Liceo "V. Emanuele III" di Patti quale istituto capofila, continuerebbe a fungere da asse trainante delle giornate del Festival, la SFI continuerebbe a costituire il partner scientifico dell'intero progetto; un peso maggiore dovrebbero svolgere le associazioni, e tra loro i centri studio di ricerca presenti sul territorio, oltre che gli EE. LL. nella messa a punto dell'organizzazione che, a nostro avviso, deve camminare di pari passo con la crescita della sfida educativa che il Festival ha raggiunto.

Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: Continuare un cammino tra filosofia e musica

Viviana Andreotti

Abstract

The course of Philosophical Propaedeutics of Musical Listening continues its journey between innovation and research. In this short paper I present one of the exercises carried out by the students of the Gioacchino da Fiore High School in Rende on Descartes' Compendium of Music in which the philosopher applies the parameters of time and pitch, dealing with consonances, dissonances and different types of modes, implicitly linking everything to emotions and feelings, (i.e. to the baroque doctrine of affections).

Keywords

Philosophy of music, Descartes' Compendium of Music, Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale, Multi-perspective approach.

Premessa

Nei numeri 42, 49 e 51 di *Comunicazione Filosofica* ho provato a porre le premesse di una attività didattica che prevede l'incontro tra Filosofia e Musica per promuovere l'ascolto musicale nelle sue forme più generali e una conseguente riflessione estetica, segnatamente nei licei. Nel primo articolo ho illustrato l'esperienza in una classe quinta di un liceo scientifico che aveva visto al centro l'ascolto di Ravel con *L'Enfant et les sortilèges*. Un'analisi generale dell'opera da affiancare alle modulazioni del tempo, circolare e lineare, specialmente nella visione bergsoniana, passando anche per il testo di Colette. Una visione doppia del concetto di temporalità, in cui l'ambiguità tra eternità e finitudine è fonte di riflessioni sullo spiritualismo francese e sull'espressione musicale. Il secondo articolo era il resoconto di attività comparative tra Leibniz e Bach all'interno della temperie barocca che recuperava e perfezionava gli esiti della prima esperienza portandoli presso il Liceo Classico Gioacchino da Fiore di Rende. In questo fortunato contesto didattico l'attività ha finalmente acquisito una sua denominazione: *Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale*. E infatti il terzo articolo pone alcune basi teoriche che giustificano la scelta del titolo, con precisi riferimenti agli scritti recentissimi di Alfred Dony e Bruno Deschênes, e alle teorie ormai storicizzate di Theodor W. Adorno, Giovanni Piana e altri autori indicati nelle sezioni bibliografiche degli scritti citati più sopra. L'attività, nata per confrontare l'impiego di codici e linguaggi differenti nella trattazione analitica di un autore o di un argomento filosofico e nella loro eventuale esemplificazione pratica, ha portato alla luce molte domande sull'esercizio dell'ascolto. Una attività che prosegue nel nostro liceo classico anche grazie ad un fervente sostegno della dirigenza, e alla accoglienza entusiasta di studenti e genitori. Recentemente, poi,

un Accordo con la nota rivista Saggiatore Musicale ha permesso agli studenti del corso di confrontarsi sui temi dell'estetica, della comunicazione ed espressione dei sentimenti attraverso la musica con docenti di molte discipline e con illustri relatori. Il presente brevissimo articolo si propone di sintetizzare un esempio tra i tanti relativi alle più recenti attività didattiche, tralasciando, per il momento le numerose, ma prevedibili, pratiche che hanno a che fare con l'ascolto della musica d'arte (scelta dei brani, recensioni, confronti tra gli esecutori: esercitazioni per le quali gli studenti prevedono di realizzare una sintesi multimediale, probabilmente un breve cortometraggio). Come i precedenti articoli, anche questo si avvale di un codice linguistico abbastanza ibrido e di un approccio scientifico multidisciplinare in cui appaiono spesso accostamenti tematici e metodologici apparentemente lontani rispetto all'uso che ne imporrebbe il canone della ricerca specialistica.

La proposta

Secondo un'interessante sintesi di Sophie Maisonneuve,¹ Adorno fu il primo filosofo ad occuparsi in senso multidisciplinare del problema dell'ascolto musicale. Con lui siamo più specificamente nel campo della sociologia dell'ascolto, ma il limine con la sua dimensione teoretica e fenomenologica è assai ristretto.

Avendo maturato la consapevolezza dell'ascolto come fenomeno che coinvolge sia lo spazio esterno che, simultaneamente, la nostra interiorità, gli esercizi proposti hanno avuto una curvatura che guardava con attenzione agli stati emotivi, alle emozioni, al sentire, alla situazione interiore di ciascuno, nel *qui e ora* dell'ascolto.

Abbiamo pensato alla locuzione *ascolto situato* per definire il me stesso interiore e le reciproche modifiche e adattamenti che avvengono tra chi ascolta e la musica ascoltata, delimitata all'interno di uno spazio dato e in un periodo di tempo che è relativamente breve. A questo processo si aggiungono le dinamiche articolate e varie degli eventuali esecutori, se l'ascolto avviene durante un concerto. Dinamiche simultanee che coinvolgono livelli complessi di percezione soprattutto se gli ascoltatori non sono musicalmente formati e posseggono un'alfabetizzazione elementare dei processi musicali. Così era, inizialmente e in prevalenza, la *literacy* dei partecipanti al Corso: la conoscenza di pochi elementi del linguaggio musicale, comunque utili, sufficienti per contribuire all'approfondimento di argomenti filosofici, osservandoli da prospettive disciplinari e statuti diversi.

Dunque, le intenzioni dell'attività all'interno del corso di *Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale* (ProFidAM) con annessa Stagione Concertistica, sono rivolte ad una legittimazione scientifica dell'idea iniziale che vuol portare il discorso musicale all'interno del nostro liceo a partire dalla filosofia, seguendo una prospettiva multidisciplinare che vuole recuperare l'insegnamento adorniano qui quanto mai attuale. Essendo il rapporto tra filosofia e musica enormemente articolato, rappresentando cioè un campo ormai vastissimo della ricerca filosofica ma anche musicologica, storico-musicale, sociologico-musicale, estetica, e collocandosi a latere di tanti campi disciplinari, abbiamo ritenuto utile seguire una linea di pensiero che veda nella Filosofia, intesa anche come sintesi e sguardo scientifico sulla molteplicità dei saperi, il campo di esistenza privilegiato per la proposta musicale nelle classi, tenendo conto dell'indagine musicale che gli stessi pensatori hanno condotto lungo tutto il percorso della Storia della Filosofia e che troviamo presenti nei manuali in uso. Il discorso musicale infatti è vivo da Pitagora ad Aristotele, da Platone ad Agostino, i pensatori antichi e medievali hanno proposto ciascuno il proprio *De Musica* tra i fondamenti del sapere e nella ἐγκύκλιος παιδεία, l'educazione circolare, compiuta ed efficace. Infine, anche il pensiero moderno e contemporaneo ha offerto alla musica una messe imprescindibile di riflessioni, da Diderot a Hegel, da Bergson a Jankélévitch.

¹ Maisonneuve 2004, pp. 191-214.

Attività. Un solo esempio: Cartesio, il *Breviario di Musica*.

Questo è solo uno dei tanti esempi attraverso i quali abbiamo cercato di mettere in pratica contenuti, metodi e possibilità del corso di Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale. Nell'incontro di cui parliamo abbiamo previsto il coinvolgimento della Prof.ssa Sandra Plastina,² presidente della sezione universitaria calabrese della SFI, che ha approfondito il rapporto tra l'approccio razionalista cartesiano alla musica e il pensiero barocco: un intervento che ha ripreso ed ampliato alcune considerazioni esposte negli anni precedenti in altre classi e riproposte, di volta in volta, ai nuovi studenti³ sotto forma di lezione partecipata (corredata da articoli scientifici già apparsi su questa rivista on line e più sopra citati).

Queste occasioni, inserite nella programmazione di classe, hanno il compito di abituare i giovani ad un lessico sempre più aderente ai problemi filosofici ed estetico-musicali che si vanno a trattare, affinché, in un secondo momento, possano essere in grado condurre gli approfondimenti relativi ai brani eseguiti nei concerti della nostra Stagione concertistica,⁴ come previsto dalle attività ProFidAM.

Gli studenti hanno letto e commentato alcuni passaggi del *Breviario di Musica* in cui Cartesio sottolinea la differenza tra *musico pratico* e *musico teorico*. Quindi hanno ascoltato alcuni brani tratti dalle Partite per cembalo di Gerolamo Frescobaldi⁵ seguendone la partitura sullo schermo. Muovendo dal *Breviario* gli studenti hanno posto domande sulle linee melodiche, sulle scale, sulle modalità di scrittura, trascrizione ed esecuzione delle musiche al cembalo. E ancora, abbiamo velocemente passato in rassegna alcuni tipi di strumento a tastiera del Seicento e Settecento e alcuni tipici problemi relativi all'accordatura che segnano in modo indelebile il barocco musicale.⁶

Considerando (pur se attraverso la semplificazione necessaria) la differenza che molti pensatori hanno voluto imprimere a questa temperie, cioè quella tra cuore e ragione, Cartesio si colloca tra coloro che preferiscono impostare la propria indagine sulla seconda, e nel suo *Breviario* conduce una serie di approfondimenti sui rapporti matematici tra gli intervalli per dare giustificazione all'uso di modi e scale. Senza addentrarsi nelle complicate dimensioni della fisica acustica, abbiamo osservato l'intento di Cartesio di giustificare sul piano teorico alcune sue convinzioni attraverso una conoscenza elevatissima delle questioni musicali. Il filosofo, esattamente come Galileo Galilei – che, come è noto, voleva esser chiamato filosofo e non matematico – ci teneva evidentemente ad entrare nel novero dei *musicisti teorici*, considerando quelli *pratici* alla stregua dei dilettanti, o comunque, ad un livello limitato della conoscenza musicale. Abbiamo potuto così ragionare sulla tendenza di una tipologia di intellettuale barocco che vuol dare maggior peso e importanza alla speculazione astratta, filosofica, matematica e fisica, e alla dimensione razionale piuttosto che a quella sensibile ed empirica (senza la quale tuttavia non v'è musica), comprendendo meglio il posizionarsi di Cartesio nella sua temperie culturale, e la natura razionalista della sua ricerca filosofica. Il *Breviario* è infatti non solo un compendio di teorie e punti di vista musicali, di cui la curatrice⁷ ci esplicita il senso nell'introduzione, ma anche una fotografia, sufficientemente fedele, dell'approccio cartesiano ai saperi. In altre parole, una interessante rappresentazione embrionale, ancora iniziale del suo Metodo.

² Docente di Storia della filosofia moderna e contemporanea presso l'Unical.

³ In questo caso una quarta classe dell'a.s.'23-'24.

⁴ In tal senso il corso si è presentato come una serie di attività inter e multidisciplinari corroborata da esempi e approfondimenti e culminante in una breve Stagione concertistica nella quale gli studenti hanno presentato i brani eseguiti da giovani concertisti già in carriera. Attualmente siamo alla terza Stagione.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=7R2gc0IGg68&list=PL8pW3h0CINwXvcKYdoHuoQ1AyNILfPAk8>

⁶ In particolare, l'intervento di Gioseffo Zarlino sul temperamento equabile e la volontà dei teorici di offrire nuovi orizzonti pratici ed estetici nella realizzazione di una musica più vicina alla sensibilità di quell'epoca storica.

⁷ Luisa Zanoncelli.

In questo contesto gli studenti inizialmente hanno trovato singolare il fatto che Cartesio scegliesse di iniziare il discorso sottolineando la funzione di divertimento della musica, per passare subito dopo a una serie di discettazioni teorico-musicali e fisico-acustiche di estrema complessità. Ma proprio nel fare questo il filosofo si preoccupa di esplicitare i passaggi che dall'evidenza portano all'analisi, alla sintesi e alla verifica degli elementi musicali presi in esame. Per esempio, le relazioni tra specifici *affetti*, ovvero sentimenti ed emozioni, che si traducono nelle altezze dei suoni, nella scelta degli intervalli, degli accordi che vengono via via analizzati. E ancora, la funzione delle consonanze e delle dissonanze, del ditono, l'intervallo di terza minore e di sesta, per finire con *i criteri della composizione*.

Ecco cosa scrive Cartesio nei punti 1 e 2 delle Premesse:

Tutti i sensi sono capaci di causare un qualche divertimento.

Per questo divertimento si richiede un certo grado di relazione fra l'oggetto e lo stesso senso. Ad esempio, il rumore delle fucilate o dei tuoni non sembra rientrare nella musica proprio perché ferisce l'udito, come la troppa luminosità del sole gli occhi.⁸

E ancora:

Percepriamo più facilmente con il senso l'oggetto in cui più piacevole è la diversità delle parti che lo compongono.

Da questo punto in poi il lessico cartesiano diventa improvvisamente più complesso e tecnicistico: il filosofo passa a sezionare i problemi della percezione degli intervalli e la combinazione tra i suoni che compongono le scale e spesso parla di emozioni e sentimenti da questi suscitati. Abbiamo notato come solo la competenza e la accuratissima traduzione abbiano potuto restituire alcuni ragionamenti legati all'acustica presenti nell'analisi cartesiana.

Ed ecco, invece, come Cartesio si esprime nei passaggi conclusivi del suo *Breviario* consapevole della vastità e profondità degli argomenti trattati, con un tono che riassume ancora il suo punto di vista sul lavoro degli strumentisti e dei teorici, sempre ben distanziati tra loro e lontani fino alla fine del volumetto, ma con un atteggiamento chiaramente dubbioso, sostanzialmente interrogativo sul suo stesso approccio:

Si chiamano modi sia perché costringono le parti della composizione a non dispiegarsi oltremodo, e in particolare anche perché sono adatti a contenere varie composizioni che ci emozionano in maniera diversa. [...] Ne hanno parlato molto i musicisti pratici, a dire il vero dotti solo della loro esperienza; molte ragioni si possono invece dedurre da quanto abbiamo detto: difatti è accertato che in alcune composizioni si trovano più ditoni e terze minori, in punti più o meno principali, da cui deriva quasi tutta la varietà in musica. La stessa cosa si può inoltre dire per i gradi: il tono maggiore è il primo; è quello che si avvicina di più alle consonanze e si genera per sé dalla divisione del ditono, gli altri invece per accidente: da osservazioni come queste si possono far discendere varie proprietà della loro natura [...] ma uscirai dall'oggetto che mi sono proposto con questo breviario. E ormai «vedo la terra», mi affretto alla riva lasciando da parte molto per desiderio di concisione, molto per dimenticanza, ma certo di più per ignoranza.

La riflessione originata da questa lettura ha portato gli studenti a interrogarsi sul pregiudizio della divisione tra musicisti pratici (strumentisti, esecutori) e teorici della musica (analisti, filosofi della musica, storici della musica ecc.) pur nella visione chiara dei cambiamenti e dell'evoluzione degli statuti e dei contenuti delle discipline che si espandono in modo esponenziale. Comprendendo che anche la ricerca sull'ascolto musicale riceve continuamente nuova linfa dagli esecutori e dagli analisti, dai compositori e dagli storici, dalla scienza e dalla interazione con gli altri campi⁹ nella consapevolezza di un infinito indagare che ci mette di fronte a realtà inaspettate

⁸ Cartesio 1990, pp. 71-124.

⁹ Cfr. Andreotti 2023, pp.159-166.

quanto diffuse come l'Intelligenza Artificiale. Questo momento ha rappresentato una sorta di verifica cartesiana sullo stato del nostro lavoro, sulla sua utilità intellettuale e pratica nell'economia del curriculum, generando interessanti considerazioni sul rapporto tra ascolto musicale, stati emotivi e sentimenti.

Un'occasione di dialogo tra accademici e studenti liceali: riflettere sullo stato dell'opera.

Il passaggio precedente, in particolare la riflessione su creazione musicale ed emozioni, si è poi rivelato propedeutico ad una attività che il mio Liceo ha sperimentato attraverso un Corso di formazione per docenti che si è svolto da aprile a ottobre 2024, al quale hanno partecipato, con un ruolo non secondario, anche gli studenti del corso di Propedeutica filosofica dell'ascolto musicale.¹⁰ La formula ha apportato una discreta novità nel *concept* consueto dei corsi di formazione in servizio, poiché ha visto partecipare attivamente i giovani liceali accanto ai propri docenti. Un'esperienza innovativa utile, per riflettere, a latere, sullo stato dell'opera, e per verificare alcuni obiettivi (essenziali e/o secondari) e alcune competenze del Corso ProFidAM. Ecco in sintesi:

1. il discreto livello di padronanza che gli studenti di quinta (ormai alla terza annualità del corso) hanno acquisito con il lessico estetico e segnatamente estetico-musicale;
2. una consapevolezza sempre maggiore della vastità del discorso musicale che, come quello filosofico, abbraccia o lambisce molti saperi disciplinari, consentendo una visione reticolare dei contenuti;
3. la consapevolezza che ogni sapere disciplinare può essere suddiviso a sua volta in numerosi ambiti specialistici: un orizzonte in cui Filosofia e Musica possono dirsi esemplari;
4. la necessità di possedere strumenti articolati per includere anche qualche contenuto filosofico-musicale nel proprio bagaglio culturale.

Bibliografia essenziale

- ADORNO 1959: Theodor W. Adorno, *Filosofia della musica moderna*, Einaudi, Torino, 1959.
- ANDREOTTI 2023: Viviana Andreotti, *Propedeutica Filosofica dell'ascolto Musicale: un inizio teorico o un mare di domande?* Comunicazione Filosofica 51, 2/2023.
- BLOCH 1992: Ernst Bloch, *Lo Spirito dell'utopia*, La Nuova Editrice, Scandicci (Firenze), 1992.
- CARTESIO 1990: Renè Descartes, *Breviario di Musica*, tr. Di Luisa Zanoncelli, Passigli Editore, Firenze 1990.
- DESCHENES 2021: Bruno Deschênes, *l'écoute de la musique à l'esprit, conforminté, socialité et Historicité*, L'Harmattan, Paris 2021.
- KIVY 2007: Peter Kivy, *Filosofia della musica. Un'introduzione*, Einaudi, Torino 2007.
- MAISONNEUVE 2004: Sophie Maisonneuve, *Per una socio-storia dell'ascolto. Situazioni, metodi, prospettive*, in Studi Culturali 1, Il Mulino, Bologna 2004.
- PIANA 1991: Giovanni Piana, *Filosofia della Musica*, Guerini e associati, Milano 1991.

¹⁰ Il Corso di *Educazione ai sentimenti con la musica*, nato dall'accordo di collaborazione tra l'Associazione Il Saggiatore Musicale e il Liceo Gioacchino da Fiore di Rende, era inizialmente destinato ai soli docenti. La curiosità e la volontà di innovare e sperimentare hanno portato all'intervento diretto degli studenti del corso ProFidAM, sicché il rapporto con gli illustri relatori del Corso è stato diretto e fruttuoso e ha permesso agli studenti di riflettere sulla portata multidisciplinare dei contenuti musicali proposti. Ecco il programma della formazione alla quale hanno partecipato anche loro: Giuseppina La Face (professoressa dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna; coordinatrice del SagGEM): *Elvira e Violetta: temporalità e sentimenti*.

Silvia Cancedda (Istituto comprensivo di Pianoro, BO): *Due mondi a confronto: la Carmen di Bizet*.

Paolo Somigli (professore di Musicologia e Storia della Musica UniBz): *Quando la musica si fa diario della psiche. Storia di un impiegato di Fabrizio De André*.

Lorenzo Bianconi (professore emerito dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna): *Struttura poetica e struttura musicale nei madrigali di Claudio Monteverdi. Tasso, Petrarca, Marino*.

Giuseppina La Face, Carla Cuomo, Paolo Somigli (Saggiatore). *Incontri di restituzione*.

Altri riferimenti:

- GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, *La casa del mugnaio. Ascolto e interpretazione della «Schöne Müllerin»*. Con l'edizione del ciclo liederistico secondo la *Neue Schubert-Ausgabe*, Olschki, Firenze 2004.
- PAOLO GOZZA, *La musica nella rivoluzione scientifica del '600*, Il Mulino, Bologna 1989.
- STEPHEN DAVIES, *Philosophy of Music*, Oxford University Press, 2011.

Terza guerra mondiale?

Riflessione sulla guerra a partire dal pensiero di Emanuele Severino

Sonia Buttignoni

Abstract

The world is undergoing a serious threat to its survival due to wars. In this paper we try to analyze the metaphysic underground that, according to Italian philosopher Emanuele Severino, sustains the possibility of a third world conflict. Four factors are identified as inhabiting such underground: a techno-science without limits; nihilism; war mongering politics; objectification of humans. Such factors underpin a crisis of our civilization.

Keywords

World war, Techno-science, Nihilism, War mongering politics, Objectification.

(....) C'è ancora molto da vivere e tanto di grande da affrontare. Stiamo assistendo all'affondare del vecchio mondo, ogni giorno ne scompare un pezzo, non smette mai, è un crollo gigantesco. E la cosa più strana è che la maggior parte delle persone non se ne accorge affatto ed è convinta di continuare a camminare sulla terraferma. (Rosa Luxemburg, lettera a Sophie Liebknecht, Breslavia, 1918)

Introduzione

Viviamo nel tempo della «terza guerra mondiale a pezzi» come l'ha definita Papa Francesco,¹ caratterizzata da conflitti d'inedita brutalità, capaci di espansione rapida e imprevedibile, i cui due principali epicentri si concentrano, per il momento, in Ucraina e Medio Oriente.

Gli equilibri internazionali sono divelti dai colpi inferti da potenze aggressive e insensibili, come mai, al richiamo della moderazione e al rispetto del diritto internazionale– a quello *ius gentium*,² che già i giuristi romani avevano ritenuto universale e che oggi si vorrebbe basato,

¹ Papa Francesco, 2024. *Discorso ai membri del Corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede per la presentazione degli auguri per il nuovo anno*, 8 gennaio 2024. «Il mondo è attraversato da un crescente numero di conflitti che lentamente trasformano quella che ho più volte definito terza guerra mondiale a pezzi in un vero e proprio conflitto globale».
<https://www.vaticannews.va/it/papa/news/2024-01/papa-francesco-discoorso-corpo-diplomatico-santa-sede-guerra-pace.html>

² Gaio, 1.1, 168-180 d.C. Nelle *Istituzioni* si trova una prima definizione di diritto naturale in questi termini: «ciò che la ragione naturale ha istituito tra gli uomini, tutti i popoli custodiscono e chiamano diritto delle genti; tutti i popoli utilizzano (il contenuto della legge naturale) come legge positiva». Traduzione mia di «quod vero naturalis ratio inter omnes homines constituit, id apud omnes populos peraeque custoditur vocaturque "ius gentium", quasi quo iure omnes gentes utuntur. Populus itaque Romanus partim suo proprio, partim communi omnium hominum iure utitur».
https://it.wikipedia.org/wiki/Ius_gentium

secondo la Carta delle Nazioni Unite del 1945, sulla «fede nei diritti fondamentali dell'uomo, della dignità e nel valore della persona».³

Lo sguardo di noi tutti, che osserviamo la spirale di violenza e distruzione avvolgere il mondo, si fa più sgomento e privo di speranza di giorno in giorno e l'atteggiamento ottimistico, che ancora arriva come ingiunzione dall'apparato consumistico-edonistico, sta diventando impraticabile.

Impossibile non avvertire la minaccia di un nuovo Olocausto globale, di una guerra totale!

In un articolo di Lorenzo Cremonesi del 13 agosto 2024, apparso sul Corriere della Sera, si legge che «la Russia ha predisposto una mappa dove sono indicati alcuni dei potenziali obiettivi russi da bersagliare con le armi atomiche, che furono stabiliti tra il 2008 e il 2014 [...] Il Financial Times sottolinea come gli ufficiali russi sottolineino i vantaggi dell'utilizzo di armi atomiche in una fase iniziale del conflitto (...) Il concetto di guerra che sta dietro a questi documenti, secondo Jeffrey Lewis, è quello di una guerra totale».⁴

Alla fine d'agosto, periodo che per molti di noi, fortunati spettatori del male a distanza, è coinciso con lo svogliato rientro dalle vacanze, è arrivato l'invito di Joseph Borrell, alto rappresentante per gli affari esteri, ai Paesi Ue: «L'Ucraina deve potere usare le armi in pieno, altrimenti sono inutili».⁵

Armi di Paesi dell'Unione Europea lanciate intenzionalmente sul suolo russo: non equivale, nei fatti, ad una dichiarazione di guerra alla Russia? Sarebbe questa la politica europea volta alla ricerca della pace?

L'appello di Borrell non è stato vano: nel nuovo pacchetto di armi promesso da Biden a Zelensky del valore di 8 miliardi, c'è anche la bomba John Standoff (JSOW) con una gittata di 130 km, dietro la quale, ufficialmente, non sembra esserci l'autorizzazione del presidente Biden ad un utilizzo in profondità sul territorio russo. Davvero possiamo credere che l'assenza di un'autorizzazione, ammesso le cose stiano così, possa impedire ciò che la tecnica rende possibile?

A fronte di questi nuovi aiuti militari all'Ucraina, il presidente russo ha rilanciato la minaccia della ritorsione atomica, nel corso della riunione del consiglio sulla deterrenza nucleare il 26 settembre 2024. «La Russia si riserva il diritto di utilizzare armi nucleari durante un'aggressione, anche se il nemico, utilizzando armi convenzionali, crea una minaccia critica» ha dichiarato Putin, e inoltre: «Ci riserviamo il diritto di utilizzare armi nucleari in caso di aggressione contro la Russia e Bielorussia».⁶

Se la situazione sul fronte della guerra russo-ucraina è questa, il Medioriente è lanciato in una corsa incontenibile all'escalation dal 17 settembre 2023, quando Israele ha sferrato l'attacco elettronico ad Hezbollah in Libano (micro-cariche di esplosivo nascoste nei cercapersone e nei walkietalkie), cui hanno fatto seguito, dopo le ritorsioni di Hezbollah e dell'Iran, l'aggressione israeliana al Libano del 25 settembre, l'uccisione di Nashrallah il 28 settembre, il fuoco sulla base Unifil italiana del 12 ottobre. Tutto questo porterà all'ingresso diretto dell'Iran nel conflitto?

³ Carta delle Nazioni Unite, 1945, Preambolo

<https://www.google.com/search?q=carta+delle+nazioni+unite+preambolo&oq=carta+delle+nazioni+unite+preambolo&aqs=chrome>.

⁴ Corriere della Sera, 2024, dall'articolo di Lorenzo Cremonesi, *I piani di Mosca per colpire con missili nucleari obiettivi in Europa*, 24 agosto 2024.

<https://www.corriere.it/esteri/24-agosto-13/>.

⁵ Euro News, 2024, dall'articolo di Andrea Barolini, *L'Ucraina deve poter colpire la Russia con le armi fornite*, 29 agosto 2024.

<https://it.euronews.com/my-europe/2024/08/29/borrell-ucraina-deve-poter-colpire-obiettivi-legittimi-in-russia>

⁶ Avvenire, 2024, dall'articolo *Ucraina, Biden riceve Zelensky e promette nuove armi. Putin prepara la lista atomica*. 26 settembre 2024.

Ad ammonire sulla minaccia imminente di un conflitto nucleare c'è anche Il comitato scientifico del Bulletin of Atomic Scientists, l'organizzazione dei fisici atomici fondata nel 1945 da Albert Einstein, che dal 1947 calcola il rischio del disastro nucleare e che da più di un anno lascia l'orologio dell'Apocalisse a 90 secondi alla mezzanotte, a causa delle «tendenze minacciose che continuano a dirigere il mondo verso la catastrofe globale».⁷

Di questa drammatico presente di guerra, che lascia intravedere un epilogo catastrofico, la filosofia è chiamata a fare questione e a tentare di comprendere, come dice Thomas Stearns Eliot «quali sono le radici che afferrano, quali i rami che sbucano tra questi rifiuti di pietra».⁸

Da un secolo circa, la filosofia e la grande poesia lanciano segnali intermittenti di crisi di civiltà; è sufficiente rileggere qualche pagina di Oswald Spengler, autore del *Tramonto dell'Occidente* (1918) e acuto interprete dello spirito del suo tempo, convinto che ogni cultura attraversi una stagione di crescita e fioritura, seguita da un periodo di decadenza e declino⁹, oppure rileggere the *Waste Land* di Thomas Stearns Eliot, le cui immagini icastiche della «paura in un pugno di polvere» e della «vita minima» descrivono l'alienazione di un mondo devastato, per ipotizzare che quella diagnosi: una crisi di valori, che segna il tramonto di una civiltà, sia corretta e sia anche la ragione di un mondo ancora sull'orlo del baratro.

D'altronde, come inquadrare ciò che sta accadendo, senza evocare Nietzsche, la morte di Dio e dei valori eterni? Di fronte al massacro degli innocenti di Gaza ci si chiede dove sia finito lo spirito che ha costruito la «catena aurea» morale della nostra civiltà: la sapienza antica, imperniata sull'idea del limite; la sapienza ebraico-cristiana e religiosa in senso lato, che nell'amore verso il prossimo ha individuato il primo comandamento; l'illuminismo, che ha forgiato le nozioni laiche di diritto umano e di dignità, da cui han preso forma il diritto internazionale e l'afflato universalistico alla fratellanza e alla solidarietà.

Alla morte di questi valori non ha fatto seguito alcuna trasmutazione, capace di tenere a freno l'essenza primordiale dell'uomo: non è forse questa la ragione per cui è esplosa, senza incontrare freno, l'orgia di violenza e pulsione di morte che sta strangolando l'Ucraina, il Medio Oriente e minaccia il mondo intero?

Nel novembre del 2016, in una conferenza presso l'Università di Padova, dal titolo «Terza Guerra Mondiale?»¹⁰ Emanuele Severino aveva parlato della possibilità, anzi dell'ineluttabilità di un nuovo conflitto mondiale.

Il grande filosofo ne aveva individuato le scaturigini nelle presenze sinistre del sottosuolo metafisico: una tecno-scienza priva di limiti; il nichilismo; una visione bellicistica della politica e, in virtù della logica tecno-scientifica, una cinica disposizione alla reificazione dell'umano.

⁷Bulletin of The Atomic Scientists, 2024, *A moment of historic danger, doomsday clock announcement*. Il monito fu lanciato il 23 gennaio 2024.

<https://thebulletin.org/doomsday-clock/#nav-menu>

⁸ Eliot, 2021, pag.39. il paragrafo, da cui è tratta la citazione, evidenzia ciò che per il poeta è impossibilità: capire le radici metafisiche del male, essendo dato agli uomini di conoscerne soltanto l'apparenza fenomenica ed il riflesso di sofferenza. nella carne e nell'anima «Quali sono le radici che afferrano, quali i rami che sbucano tra questi rifiuti di pietra? Figlio dell'uomo, questo non sai, né puoi indovinarlo perché conosci soltanto un mucchio di immagine sfatte, dove picchia il sole, e l'albero morto non offre. Riparo e il grillo nessun conforto e la pietra secca nessun suono d'acqua. Soltanto ombra sotto questa roccia rossa».

⁹Il successo de *Il tramonto dell'Occidente* risiedette nella tesi dirompente, evidentemente in sintonia con il vissuto psicologico dell'epoca, di un declino della civiltà europea. Le civiltà erano paragonate ad organismi viventi, che nascono, maturano, invecchiano. Il tramonto dell'Europa era declino anche della sua egemonia politica e militare. L'anima faustiana della civiltà occidentale, protesa in avanti sulla via della scoperta e del dominio, era vista al suo tramonto.

¹⁰ Severino, 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=srJM0OCVNpk>

Sulla traccia lasciata dal grande filosofo, la risposta alla domanda che oggi ci interpella «quali sono le radici che afferrano, quali i rami che sbucano tra questi rifiuti di pietra?» (Eliot) diventa, dunque: l'Occidente stesso o, meglio ancora, il prodotto finale della sua metafisica.

1. Il dominio della tecnica: la prima presenza spettrale del sottosuolo metafisico

Nel 2016 Severino indicava la causa principale di un terzo conflitto globale nel fine intrinseco alla tecno-scienza, emerso dopo che essa si era svincolata dalla subordinazione servile ai grandi apparati nell'età della guerra fredda: il potenziamento indefinito di sé stessa.

Il confronto ideologico tra i duumviri Russia e Usa, continuato oltre la caduta del muro di Berlino nel 1989, era da vedersi, secondo Severino, come «conflitto di retroguardia», laddove il conflitto primario continuava ad essere quello tra i due apparati bellici nucleari.

La tesi del filosofo, era, quindi, che, da mezzo a servizio dei grandi apparati, la tecno-scienza fosse diventata fine a sé stessa; in altre parole, la tecnica, coinvolta in una dialettica servo-padrone con le grandi forze e ideologie della storia ed inizialmente mezzo asservito ai fini dei due grandi apparati, si era erta a padrona, imponendo il proprio fine: potenziamento e accrescimento incondizionati.

La dotazione bellica nucleare, nella disponibilità dei duumviri, USA e Russia, e la sua strutturale spinta in avanti verso l'accrescimento ed il potenziamento, appariva nel dietro le quinte metafisico, come la causa di un nuovo conflitto atomico.

Già nella *Tendenza Fondamentale del nostro tempo* (1988) Emanuele Severino aveva scritto:

L'attuale livello tecnologico di questa struttura progettante (la tecno scienza) consente oggi ai due sistemi antagonisti, in cui essa si realizza, di impedire la propria distruzione solo predisponendo la distruzione nucleare dell'avversario. I due sistemi planetari antagonisti si contrastano in quanto "ideologie" ma in ognuno dei due è presente lo stesso apparato della razionalità scientifica. In questa situazione lo scontro ideologico lega cioè la volontà di potenza alla distruttività totale del conflitto atomico.

Ma appunto si tratta di una contraddizione che non riguarda la volontà scientificamente razionale di accrescere indefinitamente la propria potenza, ma riguarda il terreno ideologico in cui tale volontà di trova a crescere. D'altronde è solo questa situazione contraddittoria a consentire oggi la difesa e quindi la sopravvivenza (certamente precaria) della forma suprema della volontà di potenza.¹¹

Emanuele Severino accennava qui alla contraddizione in cui si trovava ancora imbrigliata la «volontà, scientificamente razionale, di accrescere la propria potenza»: desiderare di accrescere la propria volontà di potenza, innescando un conflitto atomico di distruttività totale, su un terreno di scontro eminentemente ideologico. Nell'età della guerra fredda la tecno-scienza bellica era tenuta a freno da una logica di deterrenza, poiché lo scontro restava prevalentemente ideologico.

L'impressione è che oggi lo scontro tra USA e Russia sia entrato in una fase post-ideologica in cui «l'infinita volontà di potenza che è inevitabilmente volontà di perpetuarsi e quindi di non essere distrutta» viene liberata ed esaltata.

Nel già citato articolo di Lorenzo Cremonesi, si legge che «gli ufficiali russi sottolineano i vantaggi di un utilizzo di armi atomiche in una fase iniziale del conflitto» e «la grande manovrabilità della marina permette di condurre attacchi preventivi improvvisi da più direzioni» e inoltre che «la Russia mantiene la possibilità di armare con testate atomiche missili ospitati su navi».¹²

¹¹ Severino, 1988, pp.39-43.

¹² Corriere della Sera, 2024, dall'articolo di Lorenzo Cremonesi *Mosca e i piani per colpire con missili nucleari obiettivi in Europa*. 23 agosto 2024.
<https://www.corriere.it/esteri/24-agosto-13/>

Non c'è traccia, nelle parole dei plenipotenziari russi, di moderazione o di una residua logica della deterrenza, bensì di una volontà di potenza sovrana che, in una lettura in filigrana del testo, sembra circolare dalle menti degli ufficiali al dispositivo tecnico, in una spirale auto-alimentante.

L'invito di Borrell ad utilizzare «le armi occidentali senza limiti» suona anch'esso come un invito all'escalation, proveniente dalla volontà di potenza sprigionata dall'apparato bellico.

2. Nichilismo: la seconda presenza sinistra del sottosuolo metafisico

Nella conferenza "Terza Guerra mondiale?" (2016) Severino affermava che uno dei momenti essenziali del passaggio dalla fase progettuale all'innescare di una guerra totale, fosse che «la tecnica comprendesse il sottosuolo metafisico (nichilistico) che mostra l'impensabilità di ogni eterno e di qualsiasi limite all'operare della tecnica». Il nichilismo era visto come il convitato di pietra che, occhieggiando alla volontà di potenza del dispositivo bellico, le sussurra: «Puoi fare ciò che vuoi!»

Nichilismo, anch'esso un'invenzione della filosofia, l'altra presenza, la più sinistra, del sottosuolo metafisico della contemporaneità.

Leggiamo un passo di Nietzsche da *La volontà di potenza*:

Il nichilismo come stato psicologico subentra quando si sia posta una totalità, una sistematizzazione, perfino una organizzazione in ogni accadimento e nell'insieme di tutto ciò che avviene: così che l'anima assetata di ammirazione e di venerazione si libra nella rappresentazione complessiva di una suprema forma di dominio e di governo (...) Una specie di unità, una qualche forma di monismo, e in conseguenza di questa fede l'uomo, vivendo in un sentimento di profonda connessione e dipendenza da un tutto a lui infinitamente superiore, è un modo della divinità.... Il bene del tutto esige il sacrificio del singolo.... Ma guarda un po' questo Tutto non esiste! In fondo l'uomo ha perduto la fede nel proprio valore se attraverso questo valore non agisce un tutto infinitamente pieno di valore: ossia ha concepito un tale Tutto per potere credere al proprio valore.¹³

In queste parole del profeta del nichilismo è presente l'intuizione che venute meno «l'ammirazione e la venerazione per le supreme forme di dominio e di governo» e quindi diventate irrilevanti le essenze platoniche, la legge di Dio, la legge naturale, i diritti e il diritto internazionale ed ogni imperativo morale, anche «l'uomo ha perduto la fede nel proprio valore», è diventato, cioè, irrilevante.

Mosso da cupio dissolvi, il nichilismo fa tabula rasa di tutti i valori eterni, compreso il valore che la catena aurea della nostra cultura aveva eretto intorno all'uomo.

Martin Heidegger, interprete del nichilismo nell'età della tecnica, in *Metafisica e Nichilismo* (1938) associava il nichilismo all'ascesa della volontà di potenza. Si legga qualche passo.

Il nome nichilismo, se deve divenire una parola che nomina qualcosa e non restare una voce del vocabolario, afferma che ciò che esso nomina, è l'essenziale nihil (nichts). Nichilismo significa: nulla è in relazione con l'essente, ma nulla è in relazione con l'essente in quanto tale nella sua totalità".¹⁴

Nella volontà di potenza come essenza di ogni essente giunge a compimento l'essenza della soggettività che vuole sé stessa.¹⁵

Questa lotta finale, all'interno di questa epoca, contiene una sua particolare asprezza, giacché i contendenti lottano sulla base della volontà di potenza, di volta in volta sempre identica a sé stessa, ma di volta

¹³ Nietzsche, 2011, p.12.

¹⁴ Heidegger, 2006, pag. 159.

¹⁵ Ibid.

in volta diversa nel suo manifestarsi; e perciò lottano per la stessa cosa: per la volontà di potenza che è la stessa da cui scaturisce questa storia dell'umanità oltreumana.¹⁶

Nell'analisi di Martin Heidegger, il nichilismo, mentre svuota l'ente di ogni fondamento ontologico e assiologico, privandolo di valore e rendendolo corpo nudo vulnerabile o, ancora peggio, oggetto manipolabile e annientabile, riconosce, come unico residuo, le volontà di potenza, volontà primordiale di sopraffazione, non asservita a nient'altro che a sé stessa.

La visione di Martin Heidegger di un mondo post-umano e post-umanistico è dunque quello di volontà di potenza scatenate ed egocentriche, che si combattono «con particolare asprezza» in lotte finali, per la vita e la morte, in altre parole, in guerre totali.

In un altro intervento sulla guerra, durante la cerimonia d'inaugurazione del Tar bresciano¹⁷ nel 2016, Emanuele Severino aveva parlato dell'ambizione segreta nutrita da un sistema totalitario: ipotecare la dimensione del tempo più somigliante al nulla, il futuro. Una struttura totalitaria è tale, argomentava il filosofo, quando voglia occupare di sé non soltanto il presente, ma anche il domani; quindi, in quanto tesa a sgombrare il campo da possibili coinquilini, la guerra progettata da un sistema totalitario mira all'annientamento del nemico.

Nelle dichiarazioni dei leader politici oggi in conflitto - i due schieramenti totalitari sono: Israele-Ucraina, Usa; Palestina -Iran, Russia - affiora precisamente il fantasma dell'annientamento del nemico. Anche questa è manifestazione del sottosuolo nichilistico; eccone alcuni esempi.

Tutto quello che l'Occidente sta escogitando porta alla minaccia di un conflitto con armi nucleari e quindi all'annientamento della civiltà (Dichiarazione di Vladimir Putin, discorso annuale all'assemblea federale russa, 29 febbraio 2024)¹⁸.

Ogni persona che minaccia un ebreo, che vuole uccidere un ebreo, deve morire. L'obiettivo è distruggere Gaza, questo male assoluto (Dichiarazione di Dror Eydar, ex ambasciatore israeliano, 27 ottobre 2023). Annienteremo Israele se attacca Hamas in Turchia (Dichiarazione di Erdogan, presidente turco, 6 dicembre 2023).

3. Terza presenza sinistra: una visione bellicistica della politica

Nella conferenza intitolata "Terza Guerra mondiale?" del novembre 2026 Severino affermava che uno degli ingredienti necessari allo scoppio di un conflitto totale fosse, oltre alle presenze sinistre già citate, una visione della politica, in cui il ricorso alla guerra fosse inteso come strumento stesso dell'agire politico. Emanuele Severino citava Carl Von Clausewitz come uno dei massimi esponenti di quest'ordine di idee, ricordandone una delle affermazioni più significative.

La guerra non è che la continuazione della politica con altri mezzi. La guerra non è, dunque, solamente un atto politico, ma un vero strumento della politica, un seguito del procedimento politico, una sua continuazione con altri mezzi.¹⁸

C'è però un altro pensatore, il cui nome è associabile all'apologia di dittatura, avendo sostenuto Hitler ed il suo regime, che può essere utile per comprendere i meccanismi di pensiero e di azione orientati alla guerra. Si legga questo passo significativo da *Il Concetto di politico* di Carl Schmitt.

La specifica distinzione politica alla quale è possibile ricondurre le azioni e i motivi politici è la distinzione di amico (Freund) e nemico (Feind).

¹⁶ Ivi, pag. 165.

¹⁷ Severino, 2016.

<https://www.giornaledibrescia.it/brescia-e-hinterland/severino-e-il-rischio-del-conflitto-totale-il-video-tnitxvc7>

¹⁸ Von Clausewitz, 1970, 1,1,24.

I concetti di amico e nemico devono essere presi nel loro significato concreto, esistenziale, non come metafore e simboli. Nemico non è il concorrente o l'avversario in generale. Nemico non è neppure l'avversario privato che ci odia in base a sentimenti di antipatia. Nemico è solo un insieme di uomini che combatte almeno virtualmente, cioè in base ad una possibilità reale, e che si contrappone ad un altro raggruppamento umano dello stesso genere. Nemico è solo il nemico pubblico, perché ciò che si riferisce ad un simile raggruppamento e in particolare ad un intero popolo, diventa per ciò stesso pubblico.

Nel concetto di nemico rientra l'eventualità, in termini reali, di una lotta. [...]

L'essenza del concetto di arma sta nel fatto che essa è uno strumento di uccisione fisica degli uomini.

Come il termine nemico anche quello di lotta deve essere qui inteso nel senso di una originarietà assoluta. Esso non significa concorrenza, non la lotta puramente spirituale della discussione, non il simbolico lottare che alla fine ogni uomo in qualche modo compie sempre, poiché in realtà l'intera vita umana è una lotta ed ogni uomo un combattente. I concetti di amico, nemico e lotta acquistano il loro significato reale dal fatto che si riferiscono in modo specifico alla possibilità reale dell'uccisione fisica. La guerra consegue dall'ostilità perché questa è negazione assoluta di ogni altro essere. La guerra è solo la realizzazione estrema dell'ostilità. Essa non ha bisogno di essere vista come qualcosa di ideale o di desiderabile; essa deve però esistere come possibilità reale, perché il concetto di nemico possa mantenere il suo significato.¹⁹

Nell'analisi di Carl Schmitt, condotta a partire dal linguaggio e dai termini di amico e nemico e dei clouds semantici che ad essi rimontano, viene illuminato una modalità di pensiero binaria, basata su opposti concettuali e linguistici. Nel pensiero schmittiano "nemico e amico" sono le due categorie fondamentali, da cui dirama, logicamente e aprioristicamente, la possibilità reale della guerra.

Se la guerra rientra nella politica, essa ne assumerà anche il carattere. Quanto più la politica acquista dimensione e potenza, tanto più aumenterà anche la guerra; e tale processo può giungere fino al culmine in cui la guerra assume la sua forma assoluta.²⁰

Schmitt qui avverte che «quanto più la politica acquisti dimensione e potenza, tanto più aumenterà la guerra», contemplando il caso in cui una politica bellicistica debba decidere di schieramenti che ambiscano ad un primato globale; appare fuor di dubbio che questo sia il caso e della guerra russo-ucraina e della guerra israelo-palestinese, dietro le quali si staglia, spettrale, il duello tra i duumviri mondiali Russia ed Usa.

Nel caso della guerra russo-ucraina l'obiettivo di Vladimir Putin è sembrato subito chiaro: riconquistare potenza per la Russia e cambiare i rapporti di forza a livello mondiale; quanto alla guerra in Medio Oriente, l'attuale conflitto tra Israele e Palestina s'inscrive in un lunghissimo e mai sopito braccio di ferro tra due volontà di potenza che si contendono l'egemonia di quella regione, non disposte a riconoscersi l'un l'altra: un'Islam fondamentalista, oggi sostenuto anche dalla Russia ed l'ebraismo filo-americano.

La polarizzazione "nemico e nemico" è divenuta negli ultimi decenni un tratto caratterizzante della comunicazione sociale globale, e quindi del linguaggio e del pensiero, grazie all'azione dei social media. L'estensione al linguaggio e al pensiero del binarismo "nemico-amico" fa disperare circa la possibilità che tra i due schieramenti si arrivi ad un'un'intesa.

La ricerca della pace richiederebbe che i duumviri mondiali si sedessero ad un tavolo e dialogassero, ma c'è da chiedersi se esistano ancora un linguaggio capace di dire "il grigio" e una ragione capace di mediare tra gli opposti, al fine di raggiungere una sintesi.

Se prevarrà l'incomunicabilità, come è stato sino ad ora, la dialettica bellica che vedremo ancora realizzarsi non potrà che essere indefinitamente negativa; una dialettica, cioè, in cui il

¹⁹ Schmitt, 1972, p. 116.

²⁰ Ibid.

nemico sia negato e annientato e, a sua volta, l'amico del nemico annientato, neghi e annienti, senza che ci sia la possibilità di arrivare ad una sintesi superiore o conciliazione.

4. Reificazione dell'umano: la quarta presenza spettrale del sottosuolo metafisico

L'ultimo fattore, indispensabile all'innescare di un conflitto e allo scatenamento della forza, individuato da Emanuele Severino (2016) è «l'oggettivazione dell'Altro».

Secondo Severino «quando l'altro viene ridotto ad oggetto, può essere invaso» e annientato.

In *La questione della tecnica* (1954) Martin Heidegger analizzava la trasformazione del reale operata dalla tecnica; nel reale, trasfigurato dalla ragione calcolante e dall'impiego tecnico, includeva non soltanto la natura, ma anche l'uomo.

Leggiamo qualche passo.

Là dove si si perseguono dei fini e si usano dei mezzi, dove domina la strumentalità, là anche domina la causalità. (...) ciò che è ad- e pro-dotto appare ora come ciò che risulta da una *operatio*: il risultato è ciò che consegue da una azione e dopo essa, la conseguenza (*Er-folg*).²¹

Nell'imposizione accade la disvelatezza conformemente alla quale il lavoro della tecnica moderna rivela il reale come fondo (*Bestand*).²²

Se però l'uomo è in tal modo provocato e impiegato, non farà parte anche lui, in modo più originario che la natura, del fondo? Il parlare comune di materiale umano, di contingente di malati in una clinica, lo fa pensare.²³

Il reale ora si si presenta nel fenomeno della conseguenza. La conseguenza ha fatto sì che la cosa presente, in virtù del suo conseguire, sia pervenuta ad una posizione (*stand*) assicurata e in tale posizione ci venga incontro (*begegnet*). Il reale ora si mostra come *Gegenstand*, l'oggetto.²⁴

Ecco, quindi, cosa significa per un uomo, una donna, un bambino diventare "oggetto" e "obiettivo" militare in un contesto di guerra: significare essere visto come fondo, riserva, materiale, mezzo, ad uso ed impiego della forza. Per quale fine? L'orrore, funzionale all'annientamento psicologico, oltre che fisico del nemico.

Ed è Gaza, con i suoi 180 mila morti, di cui 6 mila donne e 11mila bambini soltanto nell'ultimo anno,²⁵ secondo le stime di Lancet, che considera anche le morti indirette per fame o mancanza di assistenza sanitaria, ad incarnare tutto l'orrore di questa guerra, nonché esemplificare la deumanizzazione o riduzione a cosa dell'essere umano.

Ecco uno squarcio della strage degli innocenti di Gaza.

«Gli orribili attentati del 7 ottobre di un anno fa, che hanno causato 1.200 vittime tra i cittadini israeliani e stranieri – tra cui 282 donne e 36 bambini, con 250 persone prese in ostaggio – hanno costituito gravi violazioni del diritto internazionale umanitario, ma niente giustifica la morte violenta di innocenti. A questo si aggiunge la complicità dei Paesi più influenti del contesto internazionale, che hanno continuato a rifornire Israele di armi, senza chiedere conto del massacro di civili»:²⁶ così Paolo Pezzati, portavoce per le crisi umanitarie di Oxfam Italia al Sole 24 Ore in un articolo del 1 ottobre 2024. «Le madri incinte o in allattamento in particolare hanno affrontato difficoltà immense a causa del crollo dei servizi sanitari. Per

²¹ Heidegger, 2017, pp 42-69.

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

²⁵ Sole 24Ore, 2024, dall'articolo *A Gaza in un anno uccise 6 mila donne e 11mila bambini*, 1ottobre 2024 https://allevyooop.ilsole24ore.com/2024/10/01/gaza-uccisi/?refresh_ce=1

²⁶ Ibid.

i bambini il trauma è stato altrettanto profondo. Oltre 25.000 bambini hanno perso un genitore o sono diventati orfani, con il trauma psicologico che ne consegue. Tantissimi hanno subito gravi lesioni fisiche ed hanno perso un arto»²⁷ ha dichiarato la dott.ssa Umaiye Khammash, direttrice di Juzoor, associazione partner di Oxfam.

Per una nuova etica della pace

Difficile dire quanto tutto questo avrà fine e le presenze sinistre del sottosuolo metafisico troveranno un ostacolo degno, di segno opposto, ma di pari forza.

C'è bisogno di un nuovo inizio, di una rifondazione spirituale, etica, che getti le basi valoriali per una convivenza planetaria pacifica.

E forse, visto che la politica è oggi in mano a volontà di potenza esaltate dalla disponibilità di arsenali bellici micidiali, la rifondazione dovrà partire dal basso, dalla disobbedienza delle persone, uomini e donne di tutto il mondo, non disposte ad accettare, a tollerare ancora la logica mortifera e nichilistica che ha agguantato la storia e ha reso la terra "un atomo opaco del male" (Leopardi).

Provate ad immaginare che l'esercito, rifiutandosi di stroncare uno sciopero, di fatto si metta in sciopero esso stesso, deponga le armi, apra i confini si rifiuti di sorvegliare o di chiudere i posti di blocco, e che tutti coloro che ne fanno parte siano sollevati dalla colpa che mantiene al loro posto l'obbedienza e la violenza di stato e che anzi siano spinti a trattenersi dall'agire dal ricordo e dall'anticipazione di così tanto dolore e sofferenza; e provate ad immaginare che questo avvenga nel nome dell'essere vivente.²⁸

Indicazione metodologica per la realizzazione un percorso didattico sulla guerra nella scuola secondaria.

L'idea di un percorso didattico sulla guerra giunge dalla pratica quotidiana d'insegnamento, dalle domande, colme d'angoscia «perché la guerra?», «cosa dobbiamo aspettarci?» «cosa possiamo fare?» che gli studenti rivolgono e per le quali chiedono, risposte che li aiutino a penetrare e attraversare un momento tanto difficile.

Per noi docenti di filosofia, impegnati nel compito di educare i nostri studenti alla comprensione del senso del mondo e ad un agire orientato al bene e al rimedio (si veda la riflessione illuminante di Severino sul pensiero filosofico originato da *thauma*, il dolore che sgomenta), sembra necessario raccogliere questa domanda, e dare un seguito al bisogno di capire.

Una delle finalità dell'insegnamento della filosofia dovrebbe essere fornire gli strumenti intellettuali per comprendere il senso del reale in presa diretta, nel suo darsi immediato, sfuggente eppur evidente, per orientarsi in esso e agire. Dal pensiero all'azione, dalla vita contemplativa a quella attiva! Quest'è il movimento che la filosofia dovrebbe instillare negli studenti!

Modulare la programmazione annuale con l'innesto di percorsi didattici intorno a temi di stringente attualità, che intercettino un bisogno urgente, potrebbe essere la via per mantenere vivo il dialogo educativo con le nostre classi e preparare i giovani ad una vita buona ed attiva.

Un approccio metodologico tematico, tanto più se il tema sprigioni da un presente drammatico che interroga e suscita domande, dovrebbe consentire di convogliare le energie intellettuali verso l'intelligenza di un fenomeno (vocazione dell'episteme filosofica) e l'immaginazione produttiva di strategie per il cambiamento.

²⁷Ibid.

²⁸ Butler, 2009, p. 100.

Immaginare mondi possibili, alternativi al presente, muovendo dall'inquietudine del negativo; di ciò oggi deve farsi carico la filosofia.

La metodologia che suggeriamo di adottare, per realizzare il percorso didattico indicato sopra, è la lettura attenta del quotidiano o di altre fonti d'informazione accreditate, affinché gli studenti individuino nelle cronache di guerra, l'idea che si celi nel fenomeno, per poi ricostruirne l'ontologia fondamentale.

Il modello, lo schema teorico, da rintracciare in filigrana nella narrazione cronachistica e da dimostrare e falsificare, è quello fornito dalla riflessione di un grande maestro, come Emanuele Severino; tesi da dimostrare e falsificare, sottolineiamo; infatti, per educare al pensiero critico, suggeriamo che i docenti, oltre a proporre la visione di Emanuele Severino, che è quella che abbiamo esposto ed argomentato per mezzo degli articoli di giornale e di un contrappunto filosofico, attivino gli studenti nella ricerca in proprio di articoli di quotidiano e altre informazioni attendibili, che li aiutino ad illuminare il fenomeno della guerra nell'età della tecnica e a maturare una posizione, in accordo o disaccordo con il grande maestro.

Ed a proposito del senso da attribuire al termine "falsificare" e "dimostrare" ricordiamo il monito metodologico del grande maestro:

Il modello che il discorso filosofico da sempre propone di perseguire è quello di una doppia necessità, giacché A non può non essere affermato, segue necessariamente B; dove allora la cosa più importante non è tanto la conseguenza necessaria di B, quanto la necessità del dover essere di A, la necessità di questa base incontrovertibile.[...] Dimostrare è far vedere che negando certe proposizioni si ottiene una negazione del punto di partenza, ma nel caso della scienza non filosofica, la negazione del punto di partenza può essere effettuata, nel caso della filosofia (che riesca veramente a porsi come scienza rigorosa) la negazione del punto di partenza è l'ineffettuabile.²⁹

La proposta didattica è, dunque, un laboratorio filosofico incentrato sulla ricerca in presa diretta di notizie, informazioni, argomenti, desunti dalle cronache della guerra russo-ucraina e in Medioriente, che aiutino a dimostrare l'effettuabilità di una confutazione della tesi del filosofo, cioè del punto di partenza del suo ragionamento; le presenze spettrali del sottosuolo metafisico dell'età della tecnica.

Per gli studenti si tratta di un modo per apprendere i ferri del mestiere del filosofo, esercitandosi a costruire o decostruire una tesi filosofica a partire da argomenti a posteriori, in dialogo con un grande maestro. In un'ultima fase, si suggerisce di promuovere un brain-storming, in cui gli studenti siano chiamati ad immaginare un diverso mondo possibile: valori e strategie per realizzare un'etica e un mondo di pace. Di cui ci sarà bisogno comunque, anche se, per necessità, una guerra totale mondiale dovesse concretizzarsi.

Riferimenti bibliografici

- BUTLER 2009: Judith Butler, *Per la critica della violenza di Benjamin*, Aut-aut n.344/2009
- CLAUSEWITZ 1970: Carl Von Clausewitz, *Della guerra* (1832), Mondadori, Milano 1970
- ELIOT 2021: T. S. Eliot, *La terra devastata* (1923), il Saggiatore, Milano 2021
- HEIDEGGER 2006: Martin Heidegger, *Metafisica e nichilismo* (1938), Il Nuovo Melangolo, Genova 2006
- HEIDEGGER 2017: Martin Heidegger, *La questione della tecnica* (1954), Collana di Filosofia, Goware, Firenze 2017
- NIETZSCHE 2011: Friedrich Nietzsche, *La volontà di potenza* (1901), Bompiani - RCS, Milano 2011
- SCHMITT 1972: Carl Schmitt, *Le categorie del politico* (1932), il Mulino, Bologna 1972
- SEVERINO 1988: Emanuele Severino, *La tendenza fondamentale del nostro tempo*, Adelphi, Milano 1988
- SEVERINO 2010: Emanuele Severino, *Istituzioni di filosofia*, Morcelliana, Brescia 2010

²⁹ Severino, 2010, p.80.

- SEVERINO 2016: Emanuele Severino, Conferenza “III guerra mondiale?”, Padova, 2016
<https://www.youtube.com/watch?v=srJM0OCVNpk>
- SEVERINO 2016: Emanuele Severino, Conferenza “Violenza, giustizia, tecnica”, Brescia, 2016
<https://www.giornaledibrescia.it/brescia-e-hinterland/severino-e-il-rischio-del-conflitto-totale-il-video-tnitxvc7>

La conoscenza fra valori estetici e valori epistemici

L'idea di Bellezza per un percorso
didattico interdisciplinare

Mirella Fortino

Abstract

The aim of this paper is essentially to attempt to develop an interdisciplinary teaching model for unified education that calls upon different fields of knowledge. This is done by appealing to the tradition of philosophical-scientific thought and with the claim of reconciling historical and theoretical and problematizing teaching of philosophy. The idea of Beauty, declined according to very selective choices, is proposed as a theme under discussion and an expression of non-epistemic values in knowledge.

Keywords

Beauty, Knowledge, Philosophy, Science, Truth.

1. Introduzione

Il corso di formazione «Traduzione e tradizioni. Itinerari filosofici attraverso identità e frontiere»,¹ promosso e realizzato con successo dalla Sezione lombarda della Società filosofica italiana, ha fecondato interessanti riflessioni e consentito di intravedere possibili itinerari didattici per guadagnare, in particolare, la consapevolezza della storicità del pensiero, quindi la consapevolezza delle tradizioni filosofiche e della loro possibilità di traduzione. Ha costituito una *chance* preziosa anche per attestare la valenza interdisciplinare, trasversale e critica della filosofia e della sua storia. Traendo ispirazione dal riconoscimento del valore della tradizione, nelle pagine seguenti il tema della bellezza, che è sembrato come tutti i temi trattati molto coinvolgente, è declinato alla luce del problema della conoscenza fra valori epistemici e valori non epistemici. Si vuole porre in rilievo la complessità della conoscenza, che rappresenta la più grande, affascinante e ambiziosa avventura della mente umana. Assume così rilievo l'idea che non solo i valori logici ma anche i presupposti estetici, taciti, extralogici svolgono un ruolo nell'esperienza della conoscenza e in particolare nella costruzione del sapere scientifico nel corso della sua storia. Le declinazioni dell'idea di bellezza alle quali si fa riferimento in queste pagine sono concepite in funzione di un possibile percorso didattico interdisciplinare, mettendo a fuoco alcuni momenti paradigmatici del pensiero filosofico-scientifico.

¹ Il presente contributo è il testo, ora ampliato e integrato, presentato alla fine del corso di formazione da me frequentato, organizzato dalla Sezione Lombarda della Società Filosofica Italiana. Il corso ha costituito un'importante occasione di riflessione sul piano storico, teoretico, e metodologico-didattico. Desidero ringraziare gli organizzatori per aver accolto la domanda di partecipazione e, in particolare, le professoresse Anna Bianchi e Alessandra Modugno, e la professoressa Paola Müller, Presidente della Società Filosofica Lombarda.

Il percorso considera l'idea di verità e l'idea di bellezza in riferimento alla tensione conoscitiva che si instaura in particolare nell'indagine concernente il rapporto fra mondo sensibile e mondo intelligibile. Questo rapporto, che può essere esplorato secondo visuali diverse, quella metafisica, estetica, teologica, ermeneutica, in diversi contesti dell'esperienza intellettuale dell'uomo, consente di cogliere l'interconnessione di categorie peculiari della tradizione filosofica e di nozioni o problemi che affiorano nel corso della storia del pensiero scientifico, e ciò in riferimento alla nozione di verità che è una nozione centrale sia della filosofia sia del discorso scientifico votato a definire l'oggettività della conoscenza. Si intravede così la possibilità di recuperare, nella tradizione del pensiero filosofico-scientifico, dal mondo antico all'età contemporanea, alcuni momenti che hanno fecondato riflessioni significative per lo sviluppo del pensiero critico e la consapevolezza dello stretto rapporto fra diversi ambiti del sapere. Si rendono qui espliciti, secondo una prospettiva storico-critica, semplicemente alcuni argomenti come possibili spunti di riflessione, e muovendo dal mondo antico, in cui bellezza e verità sono classicamente, strettamente ed eticamente annodate, il percorso proposto, molto selettivo, contempla momenti paradigmatici di questo legame.

2. L'idea di Bellezza a partire dall'idea pitagorica di numero e quindi di ordine

Il pensiero razionale, alle origini del sapere filosofico, è alla ricerca dell'*arché* o principio della natura. A Pitagora (572 a. C.) che partendo da Samo giunge in Magna Graecia e a Crotone fonda una scuola che ha un carattere mistico-religioso, la storia del pensiero filosofico-scientifico deve un'idea che resterà in circolo nei secoli. La ricerca dell'*arché* o principio di tutte le cose conduce i Pitagorici alla concezione del numero come principio. Secondo i Pitagorici il mondo è governato dal numero; è *cosmo*, cioè ordine. Ordine vuol dire bellezza. A questa esigenza fondamentale di ordine è legata la nascita dell'astronomia geometrica e l'escogitazione degli epicicli, artifici teorici inventati per salvare le apparenze, essendo inconcepibile che i «corpi divini», Sole, Luna e pianeti si sottraessero all'ordine.² L'idea del numero come principio non è poco interessante. Essa coincide con l'idea di ordine e l'idea di bellezza. Come sostiene Giovanni Reale, non si deve trascurare che «la dottrina greca del Bello [è legata al concetto] di *misura, ordine, proporzione, definito*».³ Ma essa è legata anche al concetto di Bene, di «intelligibile privilegiato», di «*straordinariamente evidente*», e a quello di *Eros* e *vero*.⁴ «Il concetto del cosmo [...] appare per la prima volta fra i Pitagorici, a designare l'ordine dell'universo. Nell'accezione antica e letterale, la parola [*cosmo*] significa 'decoro, ornamento'».⁵ Come dirà uno dei fondatori della meccanica quantistica, il fisico Werner Heisenberg (1901-1976), premio Nobel nel 1932, «la struttura matematica, cioè la proporzione numerica come fonte di armonia è stata certamente una delle scoperte più importanti nella storia dell'umanità».⁶ Non si esagera il valore di tale affermazione se si considera che in età moderna la fiducia nella conoscibilità obiettiva del mondo fisico, quindi il realismo scientifico di Galilei, presuppone l'idea di un mondo ordinato, i cui caratteri, «ne' quali è scritto», come si legge nel *Saggiatore*, del 1623, «son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche».⁷ Per Galilei il mondo è ordinato secondo una struttura geometrica che, grazie al linguaggio matematico, è trasparente alla ragione. Descartes (1596-1650) fa propria questa fiducia poiché all'evidenza elevata a regola metodologica suprema per la fondazione della conoscenza certa, scevra del dubbio, segue il riconoscimento dell'evidenza della *res extensa*, che assume il valore di essenza, struttura profonda del reale, matematizzabile. L'idea di ordine e proporzione si

² Cfr. Fortino 2016, p. 37. «La prima idea degli eccentrici mobili, come degli epicicli, sarebbe dovuta ai Pitagorici». Schiaparelli 1898, p. 80.

³ Reale 1989⁴, p. 39.

⁴ Ibid.

⁵ Enriques-De Santillana 1973, p. 31.

⁶ Heisenberg 1984, pp. 188-189.

⁷ Galilei 1992, p. 38.

mantiene in circolo dal mondo antico a quello moderno e contemporaneo e non è difficile seguirne alcune tracce.

3. Pensiero platonico e pensiero agostiniano: la Bellezza intoccata e la Bellezza che porta al Bene supremo

Nell'opera di Platone (428/427 a. C. - 348/347 a. C.) la bellezza rifulge come Idea (εἶδος) che nell'iperuranio si impone per la sua maggiore visibilità su tutte le altre. Essa, sebbene distinta ontologicamente dalla realtà o bello sensibile, è legata al mondo sensibile in virtù della relazione causale secondo cui il mondo sensibile, caratterizzato dal divenire, è una copia imperfetta del superiore mondo delle Idee, che è eterno e immutabile. Secondo Platone la contemplazione tramite la bellezza terrena consente di evocare «il vero essere», l'intelligibile, le Idee eterne, immutabili e divine che sono espressione dell'Assoluto. La bellezza terrena eleva ed è fonte di un'esperienza nei termini del conoscere come reminiscenza (*anamnesi*) e di fruizione estetica, emozionale quando l'anima alla vista della bellezza sensibile è invasa dall'emozione, è presa da un brivido ed elevandosi al di sopra della realtà sensibile coglie l'idea assoluta di Bellezza, la più fulgida in quanto ha il privilegio di essere la più visibile fra tutte le Idee. La bellezza sensibile è dunque occasione di elevazione spirituale all'intelligibile, come è chiaramente affermato nelle splendide pagine del *Fedro*.

La bellezza brillava allora in tutta luce, [...] splendeva di vera luce lassù fra quelle essenze, e anche dopo la nostra discesa quaggiù l'abbiamo afferrata con il più luminoso dei nostri sensi, luminosa e risplendente. [...] solo la bellezza sortì questo privilegio di essere la più percepibile dai sensi e la più amabile di tutte. Chi pertanto ha una lontana iniziazione o è già corrotto non può rapidamente elevarsi da questo mondo a contemplare la bellezza in sé di lassù, col mettersi a guardare ciò che qui in terra si chiama bello.⁸

Ma,

chi sia iniziato di fresco e abbia goduto di una lunga visione lassù [nell'iperuranio], quando scorga un volto d'apparenza divina, o una qualche forma corporea che ben riproduca la bellezza, subito rabbrivisce e lo colgono di quegli smarrimenti di allora, e poi rimirando questa bellezza la venera come divina e se non temesse d'esser giudicato del tutto impazzito, sacrificerebbe al suo amore come a un'immagine di un dio.⁹

Il *Fedro*, il *Simposio*, il *Filebo* e anche il *Timeo* presentano argomentazioni sul Bello che sono intrecciate ai temi dell'Amore (*Eros*), del Bene e della ricerca del Vero.¹⁰ Di fronte alle pagine del *Fedro*, non diventa importante – come obiettivo di apprendimento – saper argomentare, sul piano epistemico, intorno alla valenza del conoscere come reminiscenza,¹¹ sul rapporto fra i «modelli», esempi di perfezione assoluta, e le «verità di fatto», saper analizzare e distinguere, e problematizzare intorno a categorie interpretative dell'esperienza della conoscenza nel corso della tradizione quali «innatismo», «apriorismo», «empirismo»? nonché saper cogliere la valenza morale della contemplazione della Bellezza e dell'educazione filosofica che predispone alla più pura fruizione emozionale del Bello, quella non contaminata dai sensi? Secondo Platone, il Bello, come assoluto, infatti, non può essere contemplato rapidamente da chi è corrotto. Tutto ciò è comprensibile se non si trascura che, diversamente dalla tradizione sofistica, in Platone il

⁸ Platone 1984b, 250b, 250 d-e.

⁹ Ivi, 251a.

¹⁰ Cfr. Adorno 1989⁴, pp. 67-72.

¹¹ Sulla conoscenza nei termini della reminiscenza, dimostrata con un «esperimento maieutico», cfr. Platone 1984c.

Bello riveste un significato metafisico.¹² La vita ispirata a tale contemplazione con lo sguardo della mente non sarebbe una «vita da sciocchi» ma vita ispirata a «virtù vera».¹³

Il tema del bello e del bene è interessante anche nel *Timeo*, il dialogo in cui essere e divenire, mondo sensibile e mondo intelligibile, sebbene nettamente distinti sono legati in virtù di una relazione di imitazione (*mimesis*). Il mondo intelligibile, infatti, è il modello cui si ispira l'opera del Demiurgo. Non si trascuri che Platone dà una spiegazione del mondo sensibile giacché delle cose che nascono, quindi del mondo sensibile, occorre individuare la causa. Egli ammette, perciò, l'esistenza di un Demiurgo artefice del mondo sensibile, che plasma la materia (*chora*) ispirandosi a un modello, alla realtà sovrasensibile delle idee immutabili ed eterne. Anche nel *Timeo* Platone concepisce uno stretto legame fra Bellezza e Bene. Infatti, se il mondo è bello (e il mondo è bello), l'artefice deve essere un artefice buono che ha dato forma alla realtà sensibile sulla base di un modello eterno, le Idee-forma, che sono un Assoluto. Nel suo discorso cosmologico si legge che

è difficile trovare il fattore e padre di quest'universo, e, trovatolo, è impossibile indicarlo a tutti. Pertanto, questo si deve invece considerare intorno ad esso, secondo qual modello l'artefice lo costruì: se secondo quello che è sempre nello stesso modo e il medesimo, o secondo quello ch'è nato. Se è bello questo mondo, e l'artefice buono, è chiaro che guardò al modello eterno: se no, – ciò che neppure è lecito dire, – a quello nato. Ma è chiaro a tutti che guardò a quello eterno: perché il mondo è il più bello dei nati, e dio il più buono degli autori.¹⁴

Non si trascuri che in Platone, dall'*Ippia Maggiore* al *Simposio*, le qualità metafisiche, per definire la bellezza, «ric conducendola ai principi pitagorici dell'*armonia*, della *simmetria* o della *forma*, mutano i loro orizzonti di significato là dove vengono applicati a oggetti naturali, a elementi sensibili o a opere architettoniche».¹⁵

Nella storia del pensiero filosofico si va delineando un interessante asse platonico-agostiniano. Anche in Agostino (354-430), vescovo d'Ippona, Padre della Chiesa, la bellezza ha il privilegio di schiudere le porte dell'Assoluto. Essa eleva alla trascendenza, a Dio concepito come Bene supremo. Le *Confessioni*, che sono il capolavoro di Agostino, esprimono mirabilmente la tensione che eleva, tramite l'amore, all'Assoluto.¹⁶ Nel creato la bellezza è testimonianza dell'Assoluto. Infatti, scrive Agostino nel X libro delle *Confessioni*,

che amo, quando amo te? Non una bellezza corporea, né una grazia temporale: non lo splendore della luce, così caro a questi miei occhi, non le dolci melodie delle cantilene d'ogni tono, non la fragranza dei fiori, degli unguenti e degli aromi, non la manna e il miele, non le membra accette agli amplessi della carne. Nulla di tutto ciò amo, quando amo il mio Dio. Eppure, amo una sorta di luce e voce e odore e cibo e amplesso nell'amare il mio Dio.¹⁷

La contemplazione della bellezza del cielo, dell'ordine degli astri, etc., in Agostino è fonte di emozione e prelude, attraverso il sensibile, al «raggiungimento dell'*immortale* e del *sempiterno*». Ma, «ignaro di tutto ciò, e innamorato delle bellezze terrene, io allora camminavo verso l'*abisso*»¹⁸, scrive Agostino nel IV libro delle *Confessioni*. La bellezza terrena, dunque, non è fine in sé, ma via ascensionale in quanto consente un'ascesa, vale a dire il passaggio dal sensibile alla

¹² Cfr. Franzini 2019, p. 129.

¹³ Cfr. Platone 1984a, 211e-212 a-b.

¹⁴ Platone 1984d, 28c-29a.

¹⁵ Franzini 2019, p. 129.

¹⁶ Cfr. Müller 2019, p. 46.

¹⁷ Agostino 1984, X, 6.8. Agostino è autore del trattato sulla bellezza dal titolo *De pulchro et apto*, che è andato perduto.

¹⁸ Agostino 1984, IV, 13.20.

realtà trascendente di Dio, la scoperta dell'invisibile attraverso il visibile. Il bello è manifestazione del *logos* ed «è colto solo noeticamente».¹⁹ Nel *De vera religione*, si legge che

non deve [...] essere per noi uno spettacolo inutile e vano la bellezza del cielo, la regolarità degli astri, lo splendore della luce, l'alternanza del giorno e della notte, le fasi mensili della luna, la quadruplici scansione dell'anno, in armonia con i quattro elementi, la straordinaria potenza dei semi, che generano le specie e le moltitudini, e tutte le cose che, nel genere loro proprio, conservano un proprio modo di essere ed una propria natura. Nel meditare queste cose, non dobbiamo esercitare una curiosità vana e fuggevole, ma servircene come scala per ascendere alle cose immortali e sempiterni.²⁰

Questi passi attestano chiaramente la valenza metafisica, estetica ed emozionale della bellezza. Tuttavia, non deve sfuggire che in Agostino, come scrive Paola Müller, la bellezza, seppur fondata su una base psicologica o emozionale, «non è solo aspetto estetico, ma è ordine e armonia»²¹. La dottrina della bellezza infatti, in Agostino, scrive Müller, «ruota intorno a un perno matematico e razionale, in quanto poggia su rapporti numerici; tale dottrina sfocia in una metafisica, in quanto indica una Bellezza assoluta».²² Ordine, numero, peso, misura e armonia disegnano uno «spettacolo di bellezza» e con essi è dispiegato il vero.²³ È dunque interessante notare che in Agostino si ravvisa un'idea di bellezza non disgiunta dal riferimento all'idea di numero e ordine. E «la bellezza diviene strumento di conoscenza delle cose stesse: "La loro bellezza le fa conoscere (*Pulchritudo eorum, confessio eorum*)"».²⁴ Emozione e ragione non sono esclusive poiché sono ugualmente presenti nel vasto orizzonte speculativo del pensiero agostiniano, che riconosce il valore della luce della ragione, e rifugge dal sentimentalismo.²⁵

La dottrina di Platone e la dottrina di Agostino, argomenti centrali del percorso didattico di filosofia antica e medievale²⁶ contemplato dai programmi scolastici, conferiscono rilievo a un'idea, l'idea di bellezza che, declinata secondo contesti e significati peculiari, si rivelerà influente nella tradizione del pensiero filosofico-scientifico in età moderna e contemporanea.

4. Rivoluzione scientifica ed «estetica geometrica»

L'idea di bellezza, che è indubbiamente concepibile, sulle orme del principio pitagorico del numero traducibile con *cosmos*, come ordine, proporzione e misura, ed è legata alla nozione di bene nei filosofi classici, è una nozione che può dirsi costantemente influente. Ciò si può dire considerando alcune sue declinazioni nel pensiero filosofico-scientifico moderno. Non è infatti indifferente vedere che tale nozione in esso assume la forma di canone fondazionale, non disgiungibile dalla sua valenza teoretica, vale a dire dalla ricerca della teoria più vera per dar conto del reale sistema del mondo. Come sostiene lo storico e filosofo della scienza Thomas Kuhn, in *The Copernican Revolution* (1957), senza la ricerca della bellezza «non si sarebbe forse avuta» la rivoluzione copernicana, la più grande rivoluzione di tutti i tempi. Se si volesse prescindere da questa pretesa di Kuhn, dando un'occhiata alla lettera-dedicatoria di Niccolò Copernico (1473-1543) al pontefice Paolo III, nel *De revolutionibus orbium caelestium* (1543), si scopre una chiara

¹⁹ Vannini 1987, p. 6.

²⁰ Agostino 1987, XXIX, 52.

²¹ Müller 2019, p. 45.

²² Ivi, p. 46. Cfr. Svoboda 1933; Scalisi 2009, pp. 63-72.

²³ «Il mondo è governato da leggi che l'intelletto e i sensi sono capaci di cogliere e di tradurre reciprocamente, esse sono allora reciprocamente belle e vere, basate cioè su misure calcolabili, armoniche e simmetriche. Ciò che è vero è dunque bello, ma insieme anche giusto e buono». Scalisi, p. 63. Cfr. Bodei 1995, p. 24.

²⁴ Müller 2019, p. 41. È molto interessante notare che in Agostino «il passaggio dalla bellezza sensibile a quella meta-sensibile è attuato attraverso le arti (in particolare quelle liberali) che individuano la *ratio* presente nelle cose e la riproducono». Ivi, p. 42.

²⁵ Cfr. Vannini 1987, pp. 6-8.

²⁶ Sul tema della bellezza secondo un'espressione del pensiero medievale, quello di Tommaso d'Aquino, cfr. Ghisalberti 2019.

testimonianza del fatto che la ricerca della bellezza è centrale nella genesi della vicenda rivoluzionaria ispirata dalla ricerca del vero.

Nel mondo antico la rappresentazione del sistema del mondo era complicatissima. Infatti, per rendere conto dei cosiddetti «moti apparenti» dei corpi celesti, ad esempio del moto retrogrado di Marte, erano stati introdotti dai matematici-astronomi alcuni artifici teorici per salvare le apparenze o fenomeni e l'intoccabile dogma filosofico dell'uniformità, circolarità e perfezione dei moti dei corpi celesti. L'antica immagine del mondo era complicata da numerosi epicicli, escogitati semplicemente come stratagemmi teorici per salvare alcuni fenomeni che apparivano in contraddizione con quell'intoccabile dogma. Di contro all'antico e complicatissimo sistema del mondo, in Copernico la ricerca dell'eleganza, dell'ordine e della semplicità, dunque della bellezza, è centrale e riveste un significato fondazionale, non disgiunto da pretese epistemiche, cioè dalla pretesa di scoprire il vero ordine del sistema del mondo. Nella lettera di Copernico a Paolo III si legge:

Quelli poi che hanno escogitato gli eccentrici, anche se sembrano avere in gran parte, con il loro aiuto, ordinato in modo esatto i moti apparenti; tuttavia, hanno insieme dovuto ammettere parecchie cose che sembrano contravvenire ai principi sull'uniformità del movimento. La determinazione più importante poi, cioè la forma del mondo e l'esatta simmetria delle sue parti, non poterono né trovarla né ricavarla da essi; ma a loro capitò proprio come a un artista che, prendendo da luoghi diversi mani, piedi, testa e altre membra, molto belle in sé, ma non fatte per un solo corpo, anzi per nulla tra loro corrispondenti, formasse così un mostro invece che un uomo.²⁷

In nome dell'armonia, della bellezza e della semplicità²⁸ Copernico elimina, dalla rappresentazione del sistema planetario, diversi epicicli e formula, contro la concezione geocentrica aristotelico-tolemaica, la tesi eliocentrica.²⁹ «Ai suoi occhi tutti i sistemi geocentrici erano deformi, incoerenti e non armoniosi, e, di conseguenza, falsi».³⁰ Armonia, eleganza e bellezza, nella lettera a Paolo III, sono elementi forse «effimeri», ma non tanto, poiché sono di rilievo per comprendere il contesto della scoperta e giustificare filosoficamente la fatica della ricerca che ha condotto a esiti rivoluzionari. Galilei nel *Sidereus nuncius* fornirà argomenti che corroborano la teoria copernicana.³¹

Nel processo rivoluzionario che conduce al *De revolutionibus*, opera matematicamente impegnata, ricca di calcoli nient'affatto semplici ma molto complicati, la ricerca della bellezza e dell'armonia è degna di considerazione. E in *The Copernican Revolution*, nel dar conto del «successo storico» della tesi eliocentrica di fronte alla «confusione e imprecisione permanente»³² in cui versava l'astronomia precopernicana, Kuhn sottolinea l'importanza rivestita dalla ricerca dell'eleganza e dell'armonia geometrica. Egli infatti scrive:

²⁷ Copernico 1979, p. 172. Cfr. Barone 1979, pp. 7-72.

²⁸ La semplicità è un criterio che «può dimostrarsi molto ingannevole [...] spesso [è] decisivo, ma è difficile da formulare e non sempre facile da applicare». Copi-Cohen 1999, p. 538. È un criterio realmente epistemico oppure non epistemico?

²⁹ Si noti che Copernico tiene fede all'antico dogma filosofico della circolarità e uniformità dei moti celesti. Nonostante l'avversione all'immagine del mondo complicata da numerosi epicicli, nel suo sistema alcuni epicicli non sono eliminati. Cfr. Focardi 2024. La teoria di Copernico è comunque più semplice, più «naturale», ammettendo meno epicicli. I suoi calcoli matematici, inoltre, non sono molto più semplici di quelli antichi. Si parla perciò di conservatorismo di Copernico. «La dinamica di Copernico [...] non ha nulla di "moderno". Eppure, un abisso la separa dai suoi contemporanei. In effetti, spontaneamente e senza esitazioni applica all'universo un punto di vista estetico: di un'estetica geometrica». Koyré 1975, p. XXIV.

E, come dice McAllister, «la proprietà di attribuire un moto circolare uniforme ai corpi celesti è una proprietà estetica, e gli astronomi che furono attratti dalla teoria copernicana grazie a questa proprietà furono influenzati da preferenze estetiche» e ciò non facendo altro che «reiterare preferenze estetiche da lungo tempo radicate nell'astronomia occidentale». McAllister 1998, pp. 171-172.

³⁰ Hall-Boas Hall 1964/1979, p. 179; cfr. McAllister 1998.

³¹ Cfr. Reale-Antiseri 2016, pp. 194-195.

³² Kuhn 2000, p. 180.

Che ragioni c'erano per cambiar di posto la Terra e il Sole? [...] Per gli astronomi, inizialmente, la scelta fra il sistema di Copernico e quello di Tolomeo poté essere soltanto un fatto di gusto estetico e i fatti di gusto sono i più difficili da definire o da discutere. Eppure, come dimostra la stessa rivoluzione copernicana, essi non sono trascurabili. Chi era sensibile all'armonia geometrica poté scoprire nell'armonia centrata sul Sole di Copernico una nuova eleganza e coerenza e, se questa eleganza e coerenza non fossero state avvertite, non si sarebbe forse avuta nessuna rivoluzione.³³

Anche Johannes Kepler (1571-1630), la cui opera dà un contributo di primaria importanza alla rivoluzione astronomica, non è poco sensibile al fascino dell'armonia.

Questi brevi riferimenti al pensiero filosofico-scientifico dell'età moderna sollecitano la riflessione critica e sollevano una questione epistemologica fondamentale: la bellezza è semplicemente un criterio estetico e di ordine pragmatico oppure è un criterio che vanta o può vantare una reale valenza epistemica?, dunque un criterio che si pone in funzione della ricerca del vero, che è il fine della conoscenza? In tale contesto di discorso in classe la definizione di problemi e nozioni astratte quali realismo, strumentalismo, nominalismo, recuperando nodi teorici fondamentali precedentemente acquisiti, con un po' di attenzione rivolta alla lettura dei testi (magari di pagine scelte), passando dal manuale (che è solo uno strumento, utile e prezioso, ma non un feticcio, giammai un formulario o una Bibbia) al testo, e anche viceversa per definire con intelligenza e perizia il contesto storico-critico, sarà un impegno ambizioso e non impossibile da soddisfare, grazie a un docente-regista, a vantaggio del pensiero teoretico e della consapevolizzazione storica al tempo stesso. Agli occhi dello studente liceale non risulterà poco stimolante imparare a cogliere le peculiarità degli argomenti del teologo luterano Andreas Osiander, prefatore del *De revolutionibus*, degli argomenti copernicani e delle escogitazioni o ipotesi *ad hoc* di padre Cristoforo Clavio, scoprire il significato del nominalismo, dello strumentalismo e del realismo scientifico, discernere qualche fallacia. Questo impegno avrà un valore formativo non solo sul piano cognitivo ma anche, evitando lo spirito semplicemente narrativo dell'insegnamento, ai fini di una più consapevole coscienza del faticoso e tortuoso cammino percorso dalla civiltà,³⁴ cosa che è un obiettivo insostituibile del fatto educativo. Nel processo formativo l'impegno teoretico, la logica e la storia saranno perciò solidali.

5. Bellezza e verità scientifica nelle scienze esatte nel Novecento

Anche nel Novecento bellezza, eleganza, semplicità assumono rilievo nelle discussioni di ordine epistemologico soprattutto come criteri metodologici per fondare la scelta fra teorie fisiche diverse, magari ugualmente plausibili per rappresentare un medesimo fenomeno. Fra Ottocento e Novecento la critica rivolta al dogmatismo positivistico conduce al riconoscimento del pluralismo teorico e del carattere linguistico delle teorie. La *bellezza*, l'*eleganza* e la *semplicità* vantano una valenza come criteri della scelta teorica.

Nell'opera filosofica dei «grands savants» Henri Poincaré (1854-1912) e Pierre Duhem (1861-1916) il dogmatismo positivistico fondato sull'assolutismo del fatto come fondamento è criticato e i criteri ora citati sono ritenuti dirimenti rispetto alle scelte teoriche del fisico e del matematico. Inoltre, non è trascurabile l'attenzione rivolta da Poincaré al ruolo svolto dalla libertà dell'io inconscio, come punto di partenza nel processo di invenzione matematica, come ha ben visto anche il matematico Jacques Hadamard (1865-1963), richiamandosi proprio alla riflessione di Poincaré.³⁵

³³ Ivi, p. 220. Sulla «ricezione del copernicanesimo secondo Kuhn» cfr. McAllister 1998, pp. 173-174. «Come lo stesso Copernico riconosceva, l'effettiva forza di attrazione dell'astronomia centrata sul Sole era di carattere estetico più che pratico». Kuhn 2000, p. 220.

³⁴ Cfr. Fortino 2023.

³⁵ «Può forse destare meraviglia il fatto di invocare la sensibilità a proposito delle dimostrazioni matematiche [...] ma ciò significherebbe dimenticare il senso della bellezza matematica, dell'armonia dei numeri e delle forme,

Sul piano epistemologico, cosa vuol dire semplicità in geometria? In geometria vuol dire che vi sono, ad esempio, meno termini nelle equazioni. E in fisica? La natura è realmente semplice o la semplicità è solo apparente? Davanti a questa legittima domanda si scopre che in Poincaré la semplicità, per rendere conto della intelligibilità del mondo, assume la forma di un postulato metodologico, indipendente da pronunciamenti e impegni di natura ontologica. Infatti, non importa che la semplicità sia vera o apparente, l'importante è fare *come se* la natura fosse semplice, e ciò in accordo con l'ammissione del determinismo come mera ipotesi metodologica. Eppure, al tempo stesso, la semplicità è reputata inseparabile dalla difesa del valore conoscitivo della scienza³⁶. Ed è appena il caso di vedere che le ragioni strettamente epistemologiche e metodologiche non sono disgiunte da una fruizione di ordine estetico. Ne *La valeur de la science* (1905), si legge che

l'astronomia è utile, perché ci eleva al di sopra di noi stessi; ci è *utile*, perché è grande e perché è *bella*: ecco ciò che bisogna dire. Essa ci mostra quanto l'uomo sia piccolo nel corpo e grande nello spirito poiché quella immensità meravigliosa in cui il suo corpo non è che un punto oscuro, la sua intelligenza può abbracciarla tutta quanta e gustarne la silenziosa armonia.³⁷

Poincaré nella matematica scopre un valore estetico «bien que les sens – egli afferma – n'y prennent aucune part».³⁸ E in *Science et méthode*, del 1908, un'autentica ode alla bellezza è intessuta in difesa di una visione intellettualistica e nient'affatto pragmatica della conoscenza, nonché in difesa della intrinseca eticità della scienza quando si legge che

l'uomo di scienza non studia la natura perché ciò è utile; la studia perché ci prova gusto [*parce qu'il y prend plaisir*], e ci prova gusto perché la natura è bella. Se la natura non fosse bella, non varrebbe la pena conoscerla, né varrebbe la pena vivere la nostra vita. Non intendo parlare, naturalmente, di quella bellezza che colpisce i sensi, della bellezza delle apparenze qualitative; non che la disdegni, tutt'altro, ma essa non ha niente a che vedere con la scienza. Intendo invece parlare di quella bellezza più riposta che deriva dall'ordine armonioso delle parti, e che può essere colta dalla pura intelligenza.³⁹

Si potrebbe dire che «quel che è intelligibile è anche bello».⁴⁰ Dal punto di vista epistemologico e critico non è obsoleta la domanda: il criterio del bello è un criterio pragmatico oppure può vantare una valenza epistemica, un potere cognitivo in riferimento alla conoscenza, alla comprensione della realtà delle cose, magari nel senso del realismo scientifico?⁴¹ *Pulchritudo* è *splendor veritatis*? Ora, quel che *in primis* conta è vedere che in questi passi è esaltata, liricamente, la bellezza della conoscenza come fine in sé, la contemplazione disinteressata della realtà intelligibile. Al medesimo amore per la conoscenza che in essi è apprezzabile si possono ricondurre le tesi di Duhem che sono inclini a fondere bellezza e verità, fugando esplicitamente esegesi critiche, ad esempio l'esegesi di William James in *Pragmatism* e di diversi interpreti contemporanei, che in esse invece ravvisano un orientamento filosofico ispirato al pragmatismo. Nel suo

dell'eleganza geometrica: un vero e proprio senso estetico che tutti i veri matematici ben conoscono». Poincaré 1997, p. 48. Ma «le regole [dei] calcoli [nel periodo di lavoro cosciente, dopo il periodo inconscio dell'invenzione] sono rigide e complicate, esigono disciplina, attenzione, volontà, e dunque richiedono la coscienza». Ivi, p. 51. Cfr. Hadamard 1993; Fortino 2009.

³⁶ Cfr. Fortino 1997, pp. 98-109, in particolare p. 107.

³⁷ Poincaré 1994, pp. 113-114; corsivi nostri.

³⁸ Ivi, p. 34. La matematica, utile per conoscere la natura, dà «des jouissances analogues à celles que donnent la peinture et la musique». Poincaré 1970, p. 104. Per Poincaré «il tratto distintivo della mente matematica non è logico bensì estetico». Papert 1978, p. 128.

³⁹ Poincaré 1997, p. 15. Cfr. Fortino 1997, pp. 224-233.

⁴⁰ Chandrasekhar 1987, p. 106.

⁴¹ Milena Ivanova argomenta per sostenere che la semplicità e l'unità della scienza sono principi regolativi [*regulative principles*]. Tali principi non sono espressione di un legame fra bellezza e verità. Poincaré collega la bellezza alla razionalità scientifica. Cfr. Ivanova 2017. Non si trascuri però che il convenzionalismo di Poincaré non è in antitesi con il realismo e, nella forma di realismo strutturale, non può dirsi in accordo con il relativismo radicale. Cfr. Fortino 1997.

capolavoro di filosofia della scienza, *La théorie physique: son objet et sa structure* (1906, 1914²), Duhem scrive:

La teoria fisica [...] dà una rappresentazione sintetica di un vasto insieme di leggi sperimentali, favorevole all'economia intellettuale. Essa classifica le leggi; classificandole le rende più facilmente e sicuramente utilizzabili, nello stesso tempo, mettendo ordine nel loro insieme, vi introduce la bellezza. Essa assume, perfezionandosi, i caratteri di una classificazione naturale.⁴²

Ordine, bellezza e classificazione naturale, valori estetici e valori epistemici sono caratteri della teoria fisica, dunque, strettamente legati. Nella lingua originale francese, ne *La théorie physique*, si leggono le seguenti parole che sono un inno alla conoscenza poiché i valori epistemici non sono disgiunti da un'esperienza di ordine estetico dello spirito umano:

Il est impossible de suivre la marche d'une des grandes théories de la Physique, de la voir dérouler majestueusement, à partir des premières hypothèses, ses déductions régulières; de voir ses conséquences représenter, jusque dans le moindre détail, une foule de lois expérimentales, sans être séduit par la beauté d'une semblable construction, sans éprouver vivement qu'une telle création de l'esprit humain est vraiment une œuvre d'art.⁴³

Il «rigore», la «rilevanza», la «coerenza» sono valori epistemici del maestoso svolgimento teorico e non sono disgiunti dall'emozione estetica conseguentemente avvertita, che è un sentimento il quale persuade, secondo il *grand savant* francese, in favore del valore ontologico della teoria. A tale riguardo, in Duhem la *classificazione naturale*, in quanto asintoticamente rivelatrice dell'ordine ontologico del mondo, può dirsi in armonia con il realismo scientifico. Ciò induce a cogliere dunque, ne *La théorie physique*, uno stretto legame fra bellezza e verità. D'altronde, l'assimilazione di questa bellezza a un criterio propriamente pragmatico è categoricamente esclusa da Duhem.⁴⁴

Non suscita meraviglia, inoltre, vedere che il fondatore della fisica dei quanti, Heisenberg, in un discorso (1970) tenuto a Monaco, presso l'Accademia bavarese di belle arti, esalta la relazione formale tra l'intelligibile e l'esperienza della bellezza.

La comprensione della variopinta molteplicità dei fenomeni avviene [...] riconoscendo in questi i principi unitari della forma, i quali possono essere espressi nel linguaggio della matematica. Con ciò viene stabilita una relazione tra *intelligibile* e *bello*. Poiché, se la bellezza viene concepita come armonia delle parti tra loro e rispetto all'intero, e se d'altra parte tutta la comprensione può avvenire per mezzo di questa relazione formale, l'esperienza della bellezza diventa quasi identica all'esperienza della comprensione o almeno dell'intuizione delle relazioni.⁴⁵

Ciò mentre egli tiene viva l'attenzione rivolta alla grande scoperta della scuola pitagorica del numero come principio. Questo riferimento ad Heisenberg, e alla relazione fra intelligibile e bello, nel presente contesto è interessante anche per osservare che l'insegnamento della Fisica, al di là delle formule astratte, deve far sì che siano compresi anche i processi della scoperta, quindi, per favorire una comprensione più efficace, la storia del pensiero scientifico, considerando così, nella storia del pensiero scientifico, gli «stili di pensiero» che per Ludwik Fleck come per Kuhn sono socialmente condizionati.

⁴² Duhem 1978, p. 35. Cfr. Fortino 2005.

⁴³ Duhem 1997, p. 31.

⁴⁴ Il teoreta Paolo Parrini, argomentando in difesa dell'idea di verità come ideale regolativo, sostiene che tale idea presenta [...] aspetti di analogia con la categoria del bene nell'etica e di bellezza nell'estetica». Parrini 2011, p. 154.

⁴⁵ Heisenberg 1984, p. 189. Corsivi nostri.

6. Conoscenza, bellezza e insegnamento della filosofia: una breve digressione

Dal punto di vista dell'epistemologia si va definendo un discorso che stimola la ricerca di risposte convincenti inerenti, in particolare, alla complessa questione del reale valore gnoseologico di quei criteri generalmente reputati arbitrari, non epistemici (estetici, etici, sociali, etc.) e di natura extralogica che assumono rilievo nei processi della scoperta ma possono svolgere un ruolo anche riguardo alla giustificazione teorica. L'indagine storica, il contesto della scoperta, la ricerca del quando, del luogo e del come non sono poco avvincenti. L'indagine storica è preziosa perché consente di seguire le straordinarie vicende della genesi delle teorie, di rivelare dubbi, tentennamenti, criteri di scelta e decisioni, il faticoso superamento di errori, la scoperta di fatti nuovi, segnare rotture e svolte concettuali. Questa complessità impone la domanda: il contesto della scoperta e il contesto della giustificazione teorica sono strettamente intrecciati, oppure essi devono essere nettamente distinti? Fisici, filosofi e storici danno risposte diverse.⁴⁶

La storia del pensiero filosofico-scientifico consente di comprendere l'ispirazione profonda, la complessità definitoria e la giustificazione di concetti chiave. «Il metodo migliore per penetrare nei problemi della fisica moderna – scrive Heisenberg in *Physics and Philosophy* (1958) – può essere quello della descrizione storica dello sviluppo della teoria dei quanta».⁴⁷ Si tratta di un'idea non indifferente poiché è in discussione l'intellezione o comprensione del mondo, la conoscenza. Senza cedere allo storicismo, che è una forma di apriorismo, la storia del pensiero filosofico-scientifico favorisce la consapevolizzazione della storicità dei processi della mente nell'avventura della conoscenza. Solidarizzando con la storia della tradizione filosofica, la storia del pensiero scientifico riveste un ruolo formativo nell'insegnamento poiché essa, come la prima, è storia della civiltà.⁴⁸

Nella prassi didattica la riflessione filosofica stimola la formulazione di domande, il *problem solving*, discussioni ragionate, e la considerazione dei criteri estetici, dell'idea di bellezza nel presente contributo, consente di non nascondere la complessità e qualche perplessità intorno all'idea di verità come *adaequatio rei et intellectus*. Se si ammette la formula scolastica della verità come *adaequatio*, nel contesto in discussione si impone subito una domanda: i criteri estetici salvaguardano o indeboliscono il realismo implicato da questa formula? Facendo appello ai criteri estetici per scegliere la teoria più vera o più adeguata o la teoria che rappresenta meglio i fenomeni, si delinea una forma di relativismo epistemico, traducibile in una forma di scetticismo o relativismo radicale? Il criterio estetico genera qualche difficoltà interpretativa intorno al rapporto fra il reale e la sua intellezione da parte di una mente che non è riducibile a una *tabula rasa*. All'alba del Novecento, lo storico della filosofia Abel Rey (1873-1940) sostiene che «l'esperienza oggettiva e la mente sono funzioni reciproche, si implicano vicendevolmente, ed esistono l'una in funzione dell'altra».⁴⁹ Nella dottrina di Kant (1724-1804) è rivendicata l'importanza della ricerca delle condizioni della conoscibilità delle cose. Tali condizioni sono ravvisate nelle forme *a priori*, trascendentali, atemporali e universalmente valide della sensibilità e dell'intelletto del soggetto conoscente. Nonostante la crociata degli empiristi logici contro l'*a priori sintetico*, in classe, leggendo alcune pagine della *Kritik der reinen Vernunft*, non sarà obsoleta la questione dell'*apriorismo* e, implicitamente, anche la considerazione dei criteri non epistemici (estetici, etici, sociali, etc.) e dei presupposti taciti della conoscenza. Michael Friedman non esita a riconoscere il debito intellettuale di una concezione non dogmaticamente positivista nei confronti del criticismo kantiano, sebbene egli riconosca, diversamente da Kant, il carattere non

⁴⁶ Per un'attenta disamina cfr. Amoretti-Vassallo 2010, cap. 3 («Scoperta e giustificazione»), pp. 69-94; Reichenbach 1938; Brown 1999. Inoltre, vd. Fortino 2012.

⁴⁷ Heisenberg 2021, p. 36.

⁴⁸ Cfr. Fortino 2023. Come scrive lo storico e filosofo della scienza Anastasios Brenner, nel bel libro *Raison scientifique et valeurs humaines: essai sur le critère du choix objectif*, «à séparer la vérité du processus qui a conduit à son établissement, nous la défigurons: c'est à une vérité abstraite et inconsistante que nous aboutissons». Brenner 2011, p. 111.

⁴⁹ Rey 1907, p. 393; cfr. Parrini 2002b, pp. 70-73.

atemporale, ma storico e quindi relativo del trascendentale.⁵⁰ Quale funzione è svolta dal soggetto e dai criteri di scelta e decisione adottati nella costruzione di una teoria? Di fronte a criteri non epistemici non vacilla visibilmente la concezione della conoscenza come rispecchiamento dell'ordine ontologico del mondo? Non sarà quindi poco attraente la ricerca della risposta più convincente a domande concernenti il ruolo svolto dal soggetto, dal conscio e dall'io inconscio, dagli «stili di pensiero» e dalle comunità nella costruzione dei saperi.

I criteri estetici come criteri di scelta teorica sono carichi di valore. Sono un elemento ravvisabile nella genesi delle teorie che è contrassegnata da dubbi, tentennamenti, da rotture epistemologiche le quali sono significative perché possono anche non essere semplici cambiamenti di visioni del mondo. Infatti, tali rotture possono schiudere l'orizzonte del vero, poiché spesso rappresentano il superamento di autentici errori e, proprio in grazia di ciò, segnano un progresso della conoscenza. La ricerca copernicana dell'ordine e dunque della bellezza, particolarmente influente, schiude, in età moderna, l'orizzonte dell'eliocentrismo di cui Galileo fornirà argomenti importanti.⁵¹ Alla luce di queste brevi riflessioni si potrebbe delineare la progettazione di alcune Unità di apprendimento con finalità interdisciplinari e obiettivi formativi peculiari. Ed è appena il caso di osservare che se la storia delle tradizioni incontra l'epistemologia, come si può intravedere dando un'occhiata ad alcuni momenti significativi del pensiero filosofico-scientifico, nell'insegnamento della filosofia è possibile coniugare, integrare efficacemente due prospettive spesso considerate alternative: la prospettiva storica e quella teoretica, analitica e problematizzante.⁵² Sul piano dell'analisi storica e di quella teorica si apre un orizzonte di pensiero molto vasto per definire, confrontare, interpretare nozioni paradigmatiche, ad esempio le nozioni di oggettività, realismo, antirealismo, nominalismo, pragmatismo, strumentalismo, verità. A questo riguardo l'idea di bellezza, che nel presente contributo assume rilievo, schiude scenari teorici interessanti, interazioni, e può generare anche – felicemente – la contaminazione dei saperi. Filosofia, Matematica, Fisica, Arte, senza escludere altri campi del sapere, possono svolgere il ruolo di discipline privilegiate da una progettazione didattica interdisciplinare.⁵³

In ragione del percorso che nei precedenti paragrafi è presentato secondo uno svolgimento diacronico nel rispetto degli attuali ordinamenti istituzionali, si è indotti a interrogarsi sul valore della prospettiva storica dell'insegnamento della disciplina Filosofia. Al riguardo si può solo dire che nella scuola l'insegnamento della Filosofia come storia della filosofia consente di individuare e definire problemi, scoprire autentici cespiti teorici, quasi inimmaginabili, e molto interessanti per stimolare la riflessione critica e per comprendere la complessità della conoscenza. L'approccio storico, che non significa ridurre l'insegnamento a mera narrazione, erudizione, racconto non è necessariamente in antitesi con lo spirito teoretico. La filosofia, infatti, è per definizione e vocazione *bios theoretikos*.

Un itinerario didattico che trovi, auspicabilmente, spinte motivazionali nella contemporaneità trae sicuramente profitto dal confronto critico recuperando la storicità dei problemi e delle relative risposte che attraverso complessi sentieri teoretici sono state elaborate nel corso del tempo. La riflessione filosofica in classe sprona, salvaguardando la dimensione storica delle questioni, un esercizio discorsivo-argomentativo e sa intraprendere un dialogo con altre discipline, con le discipline sociologiche, fisico-matematiche, biologiche e medico-biologiche, non prive di importanti implicazioni etiche. Si cimenta nella formulazione di domande incalzanti, per le quali attende risposte che scaturiscono da un rapporto dialogante con il fisico, con il matematico e il biologo etc. In *Modern Science and its Philosophy*, uno dei principali rappresentanti

⁵⁰ Cfr. Friedman 2006; Fortino 2012, pp. 57-86.

⁵¹ Ad esempio, la scoperta dei satelliti di Giove (le «Stelle Medicee») e delle fasi di Venere.

⁵² Cfr. Parrini 2018, pp. 79-94, in particolare pp. 92-94. «Se ben praticate, la filosofia e la conoscenza della sua storia possono essere una prima bussola per orientarsi in una quantità di questioni della più diversa natura». Ivi, p. 94. Cfr. Antiseri 2011.

⁵³ È il caso di non trascurare la distinzione dell'interdisciplinarietà dalla multidisciplinarietà o pluridisciplinarietà. A tale riguardo cfr. Agazzi 2008, pp. 185-192.

dell'empirismo logico, il fisico teorico Philipp Frank (1884-1966), successore di Einstein all'università tedesca di Praga, nota che «l'insegnamento tradizionale della filosofia [...] ha fatto poco per favorire la *sintesi della conoscenza umana*, che dovrebbe essere lo scopo principale di un'educazione umanistica». ⁵⁴ Si potrebbe così «venire a conoscenza delle risposte che i grandi filosofi hanno dato a questioni come: qual è lo status logico dei principi generali della natura? Sono un risultato dell'esperienza, o della ragione, o di qualche altra cosa? Quale funzione giocano il caso e la casualità entro le leggi generali della natura?». ⁵⁵ Allora, attraversando le frontiere disciplinari, la ricerca della risposta a tali domande schiude facilmente, riguardo al problema della conoscenza, un vasto orizzonte critico per una disamina del rapporto fra valori epistemici (coerenza, rilevanza, potere esplicativo, precisione, controllabilità, etc.) e valori, umani, non epistemici ma in funzione di una verità che, seppur non purissima o non metafisicamente fondata e sebbene mai posseduta perché sempre *in fieri*, non è una verità senza pretese.

In questa esperienza della conoscenza di cui si sta parlando, la storia delle tradizioni, l'impegno teoretico e la logica, come si è detto, saranno solidali, e i processi e la concettualizzazione preziosi. Questo «fare filosofia» non è – dunque – sovrapponibile alla riduzione della filosofia a narrazione ma nemmeno a mera analisi del discorso secondo gli orizzonti troppo rigoristi e talvolta angusti dei neopositivisti logici i quali, tuttavia, possono delineare ancora e utilmente, senza «conseguenze distruttive», la tendenza a non smarrire quel senso di rigore che a ben vedere è erede, come ricorda Moritz Schlick, del filosofare socratico. Socrate con l'ironia, con le incalzanti provocazioni critiche, al di là di ogni inclinazione scettica ma con l'intento di ricercare senza fine la verità, «fu il primo che insegnò ai suoi discepoli l'arte di porre in modo corretto i problemi [...]. Socrate fu il primo vero filosofo». ⁵⁶ Non a caso Schlick, fisico teorico e filosofo neopositivista, sottolinea l'importanza dell'analisi anche per il «chiarimento dei concetti morali [che] è per l'uomo infinitamente più importante di tutti i problemi teorici». ⁵⁷ Nell'insegnamento la conciliazione dello spirito analitico e della tradizione, disseminata, in sede gnoseologica, di valori non epistemici non trascurabili accanto ai valori epistemici, non è impossibile ed è preziosa.

Nota bibliografica

- ADORNO 1989⁴: Francesco Adorno, *Introduzione a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1989⁴.
- AGAZZI 2008: Evandro Agazzi, *Rivoluzioni scientifiche e il mondo moderno*, Fondazione Achille e Giulia Boroli, Milano 2008.
- AGOSTINO 1984: Agostino, *Le confessioni*, Einaudi, Torino 1984.
- AGOSTINO 1987: Aurelio Agostino, *La vera religione*, a cura di M. Vannini, Mursia, Milano 1987.
- AMORETTI-VASSALLO 2010: Cristina Amoretti-Nicla Vassallo, *Piccolo trattato di epistemologia*, Codice, Torino 2010.
- ANTISERI 2011: Dario Antiseri, *Come si ragiona in filosofia*, La Scuola, Brescia 2011.
- BARONE 1979: Francesco Barone, *Introduzione*, in Copernico, *Opere*, a cura di F. Barone, Utet, Torino 1979, pp. 7-72.
- BODEI 1995: Remo Bodei, *Le forme del bello. Lessico dell'estetica*, il Mulino, Bologna 1995.
- BRENNER 2011: Anastasios Brenner, *Raison scientifique et valeurs humaines: essai sur le critère du choix objectif*, Puf, Paris 2011.
- BROWN 1977/1999²: Harold I. Brown, *Perception, Theory and Commitment. The New Philosophy of Science*, University of Chicago, Chicago 1977; trad. it. *La nuova filosofia della scienza*, Laterza, Roma-Bari 1999².
- CHANDRASEKHAR 1987/1990: Subrahmanyan Chandrasekhar, *Truth and Beauty: Aesthetics and Motivations in Science*, The University of Chicago, Chicago 1987; trad. it. *Verità e bellezza. Le ragioni*

⁵⁴ Cfr. Frank 1973, p. 294. Corsivi nostri.

⁵⁵ *Ibid.* p. 299.

⁵⁶ Schlick 1978, p. 760.

⁵⁷ *Ivi*, p. 761.

- dell'estetica nella scienza, presentazione di M. Hack, pp. VII-X, 1-73 dell'ediz. orig., del 1987, Garzanti, Milano 1990.
- COPERNICO 1979: Niccolò Copernico, *Al Santissimo Signore Paolo III, Sommo Pontefice, la prefazione di Nicolò Copernico ai libri sulle rivoluzioni*, in *Opere di Nicola Copernico*, a cura di F. Barone, Utet, Torino 1979, pp. 168-178.
 - COPI-COHN 1994, 1998/1964, 1999³: Irving M. Copi-Carl Cohen, *Introduction to Logic*, Prentice Hall, New Jersey; trad. it. *Introduzione alla logica*, a cura di G. Lolli, il Mulino, Bologna 1999³.
 - DUHEM, 1914², 1997/1978: *La théorie physique: son objet et sa structure*, Marcel Rivière, Paris 1997; trad. it. *La teoria fisica: il suo oggetto e la sua struttura*, a cura di S. Petruccioli, il Mulino, Bologna 1978.
 - DUHEM 1913-1959: Pierre Duhem, *Le système du monde. Histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*, vol. I, L'Harmattan, Paris 1913.
 - ENRIQUES-DE SANTILLANA 1973: Federigo Enriques-Giorgio De Santillana, *Compendio di storia del pensiero scientifico*, Zanichelli, Bologna 1973 (rist. an. I ed. 1936).
 - FOCARDI 2024: Paola Focardi, *Nicolaus Copernicus: the Astronomer who Changed the Conception of the Universe*, «Il Nuovo Saggiatore», n. 1-2 (2024), pp. 5-11.
 - FORTINO 1997: Mirella Fortino, *Convenzione e razionalità in Henri Poincaré*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1997.
 - FORTINO 2005: Mirella Fortino, *Essere, apparire e interpretare. Saggio sul pensiero di Duhem (1861-1916)*, Franco Angeli, Milano 2005.
 - FORTINO 2009: Mirella Fortino, *Scienza ed emozione. Bellezza, invenzione, scoperta e verità nella scienza*, «Bollettino Filosofico» del Dipartimento di Filosofia dell'Università della Calabria, XXIV(2008), pp. 128-145.
 - FORTINO 2012: Mirella Fortino, *Storia della scienza e filosofia della scienza. Un saggio per l'integrazione*, in F. Costabile (a cura di), *Didattica e didattiche disciplinari*, Pellegrini Editore, Cosenza 2012, pp. 147-169.
 - FORTINO 2014: Mirella Fortino, *Armonia, bellezza e semplicità del sistema del mondo fra realismo e antirealismo*, «Giornale di Astronomia», vol. 40, n. 3(2014), pp. 10-17.
 - FORTINO 2016: Mirella Fortino, *Strumentalismo e realismo in Pierre Duhem e nel pensiero filosofico-scientifico da Platone a Galileo*, in P. Duhem, *Salvare le apparenze. Saggio sulla nozione di teoria fisica da Platone a Galileo*, a cura di M. Fortino, prefazione di J.-F. Stoffel, Aracne, Roma 2016, pp. 27-56.
 - FORTINO 2023: Mirella Fortino, *Beyond disciplinary frontiers. The value of history of science in teaching*, «Nuovo Cimento C – Colloquia and Communications in Physics», vol. 46, n. 5, pubblicazione online 31 agosto 2023, DOI: 10.1393/ncc/i 2023-23187-5, Article 187, pp. 1-4.
 - FRANK 1941, 1949/1973: Philipp Frank, *Modern Science and Its Philosophy*, Collier Books, New York 1949; trad. it. *La scienza moderna e la sua filosofia*, a cura di M. C. Galavotti, il Mulino, Bologna 1973.
 - FRANZINI 2019: Elio Franzini, *La natura del bello*, in M. Ferrari (a cura di), Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2019, pp. 127-148.
 - FRIEDMAN 2006: Michael Friedman, *Dynamics of Reason*, CSLI Publications, Leland Junior University; trad. it. *Dinamiche della ragione*, a cura di C. Gabbani, Guerini e Associati, Milano 2006.
 - GALILEI 1992: Galileo Galilei, *Il Saggiatore*, prefazione di G. Giorello, introduzione e cura di L. Sosio, Feltrinelli, Milano 1992.
 - GHISALBERTI 2019: Alessandro Ghisalberti, *Bellezza e verità in Tommaso d'Aquino*, in M. Ferrari (a cura di), Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2019, pp. 49-56.
 - HADAMARD 1945/1993: Jacques Hadamard, *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*, Princeton University Press, Princeton 1945; trad. it. *La psicologia dell'invenzione in campo matematico*, a cura di B. Sassoli, introduzione di G. Giorello, Raffaello Cortina, Milano 1993.
 - HALL-BOAS HALL 1964/1979: A. Rupert Hall-Marie Boas Hall, *A Brief History of Science*, The New American Library of World Literature Inc., New York 1964; trad. it. *Storia della scienza*, a cura di A. Petroni e S. Petruccioli, il Mulino, Bologna 1979.
 - HEISENBERG 1971/1984: Werner Heisenberg, *Il significato del bello nelle scienze esatte* (discorso tenuto all'Accademia bavarese di belle arti); trad. it. in Id., *Oltre le frontiere della scienza* (orig. ted. *Schritte über Grenzen*, R. Piper & Co. Verlag, München 1971), Editori Riuniti, Roma 1984, pp. 186-199.
 - HEISENBERG 1958/2021: Werner Heisenberg, *Physics and Philosophy*, 1958; trad. it. *Fisica e filosofia*, introduzione di F. S. C. Northrop, Feltrinelli, Milano 2021.
 - IVANOVA 2017: Milena Ivanova, *Poincaré's Aesthetics of Science*, «Synthese» 194, 7(2017), pp. 2581-2594.

- KOYRÉ 1975: Alexandre Koyré, Introduzione a N. Copernico, *De revolutionibus orbium caelestium*, a cura di A. Koyré, Einaudi, Torino 1975, pp. VII-XXVI.
- KUHN 1957/1972, 2000: Thomas Kuhn, *The Copernican Revolution. Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*, Harvard University Press, Cambridge 1957; trad. it. *La rivoluzione copernicana. L'astronomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale*, Einaudi, Torino 1972 e 2000.
- KUHN 1969 e 1978: Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago 1962 e 1970; trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969 e 1978.
- McALLISTER 1996/1998: James W. McAllister, *Beauty and Revolution in Science*, Cornell University Press, Ithaca, 1996; trad. it. *Bellezza e rivoluzione nella scienza*, McGraw-Hill, Milano 1998.
- MÜLLER 2019: Paola Müller, *Noi non amiamo che il bello. La bellezza in sant'Agostino*, in M. Ferrari (a cura di), postfazione di E. Franzini, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2019, pp. 39-48.
- PAPERT 1978: Seymour A. Papert, *L'inconscio matematico*, in J. Wechsler (a cura di), *On aesthetics in science*, The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge Mass. 1978; trad. it. *L'estetica nella scienza*, Editori Riuniti, Roma 1982, pp. 127-145.
- PARRINI 2002: Paolo Parrini, *Sapere e interpretare: per una filosofia e un'oggettività senza fondamenti*, Guerini e Associati, Milano 2002.
- PARRINI 2011: Paolo Parrini, *Il valore della verità*, Guerini e Associati, Milano 2011.
- PARRINI 2018: Paolo Parrini, *Fare filosofia, oggi*, Carocci, Roma 2018.
- PLATONE 1984a, *Simposio*, in *Opere*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari 1984, pp. 139-205.
- PLATONE 1984b, *Fedro*, in *Opere*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari 1984, pp. 207-280.
- PLATONE 1984c, *Menone*, in *Opere*, vol. 5, Laterza, Roma-Bari 1984, pp. 249-296.
- PLATONE 1984d, *Timeo*, in *Opere*, vol. 6, Laterza, Roma-Bari 1984, pp. 347-446.
- POINCARÉ 1905/1970/1994: Henri Poincaré, *La valeur de la science*, Flammarion, Paris 1905; trad. it. *Il valore della scienza*, a cura di G. Polizzi, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- POINCARÉ 1908/1997: Henri Poincaré, *Science et méthode*, Flammarion, Paris 1908; trad. it. *Scienza e metodo*, a cura di C. Bartocci, Einaudi, Torino 1997.
- REALE 1989: Giovanni Reale, *Storia della filosofia antica*, vol. V., La Scuola, Brescia 1989.
- REALE-ANTISERI 2016: Giovanni Reale-Dario Antiseri, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. 2A, La Scuola, Brescia 2016.
- REICHENBACH 1938: Hans Reichenbach, *Experience and prediction*, The University of Chicago Press, Chicago-London 1938.
- REY 1907: ABEL REY, *La théorie de la physique chez les physiciens contemporains*, Alcan, Paris 1907.
- SCALISI 2009: Maria Scalisi, *La bellezza in Agostino d'Ippona. Poter educare attraverso il bello sensibile al Bello Immutabile*, prefazione di L. Dattrino, Aracne, Roma 2009.
- SCHIAPARELLI 1898: Giovanni Schiaparelli, *Origine del sistema planetario presso i Greci*, Hoepli, Milano 1898.
- SCHLICK 1937/1978: Moritz Schlick, *L'école de Vienne et la philosophie traditionnelle*, in *Travaux du 9^e Congrès international de philosophie (Congrès Descartes)*, fasc. 4; trad. it. in *Questioni di storiografia filosofica*, a cura di A. Bausola, vol. 4, La Scuola, Brescia 1978, pp. 755-762.
- SVOBODA 1933: Karel Svoboda, *L'esthétique de saint Augustin et ses sources*, Vydana Filosoficka Fakulta, Brno, Paris 1933.
- VANNINI 1987: Marco Vannini, Introduzione, in A. Agostino, *La vera religione*, a cura di M. Vannini, *Mursia, Milano 1987*, pp. 5-21.
- WECHSLER 1982/1978: Judith Wechsler (a cura di), *On aesthetics in science*, The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge Mass. 1978; trad. it. *L'estetica nella scienza*, Editori Riuniti, Roma 1982.

Filo da torcere Fare filosofia a Opera Laboratorio filosofico/teatrale

Michela Vittorio-Isabella Savi

Abstract

The theatrical philosophical laboratory, proposed to a group of 12 inmates in the AS1 area of the Opera, from 2023 to 2024, attempted to build a connection between philosophy and life. Through the analysis of various authors, we have achieved the staging of some parts of Goldoni's theatre, which have allowed us to reflect between past and present. The work, which constitutes a good starting point for reflection on the self and others, aroused interest and created team spirit.

Keywords

Philosophy, Life, Past, Present, Team spirit.

Premessa

Ci piacerebbe poter dire che il nome è stato scelto prima del progetto: in realtà, quello portato avanti a Opera con un gruppetto di detenuti AS1 è un percorso che ha preso corpo poco per volta. Per chi non conosce la realtà di cui parliamo, la sigla AS1 sta per Alta Sicurezza. Va aggiunto, inoltre, che molti dei nostri allievi/attori hanno alle spalle lunghi periodi di regime/legge 41 bis, ovvero di rigido isolamento. Questo va detto per contestualizzare e far meglio intendere le difficoltà incontrate.

Allora, il nostro è stato un cammino che ha preso corpo poco per volta, un cammino reso possibile anche dalla mediazione e sostegno della dottoressa Annamaria Rossi, funzionario giuridico pedagogico ed educatrice del gruppo di persone che ci sono state affidate, che ha sempre creduto nella funzione della parola, del ragionamento filosofico, della messa in gioco come strumento di riflessione e reinserimento sociale. Il cammino che abbiamo intrapreso insieme si è concluso con la scelta del nome e la messa in scena del nostro spettacolo.

D'altra parte, anche Socrate¹ è riuscito a far dimostrare un noto teorema matematico a uno schiavo analfabeta attraverso domande, risposte... per mezzo, cioè, di una relazione significativa, personale e mirata al soggetto e all'obiettivo. Non è quindi anomalo che anche il nostro progetto sia andato definendosi passo dopo passo, conoscenza dopo conoscenza, permettendoci di acquisire fiducia reciproca; che il nostro sia stato un percorso basato sul dialogo, sul confronto, sullo scambio di idee.

¹ PLATONE, *Menone*, XVI e segg.

«Καλὸς γὰρ ὁ κίνδυνος, è bello,» si dice nel Fedone, «correre il rischio»:² qualunque scelta, qualunque fede, qualunque certezza contiene una certa misura di azzardo: nessuno può essere sicuro di dove il cammino lo condurrà. E poi, utilizzando e reinterpretando un noto frammento di Eraclito, «ὁδὸς ἄνω κατω μία καὶ ὡυτή-medesima è la strada che va in su e va in giù»:³ non c'è differenza tra il partire dalla fine o dall'inizio. Quello che importa è vedere, e valutare, il progetto nella sua globalità.

Così, «Filo da torcere» può assumere diversi sensi. Fuor di metafora, i significati sono molteplici: da un lato la fatica di approcciarsi a una materia, a un progetto, a un'esperienza mai affrontati prima; dall'altra un filo-filosofico da attualizzare e rendere proprio; infine, i fili con cui ciascuno di noi ha dovuto fare i conti: temperamenti, paure, modalità di affrontare l'altro, il diverso, il non conosciuto.

Quello che ci ha sostenuto, e ha sostenuto i nostri allievi, è stata da un lato la nostra grande fiducia nella capacità della Filosofia, e della Conoscenza in senso lato, di aiutarci a leggere e dare un senso a noi, alla nostra realtà, alle nostre relazioni e, in qualche modo, a riscattare il nostro passato; dall'altro, la consapevolezza che il teatro può essere un ausilio di grande impatto emotivo nello spingerci a esternare e oggettivare quanto si è introiettato e sedimentato dentro di noi.

γνῶθι σεαυτόν-conosci te stesso

Come affrontare o, meglio, come costruire un percorso senza conoscere chi abbiamo di fronte, senza che i nostri interlocutori sappiano niente di noi che proveniamo da un mondo esterno per lo più estraneo e, paradossalmente, senza che gli stessi abbiano percezione del proprio sé? È proprio il caso di dire, con Pirandello, che ciascuno di noi è «uno, nessuno, centomila.» O meglio ancora, come rivela la signora Ponza nel finale di Così è se vi pare: «io sono colei che mi si crede».⁴

Così possiamo partire con un gioco, miscelando assieme miele e assenzio per rendere più digeribili le amare verità, cercando stratagemmi per rendere più facile fare i conti con noi e con il mondo che ci circonda.⁵

Cosa sappiamo di noi? Cosa hanno voluto trasmetterci i nostri genitori? Cosa racconta il nome che portiamo? Sicuramente, questa prima proposta, cioè, raccontarci attraverso i nostri nomi, suscita nel nostro piccolo gruppo di 12-14 studenti uno stupore, quasi uno straniamento. Che non è l'unico. Probabilmente, il nostro modo di approcciarsi a loro e alla disciplina non è quello che ci si aspetterebbe da docenti di un laboratorio filosofico-teatrale. Forse, alla base, permane un pregiudizio duro da estirpare, cioè che per apprendere si debba soffrire, che nella relazione apprendimento-discernimento la parola chiave debba essere «serietà-noia- pesantezza».⁶

Così la partenza avviene in maniera all'apparenza, giocosa. Cosa dicono di noi i nostri nomi? Cosa conosciamo del significato, etimo, oppure dei miti e leggende legate ai nomi che portiamo? Il nostro è un *nomen-omen* o un nome con funzione apotropaica? Contiene quello che i nostri genitori avrebbero voluto come destino per noi oppure quella qualità che volevano tener lontana da noi?

² PLATONE, *Fedone*, LXXXV c-d.

³ 60 [69]. HIPPOL. ref. IX 10 p. 243 ap. Giannantoni G., *i Presocratici*, Laterza 1981.

⁴ PIRANDELLO, *Così è (se vi pare)*, Atto III, scena VIII.

⁵ LUCREZIO, *De rerum natura*, IV, 1-25.

⁶ A.A.V.V. Short-Term Effects of Video-Games on Cognitive Enhancement: the Role of Positive Emotions. in *Journal of Cognitive Enhancement*.

Chi sono io? Cosa sono stato e cosa voglio essere ora?

Con l'entusiasmo di chi è chiamato a parlare di sé, a cercare di trovare un senso a un percorso esistenziale non sempre lineare, cominciamo a capire cosa c'è dietro i nomi che la famiglia ha scelto, nomi per lo più legati a tradizioni familiari.

Cosa si cela dietro il nome Salvatore? Un rimando al sacrificio salvifico di Gesù? Un riscatto desiderato? E dietro ai tanti Giuseppe? Chi si sente come Giuseppe venduto dai fratelli e perduto nel deserto? Il giovane che, nonostante il tradimento dei suoi cari, li aiuta a salvarsi? Quanti sono i nomi legati a tradizioni religiose? Orazio, in primis: «in onore della Madonna delle Grazie di Gela» ci spiega. Poi c'è Vito, un chiaro rimando alla forza, e Filippo amico di un cavallo che...dove lo condurrà? E Angelo? Messaggero celeste: cosa ha da dirci?

Non si fa fatica a parlare di sé: c'è voglia di condivisione, di relazione, di confronto. C'è desiderio di inserire la propria storia in una storia più vasta, di rileggersi in un'altra prospettiva. Allora viene facile a Giuseppe raccontare che le epistole di Seneca a Lucilio hanno aiutato lui, ristretto sin da giovane, a trovare un senso, una risposta ai suoi perché; a trovare la forza di andare avanti.

Un altro Giuseppe ci propone la lettura di una sua riflessione sulla filosofia e il suo senso:

La filosofia aiuta, altroché se aiuta. In un tessuto connettivo di idee, di azioni, la filosofia offre la vista, una sorta di orizzonte entro cui muoversi cercando di pensare criticamente che non sempre quello che si fa è giusto. Ma soprattutto la filosofia ti insegna a ripensarti e a cambiare, incontrando altre persone, riconoscendo altri valori. Il pericolo è il dogmatismo. Io temo quelle persone che si rifugiano nella "scusa" della coerenza e onorabilità di comandamenti ricevuti e obbligati. L'essenza della coerenza credo che sia invece la sincerità e la mancanza di contraddizioni.

Così, con le nostre storie, i nostri vissuti e non detti, siamo pronti a partire per un viaggio che non sappiamo dove ci porterà, ma sicuramente ci arricchirà.

Parte laboratoriale

Qual è il primo scopo che ci poniamo, dando inizio a quella che è la parte laboratoriale vera e propria? Innanzitutto, creare un gruppo: non tutti i *ragazzi* che partecipano si conoscono o condividono spazi ed esperienze simili. È più facile partire da argomenti comuni e abordabili. Quindi lasciamo spazio ai propri vissuti e riprendiamo a lavorare sul proprio nome.

Mi piace? Non mi piace? Mi corrisponde? Cosa dice di me e cosa non dice? In maniera libera ciascuno si dà del tempo per parlare e imparare ad ascoltare. E superare timori e vergogna, a mettersi a nudo di fronte agli altri. Ognuno comincia a parlare di sé, raccontarsi, a condividere speranze e vissuti legati al nome, al nomignolo, al soprannome. A ripercorrere storie e creare legami con gli altri, vicini e lontani, nel tempo e nello spazio.

Quindi, cerchiamo di *scioglierci* e liberarci dalla paura di mostrarci in situazioni anomale. Proponiamo un gioco aggregativo-formativo, di riscaldamento e propedeutico alla futura messa in scena.

Gioco del pollo di gomma

È un gioco di riscaldamento fisico, da proporre prima di ogni altro esercizio, che aiuta anche a sciogliere eventuali impacci o nodi *psicologici*. Bisogna saltare contando a ritroso da otto a zero, muovendo prima la gamba destra, poi alzando il braccio destro e sinistro, gamba sinistra, finché giunti allo zero si grida tutti insieme: «pollo di gomma»

In questo modo cominciamo a gettare le prime basi e a entrare nel merito di un lavoro laboratoriale che non vuole essere solo intellettuale ma ribadire l'unicità dell'individuo formato da mente e corpo. Dopo i primi, inevitabili, momenti di imbarazzo, il gruppo riesce a sciogliersi,

spinto anche dall'esempio delle due insegnanti, Isa e Michela, che non esitano a mettersi in gioco.

Empedocle e l'eterna lotta tra gli opposti

Oggi parliamo di Empedocle, forse perché rappresenta la nostra vita, la storia nostra, del nostro mondo e dell'universo. Proponiamo i testi da cui ricostruire il suo pensiero:

(...) Aggiungi anche coloro che duplicano i primi principi delle cose, unendo l'aria al fuoco e la terra all'acqua, e coloro che credono che da quattro cose possa crescer tutto, dal fuoco, dalla terra e dall'aria e dall'acqua. Fra questi primeggia Empedocle di Agrigento, che entro le sue rive triangolari produsse l'isola intorno a cui fluttuando negli ampi anfratti il mare Ionio spruzza dalle onde glauche le salse spume, e per angusto stretto acque impetuose dividono con le onde le rive della terra Eolia dal suo territorio. Qui è la devastatrice Cariddi e qui i boati dell'Etna (...) ⁷

(...) i quattro elementi empedoclei. Scrive, infatti, che «tutti quanti i corpi misti [...] sono composti da tutti quanti i corpi semplici», il che in altre parole significa che i quattro elementi sono presenti in tutti i corpi materiali (...) ⁸

(...) Costui pone quattro elementi corporei, fuoco, aria, acqua e terra, realtà eterne, mutabili solo rispetto alla quantità e piccolezza a seconda che si aggregano e si separino, i principi che li aggregano o disgregano sono (Φιλία) Filia e (Νεῖκος) Neikos (...) ⁹

È facile scorgere, in questi passaggi, idee non lontane dall'esperienza di ciascuno di noi. La filosofia diventa in questo modo una chiave di lettura a più livelli, una rappresentazione che ci interpella. Quello che colpisce maggiormente è l'esistenza di una lotta tra gli opposti che assume valenza ontologico-esistenziale.

La lotta eterna tra Νεῖκος e Φιλία, amore e discordia, appare un paradigma credibile che anima la discussione finché si arriva a un altro punto chiave: l'amore. Cosa dobbiamo intendere? Come dobbiamo pensarlo o ripensarlo? Viene posto il problema dell'ambiguità lessicale. Quello che traduciamo genericamente come amore, in greco è reso da più termini: ἔρως-eros (amore carnale); ἀγάπη-agape (amore spirituale); φιλία-philía (amore fraterno). Quindi? Come orientarci?

Anche un altro aspetto viene alla luce sulla base dell'analisi dei quattro elementi empedoclei: chi di noi è caldo? Chi è freddo? Chi è tiepido? Vengono alla mente le parole dell'Apocalisse: «Ma poiché sei tiepido, non sei cioè né freddo né caldo, sto per vomitarti dalla mia bocca» ¹⁰. La discussione si anima, ma torniamo a occuparci dell'amore e della forza che può sprigionare; dell'amore in tutte le sue forme. Ciascuno propone riflessioni, letture, legate ai propri vissuti ed esperienze.

Proprio per quanto ciascuno ha vissuto in prima persona, la riflessione filosofica sulla lotta tra Amore-Odio, Pace- Discordia e il suo superamento non rimane argomento astratto: facilmente si comprende come la filosofia possa parlare di noi, della nostra società e dei nostri tempi, e diventare chiave di lettura della realtà e un nostro nuovo e diverso posizionamento in essa.

⁷ LUCREZIO, de rerum natura, I, 704 segg.

⁸ ARISTOTELE, De gen. et corr. II 8, 334b31-32: «Ἀπαντα δὲ τὰ μικτὰ σώματα, [...] ἐξ ἀπάντων σύγκειται τῶν ἀπλῶν».

⁹ SIMPLICIO, Fisica, 157, 25.

¹⁰ APOCALISSE, III, 14-20.

Parte laboratoriale

Dal tema empedocleo Amore-Odio è facile passare alla percezione spaziale e immedesimarci nelle richieste che faremo: impariamo a camminare dominando lo spazio.

Innanzitutto, osserviamo il luogo dove siamo collocati e poi le persone che lo occupano insieme a noi. Si tratta di un lavoro di coordinazione spaziale-relazionale che non siamo abituati a fare. Spesso siamo auto centrati, abituati a vivere nell'isolamento della propria stanza e non ci accorgiamo di chi condivide con noi la realtà esterna. Oppure siamo animati da impulsi di amore e odio che non ci permettono di vedere l'altro nella sua umanità. Quindi:

- camminiamo occupando tutti gli spazi a disposizione, cercando di coprire i vuoti. Per farlo, però, occorre molta attenzione a quello che anche gli altri stanno facendo, per non invadere la *comfort zone* altrui, per evitare sovrapposizione o lasciare spazi non coperti.
- guardiamo l'altro: mentre lo faccio, anticipo quello che tu stai per fare e tu capisci quello che anch'io sto per fare. Ci adeguiamo assumendo il punto di vista l'uno dell'altro. Poco per volta impariamo a conoscerci anche attraverso gesti impercettibili, impulsi subliminali, sguardi...superiamo le nostre soggettività e cominciamo a creare un gruppo, a superare i limiti imposti da una spazialità ristretta.
- Va detto, per meglio contestualizzare e comprendere il nostro lavoro, che tutte le attività sono state predisposte e svolte all'interno di un'aula di dimensioni ridotte, collocata nella sezione "didattica": dopo aver spostato banchi e sedie, abbiamo creato un setting circolare con uno spazio all'interno. La ristrettezza spaziale non ha costituito un ostacolo ma ha permesso di lavorare ancor più con la fantasia e l'immaginazione.

Amicizia o amore? Passione o sentimento?

Riprendiamo quindi i diversi significati del termine amore. Per far meglio capire i vari sensi, ci viene in aiuto un testo evangelico. Perché un testo religioso? Perché in molti, nel percorso carcerario, si sono riavvicinati alla fede dell'infanzia o si sono convertiti o hanno trovato nella religione una risposta alle loro molte domande. Così risulta facile partire proprio da lì.

Quando dunque ebbero pranzato dice Gesù a Simon Pietro: "Simone di Giovanni, mi ami tu (agapàs-ἀγάπας) più di costoro"? Gli risponde: "Sì, Signore tu sai che ti amo (in realtà è ti voglio bene philèo-φιλέω)¹¹

Si intuisce la diversità di valore attribuito al termine amore: da un lato un amore totalizzante, profondo, integrale; dall'altro un amore estremamente umano. Di cosa siamo capaci noi? Di domanda in domanda, arriviamo a parlare di amore, così come la nostra umanità ci aiuta a fare.

L'amore come attrazione è facile da intendere e spiegare. Riferimento obbligato è il Simposio di Platone, dove troviamo passaggi che ci riportano all'amore come ἔρως-eros (passione carnale).¹² Tra i vari discorsi, quello di Aristofane, che parla degli uomini-palla, merita una particolare attenzione perché spiega l'attrazione/bisogno del diverso da sé.

(...) La forma degli uomini era circolare: quattro mani, quattro gambe, due volti su una sola testa, quattro orecchie, due organi genitali e tutto il resto come ci si può immaginare. Questa natura doppia è però stata spezzata da Zeus, il quale fu indotto a tagliare a metà questi esseri per la loro tracotanza, al fine di renderli più deboli ed evitare che attentassero al potere degli dèi (...)¹³

(...) da tempo è dunque connaturato negli uomini l'amore degli uni per gli altri che si fa conciliatore dell'antica natura e che tenta di fare un essere solo da due e di curare la natura umana. Ciascuno di noi, dunque,

¹¹ GIOVANNI, I, 1-18.

¹² PLATONE, *Simposio*, 172 b: (...) περὶ τῶν ἐρωτικῶν λόγων.

¹³ Ibid., 191 a-b.

è come un contrassegno (σύμβολον) d'uomo, giacché è tagliato in due come sogliole, da uno diventa due (...)¹⁴

Da questa divisione in parti nasce negli esseri umani il desiderio di ricreare la primitiva unità. Attraverso l'ἔρως il ricongiungimento fisico, essi ricostituiscono l'unità perduta (...)

(...) Questo è il motivo per il quale la nostra natura antica era così e noi eravamo tutti interi: e il nome d'amore, dunque, è dato per il desiderio e l'aspirazione all'intero (...) ¹⁵

Sempre nel Simposio, vediamo Socrate che, prima di introdurre il discorso su Diotima, la sua maestra, ci avvicina a una realtà inconfutabile:

(...) Amore è amore di alcune cose, in particolare di quelle di cui si avverte mancanza (...) ¹⁶

La tematica è molto sentita: è facile parlare, proporre osservazioni legate ai propri vissuti, individuare altre letture. Opera è un carcere maschile e la percezione del diverso può essere falsata o idealizzata. La riflessione socratica sull'amore come mancanza allarga la prospettiva e avvicina passato e presente, allineando sullo stesso piano una realtà vissuta come contingente con un'altra che assume valenze universali.

Parte laboratoriale

Ci avviciniamo poco per volta a un mondo immaginario, impalpabile, non sempre concreto pur nella sua realtà. Il mito ci insegna l'esistenza di spazi e luoghi possibili ma non sempre reali. È il momento quindi di lavorare con l'immaginazione, per svilupparla. Il valore di questo gioco-esercizio? Innanzitutto, introdurci all'azione mimica vera e propria... poi affinare capacità che possono rappresentare risorse utili nella quotidianità di ciascuno di noi.

Immaginiamo degli oggetti: come sono? Quanto grandi? Quanto pesanti? Che forme? Colori? Non li vedo con gli occhi veri e propri ma con gli occhi dell'immaginazione. Lasciamoci coinvolgere dall'immaginazione e cullare in questa illusione ma... ora dobbiamo spostarli.

Mimiamo-fingiamo di doverli spostare: come è spostare un camion? Che sforzo mi richiederebbe? Quali parti-muscoli del corpo o del volto metterebbe in movimento?

Poco per volta il gioco dell'immaginazione ci avvicina a una nuova percezione di noi e della realtà e ci avvia a quella che sarà la finzione scenica vera e propria.

Anche questa attività, all'apparenza propedeutica alla futura rappresentazione, è un ulteriore tassello nella costruzione dello spirito di gruppo, della fiducia, dell'accettazione di sé e dell'altro, nel superamento dei propri timori e vergogne.

La partecipazione dei singoli diviene sempre più attiva e consapevole. Spazio, tempo, immaginazione, realtà, finzione, amore, odio, conflitto...non rimangono temi astratti.

Una parentesi poetica...ma non solo

La discussione si anima e qualcuno propone di leggere dei testi poetici che parlino proprio d'amore. Per la vicinanza al suo luogo di nascita, qualcuno suggerisce Giacomo da Lentini. All'incontro successivo portiamo le fotocopie di alcuni testi significativi. Così come abbiamo fatto anche per gli altri testi.

¹⁴ Ibid., 191 c-d.

¹⁵ Ibid., 192 e.

¹⁶ Ibid., 200.

Amor è un[o] desio che ven da core
per abondanza di gran piacimento;
e li occhi in prima genera[n] l'amore
e lo core li dà nutricamento.

Ben è alcuna fiata om amatore
senza vedere so 'namoramento,
ma quell'amor che stringe con furore
da la vista de li occhi à nas[ci]mento.
Che li occhi rapresenta[n] a lo core
d'onni cosa che veden bono e rio,
com'è formata natural[e]mente;
e lo cor, che di zo è concepitore,
imagina, e piace quel desio:
e questo amore regna fra la gente.

Certamente, queste descritte da Giacomo, o Jacopo, da Lentini, sono esperienze sentimentali lontane dal nostro tempo ma non così estranee al nostro sentire: bellezza, sguardi, passione...dal passato arrivano al presente, in forme storicamente dissimili ma sostanzialmente uguali.

Io m'aggio posto in core a Dio servire,
com'io potesse gire in paradiso,
al santo loco ch'aggio audito dire,
u' si manten sollazzo, gioco e riso.
Sanza mia donna non vi voria gire,
quella c'ha blonda testa e claro viso,
ché senza lei non poteria gaudere,
estando da la mia donna diviso.
Ma non lo dico a tale intendimento,
perch'io peccato ci volesse fare;
se non veder lo suo bel portamento
e lo bel viso e 'l morbido sguardare:
ché lo mi teria in gran consolamento,
veggendo la mia donna in ghiora stare.

Anche qui si parla di un'esperienza che in molti possiamo aver condiviso. Il rimpianto per qualcuno che non si può più vedere o incontrare accomuna più o meno tutti. Così non è difficile passare da Giacomo da Lentini a Lucio Dalla, con «La casa in riva al mare», che cantiamo tutti insieme a squarciagola. Ciascuno con un proprio vissuto, desiderio, mancanza, rimpianto dentro di sé.

Dalla sua cella lui vedeva solo il mare
ed una casa bianca in mezzo al blu
una donna si affacciava, Maria
E' il nome che le dava lui
Alla mattina lei apriva la finestra
E lui pensava quella è casa mia
Tu sarai la mia compagna Maria
Una speranza e una follia

E sognò la libertà
E sognò di andare via, via
E un anello vide già
Sulla mano di Maria

Lunghi i silenzi come sono lunghi gli anni
parole dolci che s'immaginò
questa sera vengo fuori Maria
ti vengo a fare compagnia

E gli anni stan passando tutti gli anni insieme
ha già i capelli bianchi e non lo sa.
Dice sempre manca poco, Maria
vedrai che bella la città
E sognò la libertà
(...)

E gli anni son passati tutti gli anni insieme
ed i suoi occhi ormai non vedon più
disse ancora la mia donna sei tu
e poi fu solo in mezzo al blu
e poi fu solo in mezzo al blu
e poi fu solo in mezzo al blu
vengo da te Maria
vengo da te Maria
vengo da te Maria
vengo da te Maria
vengo da te Maria
vengo da te Maria.

Parte laboratoriale

Il canto ha sciolto i nostri nodi e ci ha aiutato a calarci nel dualismo realtà/immaginazione, concretezza/finzione ma... ha messo anche in luce le nostre difficoltà nell'uso della voce. È giunto allora il momento di affinare lo strumento principe di ogni attore. Come si usa la voce? Quale la relazione tra voce e diaframma? Come non rovinare gola e corde vocali?

Le parole, nel gioco della rappresentazione scenica, devono giungere chiare in qualunque punto della platea, essere scandite senza provocare arrossamenti o problemi alla gola. Impariamo allora a scandire le sillabe, partendo da facili esercizi di lettura sillabata.

Al di là della finzione scenica, un buon uso del nostro strumento di comunicazione principale è una risorsa da cui non possiamo prescindere: comprendere e farsi comprendere è alla base di qualunque relazione umana.

Convivenza pacifica o convenienza? L'uomo è un animale socievole (πολιτικὸν ζῷον, politikòn zōon) o è malvagio (homo homini lupus)?

Dall'amore all'odio, dalla convivenza pacifica alla lotta di ciascuno contro tutti, il passo è breve. L'amore è una forza positiva, che attrae e consolida. Per Aristotele, alla base del vivere in società c'è una sorta di tendenza naturale, sostanzialmente buona, come buona è la forza attrattiva dell'amore. La percezione comune del bene e del male, la condivisione della gioia e del dolore, la comunanza degli stessi sentimenti crea casa, famiglia e società. Chi vive escluso dalla società per Aristotele è malvagio. Solo l'uomo possiede, tra tutti gli animali, la parola che gli permette di comunicare agli altri suoi simili i propri stati di gioia, dolore, sofferenza, mancanza.¹⁷ Come sempre, proponiamo i testi degli autori perché possano essere letti e commentati direttamente.

(...) L'uomo è per natura un essere sociale, e chi vive escluso dalla comunità è malvagio o è superiore all'uomo, come anche quello che viene biasimato da Omero: "empio senza vincoli sociali"; infatti, un uomo di tal fatta desidera anche la guerra. Perciò, dunque, è evidente che l'uomo sia un essere sociale più di ogni ape e più di ogni animale da gregge. Infatti, la natura non fa nulla, come diciamo, senza uno scopo: l'uomo è l'unico degli esseri viventi a possedere la parola; la voce, infatti, è il segno del dolore e del piacere, perché appartiene anche agli altri esseri viventi: la loro natura ha fatto progressi fino ad avere

¹⁷ ARISTOTELE, *Politica* 1252^a.

la sensazione del dolore e del piacere ed a manifestare agli altri tali sensazioni; la parola, invece, è in grado di mostrare l'utile ed il dannoso, come anche il giusto e l'ingiusto: questo, infatti, al contrario di tutti gli altri animali, è proprio degli uomini, avere la percezione del bene, del male, del giusto e dell'ingiusto e delle altre cose. E la comunanza di queste cose crea la casa e la città (...)

Se per Aristotele la costruzione sociale è naturale, corrisponde a bisogni razionali, insiti in ogni uomo, per Hobbes si tratta invece di una convenzione che permette di uscire da uno stato di natura di guerra continua degli uni contro gli altri. Nello stato di natura non può esserci sicurezza per alcun uomo e solo la costituzione di un organismo solido e forte può garantire l'incolumità reciproca. Non sono l'amore o la solidarietà ad animare l'uomo, a spingerlo ad azioni buone o malvagie. Sono tre i motivi principali che spingono l'umanità a contesa: rivalità, diffidenza, orgoglio.¹⁸

(...) Cosicché, troviamo nella natura umana tre cause principali di contesa: in primo luogo la rivalità; in secondo luogo, la diffidenza; in terzo luogo l'orgoglio. La prima porta gli uomini ad aggredire per trarne un vantaggio; la seconda per la loro sicurezza; la terza per la loro reputazione. Nel primo caso ricorrono alla violenza per rendersi padroni della persona di altri uomini, delle loro donne, dei loro figli e del loro bestiame; nel secondo caso per difenderli. Nel terzo caso, per delle inezie, ad esempio per una parola, un sorriso, una divergenza di opinioni, e qualsiasi altro segno di disistima, direttamente rivolto alla loro persona o a questa di riflesso, essendo indirizzato ai loro familiari, ai loro amici, alla loro nazione, alla loro professione o al loro nome».

(...) «Da ciò è manifesto che durante il tempo in cui gli uomini vivono senza un potere comune che li tenga tutti in soggezione, essi si trovano in quella condizione che è chiamata guerra e tale guerra è quella di ogni uomo contro ogni altro uomo.

Il diritto naturale, in sostanza, non garantisce l'uomo, perché l'uomo non ha alcun impedimento a usufruire del diritto che ciascuno ha su ogni cosa.

(...) Il Diritto di Natura, comunemente definito dagli scrittori come "Jus Naturae" è la libertà che ciascuno possiede di usare il proprio potere nel senso che vuole, allo scopo di preservare la propria natura, cioè la sua vita, e conseguentemente di fare qualunque cosa che, secondo il giudizio e la ragione, gli sembra essere il mezzo più adatto a realizzare quel fine. (...)

(...) E dato che la condizione dell'uomo, come si è detto nel precedente capitolo, è uno stato di guerra di ciascuno contro l'altro, nel qual caso ognuno è guidato dalla propria ragione e non esiste nulla di cui egli possa servirsi che non abbia un'utilità nel preservare la sua vita dalla minaccia dei nemici: da ciò deriva che, in una tale condizione, ciascuno ha diritto ad ogni cosa anche alla persona fisica dell'altro. Dunque, finché esiste questo diritto naturale di ciascuno ad ogni cosa, non ci può essere sicurezza per nessuno, per quanto saggio o forte egli possa essere, di vivere per tutto quel tempo che la natura ordinariamente consente agli uomini.

Ovviamente, non sfugge a molti che stiamo parlando di autori lontani nel tempo, che rispondono a problemi e affrontano temi all'interno di società completamente distanti e differenti. Un po' di storia non guasta e per le prossime lezioni affronteremo prima la storia greca e macedone, poi il Seicento e l'Assolutismo.

La riflessione sulla libertà e i suoi limiti, o limitazioni, ci appare centrale all'interno di un gruppo di «ristretti» in un carcere come Opera, proprio a seguito di atti lesivi della libertà altrui.

¹⁸ HOBBS, *Leviatano* cap. XIII- XVI.

Parte laboratoriale

Amore, odio, amicizia e antipatia... di che colore sono? E, soprattutto, come possiamo rendere queste emozioni con una sola parola-battuta?

Impariamo quindi a rendere l'espressione emotiva utilizzando parole neutre, parole semanticamente irrilevanti.

Esempio: come rendere la tristezza pronunciando la parola: spaghetti? E la gioia? La paura? Impariamo a caricare parole «neutre» di colori diversi. Di emozioni differenti.

Qual è l'intonazione giusta? Quale l'espressione? E, soprattutto, non impariamo a non vergognarci a mostrare i nostri sentimenti. Se da un lato è facile capire e introiettare concetti, temi, ideologie... dall'altro non è facile riviverli, rielaborarli, farli propri.

Fini e mezzi.

Arrivati a questo punto non si può non parlare di Machiavelli e del suo Principe. La sua teorizzazione di uno stato forte è per lo più nota, ma vale la pena riprendere il filo del discorso. Facendo presente che da nessuna parte si trova esplicitata la massima che «il fine giustifica i mezzi». Semmai, la si può desumere da diversi passaggi e dal valore complessivo della sua proposta politica che separa l'azione del principe dalla morale e dalla religione.

Anche per Machiavelli dobbiamo contestualizzare, per evitare facili volgarizzazioni.

Ci piace però fare un ardito balzo in avanti, per mostrare come non sempre la ragion di stato, o altre e alte finalità, giustificano l'uso di armi e strumenti impropri.

Più di quattro secoli separano Machiavelli da Gandhi, ma è comunque interessante notare come questi, pur vivendo in un momento storico diverso, e in un Paese che mirava a uscire dal suo stato coloniale, abbia rifiutato ogni forma di violenza, intuendo che dal mezzo utilizzato nasce la conseguenza, come da un seme la pianta.

Si dice «i mezzi in fin dei conti sono mezzi». Io vorrei dire «i mezzi in fin dei conti sono tutto». Quali i mezzi, tale il fine. Non vi è muro di separazione tra mezzi e fine. Il Creatore, infatti ci ha dato autorità (e anche questa molto limitata) sui mezzi, non sul fine. L'attuazione dello scopo è esattamente proporzionale ai fini. Questa proporzione non ammette eccezioni ¹⁹

(...) Il mezzo può essere paragonato a un seme, il fine a un albero; e tra il mezzo e il fine vi è appunto la stessa inviolabile relazione che vi è tra il seme e l'albero. È improbabile che io ottenga i risultati derivanti dall'adorazione di Dio prosternandomi davanti a Satana. Se perciò qualcuno dicesse: «Voglio adorare Dio; non importa che lo faccia per mezzo di Satana», queste parole verrebbero considerate la follia di un ignorante. Raccogliamo esattamente quello che seminiamo. ²⁰

Anche per questo argomento, il livello di attenzione si mantiene alto e la discussione si anima e prende vita attraverso osservazioni personali. L'uso di testi e testimonianze autorevoli può diventare strumento importante di valutazione del sé, degli altri, delle reazioni e dinamiche interpersonali e sociali.

Parte laboratoriale

Riprendiamo il discorso di «noi e gli altri», della relazione che esiste tra noi e il mondo. Se l'altro non è un soggetto *altero* ma a me *simile*, possiamo pensare di non farne un mezzo ma un fine.

¹⁹ GANDHI, *Antiche come le montagne*, 3, 2.

²⁰ Ibid., 3,5.

Continuiamo con gli esercizi che ci aiutano a creare gruppo e contemporaneamente sono propedeutici a una futura messa in scena, che richiede da noi attenzione all'altro, spirito di osservazione, ascolto.

Proponiamo la canzone «**Azzurro**» da cantare tutti insieme, mentre si marcia allineati, in fila. Dobbiamo imparare a essere una sola cosa, un solo gruppo, una sola voce che procede con lo stesso ritmo. Dobbiamo imparare a porre attenzione a quello che fa l'altro.

L'imbarazzo che inizialmente si provava, poco per volta viene meno e si comincia a ritenere «normale» cantare e marciare tutti insieme: nell'altro riconosco un altro me che devo ascoltare, guardare, anticipare nelle sue mosse... insomma: rispettare.

Il gruppo, eterogeneo e inizialmente poco coeso, comincia ad assumere l'aspetto, se non proprio di gruppo di amici, almeno quello di gruppo di lavoro, che condivide un progetto, che sta facendo un percorso umano, guidato dalla filosofia e dai suoi temi.

L'Illuminismo

Passo dopo passo, non senza aver fatto un breve cenno a Locke e alla legge naturale che accomuna tutti gli uomini, e che lo oppone a Hobbes:

(...) per ragione non credo si debba intendere qui quella facoltà dell'intelletto di elaborare discorsi e dedurre argomentazioni, bensì alcuni principi pratici sicuri, dai quali scaturisce originariamente l'insieme delle virtù e tutto quanto è necessario alla buona formazione della morale: ciò che da questi principi retamente si deduce, può esser detto a buon diritto conforme alla retta ragione.

(...) non vi sarebbe né virtù né vizio, né merito per l'onestà né castigo per la malvagità: non esiste colpa, né reato ove non esiste legge.²¹

giungiamo all'Illuminismo, agli elementi di continuità e di cambiamenti che apporta. Sicuramente, il Settecento con le sue novità richiederebbe un corso a parte, letture e approfondimenti maggiori, ma per il momento ci basta qualche cenno alla storia, alle scoperte, alle rivoluzioni arretrate dal secolo e ai cambiamenti relativi ai temi che abbiamo sin qui trattato: amore, odio, fratellanza, uomo, donna, legge di natura, società.

Non possiamo proporre la lettura diretta di molti testi, perciò cerchiamo di sintetizzare il più possibile. Per animare la discussione e cogliere qualche differenza, proponiamo qualche brano tratto dall'Emilio di Rousseau.²²

(...) tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell'uomo. Egli costringe un terreno a nutrire i prodotti di un altro, un albero a portare frutti non suoi; mescola e confonde i climi, gli elementi, le stagioni; mutila il cane, il cavallo, lo schiavo; tutto sconvolge, tutto sfigura, ama la deformità, le anomalie; nulla accetta come natura lo ha fatto, neppure il suo simile: pretende di ammaestrarlo per sé come un cavallo da giostra, dargli una sagoma di suo gusto, come ad albero di giardino (...).

(...) considerate in primo luogo che voler formare l'uomo secondo natura non significa farne un selvaggio e relegarlo nel fondo di una foresta; basterà invece che, pur trovandosi tra i vortici della vita sociale, non si lasci travolgere dalle passioni o dalle opinioni degli uomini; basterà che veda con i suoi occhi, che senta col suo cuore, che nessuna autorità lo governi tranne quella della ragione (...).

Ed è proprio sull'onda delle novità di questo secolo che inseriamo la nostra proposta di spettacolo teatrale.

²¹ LOCKE, *Saggi sulla legge naturale*.

²² J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, Armando Editore.

Parte laboratoriale

Stiamo entrando nel vivo di una possibile rappresentazione, gli esercizi diventano sempre più complessi, si ripetono, vengono riproposti e approfonditi.

Fondamentali risultano gli ultimi due lavori che vengono proposti.

Composizione polacca

Si tratta di un esercizio propedeutico alla messa in scena vera e propria, alla coralità delle azioni, all'osservazione e previsione del gruppo che recita e occupa lo spazio scenico. Su indicazione del conduttore, entra in scena prima un albero, che apre le braccia e fiorisce; entra quindi un fiore, che sboccia e profuma; un uccellino viene attirato dalla bellezza che vede e si ripara sopra o sotto il ramo finché arriva un cacciatore che gli spara.

La fatica consiste nel coordinare entrate e uscite, nel rispettare gli spazi da occupare e nel... mettersi nei panni di personaggi così lontani da noi.

Sviluppo e analisi del personaggio

Quindi è il momento di cominciare a pensare ai personaggi che si dovranno interpretare. Chi era? Come era? Come me lo immagino? Come camminava? Aveva qualche tic? Come posso renderlo sulla scena?

Perché Goldoni?

Il nostro laboratorio ha finora fornito spunti, teorici e pratici, filosofici e letterari, suscitato domande, accolto risposte. È giunto il momento di verificare come alcuni temi entrino nella vita quotidiana e nell'evoluzione di una società.

Goldoni è un po' una cartina di tornasole che misura le variazioni degli umori e dei gusti del suo tempo. È stato un animale da palcoscenico, un uomo di teatro, che ha saputo cogliere il gusto dei suoi contemporanei, a volte anticipandolo, rischiando critiche, ma mettendosi sempre in gioco.

In fin dei conti, cos'è il teatro, la finzione scenica, se non un gioco? Cos'è la messa in scena di un'opera teatrale se non una messa alla prova di sé stessi? Vengono implicati sensi ed emozioni, facoltà intellettuali, come la memoria e la rielaborazione, empatiche come l'immedesimersi nell'altro da sé, filosofiche, come il cogliere e relativizzare le differenze.

Goldoni ha intuito i cambiamenti, li ha descritti non attraverso elaborazioni teoriche ma prendendone spunto per metterli in scena. Così nobiltà, borghesia, amore, emancipazione femminile, intelligenza, scaltrezza, lotta per far prevalere il proprio io... vengono colti nel loro divenire, nel loro essere concreti.

La riforma del teatro goldoniano è paragonabile, nel campo delle rappresentazioni drammatiche, alla rivoluzione copernicana in campo scientifico: via le maschere, via i tipi e gli stereotipi, via le leziosaggini del melodramma... e dentro la vita, la realtà, il mondo.

È il mondo quello che Goldoni rappresenta e che affascina ancora oggi gli spettatori. Un mondo diverso ma non troppo dal nostro. Un mondo che fa fatica ad affermarsi ma che, malgrado le contraddizioni e le resistenze del tempo, si realizza e cresce.

Come poter mettere in scena un'intera commedia goldoniana? Come sostituire le figure femminili? Non certo facendole interpretare dagli uomini del nostro corso: non dobbiamo dimenticare che Opera è un carcere esclusivamente maschile. Come risolvere poi il problema della memorizzazione che, per persone ristrette da anni, non è così scontata e facile?

Riprendiamo allora il nostro spunto iniziale: il dialogo e la co-costruzione. Si parte dai *Memoires*, da cui estrapoliamo alcuni passaggi significativi, e mettiamo in scena Goldoni stesso che discute con il suo amico Orazio della sua vita, dei suoi amori, delle sue donne, della sua riforma, di amore, di politica, di nobiltà...

Emerge un Goldoni che si racconta attraverso la messa in scena di alcuni passaggi di tre delle sue commedie più conosciute: *L'Arlecchino*; *la Locandiera*; *il Ventaglio*. Tre stralci che esplicitano visivamente, attraverso la messa in scena, non solo la riforma del teatro da lui operato, ma il percorso filosofico e ideologico che la società ha compiuto in tutti questi secoli, e noi in questi mesi.

I personaggi non potranno parlare in lingua veneta: i nostri attori provengono da varie parti d'Italia. Allora: perché non lasciarli esprimere nei loro dialetti? Perché non lasciare qualche vocabolo che rimanda alla provenienza di ciascuno? Perché non evitare rigide regole di pronuncia per lasciare una vivacità sicuramente più vicina allo spirito dei tempi? Perché non osare anche noi una rivoluzione che non spiacerebbe di sicuro a Goldoni?

Viene proposto e condiviso un testo che, nello spirito di Goldoni, verrà più volte ritoccato. Su cui verranno inserite variazioni personali discusse e accettate da tutti: vietato, ovviamente, improvvisare in scena.

Molto interessante è stata l'attualizzazione di alcune parti: mano a mano che venivano provati brani e ripetute scene, qualcuno inseriva parole del proprio dialetto, modi di dire, o immaginava situazioni diverse. È il caso dell'*Arlecchino* che all'inizio entra cantando e saltellando sulle note di «Ma che bel castello».

Oppure di riflessioni sugli uomini di ogni tempo che reputano di essere esperti, «tuttologi» in ogni situazione, che parlano di ciò che non conoscono: «tutti sono capaci a dare consigli, tutti sanno cosa va bene o cosa non va bene, tutti sanno dare consigli non richiesti, su come allevare figli, soprattutto quando i figli non si hanno ... così mi sono divertito a mettere in scena un'intera piazza...».

Oppure ancora, *Mirandolina* che ha permesso di riprendere il filo del discorso sulle donne e l'amore e capire come questo sia cambiato nel corso dei secoli, da Platone fino ad arrivare a noi.

Il testo è veramente diventato un canovaccio. Dalla nostra proposta, attraverso le osservazioni comuni, siamo arrivati a una riflessione significativa per ciascuno dei partecipanti. Una riflessione filosofica nel senso più vero del termine.

Un'interessante osservazione a margine

Giuseppe, uno degli allievi maggiormente partecipi e interessati, confessa alla docente di Filosofia i suoi dubbi circa la messa in scena di un testo comico. A suo avviso, per parlare di «Legalità-Filosofia» bisognerebbe utilizzare testi «seri». Consiglia alla docente la visione del film «Porte aperte», tratto dall'omonimo romanzo di Sciascia, diretto da Amelio e interpretato da Gian Maria Volontè.

Dopo averlo visionato, la docente solleva una serie di dubbi e critiche e lo invita a riflettere sul rapporto tra riso e temi seri, tra legalità e ironia.

Il primo riferimento d'obbligo è ad Aristotele (citato a braccio, senza riferimenti precisi ai testi) che, nella *Poetica* e nella *Retica*, nonché in altri testi, sostiene che solo l'uomo fra tutti gli animali, ride: il riso è una delle caratteristiche che distingue l'essere umano dal resto degli esseri viventi. L'atto viene praticato esclusivamente dagli esseri umani. Il ridere è, in altre parole, un segno di umanità.

La docente ricorda anche come molti abbiano parlato di legalità in maniera leggera, ironica e sottolinea la funzione dell'ironia socratica come strumento di conoscenza. Ovviamente la

riflessione richiederebbe tempi più distesi e la possibilità, se mai verrà data, di riprendere il tema e vederne lo sviluppo in autori anche più vicini a noi (Dürrenmatt, Pif).

Per ora basti questo, per capire come il laboratorio filosofico-teatrale abbia scoperchiato e messo in luci temi e riflessioni importanti.

La messa in scena

Lo spettacolo è andato in scena venerdì primo marzo 2024, alle ore 15,30. Oltre alla presenza della regista Isabella Savi e della professoressa Michela Vittorio, ideatrice del progetto, era presente l'intero staff di lavoro della Scuola di teatro Laboratorio56 di Milano che è stato di aiuto nella costruzione della scenografia e nella preparazione di costumi e trucchi.

La realizzazione ha comportato diverse problematiche legate alla scena, all'ambientazione, all'uso di uno spazio scenico poco conosciuto e quai mai utilizzato per le prove, per questioni di sicurezza e gestione locali all'interno del carcere di Opera.

Non era possibile pensare a cambi di scena e ci si è accordati per la costruzione di una scena fissa funzionale, semplice ma d'ambiente; per il resto, per creare la suggestione della finzione teatrale, si è utilizzato il proiettore con immagini inerenti al testo, ricreando l'atmosfera settecentesca a cui, sia noi docenti che attori, abbiamo scelto di rimanere fedeli.

Il gioco del teatro è fatto di immaginazione e suggestione: perché attualizzare quanto è bello lasciare all'interno del suo contesto storico? Peraltro, il lavoro filosofico sin qui svolto ci ha abituato a rimanere fedeli ai tempi, pensieri e ideologie di chi abbiamo affrontato: perché forzare quindi un testo appiattendolo in maniera storicamente poco significativa?

I costumi d'epoca hanno permesso di meglio immedesimarsi nei vari personaggi, rendendo gli attori partecipi e soddisfatti. Non è banale dirlo, ma la riflessione sulle diversità di abitudini di vita, abbigliamento, acconciatura... movimenti, svaghi, è strettamente connessa alla riflessione filosofica cui necessariamente rimanda.

Abbiamo pensato di non sostituire le presenze femminile utilizzando attori maschi travestiti, ma scegliendo parti dei testi teatrali in cui i personaggi fossero solo uomini. L'uso di un'immagine di Marilyn Monroe, a grandezza naturale, vestita da Mirandolina, è stato l'unico trucco utilizzato per sopperire alla mancanza di attrici.

La musica scelta è stata – volutamente – solo contemporanea, su base jazz/swing, proprio per contrastare il troppo tradizionale, sottolineare in qualche modo le novità goldoniane e attirare l'attenzione del pubblico, coinvolgendolo nel gioco della finzione scenica. Lo spettacolo ha visto i protagonisti entrare sempre di più nella parte assegnata e riviverla, arricchendola con la propria personalità e sensibilità.

Il successo è venuto spontaneo nella commozione generale. Grandi sono stati gli applausi e gli abbracci, con la tacita speranza di poter tornare presto in scena con una, o più, repliche.

Rappresentazione

Dalla presentazione dello spettacolo

Riportiamo le nostre parole di presentazione dello spettacolo, prima di dare inizio alla rappresentazione vera e propria. Abbiamo voluto condensare la nostra esperienza e condividere le linee guida che ci hanno ispirato.

(...) Il Goldoni che vogliamo proporre è quello che emerge dai *Memoires*, testo autobiografico brioso ma non troppo. Quello che abbiamo voluto mettere in scena sono le novità dei temi trattati in questo autore,

facendolo parlare in prima persona. Goldoni e l'amico Orazio, più un terzo personaggio che introduce le commedie.

Li abbiamo avvicinati a noi, alla nostra sensibilità ed esperienza. Ne abbiamo fatto un filo conduttore. Abbiamo utilizzato i *Memoires*, per ricostruire quello che Goldoni stesso pensava di sé, poi alcuni stralci da commedie (Arlecchino-la Locandiera- Il Ventaglio) che ben mostrano la rivoluzione goldoniana. E la nostra rivoluzione: recitare ciascuno nella propria lingua. E qui... sta il nostro filo da torcere: le nostre difficoltà, di attori non professionisti. Si è creato un gruppo, collaborazione, amicizia, divertimento, solidarietà fiducia nelle proprie possibilità.

Torniamo ora ai temi trattati.

Innanzitutto, la donna e l'amore: siamo partiti da lontano per arrivare a capire come Goldoni abbia reso concreti, e messi in scena, i cambiamenti occorsi nei secoli. In questo modo la filosofia si è avvicinata a ciascuno di noi, che siamo a tutt'oggi interpellati a esprimerci e prendere posizione. L'Illuminismo non è rimasto un movimento astratto, ma un motore di cambiamenti significativi.

Poi i rapporti tra classi sociali e dinamiche interpersonali: siamo persone concrete e non maschere o macchiette. Le relazioni intuite attraverso le categorie filosofiche di Amore/Odio/Pace/Guerra/Fini/Mezzi... sono state portate in scena, rappresentate, rese visibili nella loro concretezza.

Infine, il legame che dal passato arriva al presente, la costruzione di NOI che avviene, è avvenuta, è possibile, ed è stata resa possibile, dal dibattito filosofico/ideale che ci ha preceduto e che, anche se in maniera sotterranea, è giunto sino a noi.

La partecipazione del gruppo è stata notevole, sia nel suggerire riflessione sia nel capire lo spirito del gioco, sia nel relazionarsi gli uni agli altri in maniera collaborativa.

Il problema maggiore è stato quello legato alla memorizzazione dei testi: si è creato uno spirito di gruppo che ha fatto sì che alcuni, in sottogruppi, si riunissero per provare le parti e aiutarsi nel difficile compito di tenere a mente.

Riferimenti bibliografici:

- ALSINA, C.M., 2015: *Il metodo delle azioni fisiche*, 2015 Dino Audino editore.
- ARISTOTELE, 1980: *La Politica in Opere Complete*, 1989 Universale Laterza.
- CANTALINI, G., 2015: *Leggere con il corpo*, 2015 Dino Audino.
- COBLENZER- MUHAR, 2015: *Respiro e Voce*, 2015 Dino Audino editore, Roma.
- DECLAN DONNELLAN, 2013: *L'attore e il bersaglio*, 2013 Dino Audino editore, Roma.
- DECLAN DONNELLAN, 2024: *L'attore e lo spazio. Dare vita alla performance*, 2024 Dino Audino.
- EMPEDOCLE, 1981: Aristotele, *De gen. et corr.* II 8, 334b31-32 ap. Giannantoni G., i Presocratici 1981 Laterza.
- EMPEDOCLE, 1981: SIMPLICIO, *Fisica*, 157, 25 ap. Giannantoni G., i Presocratici 1981 Laterza.
- ERACLITO, 1981: HIPPOL. ref. IX 10 p. 243 ap. Giannantoni G., i Presocratici- 1981 Laterza.
- GALLARINI, C, 1995 *Palcoscenico e dintorni*, 1995 Mursia editore, Milano.
- GANDHI, 2009: *Antiche come le montagne*, 2009 Mondadori.
- GIACOMO DA LENTINI, 1992 *Amore è uno desio; lo m'aggio posto in core*, 1992 Guglielmino-Grosser Il sistema letterario, il Principato, 502-508.
- GIOVANNI, 2020: *Apocalisse*, III, 14-20 ap. La Bibbia. Scrutate le Scritture, 2020 San Paolo.
- GIOVANNI, 2020: *Vangelo I*, 18- ap. La Bibbia. Scrutate le Scritture, 2020 San Paolo.
- GOLDONI, 2011: *Memorie scritte dal medesimo per l'istoria della sua vita e del suo teatro*, 2011 Kindle.
- GOLDONI, 1954: *Tutte le opere*, 1954 Mondadori.
- GOLDONI, 2018 Bordeaux, *Il teatro comico*, 2011 Bordeaux.
- HOBBS, 2011: *Leviatano cap. XIII- XVI*, 2011 BUR.

- LOCKE, 2019, *Saggi sulla legge naturale*, 2019 Laterza.
- LUCREZIO, 2023: *De rerum natura*, IV, 1-25. 2023 Einaudi.
- MACHIAVELLI, 2014: *Il Principe*, 2014 Einaudi.
- NAVONE, M. 2016: *Grammatica del palcoscenico*, 2016 Dino Audino.
- PERELLI, S. 2016: *L'attore fisico*, 2016 Dino Audino, Roma.
- PIRANDELLO, 2021: *Così è (se vi pare)*, Atto III, scena VIII, 2021 Mondadori.
- PLATONE, 1980: *Menone* in 1980 Opere Complete Universale Laterza, XVI e segg.
- PLATONE, 1980: *Fedone* in 1980 Opere Complete Universale Laterza LXXXV c-d.
- PLATONE, 1989: *Simposio* in 1980 Opere Complete Universale Laterza.
- ROUSSEAU, 1989: *Emilio o dell'educazione*, 1089 Armando Editore.
- KONSTANTIN S. STANISLASKIJ, 2004: *Il lavoro dell'attore su se stesso*, 2004 Laterza
- SWALE, J, 2019: *Drama games*, 2019 Dino Audino editore, Roma.
- SWALE, J. 2021: *Drama games. Esercizi di devising. Per la creazione di uno spettacolo teatrale*, vol.2, 2021 Dino Audino editore.

L'alienazione artistica come macchina da guerra passando per territorio e ritornello: tra Deleuze, Guattari e Marcuse

Gianmaria Avellino

Abstract

The paper seeks to delve into the complex philosophical landscape of Deleuze and Guattari's "A thousand plateaus" and to propose a comparison between their concept of "War Machine" and that of "Artistic Alienation" from Herbert Marcuse's mature work. The analysis will be conducted through an initial yet obliged brief deconstruction of Deleuze and Guattari's relational ontology, with a particular focus on the concepts of Ritornello and Territory. Ultimately, the insights gained from the combination of Marcuse's philosophy of art and Deleuze and Guattari's ontology will be used to interpret the function of education for contemporary society. I propose to promote artistic alienation to encourage imagination and creativity in learning. Furthermore, I argue that education should function as a "war machine," challenging rigid paradigms and enabling students to explore critical issues and the unknown.

Keywords

Ritornello, Territory, Artistic alienation, War machine; Education.

Introduzione

Lo scopo del presente intervento consisterà, da una parte, nell'analisi di alcuni concetti dell'ontologia presente nella seconda parte di *Capitalismo e Schizofrenia*, di Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Mille Plateaux*, dall'altra, in un tentativo di messa a fuoco di tali strumenti in confronto con il ruolo dell'alienazione *artistica* nella fase matura della filosofia di Herbert Marcuse. L'ontologia di Deleuze e Guattari ci sembra partire dall'esigenza di negare la Metafisica della sostanza, ossia quella specifica tendenza interna alla filosofia occidentale che essenzializza lo spirito del mondo in base a un principio ultimo. Da *Mille Plateaux* emerge infatti una visione che interpreta l'essere dell'ente come dissonanza e mancanza di fondamento: nulla appare avere un suo posto naturale nel mondo. Per fare una provocazione all'ontologia tedesca, è la negazione totale dell'*immer schon*, del già-sempre. *Mille Piani* è un'opera molto particolare, uscita nel 1980 come seconda parte dell'*Anti-Edipo*, pubblicata invece nel 1972. Tra i due scritti c'è tuttavia una differenza abissale: mentre in quello del '72 domina ancora una tendenza a guardare il mondo dal punto di vista di una metafisica binomiale (che, cioè, si fissa su categorie doppie, senza soluzione di continuità), lo scritto dell'80 mira esplicitamente a "inventare concetti" di sana pianta, al fine di costruire una cassetta-attrezzi che permetta ai due autori di rispondere in modo vivace all'esigenza storica di un ripensamento integrale delle categorie, su spinta -anche- dei moti giovanili del '68. Il punto centrale dell'analisi che questo contributo proporrà sarà costituito dal

concetto di *macchina da guerra*, così com'è illustrato nell'opera. Tuttavia, per arrivarci, sarà necessario operare, ci si permetta la formula, un "decostruttivismo spinto", in quanto bisognerà attraversare una serie di strati linguistico-concettuali. Nella fattispecie, la nostra analisi partirà dai concetti di *milieu* e *ritmo*, per poi giungere alla formulazione di *ritornello* e *territorio* e culminare nella definizione di *Rizoma* da una parte, e di *Macchina da guerra* dall'altra. In parallelo a questa dimensione concettuale, verrà poi indagata una parte specifica della filosofia sociale ed estetica di Herbert Marcuse, vale a dire, la sua idea di "alienazione artistica", che verrà infine concepita "in quanto" *macchina da guerra*. Nell'ultimo paragrafo, poi, il contributo si proporrà di interpretare i risultati dell'analisi svolta alla luce di un necessario ripensamento del rapporto tra discente e alunno all'interno della didattica. In particolare, si muoverà la seguente tesi: la didattica può e deve essere pensata come *macchina da guerra* e come *processo estetico*, dove la relazione discente-alunno è fluidificata e l'"allenamento" alla creatività e al pensiero negativo preferito all'acquisizione di competenze professionali.

Territorio e ritornello

Cominciamo, allora, dal *milieu* e dal *ritmo*. Si tratta dei due elementi su cui si costruiscono *ritornello* e *territorio*.

Essi provengono *in toto*, scrivono Deleuze e Guattari, dalle forze del *caos*. Un *milieu* è una costruzione «semi-stabile» (Kleinherenbrink 2015: 212) che noi traiamo dal Chaos delle forme, ad esempio sotto la forma di un'attenzione che rivolgiamo al punto specifico di un panorama quando siamo su di un'altura. Questa semi-stabilità è dovuta al fatto che, ponendo ad esempio che io stia contemplando un panorama, seppur ci sia sempre qualcosa al centro della mia attenzione, diciamo una montagna, su quest'ultima "interferiscono" tutti gli altri elementi del paesaggio che ho di fronte. Pertanto, capiamo come sia l'esperienza in quanto tale a presupporre la costruzione di *milieu*. In generale, dunque, si tratta di input materiali che provengono dall'esterno e vengono *decodificati* da un interno. Un *milieu*, diremmo, è dunque caratterizzato da una co-appartenenza di interno ed esterno. Una relazione, questa, garantita, spiegano Deleuze e Guattari, dalla *membrana*, ossia il *confine* in cui avviene qualcosa come un'interazione tra ciò che è fuori e ciò che è dentro. Sul piano della teoresi, pertanto, il carattere specifico della dissonanza è garantito dalla presenza di una zona di confine che permette agli intramondani di interagire in modo contingente.

La codifica di un *input* esterno attraverso la membrana produce il *ritmo*. Esso è propriamente l'espressione della dissonanza e dell'orizzontalità dell'esistente: «non c'è niente di meno ritmico di una marcia militare» (Deleuze & Guattari 2003: 442), scrivono gli autori, in quanto l'andamento della marcia è definito da un principio regolatore statico.

Ritornello e territorio sono i passaggi successivi al *milieu* e al *ritmo* e determinano il modo di esistenza degli esseri viventi. Si scrive nell'opera: «[...] chiamiamo *ritornello* qualunque aggregato di forme espressive che disegni un territorio e si sviluppi in motivi territoriali» (Deleuze & Guattari 2003: 454). La manifestazione degli organi genitali per varie specie di scimmie, gli escrementi per i conigli: tutte queste sono forme di definizione di un ritmo che, espresso regolarmente e ciclicamente, si fa *ritornello*, permette all'essere vivente di crearsi uno spazio di esistenza, un *mondo*. Allo stesso modo, diremmo, i dispositivi mitico-rituali di una cultura e di una civiltà permettono a queste ultime di definirsi in termini di territorio, e costituiscono ciò che gli autori chiamano «*ritornello*», permettono la formazione di un dominio. Pertanto, il *ritornello* forma uno spazio di dominio che è sempre soggetto alle dissonanze e contingenze proprie del *milieu* e del *ritmo*. Un territorio non è mai totalmente «in controllo» di un *ritornello*, ma deve sempre riposizionarsi e riconfigurarsi in vista dei pericoli (quantomeno virtuali) provenienti dall'esterno. Questi pericoli sono definiti dal rischio sempre presente di un ritorno al *Caos* da cui ha avuto origine lo spazio di dominio stesso. Da questo punto di vista, come abbiamo già accennato, la costruzione di un territorio mediante il *ritornello* implica la codifica e de-codifica di

elementi esterni ed interni che interagiscono in virtù di un milieu-membrana. Il ruolo del milieu-membrana, dal punto di vista del territorio, assume la valenza di un confine che determina l'interazione e garantisce costantemente una contingenza. «Attraverso il ritornello», ha scritto Kleinherenbrink, i milieu «diventano *dimensionali ed espressivi*» (corsivo mio; Kleinherenbrink 2015: 217).

Riassumiamo quanto finora scritto in pochissime parole: il ritornello consiste in forme di ripetizione ciclica e rituale di simboli espressivi che permettono all'essere vivente di territorializzare uno spazio e renderlo proprio dominio. Attraverso il ritornello, questo dominio si esprime nei termini di una dimensione espressiva che è definita da un'incessante attività di riposizionamento e riconfigurazione in vista dell'interazione con forze esterne. Pertanto, la dimensionalità del territorio è costituita dalla sua interazione contingente con elementi esterni. Una volta assicuratosi questa dimensione, l'essere vivente acquisisce una "casa", un "mondo", ossia entra all'interno di uno specifico campo di senso che avverte come *suo proprio*. Ancora: questo "mondo", nell'ontologia di Deleuze e Guattari, si determina, diciamo, solo come potenza, ossia come poter-essere contingente definito dall'interazione con l'esterno. Ergo: qualora venisse a mancare l'apertura verso l'esterno, il mondo perderebbe "senso", cioè "potenza". L'essere vivente ne verrebbe espropriato. Il carattere di questa *potenza* è *l'espressione*, e i nostri autori la fanno coincidere con l'arte, in quanto «la proprietà è fondamentalmente artistica» (Deleuze & Guattari 2003: 446). Il ritornello è un'espressione artistica che determina il senso del mondo dove il vivente trova la sua casa in quanto territorio.

In quanto il senso del territorio è determinato dall'interazione tra esterno ed interno garantita da un milieu-membrana, possiamo dire con i nostri autori che la dimensione espressiva del vivente è tale in quanto aperta al rischio di un confronto con le *forze cosmiche* provenienti dall'esterno, ergo: il territorio è sempre in una fase di *de-territorializzazione*, nello stesso senso in cui, diremmo, uno Stato è costitutivamente sempre predisposto all'eccezione, in quanto costantemente riconfigurantesi in vista di pericoli esterni (afferriamo questo in quanto in Deleuze e Guattari la politica precede l'essere). Come ha osservato Eugene Holland, mentre nell'*Anti-Edipo* i concetti, intesi ancora in senso fortemente binario, di de-territorializzazione e ri-territorializzazione avevano un ruolo estremamente specifico, come categorie attraverso cui elaborare la freudiana libido e la marxiana forza-lavoro, adesso vengono a costituire i criteri di definizione non solo della storia umana, ma di «tutto il mondo», dalla sedimentazione geologica, al codice genetico, alle società umane (Holland 1991: 59). Questa de-territorializzazione costituisce una perenne *perdita del centro* e garantisce l'apertura relazionale di un territorio. Da questo punto di vista, essa si pone come la condizione "normale" di ogni dimensione espressiva. I nostri autori chiamano «buco nero» le situazioni in cui questa relazionalità reciproca sfocia in guerre di annientamento e distruzione. Anticipiamo la tesi che intendiamo offrire in confronto con Marcuse: non è forse la società unidimensionale e opulenta un *buco nero* che occlude la possibilità di una relazione aperta con l'esterno? Senza il cosmo o la pluralità delle combinazioni relazionali, senza questa apertura, tutto rimarrebbe bloccato in una stasi im-potente, cioè incapace di divenire, che risulterebbe violentemente astratto dall'essere.

Macchine da guerra

La teoresi espressa da Deleuze e Guattari è intrinsecamente relazionale e volta alla contingenza. La «sfera di pensiero» da loro definita, ha osservato Dukes, è, «composta di differenze, interruzioni, connessioni ed è in continuo movimento» (Dukes 2016: 525). È impossibile «totalizzarla e ridurla ad un'immagine». Ora: se nella teoresi relazionale espressa dai due autori sul piano della forma il territorio è sempre in fase di de-territorializzazione, sul piano del contenuto lo Stato si determina in vista di pericoli esterni virtualmente sempre presenti. Questa zona esterna, che Dukes ha chiamato «di critica», è costituita dalla *macchina da guerra nomadica*. In questo contesto, è fondamentale il Plateaux 12, intitolato 1227. *Trattato di nomadologia: la*

macchina da guerra. Il rapporto tra forma e contenuto, qui, non è qualcosa di meramente superficiale e decorativo, ma costituisce la specifica relazionalità della teoresi. Il concetto di macchina da guerra, ha scritto anche Adrian Switzer, riconduce la storia della *State Politics* al rapporto tra interiore ed esteriore (Switzer 2010: 157). Una dimensione espressiva si pone o come unità politica o come macchina da guerra. Entrambe le figure, continua Switzer, fanno però capo all'ambivalenza del *desiderio*, che può essere interiorizzato e «conservativo», territorializzante, oppure esteriorizzato e indeterminato, de-territorializzante. In ogni caso, tuttavia, non si può mai parlare di indipendenza di una delle due parti, ma, di «co-esistenza» (Switzer 2010: 159), aggiungerei noi, di *co-appartenenza*. Un'unità politica è tale se e soltanto se costantemente si ripositiona in vista di un agente de-territorializzante, appunto una macchina da guerra. E, qualora si appropriasse della macchina da guerra stessa, allora questa cesserebbe di essere dinamica e *proteica* per legalizzarsi, diremmo in tedesco, per farsi *Gewalt*, monopolio legale della violenza, sotto forma, come si scrive all'inizio del *Plateau 12*, di «istituzione militare» (Deleuze & Guattari 2003: 327). Interno ed esterno, contenuto e forma, ritornello e territorio, estetica e politica, Stato e Macchina da guerra svolgono sempre le funzioni di vasi comunicanti e assumono, nell'ambito di un'opera definita da Deleuze «filosofia tradizionale», un tentativo di superamento della metafisica sostanzialistico-binomiale che caratterizza da sempre la filosofia occidentale. Questo sforzo ultra-metafisico si esprime nell'idea di *Rizoma*.

«Rizoma» è il concetto che Deleuze e Guattari usano per dare un nome alla propria ontologia orizzontal-relazionale. Il rizoma è la struttura dinamico-aperturale che assume una dimensione espressiva nel suo rapporto con l'esterno. Lo si può immaginare come una rete, in cui nulla è identificabile precisamente come un centro, ma possono essere viste tante intersezioni, che si trovano tutte *au milieu*, cioè nel mezzo, *in between*. Per citare la sintetica definizione di Alice van der Klei, «il rizoma connette e assembla in [costante] movimento, senza necessariamente perdere o acquisire qualcosa, senza dare più importanza ad un elemento piuttosto che a un altro» (van der Klei 2002: 48). Quest'osservazione veniva peraltro fatta dalla Klei nell'ambito di una interpretazione dei collegamenti ipertestuali introdotti attraverso internet, la cui architettura, cito, «ripete il rizoma» innescando, nei testi, un'azione «metamorfica in senso biologico, in quanto cambia con un click» (van der Klei 2002: 51). Proprio il concetto di metamorfosi ci appare cruciale per definire il carattere specificamente potenziale della teoresi espressa in *Mille Piani*. Per usare un linguaggio onto-logico, potremmo dire che il rizoma preserva il rapporto di co-appartenenza di Proprio ed Estraneo attraverso il mantenimento della differenza nell'identità e dell'identità nella differenza. E' esattamente in questo senso che Dukes, facendo riferimento a de Chardin, scrive che «il pensiero nomadico vuole preservare la differenza» (Dukes 2016: 528). Il *nomade* è il pensatore rizomatico che concepisce la realtà come scardinata da qualunque fondamento incontrovertibile e definita dalla dissonanza di una presenza che contiene in sé stessa il germe della propria crisi, in quanto già sempre interfacciantesi con l'Altro da sé. Veniamo posti di fronte alla differenza tra due modi di pensare, da una parte il pensiero che ragiona per universali, *che identifica* e costruisce gerarchie, tramanda sotto forma di leggi scritte, il pensiero *in quanto Stato*. Dall'altra parte c'è il pensiero nomadico, la vera macchina da guerra, che precede la costituzione di una Soggettività forte per presentarsi come un *proteo inafferrabile*, per prendere in prestito una bella formula sartriana, un *rizoma*. Pensare in termini rizomatici significa specificamente de-territorializzare un territorio, imprimere il divenire nell'essere nei termini di una *trasformazione immanente della dimensione espressiva del vivente*. Dal *Plateau 12* comprendiamo che questa trasformazione è innescata, sul piano del contenuto, dalla *macchina da guerra come quel particolare dispositivo critico-rivoluzionario che, mediante l'apertura di orizzonti di senso, mette in crisi l'esistente (lo Stato, che è agli antipodi rispetto ad essa) e lo costringe alla meta-morfosi*. La macchina da guerra, in questo contesto, assume i tratti di un'arte che mette in questione l'esistente e si pone, per dirla con Nietzsche, come il martello in mano all'uomo più potente, laddove la «potenza», qui, va intesa come l'essere definito dalla teoresi. L'essere, come tale, è potenziale. Su questo piano, crediamo, è possibile effettuare un'analisi comparata con Herbert Marcuse.

Come Andrew Feenberg ha osservato e sottolineato in molti punti dei suoi lavori su Marcuse, (2008; 2005), l'autore berlinese identificava l'essenza, *essence*, *Wesen*, con la *potentiality*. L'ente "è" in quanto può divenire ciò che ancora non "è" attraverso una meta-morfosi immanente. L'innescio di un tale cambiamento avviene attraverso la *negazione determinata dell'esistente attuata mediante l'arte*. Nello stesso modo in cui la produzione marcusiana post-'68 è in un modo o nell'altro legata all'esigenza di una definizione teorica dei limiti e delle possibilità della *New Left* americana nell'ambito di una valorizzazione della *Rivoluzione della sensibilità* attuata dal mondo giovanile, anche *Mille piani* si pone in un modo o nell'altro come una risposta intellettuale vivace ai movimenti del '68. Ha scritto Patton: «il lavoro [di Deleuze e Guattari], come quello di Foucault nella Francia post-sessantottina, necessita di essere letto nel contesto di un tentativo di ridefinire ciò che costituisce una politica "rivoluzionaria" e di ripensare il modo in cui valutiamo i movimenti sociali» (Patton 1984: 63). Si sente il bisogno di ricostruire le categorie culturali vigenti, troppo binarie ed essenzialistiche, e lo si fa, cito Deleuze, «inventando» concetti (Deleuze & Guattari 2003: 24). Abbiamo visto che nell'analisi dei nostri due autori, la proprietà è «fondamentalmente artistica», cioè: laddove il Proprio si definisce in vista di un'apertura nei confronti dell'esterno, dell'Estraneo, il territorio è già sempre in un processo di de-territorializzazione, l'essere in costante divenire. L'arte, in quanto forma di espressione de-territorializzante, determina la territorialità mediante l'istituzione di forme che trascendono orizzontalmente *lo Status quo*, criticandolo. In questo senso, la produzione di forme estetiche, che in ultima analisi coincide col *ritornello*, determina la politica imponendo alla dimensione del vivente una metamorfosi essenziale. La stessa idea del *corpo senza organi*, l'idea di una vita non organica, si esprime come messa in evidenza *della dimensione espressiva come modalità non organica che il vivente ha di stare al mondo*. Se in *Mille Piani* c'è un vitalismo, scriveva Patton, esso ha sicuramente a che fare con una vita non organica, e questa, scriveva lo studioso, «può essere trovare nell'arte, nei film o nella musica» (Patton 1984 : 65). La stessa macchina da guerra si esprime in toto come "figura creativa", nella misura in cui il suo compito non è banalmente quello di "distruggere", e la guerra non è certamente il suo obiettivo. Essa piuttosto si esprime come *metamorfosi che mette in moto l'essere*. E l'ambito in cui questa attività ricade è la *politica*. Come per il rapporto tra territorio e ritornello, la politica e la forma estetica rimandano l'una all'altra e vengono lette attraverso la lente di un'ontologia rizomatica. Ciò che ora intendiamo mettere in evidenza è un riferimento comparato a Herbert Marcuse e in particolar modo al concetto di *alienazione artistica*.

Alienazione artistica

È già a partire da *Eros e Civiltà* che l'idea di una «alienazione artistica» pervade in modo sotterraneo la produzione marcusiana, ma noi ci rifacciamo ad una descrizione esplicita risalente ad una conferenza del dicembre 1971. Ivi si scrive: «sono due i modi dell'alienazione: l'alienazione che si impone effettivamente nel lavoro e nel tempo libero, nella realtà quotidiana dei nostri giorni; e l'alienazione sistematica e metodica da questa società alienata- l'alienazione artistica, l'alienazione creativa che appartiene all'essenza stessa dell'arte» (Marcuse 2011: 126). Nelle società industriali avanzate, l'esistenza individuale è determinata da un'alternanza di lavoro e tempo libero che si configura, per Marcuse, nei termini di una conformità rispetto agli ideali pratici e normativi del sistema sociale esistente. Gli individui sono "normali" (l'autore parla di *normalizzazione*) nella misura in cui producono e consumano. Il simbolo della società normalizzata e, possiamo dirlo, gerarchica, ed «eroe archetipo», si spiegava nell'opera del '55, è Prometeo, nella misura in cui il mondo prometeico si pone come un mondo del lavoro in cui l'uomo sottomette a sé l'altro uomo attraverso mezzi repressivi ideologici e tecnici. Per dirla con i *Miti greci* di F.G. Jünger, «il mondo prometeico è un mondo del lavoro» che «reintroduce nella vita il sisifismo» (trad. mia; Jünger, 1947: 82). Condannato per la sua sfrontata audacia, Sisifo è costretto da Zeus a spingere per l'eternità un macigno dalla base di un monte fino alla cima, per poi vederlo sempre di nuovo rotolar giù. La sua pena, dunque, è quella di un lavoro

estremamente faticoso e fine a sé stesso. Il riferimento a Sisifo per il mondo prometeico indica specificamente una autoreferenzialità del lavoro che, nella degenerazione del suo carattere socialmente necessario, non restituisce nulla agli individui, se non la possibilità potenziale di un regresso alienante. Quello prometeico, allora, per tornare all'opera marcusiana, è un mondo «della fatica» condotta «per mezzo della repressione», in cui gli ideali vengono immaginati come appiattiti sul principio di realtà e introiettati esistenzialmente dagli individui nel senso di una pena e una fatica perenni. La via alternativa descritta da Marcuse è quella di un passaggio - simbolico - da Prometeo ad Orfeo e Narciso, la cui voce «non comanda ma canta», rappresentanti di un'«azione che è pace e che conclude il lavoro di conquista; la liberazione dal tempo, che unisce l'uomo al dio, l'uomo alla natura» (Marcuse, 2021: 185). Si tratta di simboli, quelli di Orfeo e Narciso, che sono completamente alieni rispetto al principio di realtà costituitosi e che, piuttosto, restano vivi non nella dimensione dell'esistente ma nell' *altra* dimensione, quella estetica, che trascende in modo immanente la prima. È il mondo della letteratura, della poesia e dell'arte. Per offrire una suggestione Rilkeana (Marcuse, in questo punto dell'opera, cita i componimenti rilkeiani su Orfeo), si tratta di una dimensione in cui per l'appunto l'esistenza umana viene concepita come poesia, come canto: «*Gesang ist Dasein*» (Rilke, 2021: 338-339). Il carattere dell'arte, in tutta consonanza col concetto di alienazione artistica, consiste specificamente nell' alienazione della dimensione estetica rispetto alla realtà stabilita.

Ora: questa trascendenza, nella filosofia marcusiana, è *orizzontale*. L'arte sugella, cioè, una seconda dimensione che idealizza quella materiale e apre un orizzonte di senso in cui l'esistenza umana si libera progettualmente in quanto immaginazione e fantasia. Essa deve in ogni caso continuare a vivere nella sua forma alienata per evitar per così dire di *istituzionalizzarsi*, trasformandosi in propaganda. Tuttavia, il carattere trascendente di questa alienazione è già sempre immanente, in quanto ha a che fare con la materiale distanza che separa l'artista, quasi un "nomade", dalla vita statica, in cui il lavoro domina il potere creativo. Lo scopo immanente dell'arte consiste nel «sostenere il sogno contro la società senza sogni» (l'autore fa riferimento al surrealismo francese degli anni Trenta, in cui si affermava proprio la volontà di non sottomettersi ad alcuna esigenza rivoluzionaria). L'alienazione artistica è la condizione in cui l'arte diviene, diciamo con Deleuze e Guattari, una macchina da guerra, un dispositivo rizomatico, non gerarchico, che deterritorializza l'esistente attraverso un movimento trascendentale-orizzontale. È disponibile come dispositivo di resistenza contro le società repressive. Volendo applicare l'analisi rizomatica, potremmo dire che una società diviene repressiva e uni-dimensionale quando si appropria *in toto* delle macchine da guerra (l'arte che diviene propaganda) e cessa di porsi in un rapporto di apertura relazionale nei confronti dell'esteriorità. Il carattere orizzontale della trascendenza marcusiana, e quindi la sua intrinseca immanenza, sta nel valore reale e concreto della possibilità rivoluzionaria. L'arte, cioè, può mantenere il suo carattere sovversivo nei confronti dell'esistente, può essere una macchina da guerra, soltanto finché si oppone al carattere gerarchico-opulento delle dimensioni sociali chiuse in sé stesse. È interessante come questo livello tematico (relativo all'arte) tenda, nelle riflessioni marcusiane, a porsi in parallelo con un altro piano, prettamente storico e politico. Esso, cioè, si sposta nei confronti di una legittimazione dei movimenti studenteschi del '68, nei quali l'autore vedeva l'espressione storica di una «negazione determinata della società costituita» (Marcuse 2007: 37). Sottolineando un celebre motto sessantottino («Siate realisti: chiedete l'impossibile», Marcuse 2007: 102 e 127), Marcuse rifletteva sulla convergenza sussistente tra il valore dell'arte nella società contemporanea e i movimenti studenteschi. Nonostante la forma estetica, a suo parere, debba restare in una dimensione utopico-immaginativa, senza cioè porsi direttamente come politica, essa è in ogni caso affine a quelle ideologie (la "New Left") che, polemiche nei confronti delle pratiche repressive della politica, ponevano l'accento sul ruolo dell'immaginazione e della fantasia. Questa stessa riflessione, vorremmo farla anche nei confronti del rapporto, sancito da Deleuze e Guattari, tra ritornello e territorio.

I due autori insistono sul fatto che la costruzione di territori sia essenzialmente correlata ai ritornelli. I due elementi non possono essere pensati l'uno senza l'altro. Kleinherenbrink osserva

che, seppur il concetto di territorio sia stato spesso trattato nell'opera di Deleuze, viene "spesso ignorata" la sua connessione a quello di ritornello, il cui concetto viene relegato principalmente al campo dell'arte e dell'estetica. e non a quello della politica, che invece coinvolge molto l'idea di territorio. Tuttavia, è fondamentale comprendere che, come scrivono i nostri autori, la formazione di un territorio va compresa "musicalmente", nello stesso senso in cui il Marcuse degli anni '50 parlava di una voce che *non comanda, ma canta*. L'unità del rapporto tra ritornello e territorio è, secondo Kleinherenbrink, un passaggio cruciale per disegnare le conseguenze etico-politiche dell'ontologia e della metafisica di Guattari e Deleuze. Si tratta di pensare tale rapporto come ciò che definisce il valore sovversivo della dimensione artistica come quell'orizzonte di senso che si "aliena" ordinariamente dalla "società alienata". La musica, l'arte, la poesia, il cinema, il teatro: tutte queste dimensioni conservano in sé i moduli di attivazione di una crisi di ciò che è, portandolo nella non-identità e in questo modo mettendolo in moto. Ciò avviene nella misura in cui, una volta sancito il legame strettissimo tra ritornello e territorio, e poi ancora tra territorio e de-territorializzazione, si comprende che il ritornello può porsi tanto come ripetizione- conservazione di un dispositivo territoriale, quanto come innovazione de-territorializzante, ossia come macchina da guerra.

La didattica come macchina da guerra. Il ruolo del sentimento estetico nella relazione docente-alunno

In questo ultimo paragrafo, cercherò di sostenere che, nel contesto contemporaneo, la didattica deve necessariamente abbracciare un approccio relazionale, che incoraggi l'interazione dinamica tra studenti, insegnanti e il sapere stesso. Questa dimensione relazionale non è solo un elemento di arricchimento, ma è fondamentale per costruire una pratica educativa che formi individui capaci di navigare le complessità del mondo che li circonda. In questo senso, allora, credo che possa essere fruttuoso applicare gli insegnamenti di Deleuze, Guattari e Marcuse tanto al ruolo che la didattica assume nella formazione di cittadini consapevoli quanto alle concrete metodologie che possono essere applicate dal discente.

Seguendo Marcuse, si afferma: *la didattica deve promuovere l'alienazione artistica*, incoraggiando una forma di apprendimento che trascende la mera acquisizione di competenze, favorendo invece l'immaginazione e la creatività – la didattica deve abituare gli studenti a *chiedere l'impossibile*. Gli alunni, cioè, dovrebbero essere guidati a percepire la loro esperienza educativa come un processo estetico¹, in cui l'arte e l'espressione personale divengono strumenti di resistenza contro la normalizzazione e l'omologazione del pensiero.

D'altra parte, seguendo invece Guattari e Deleuze, si afferma: *la didattica deve essere una macchina da guerra* – ossia riconfermare la propria essenza di agente relazionale e de-territorializzante, sempre in movimento e procinto di promuovere il dinamismo di pensiero, di abituare al *negativo*. In tal modo, la dinamica studente-discente viene privata della sua struttura tradizionale, caratterizzata dalla presenza di un agente e di un agito.

In questo contesto, *agente e agito si co-appartengono essenzialmente in quanto co-attori di un'esperienza estetica*. Secondo questa relazione, affinché l'alunno venga efficacemente "educato", è necessario che vengano regolarmente messi in discussione e ridefiniti i confini del sapere, rifiutando di aderire a visioni rigide e unidimensionali della realtà. La funzione di questa macchina da guerra è di decostruire le convenzioni, di aprire spazi di possibilità in cui gli studenti possano esplorare l'ignoto e confrontarsi con il potenziale del negativo, ovvero con le questioni critiche e i dilemmi che la società tende a ignorare.

¹ Si rimanda, in tal contesto di una rivalsa della funzione *estetica* del pensare come pensare-attraverso-immagini, ad un bellissimo saggio di Lia De Marco (De Marco, 2019).

Ora: come può essere, nel concreto, applicato questo sistema di idee alla didattica? Nel contesto dell'ultimo anno di filosofia nella scuola secondaria superiore, si può proporre un approccio che interpreti gli strumenti concettuali forniti da Marcuse, Deleuze e Guattari. Per realizzare la funzione estetica della didattica, si possono progettare attività in cui gli studenti creano opere artistiche, siano esse scritte, visive o performative, che riflettano le loro esperienze e le loro visioni del mondo. Queste attività dovrebbero stimolare la loro immaginazione e incoraggiarli a "chiedere l'impossibile", facilitando così un processo di apprendimento che trascende la mera acquisizione di competenze.

D'altra parte, seguendo l'approccio di Deleuze e Guattari, la didattica deve funzionare come una macchina da guerra, promuovendo un dinamismo di pensiero e la capacità di abituarsi al negativo. Ciò implica la strutturazione di dibattiti e discussioni critiche, in cui le convenzioni vengono messe in discussione, e le visioni rigide della realtà sono rifiutate. Gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a esplorare questioni critiche e dilemmi sociali, creando così uno spazio di possibilità in cui possano confrontarsi con l'ignoto. Attività come il "seminario critico" o "il laboratorio di idee", possono facilitare questa dinamica, in cui gli studenti collaborano attivamente per decostruire le norme e ampliare i confini del sapere.

In questo modo, e in conclusione, crediamo che la didattica possa farsi capace di creare cittadini critici e creativi, capaci di contribuire a un mondo che è sempre in divenire. È nella tensione tra il positivo e il negativo, tra il conoscere e il non sapere, che si produce la vera innovazione educativa. Con un'educazione che abbraccia il rischio dell'alienazione artistica e si configura come una pratica de-territorializzante, possiamo sperare di generare non solo conoscenza, ma anche un autentico impegno verso la libertà e la creatività.

Bibliografia primaria

- DELEUZE - GUATTARI 2003: *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Cooper, Roma.
- MARCUSE 2021: *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino.
- MARCUSE 2011: *Teoria critica del desiderio*. In Scritti e interventi, Vol. IV. Manifestolibri, Roma.

Bibliografia secondaria

- DE MARCO 2019: *Filosofia e pensiero visuale per un'educazione estetica*. In Comunicazione filosofica, Vol. 43, pp. 23-42.
- DUKES 2016: *Assembling the Mechanosphere: Monod, Althusser, Deleuze and Guattari*. In Deleuze Studies, Vol. 10, N. 4, pp. 514-530.
- FEENBERG 2008: *Heidegger, Marcuse and the Critique of Technology*. In Critical Theory and Metaphysics: A Symposium, Humanities Institute, Vancouver: Simon Fraser University.
- FEENBERG 2005: *Heidegger and Marcuse. Catastrophe and Redemption of History*, New York \ London, Routledge.
- HOLLAND 1991: *Deterritorializing "Deterritorialization": From the "Anti-Oedipus" to "A Thousand Plateaus"*. In SubStance, The Johns Hopkins University Press, Vol. 20, N. 3, pp. 55-65.
- VAN DER KLEI 2002: *Repeating the Rhizome*. In SubStance, The Johns Hopkins University Press, Vol. 31, N. 1, pp. 48-55.
- JUNGER 1947: *Griechische Mythen*, Klostermann, Frankfurt am Main.
- KLEINHERENBRINK 2015: *Territory and Ritornello: Deleuze and Guattari on Thinking Living Beings* in Deleuze Studies, Vol. 9, N. 2 pp. 208-230.
- PATTON 1984: *Conceptual Politics and the War-Machine* in "Mille Plateaux". in SubStance, Vol. 13, N. 3\4, pp. 61-80.
- RILKE 2021: *Poesie 1907-1926*. Einaudi, Torino.

Tentati dall'esistenza: Emil Cioran

Marta de Grandi

Abstract

A master of the art of thinking against oneself, Emil Cioran explores in his works, particularly in *The Temptation to Exist*, the idea that the condition of being a creature satisfies no one and that the best situation is unattainable: to have never been born. Man must recover his primitive absence, become a metaphysical stranger, withdraw from everything, and retreat, like the hermits, into that negation of history which is the desert.

Keywords

Nothing, To think against oneself, Existence, Absence, Exile.

Meglio non essere nati

Fa eco al monito del saggio Sileno al re Mida - «meglio non esser nati» -, la «tentazione di esistere»¹ di Emil Cioran.²

L'incontro fra il re Mida e Sileno è riportato da Plutarco, che sostiene di averlo tratto da Aristotele, ma lo troviamo anche nello storico Teopompo, contemporaneo di Aristotele.³ A rendere la sentenza immortale è stato però Friedrich Nietzsche, che descrive il dialogo nelle prime pagine della *Nascita della tragedia*. «L'antica leggenda narra che il re Mida inseguì a lungo nella foresta il saggio Sileno, seguace di Dioniso, senza prenderlo. Quando quello gli cadde infine fra le mani, il re domandò quale fosse la cosa migliore e più desiderabile per l'uomo».⁴ Certo, Nietzsche trarrà ai suoi fini speculativi l'esito del ragionamento, concorrendo in realtà al valore universale del verdetto. «Rigido e immobile» prosegue il racconto nietzscheano, «il demone tace; finché, costretto dal re, esce da ultimo fra stridule risa in queste parole: "Stirpe miserabile ed effimera, figlio del caso e della pena, perché mi costringi a dirti ciò che per te è vantaggiosissimo non sentire?"». Ed ecco l'ormai inevitabile decreto: «Il meglio è per te assolutamente irraggiungibile: non essere nato, non *essere*, essere *niente*. Ma la cosa in secondo luogo migliore per te è – morire presto».⁵

¹ Cioran 1956.

² Il filosofo rumeno Emil Cioran nasce l'8 aprile 1911 a Rășinari (Sibiu), all'epoca ai confini orientali del grande Impero austro ungarico, prima che diventasse parte del caos balcanico. Dopo gli studi di filosofia e quattro libri scritti in Romania, tra cui *Al culmine della disperazione*, opera che, a detta dello stesso Emil, già contiene tutto il suo pensiero, nel 1937 si trasferisce a Parigi dandosi un solo programma: «fare di tutto, tranne che lavorare». Non torna più in patria e scrive esclusivamente in francese: *Sommario di decomposizione* del 1949 segna la nascita di quello che è stato considerato dai critici il miglior francese della seconda metà del Novecento. I suoi libri successivi lo impongono al pubblico, con quello che definisce «un successo umiliante». Tra le opere più note la raccolta di aforismi *Sillogismi dell'amarezza* 1952, *La tentazione di esistere* 1956, *La caduta nel tempo* 1964, *L'inconveniente di essere nati* 1973 e *Confessioni e anatemi*, il suo libro-testamento del 1987.

³ Una dettagliata ricostruzione dell'origine della sentenza citata da Nietzsche si trova in Curi, 2008, pp. 16 – 17.

⁴ Nietzsche 1872, p.31.

⁵ Ivi, pp.31-32.

Nel 1973 Emil Cioran scrive *L'inconveniente di essere nati*. In questa manciata di anni che separano la domanda insistente di re Mida dall'apolide filosofo rumeno pare esserci solo una maggiore lucida consapevolezza. «Noi non corriamo verso la morte, fuggiamo la catastrofe della nascita, ci affanniamo, superstiti che cercano di dimenticarla. La paura della morte è solo la proiezione nel futuro di una paura che risale al nostro primo istante».⁶

Cioran è un esule insonne, amante del deserto, dell'esilio, del silenzio e dei mistici. Amico di Eugène Ionesco e come lui frequentatore di assurdi, amico di Mircea Eliade e come lui rievocatore di miti e di implausibili spazi sacri. Tutti esuli, tutti proibiti oltre la cortina di ferro. Non amavano il comunismo. Emil considerava Jean Paul Sartre un "impresario di idee" - non gli piacevano i materialisti -, ma anche a Bergson non riconosceva sufficiente istinto per comprendere la tragedia dell'esistere. Sentiva invece a lui vicini Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger ma anche i cinici, gli stoici e i poeti. Anima maledetta e redenta come Arthur Rimbaud, misantropo e satirico urlante contro il genere umano come Jonathan Swift. Proveniva da una scomoda e ambigualmente amata Romania, ma visse quasi tutta la vita in Francia. Il suo francese folgorò André Gide, anche se il libro che amava di più lo aveva scritto in rumeno nel 1933, a ventidue anni: *Al culmine della disperazione*.⁷ Forse la cauta diffidenza pubblica nei confronti del pensiero di Cioran è dovuta al suo fascino - per altro breve - per il vitalismo e il misticismo nazista e per la sua vicinanza, dal 1935 al 1939, alla Guardia di ferro di Codreanu. Ma a Cioran piaceva anche - salvo che per la mancanza di eleganza - il bolscevismo russo. Perché pensava per opposizioni e contraddizioni.

Non cerchiamo scuole o correnti filosofiche di riferimento. La bramosia di distruzione⁸ di Cioran rinnegava regole e sistemi, accontentandosi di mostrare, senza spiegare, senza dimostrare.⁹ Inesauribile ricchezza negativa, «filosofia dei momenti unici, sola filosofia».¹⁰

Nel 1956 esce *La tentazione di esistere* e del 1973 è *L'inconveniente di essere nati*. L'urgenza interiore è sempre la vertigine demiurgica di de-creazione. Apologeta del non-essere, Cioran è convinto che vivere sia una disgrazia e nascere una sciagura. Non nascere sarebbe indubbiamente la migliore formula possibile. Non è purtroppo alla portata di nessuno.¹¹

Conoscere è soffrire

Il rifiuto iniziale e la riluttanza di Sileno a rispondere alle incalzanti domande di Mida provengono dalla consapevolezza che la conoscenza cui Mida aspira sarà fonte di sofferenza perché il non nascere appunto non è alla portata di nessuno. Il Sileno viene forzato a parlare perché meglio è non sapere. Il nesso tra *mathémata* e *pathémata*, tra apprendimenti e patimenti, tra conoscenza e sofferenza è convinzione diffusa nel mondo greco classico. Così Eschilo nel *Prometeo incatenato*: «la tua sventura...mi è maestra»¹² ed Erodoto nelle *Storie*: «le sventure producono insegnamenti».¹³ E di qui Agostino nella metafora della macina e delle olive, Dostoevskij nella confessione del Grande Inquisitore: «ci saranno migliaia di fanciulli felici, e centomila martiri,

⁶ Cioran 1973, p. 10.

⁷ Cioran 1934.

⁸ «...mi avete spesso rimproverato di quel che voi chiamate la mai *bramosia di distruzione*. Sapete che io non distruggo nulla, io registro, io registro *l'imminente*, la sete di un mondo che si annulla... Se, pensandoci bene, ho provato talvolta un certo compiacimento nel distruggere, ciò è avvenuto, contrariamente a quel che pensate, sempre a mio danno. Non si distrugge, ci si distrugge». Cioran 1956, p. 100.

⁹ «Siamo su un terreno in cui nessun criterio entra in gioco, in cui le certezze abbondano, in cui tutto è certezza, perché qui le verità coincidono con le sensazioni, i problemi con gli atteggiamenti». Cioran 1956, p. 207.

¹⁰ Cioran 1956, p. 154.

¹¹ Cioran 1973, p.187.

¹² Eschilo 1987, p. 347.

¹³ Erodoto 2005, pp. 150-151.

che avran presa su di loro la maledizione della conoscenza del bene e del male». ¹⁴ Poi Spinoza, Hölderlin, Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche.

Cioran si inserisce in realtà in una strada già aperta quando ne *Il funesto demiurgo* ci dice che soffrire è produrre conoscenza ¹⁵, e ne *La tentazione di esistere* che «soffrire: il solo modo d'acquisire la sensazione d'esistere; esistere: l'unica maniera di salvaguardare la nostra perdizione» ¹⁶, ma in lui la consapevolezza che il meglio è non esser nati genera un radicale e lucido annientamento di tutto ciò che tra il nascere e il morire – unico bene rimasto – si dilata.

Sogno le profondità dell'*Ungrund*, sostrato anteriore alle corruzioni del tempo, e la cui solitudine, superiore a quella di Dio, mi separerebbe per sempre da me stesso, dai miei simili, dal linguaggio dell'amore, dalla prolissità che comporta la curiosità per gli altri. ¹⁷

Cioran non si trova mai a proprio agio nell'immediato e lo seduce solo ciò che lo precede, ciò che lo allontana da qui ¹⁸: «Non essere nato: al solo pensarci, che felicità, che libertà, che spazio!». ¹⁹ Dalla messa in discussione della nascita deriva l'unico onere per l'uomo: «Disfare, de-creare, è il solo compito che l'uomo possa assegnarsi». ²⁰ Dal capovolgimento del tempo l'unica libertà: «Quando si scorge la fine nel principio si va più in fretta del tempo. L'illuminazione, delusione folgorante, dispensa una certezza che trasforma il disingannato in liberato». ²¹

Pensare contro sé stessi

L'annullamento del tempo implica l'incompatibilità di ogni progettualità per chi si eleva al di sopra di esso. Quale progetto, quale lavoro può essere preso sul serio da chi vede troppo lontano, da chi, contemporaneo del futuro, non può affacciarsi, non può neppure muoversi. «Ho approfondito una sola idea, e cioè che tutto quel che l'uomo compie si ritorce fatalmente contro di lui». ²² Maestro dell'arte di «pensare contro sé stessi come Nietzsche, Baudelaire e Dostoevskij», ²³ Cioran condanna alla rovina chi si agita dentro la storia. L'unico modo per salvarsi, per salvarsi dalla tentazione di esistere, è sacrificare talenti e doni e, sottratti dalla qualità di uomini, dissolversi nell'essere. «Si perisce sempre a causa dell'io che si assume: portare un nome è rivendicare un modo esatto di crollare». ²⁴

Deserto, silenzio, sospensione delle vibrazioni, sospensione delle facoltà, esercizio di vacuità: di qui deve procedere la liberazione da noi stessi. «Tentare una cura d'inefficacia; meditare i padri taoisti, la loro dottrina dell'abbandono, del lasciar correre, della sovranità dell'assenza». ²⁵ Le nostre conoscenze e le nostre esperienze dovrebbero paralizzarci e renderci indulgenti e invece continuiamo a credere, «contaminati dalla superstizione dell'atto...che le nostre idee debbano giungere a uno scopo». ²⁶ Solitudine, sterilità, nulla da cercare, se non la ricerca del nulla, esploratori di mondi apparenti e di enigmi leggeri. Distruttori di sé stessi, liberati da sé e da tutto: una nuova forma di respirazione. Condizione per impegnarsi in qualsiasi, in qualsiasi

¹⁴ Dostoevskij 1969, p. 410.

¹⁵ Cioran 1969. E ancora ne *L'inconveniente di essere nati*, ripete: «Ho sofferto, dunque ho capito». Cioran 1973, p. 157.

¹⁶ Cioran 1956, p. 25.

¹⁷ Ivi, p. 133.

¹⁸ «Non sono mai a mio agio nell'immediato, mi seduce solo quello che mi precede, quello che mi allontana da qui, gli istanti innumerevoli in cui non fui: il non –nato». Cioran 1973, p. 11.

¹⁹ Cioran 1973, p. 27.

²⁰ Cioran 1973, p. 12.

²¹ Ibid.

²² Ivi, p. 182.

²³ Cioran 1956, p. 13.

²⁴ Ivi, p. 12.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ivi, p. 20.

cosa, senza aderirvi. Come i mendicanti, come gli eremiti, come i mistici. Come i falliti, i bramosi di insuccessi, che cercano sempre il proprio indebolimento, che non procedono mai oltre i preliminari del proprio avvenire, la cui unica iniziativa è l'abbandono. Come gli stranieri. «Tento di sottrarmi a tutto, di elevarmi sradicandomi; per diventare futili, dobbiamo tagliare le nostre radici, diventare metafisicamente *stranieri*».²⁷ Diciamo chiaramente: «la condizione di creatura non soddisfa nessuno... L' *io* costituisce il privilegio solo di coloro che non vanno in fondo a se stessi».²⁸ Dobbiamo diventare incapaci di salvarci, impazienti di perderci, sovrabbondanti di caos, come gli eroi di Dostoevskij, meditatori senza contenuto, teoreti di sterilità e di rifiuto, nemici di se stessi.

La consapevolezza della nullità della natura umana risuona già dal VI secolo a.C. Tra Teognide ed Erodoto, tra Eschilo e Euripide, tra il *Qohelet* e il *Libro di Giobbe*, attraverso forme espressive diverse, ritorna costantemente la sentenza secondo la quale il «non esser nato» sarebbe il massimo bene per l'uomo. Anche Cioran sa che il Nulla, il non- nato, sarebbe «più confortevole»,²⁹ ma è impossibile, e che il recupero dell'Essere, la nostra primitiva assenza, è difficile perché tutti, in fondo, siamo tentati dall'esistenza.

Invece di limitarmi al fatto di nascere, come mi suggerisce il buon senso, mi arrischio, mi trascino all'indietro, retrocedo sempre più verso non so quale cominciamento, passo di origine in origine. Un giorno, forse, riuscirò a raggiungere l'origine stessa, per riposarmi in essa, o sprofondarvi.³⁰

Morire o mentire

Ne *La tentazione di esistere* troviamo un paragrafo dal titolo «Necessità della menzogna». La terribile verità, che il Nulla è preferibile all'Essere e che l'unica verità è la morte, smaschera e capovolge tutte le finzioni consolatrici che noi uomini abbiamo inventato. Di fronte all'assurdità dell'esistenza e all'ineluttabilità della morte, non rimane altra scelta che illudersi. Solo l'inganno, la menzogna ci permettono di sopportare l'angoscia dell'esistenza.

Colui che ha precocemente intravisto delle verità mortali giungerà a non poter più vivere con esse: se vi resta fedele è perduto. Disimpararle, rinnegarle – questo è l'unico modo che gli rimanga per riconciliarsi con la vita, per abbandonare il cammino del Sapere, dell'Intollerabile. Alla ricerca della menzogna, di ogni menzogna che induca ad agire, egli ne farà il suo idolo e da essa si aspetterà la propria salvezza.... Sarò il conquistatore di un continente di menzogne. Essere ingannati o perire: non c'è altra scelta».³¹

Già Nietzsche ci aveva messo in guardia dalla incapacità di sopravvivere al nostro caos innato, al disinganno del sapere, alla fine di tutte le certezze.

c'è un solo mondo, e questo è falso, crudele, contraddittorio, seduttore, senza senso... Un mondo siffatto è il mondo vero. Noi abbiamo bisogno di menzogne, per riportare la vittoria su questa realtà, su questa verità, ossia per vivere... Il fatto che la menzogna sia necessaria per vivere fa parte di questo carattere terribile ed enigmatico dell'esistenza.³²

La versione di Nietzsche della verità, la necessità della menzogna per vivere, è assai nota³³ e la ritroviamo ne *La stella della redenzione* di Franz Rosenzweig. L'opera del 1921 denuncia la

²⁷ Ivi, p.104.

²⁸ Ivi, p.128.

²⁹ Ivi, p. 215.

³⁰ Cioran 1973, p. 24.

³¹ Ivi, p.210.

³² Nietzsche 1888, p.853.

³³ Sicuramente Nietzsche aveva presente Dostoevskij, in special modo *La leggenda del Grande Inquisitore*: «Niente è mai stato più insopportabile agli uomini e alla società umana della libertà! ...L'uomo non conosce preoccupazione più penosa di quella di trovare qualcuno al quale poter rimettere al più presto questo dono della libertà...Tuttavia può impadronirsi della libertà dell'uomo solo chi sia in grado di tranquillizzarne la coscienza» ovvero chi sia in grado di mentirgli. Dostoevskij 1982, p. 29.

«compassionevole menzogna»³⁴ della filosofia, che chiude gli occhi di fronte all'orribile realtà, che li chiude di fronte alla morte, segnando il fallimento definitivo di ogni sapere Assoluto.

Undici anni più tardi, nel 1932, Celine, dopo aver visto l'orrore delle trincee delle Fiandre e la desolazione morale delle periferie parigine, pubblicherà *Viaggio al termine della notte*. Non lasciano scampo le sue parole: «La verità di questo mondo è la morte. Bisogna scegliere: morire o mentire».³⁵

Esuli nella civiltà

Emil è vissuto in esilio quasi tutta la vita, accerchiato dalla *koinè* franco-rumena. Il suo esilio, se pur legato a contingenze storiche, è in realtà un «radicarsi nell'invisibile... nella città del Nulla»,³⁶ è una estraneità allo spirito del tempo, estraneità che lo unisce a un'intera stirpe di intellettuali, è un esilio metafisico.³⁷

Rumeno di nascita, ne *L'agonia dell'Occidente* manifesta di sentire l'Austria come sua vera patria,³⁸ pur avendo la Francia come terra di adozione. Il fratello Relu lo irrideva dandogli dell'*esule nella civiltà*.³⁹ Il suo è stato un auto-sradicamento consapevole, anche nel mondo della cultura.⁴⁰

Sotto qualsiasi forma si presenti e indipendentemente dalla sua causa, l'esilio, agli inizi, è una scuola di vertigine. E alla vertigine non a tutti è dato accedere.... Non è facile non essere di nessun luogo quando nessuna condizione esterna vi ci costringe. Sottrarsi al mondo, quale sforzo di annullamento! Da parte sua, l'apolide vi giunge senza darsi un gran daffare, con il concorso – con l'ostilità – della storia. Niente tormenti né veglie per giungere a spogliarsi di tutto; vi è costretto dagli avvenimenti. In un certo senso, somiglia al malato, che come lui si installa senza merito personale nella metafisica o nella poesia, per forza di cose, grazie ai buoni uffici della malattia.⁴¹

In tempi come i nostri, in cui gli esuli nella civiltà si moltiplicano, Cioran continua a parlare ai deserti che abitano tutti coloro che si sentono stranieri. A tutti coloro che vivono *in regione dissimilitudinis*, a coloro che si appellano al *cafard*, allo stato di discordanza tra il mondo e se stessi, e appartengono alla dantesca «aura senza tempo tinta».

Emil Cioran esce dal tempo il 20 giugno 1995.⁴²

³⁴ Rosenzweig 1921, p. 5.

³⁵ Celine 1932, p. 134.

³⁶ Cioran 1956, pp. 59-60.

³⁷ Emil Cioran, Mircea Eliade, Eugène Ionesco, Nina Cassian, Paul Celan: filosofi e poeti rumeni in esilio in Francia o negli Stati Uniti.

³⁸ Cioran 2014.

³⁹ Cioran 2015.

⁴⁰ L'approdo di Cioran in Italia è stato tardivo, agli inizi degli anni Sessanta, con le poco amate edizioni del Borghese, ma, grazie all'amicizia con Mario Andrea Rigoni trova in Adelphi di Roberto Calasso la casa editrice ideale, che pubblica negli anni Ottanta tutte le sue opere. Successivamente hanno contribuito a una sua più autentica conoscenza, oltre alla pubblicazione dell'intervista di Christian Bussy a Cioran per l'emittente televisiva RTBF del 19 febbraio 1973 (*Vivere contro l'evidenza*, a cura di Antonio Di Gennaro, traduzione di Massimo Carloni, La scuola di Pitagora, 2014), anche la pubblicazione del suo carteggio con il critico austriaco Wolfgang Kraus (Emil Cioran, *L'agonia dell'Occidente – lettere a Wolfgang Kraus*, Bietti, 2014) e dell'epistolario, curato da Massimo Carloni, che raccoglie 237 lettere inviate da Emil al fratello Relu tra il 1931 e il 1985 (*L'ineffabile nostalgia*, Archinto, 2015).

⁴¹ Cioran 1956, pp.59-60.

⁴² Asistematico per eccellenza, il pensiero di Cioran rappresenta una voce fuori dal coro rispetto al contesto filosofico del XX secolo. Tuttavia, la sua visione dell'esistenza inevitabilmente si intreccia con diverse correnti e autori tra ottocento e novecento. Sugeriamo qualche possibile percorso didattico, per l'ultimo anno della scuola superiore, in cui inserire il pensiero del filosofo. 1. Pessimismo, nichilismo, irrazionalismo: Cioran è considerato uno dei massimi esponenti del pessimismo e nichilismo filosofico del XX secolo. La sua visione irrazionale e tragica dell'esistenza può essere collegata al pensiero di Schopenhauer, di Nietzsche e sotto alcuni aspetti di Heidegger, anche evidenziandone specificità e differenze. 2. Esistenza e Esistenzialismo: la riflessione di Cioran sull'esistenza viene spesso accostata

Riferimenti bibliografici

- CÉLINE 1932: Louis Ferdinand Céline, *Viaggio al termine della notte*, Corbaccio, Milano 2022.
- CIORAN 1934: Emil Cioran, *Al culmine della disperazione*, Adelphi, Milano 1998.
- CIORAN 1956: Emil Cioran, *La tentazione di esistere*, Adelphi, Milano 2011.
- CIORAN 1969: Emil Cioran, *Il funesto demiurgo*, Adelphi, Milano 1986.
- CIORAN 1973: Emil Cioran, *L'inconveniente di essere nati*, Adelphi, Milano 1991.
- CIORAN 2014: Emil Cioran, *L'agonia dell'occidente. Lettere a Wolfgang Kraus (1971-1990)*, Bietti, Milano 2014.
- CIORAN 2014: Emil Cioran, *Vivere contro l'evidenza. Intervista con Christian Bussy*, La scuola di Pitagora, Napoli 2014.
- CIORAN 2015: Emil Cioran, *Ineffabile nostalgia. Lettere al fratello (1931-1985)*, Archinto, Milano 2015.
- CURI 2008: Umberto Curi, *Meglio non essere nati*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- DOSTOEVSKIJ 1969: Fedor Dostoevskij, *I fratelli Karamazov*, Mondadori, Milano 1969.
- DOSTOEVSKIJ 1982: Fedor Dostoevskij, *La leggenda del Grande Inquisitore*, Edizioni Messaggero, Padova 1982.
- ERODOTO 2005: Erodoto, *Storie*, Mondadori, Milano 2005.
- ESCHILLO 1987: Eschilo, *Prometeo incatenato*, in *Tragedie e frammenti*, UTET, Torino 1987.
- NIETZSCHE 1872: Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, in *Opere*, a cura di Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Adelphi, Milano 1972.
- ROSENZWEIG 1921: Franz Rosenzweig, *La stella della redenzione*, Marietti, Casale Monferrato 1985.
- NIETZSCHE 1888: Friedrich Nietzsche, *La volontà di potenza*, a cura di Peter Gast e Elisabeth Förster-Nietzsche, Libro III, Bompiani, Milano 1995.

all'Esistenzialismo, ma ne mantiene in realtà una spiccata autonomia e distanza, che può essere analizzata. 3. Stile aforistico e frammentario: Cioran esprime il suo pensiero attraverso aforismi, frammenti e note sparse. Questo stile può essere messo in relazione, ad esempio, con quello di Nietzsche, dell'austriaco Karl Kraus, del colombiano Nicolas Gomez Davila, allo scopo di cogliere la relazione tra stile aforistico e complessità del pensiero. 4. Smascheramento e demistificazione: in contrapposizione all'idealismo e partendo dal pensiero di Schopenhauer, anche in riferimento al testo di Paul Ricoeur *Dell'interpretazione* del 1965, si può inserire Cioran nei cosiddetti maestri del sospetto, approfondendo anche il ruolo della menzogna nella costruzione delle cosiddette certezze. Per questo aspetto si veda anche la bibliografia inserita nel paragrafo di questo articolo: «Morire o mentire».

E ora ci chiediamo perché accogliere il pensiero di Cioran nei percorsi didattici e con quale valore formativo. Non occorre condividere le idee di Emil Cioran per apprezzarne la profondità e la capacità di porre domande scomode. In particolare, può essere utile: 1. come stimolo alla riflessione. Cioran ci invita a mettere in discussione le nostre convinzioni più profonde e a interrogarci sul senso della vita e della morte. 2. per favorire la consapevolezza della condizione umana, la fragilità dell'esistenza, l'ineluttabilità della sofferenza e la vanità di molte delle nostre aspirazioni. 3. per sviluppare il senso critico nei confronti di noi stessi e della società.

I problemi giuridici della nuova estetica digitale¹

Marco Spinelli²

Abstract

Legal problems for the new digital aesthetics

Nowadays it is clear that most of the Cultural Heritage can be seen and made use of throughout digital tools such as 3D models or reproductions implemented in several ways. Although the approach of the Italian body of laws has always been based on a specific aesthetic approach, namely according to the material element of the Cultural Heritage, this paper will concentrate on the analysis of two Italian Judges ruled about the fair use of the reproduction of a piece of art and will also explore other aspects (as for example the complex network of crypto art), that open new frontiers linked to the legal aspects decisive in order to obtain an efficacious approach for the safeguard of intangible cultural products.

Keywords

Aesthetics, Material element, Intangible cultural heritage, international law, Distributed ledger technology, NFT, Fair use.

1. L'immaterialità dei beni culturali: fra diritto e tecnologia

Il concetto di immaterialità nell'ambito dei beni culturali, legato a una più profonda svolta estetica propria del XX secolo, epoca in cui sempre più gli artisti mirano ad andare oltre gli «occhi del corpo» per sbilanciarsi verso «gli occhi dell'anima»,³ è da diverso tempo un grande catalizzatore dell'attenzione della dottrina e della giurisprudenza italiana, e ad avviso di chi scrive meriterebbe di rivestire tale ruolo anche nel dibattito filosofico contemporaneo. Pertanto, prima di affrontare i problemi anticipati nel titolo, si cercherà di apprezzare l'esistenza e di tracciare il necessario inquadramento giuridico di quell'elemento del bene culturale che non è visibile o tangibile, ma che ne costituisce la vera e più intima natura, anche in considerazione del fatto che, quando pensiamo ai beni culturali dobbiamo ricordare che «immateriale e intangibile è, al fondo, il motivo più alto che spinge a proteggerli e a favorirne la conoscenza».⁴ Prima di addentrarci nell'esame delle diverse posizioni e delle fasi evolutive del concetto di immateriale nel diritto italiano, è bene ribadire l'ovvio, cioè che il nostro attuale ordinamento, e in particolar modo la parte che disciplina i beni culturali (su tutti, il Codice dei Beni Culturali, D.lgs. 22 gennaio 2004, n. 42 e successive modificazioni e integrazioni) sconta un'impostazione "materialista" nel

¹ Questo articolo, che ha la sua prima origine nella tesi finale presentata in occasione del conseguimento del Master di II livello in Diritto e Nuove Tecnologie per la tutela e la valorizzazione dei beni culturali discussa presso l'Università La Sapienza di Roma il 31 maggio 2022, costituisce una rielaborazione – volta ad approfondire le implicazioni filosofiche delle nuove forme di arte digitale – di quanto già pubblicato in Spinelli 2024.

² Dottore in Giurisprudenza e Scienze Internazionali.

³ Cfr. perciò Riout 2022, pp. 272-273.

⁴ Casini 2014.

senso più puro del termine: vedremo infatti come il concetto dominante di “coseità” del bene culturale possa arrivare a compromettere la tutela dei beni culturali immateriali. Tale *vulnus* è purtroppo stato ereditato anche dalla nuova disciplina penalistica in materia di reati contro i beni culturali (Titolo VIII-bis del Codice Penale) e ciò risulta evidente da una serie di ragioni che esamineremo nel dettaglio. La tutela dei beni culturali in Italia, allo stato attuale, è inequivocabilmente ancorata alle categorie di cose (intese nel loro senso giuridico di *res qui tangi possunt*) descritte nell’art. 10 del citato Codice dei Beni Culturali, e questo fa sì che i poteri amministrativi (ordinatori, sanzionatori, conformativi) del Ministero della Cultura possano essere davvero efficaci solo quando proteggono il bene culturale nella sua dimensione concreta: basti pensare alle norme sulla circolazione dei beni culturali sul territorio nazionale (artt. 53 e ss.) e oltre i confini nazionali (artt. 64bis e ss.).⁵ Una tale ristretta forma di tutela, come avremo modo di vedere in seguito, risulta lacunosa e inefficace per proteggere l’immagine digitale dei beni culturali, e ancor di più quelle forme di arte che nascono digitali e che circolano in modo (più o meno) incontrollato sulla rete.

1.1 L'immanenza della coseità, l'ingresso dell'immateriale nel panorama giuridico italiano e le sue diverse declinazioni

Per capire quanto il concetto di “coseità” sia radicato nell’ordinamento italiano dei beni culturali e di conseguenza per capire quanto possa essere difficile superare un’impostazione unicamente materiale del bene culturale come oggetto giuridico destinatario di tutela e valorizzazione, è fondamentale riprendere la definizione di bene culturale contenuta nella prima delle 84 dichiarazioni emanate dalla c.d. Commissione Franceschini⁶ al termine dei suoi lavori: è un bene culturale «*tutto ciò che costituisce testimonianza materiale avente valore di civiltà*». Se questa definizione aveva il grande pregio di superare la concezione risalente all’inizio del XX secolo, quella secondo cui l’apprezzamento di un oggetto d’arte e di un bene storico era legato unicamente al suo pregio estetico o artistico, riaffermava tuttavia in modo incontrovertibile l’imprescindibilità di un supporto materiale che renda tangibile, visibile il bene culturale, concetto questo già presente nella c.d. Legge Rosadi (l. 20 giugno 1909, n. 364) e nelle leggi Bottai del 1939-1940, poiché in questi atti normativi i beni culturali (*rectius*, antichità e belle arti) sono le «*cose mobili e immobili che presentano interesse storico, artistico, archeologico, o etnografico*». Ben lontano dalle menti dei legislatori era dunque il concetto di immaterialità e l’importanza che avrebbe assunto.

Un significativo punto di svolta si ebbe pochi anni dopo la conclusione dei lavori della Commissione Franceschini, quando Massimo Severo Giannini postulò l’esistenza di un valore immateriale che rendeva una semplice *res*, magari anche priva di un significativo valore economico, portatrice di valori e testimonianze di civiltà. Secondo Giannini, infatti, il bene culturale può considerarsi tale per via di una duplice natura: quella materiale, sulla quale possono essere istituiti diritti reali, e quella immateriale che è l’oggetto degli obblighi di tutela e valorizzazione esercitati dal potere pubblico. Considerando quindi il bene culturale come il prodotto di una creazione intellettuale (*corpus mysticum*) che si estrinseca in un supporto materiale (*corpus mechanicum*) si capisce come quest’ultimo, indipendentemente dal suo valore economico e dai diritti reali che possano sorgere su di esso, diventi portatore di una testimonianza o di un interesse che ne qualificano il valore culturale immateriale e lo rendono meritevole di fruizione e, *a fortiori*, di tutela e di valorizzazione. Il grande merito attribuibile a Giannini è perciò quello di aver “estratto” dalla coseità del bene culturale nella sua accezione classica una dimensione intangibile e immateriale

⁵ Una parziale eccezione è rappresentata dalle norme che riguardano la riproduzione dei beni culturali prevista dagli artt. 107-110 del Codice, su cui torneremo *infra*, pp. 13-15.

⁶ Si fa qui riferimento alla Commissione d’indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio, istituita con legge 26 aprile 1964, n. 310 e presieduta appunto dall’On. Francesco Franceschini. La Commissione concluse i suoi lavori nel 1967, denunciando lo stato di abbandono in cui versava all’epoca il patrimonio culturale italiano.

che tuttavia, come vedremo a breve, assume anche altre declinazioni⁷ che non sempre è facile inquadrare dal punto di vista normativo. Tuttavia, è proprio in questa dimensione intangibile che risiede il valore culturale, quello che rende un semplice oggetto, per quanto ben realizzato, portatore dello spirito del tempo di una determinata società (la statua equestre di un imperatore romano estrinseca in modo plastico la potenza e la sicurezza che quella figura ispirava) o riflesso del modo di vivere o di pensare l'esistenza di una determinata società (l'abbigliamento dei soggetti dipinti in un quadro rinascimentale è diverso da quello di un quadro impressionista, perché le due opere pittoriche riflettono due società molto diverse fra loro).

Non si può neanche sperare in un soccorso della giurisprudenza per far rientrare l'immaterialità dei beni culturali nel nostro panorama giuridico ed estendere così l'applicabilità all'immateriale delle previsioni del Codice dei Beni Culturali, visto che anche la Corte Costituzionale ha sposato l'impostazione "materialista" affermando che «*la cultura non assume un rilievo autonomo, separato e distinto dai beni [...] ma si compenetra nelle cose che ne costituiscono il supporto materiale e, conseguentemente, non può essere protetta separatamente dal bene*»:⁸ tale orientamento potrebbe tuttavia lasciare qualche spiraglio ermeneutico per l'arte digitale, qualora si riconosca a quest'ultima il ruolo di supporto (ancorché fatto di bit e pixel) del portato culturale contemporaneo.

Si prescinde in questa sede dal trattare le problematiche relative al vero e proprio patrimonio culturale immateriale, ovvero quello individuato dalla Convenzione UNESCO di Parigi del 2003. Basterà dire che esso, anche se non direttamente rilevante per gli aspetti legati alle forme digitali di arte, aiuta a inquadrare l'immaterialità come elemento connaturato e intrinseco a qualsiasi bene culturale, poiché esso è costituito da un'endiadi inscindibile fra il supporto materiale (la tela, il marmo, il suono, l'immagine riprodotta su un monitor) e il valore di cui quel bene è portatore,⁹ che è per sua natura immateriale o meglio intangibile e che a maggior ragione con lo sviluppo delle nuove tecnologie assume una rilevanza autonoma.

Come già anticipato, una parvenza di tutela dell'immagine (e quindi, in senso molto lato, del valore immateriale del bene culturale) da parte del nostro Codice è prevista nella sezione riservata alla riproduzione dei beni culturali (articoli 107-110), ma riguarda esclusivamente quei beni culturali che lo Stato o gli altri enti territoriali abbiano in consegna, ovvero i beni culturali pubblici.¹⁰ Questa parte del Codice, esito finale di una serie di interventi normativi lunga 11 anni (2006-2017), determina i casi e le modalità con le quali il bene culturale può essere usato individualmente (art. 106) o usato in modo strumentale e precario (cioè per trarne una riproduzione, art. 107 che al c.2 prevede alcuni divieti per la riproduzione dei beni tramite calchi), usato per un catalogo di riprese o immagini fotografiche (art. 109 che prevede per chi effettua la riproduzione il deposito del doppio originale delle foto o delle riprese e del fotocolor originale) ma sempre dietro pagamento di un canone di concessione e di riproduzione (art. 108) che viene richiesto in base al diritto, vantato dal potere pubblico, di sfruttare economicamente l'immagine del bene culturale (sfruttamento che tuttavia trova piena giustificazione nella necessità di mantenere e tutelare il bene stesso per consentirne la fruizione), canone che verrà poi incassato e ripartito fra i soggetti pubblici che hanno in consegna il bene (art. 110). La *ratio* comune sottostante a questa sezione di norme del nostro Codice è la necessità di un'autorizzazione da parte del potere pubblico, intesa come forma di protezione del valore insito nel bene culturale, della sua immagine (se pensiamo alla sua riproduzione fotografica o cinematografica): tale autorizzazione può essere negata se la riproduzione richiesta si traduca in un danno per il bene culturale o per

⁷ Per la descrizione di queste ulteriori declinazioni ci si baserà su Morbidelli 2014.

⁸ Corte cost., 9 marzo 1990, n. 118. Anche la giurisprudenza amministrativa si orienta in tal senso, cfr. Cons. Stato, Sez. VI, 10 ottobre 2020 n. 1023 e 13 maggio 2016 n. 1947.

⁹ In questo senso si veda anche Casini 2018.

¹⁰ Cfr. per questo e per i successivi punti soprattutto Lalli 2022.

la sua immagine. All'interno del perimetro di questa norma trova spazio anche la libertà di panorama.¹¹

Le eccezioni al criterio dei canoni e delle autorizzazioni, così come appena descritte, fungono da punto di riferimento anche per le riproduzioni digitali e per la loro funzione di valorizzazione del patrimonio culturale, poiché esse operano «un bilanciamento tra le esigenze di tutela dell'immateriale economico dei beni culturali e le esigenze di promozione della cultura per il tramite della conoscenza diffusa di questi beni, diversificando adeguatamente il regime della riproduzione delle immagini a fini commerciali da quello della riproduzione intesa a garantire una fruizione dei beni in parola per finalità culturali».¹² Tale, necessaria, suddivisione è chiaramente intesa a proteggere da utilizzi della riproduzione che siano lesivi del valore culturale del bene riprodotto, e *a fortiori* lesivi della dignità e dell'onore della comunità di persone che in quel valore culturale si riconosce.

Se però molto può essere detto, nell'ambito della riproduzione soprattutto fotografica e a fortiori digitale di beni culturali, con riguardo alla concessione di autorizzazioni e alla corrispondenza di canoni, ben poco può dirsi sugli strumenti di tutela azionabili da parte del potere pubblico in caso di utilizzo improprio dell'immagine del bene culturale. Il Ministero e le sue articolazioni periferiche, infatti, ancorati all'impianto materialista di cui già si è detto e che permea il nostro ordinamento, si sono trovati spesso "disarmati" (termine scelto non a caso, come si vedrà a breve) di fronte a violazioni di questo tipo, che si portano dietro un *vulnus* difficilmente sanabile per i valori culturali del nostro Paese e che hanno rinnovato, nel panorama giuridico ma anche filosofico (soprattutto estetico) gli interrogativi sul senso profondo che i nostri beni culturali hanno.

Un primo esempio di tale paradossale situazione si ebbe nel 2014, quando la Armalite inc., azienda statunitense produttrice di armi, creò un fotomontaggio in cui il celebre David di Michelangelo (esposto nella Galleria dell'Accademia di Firenze) imbracciava il fucile AR-50A122 definendolo, in allusione al suo accostamento alla celebre statua michelangiolesca, un'opera d'arte (lett. A work of Art). Tanto sugli organi di stampa quanto nella dottrina l'episodio ha suscitato riprovazione e polemiche, ma, nonostante i proclami e i tentativi diplomatici, la pubblica amministrazione si è trovata - contrariamente al David, appunto - disarmata poiché non esistono nel nostro Codice norme che impediscano o interrompano l'utilizzo improprio dell'immagine di un bene culturale e perciò, se alla fine la Armalite decise di ritirare quella controversa pubblicità, fu solo per evitare ricadute negative in termini commerciali.

Gli elementi di analisi che da questa vicenda possono essere desunti riguardano fondamentalmente due ordini di problemi: l'uso più o meno appropriato che della riproduzione del bene viene fatto, con la conseguente domanda sull'adeguatezza dell'impianto sanzionatorio pubblico, e il valore culturale che assume l'immagine del bene culturale in sé, considerato anche il ruolo predominante che questa ha assunto grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie di digitalizzazione e diffusione di arte e cultura attraverso il World Wide Web.

Per quanto riguarda l'uso che viene fatto di una riproduzione di bene culturale, la sua appropriatezza è a sua volta connaturata alla promozione o meno di un valore culturale: se ad esempio il David armato fosse stato «l'opera provocatoria di un grande artista contemporaneo a sostegno delle politiche di disarmo»¹³ l'accostamento fra l'arma da fuoco e la bellezza ideale del David sarebbe stato molto probabilmente considerato un "fair use", un utilizzo appropriato della riproduzione del bene, che rientrava a pieno in quella libera manifestazione del pensiero o espressione creativa di cui al comma 3 dell'art. 108. Il motivo di scandalo per quanto riguarda il fotomontaggio creato da Armalite sta tutto nella sua natura puramente commerciale, nel suo

¹¹ Cfr. *ibid.*

¹² Cfr. Manfredi 2018, p.130.

¹³ Cfr. Casini 2014.

voler deviare il valore culturale immateriale di quella riproduzione verso una finalità meramente lucrativa e nell'uscire inequivocabilmente dall'unica forma di sfruttamento del valore economico di quell'immagine prodromico solamente alla sua tutela e valorizzazione. La reazione (o in questo caso l'inazione, se non consideriamo il consueto clamore mediatico suscitato nell'immediatezza) da parte della pubblica amministrazione che ha la responsabilità del bene culturale non va quindi vista come una ricerca di posizione dominante a livello economico, quasi una pretesa per lo Stato di essere l'unico a poter trarre profitto dalle statue e dalle loro fotografie, ma come una forma di difesa del patrimonio storico e artistico in piena adesione al dettato dell'art. 9 della nostra Costituzione. Per realizzare tale fine, nel recente passato si è fatto ricorso alla tutela civilistica, in parte per compensare le lacune nel plesso amministrativo del nostro diritto soprattutto quando si trova di fronte a gruppi industriali internazionali, come vedremo nei due casi presi ad esempio. Davanti a un uso non autorizzato dell'immagine del bene culturale è infatti possibile agire in giudizio per danno aquiliano (o responsabilità extracontrattuale ex art. 2043 c.c.) e l'amministrazione attrice può chiedere il risarcimento del danno patrimoniale (canone non riscosso) e non patrimoniale (danno d'immagine per la personalità giuridica dell'amministrazione),¹⁴ oltre all'inibitoria nell'utilizzo dell'immagine illecitamente ottenuta e alla pubblicazione delle ordinanze o sentenze su media nazionali, fisici o digitali (rimedio, questo, che in un mondo caratterizzato dall'assunzione vorace di informazioni a qualsiasi titolo ha ancora il suo effetto).

Il secondo esempio che pare qui utile riportare riguarda, neanche a farlo apposta, di nuovo il David di Michelangelo, in questo caso "portato in giudizio" nell'ambito di una controversia fra la Galleria dell'Accademia e il Ministero della Cultura contrapposte a un noto gruppo editoriale.

Era l'estate del 2020, anno fino a quel momento già abbastanza complesso, quando sul numero di luglio-agosto della rivista GQ Italia apparve «*una assai discutibile immagine cangiante David/modello* [il modello raffigurato era Pietro Boselli, all'epoca il modello maschile più famoso al mondo, a detta della stessa rivista GQ]»¹⁵ la cui pubblicazione non era stata affatto autorizzata dalla Direttrice della Galleria dell'Accademia Cecilie Hollberg, che aveva tale potestà in quanto responsabile dell'istituto museale che detiene il celebre marmo michelangiolesco. Anzi, quando la Direttrice era stata contattata dal responsabile della rivista (che le aveva inviato una prima bozza della copertina), aveva precisato che la pubblicazione sarebbe stata autorizzata «*solo a due condizioni: che non fosse alterata dall'effetto lenticolare* [tecnica utilizzata per la prima volta da quella rivista e su cui si basava l'attrattiva della copertina, nda] e *che la rivista fosse corredata da un articolo redazionale sulla Galleria e l'opera di Michelangelo, poiché solo così si sarebbe potuto garantire un uso non lucrativo dell'effigie del David*».¹⁶ La rivista tuttavia andò in stampa in assenza dell'autorizzazione prevista dall'art. 108 Codice Beni Culturali e in ogni caso ignorando entrambe le condizioni poste dalla Galleria dell'Accademia (in modo del tutto consapevole, come emerge dalla sentenza del Tribunale di Firenze). Il Ministero della Cultura¹⁷ citò in giudizio la società editrice della rivista, chiedendo *in primis* in sede cautelare l'accertamento dell'uso non autorizzato delle immagini del David a fini commerciali da parte della società convenuta, e in seconda battuta di inibire alla società editrice l'utilizzo di quell'immagine e di conseguenza di condannare la società al risarcimento del danno extracontrattuale causato. Nell'agosto 2020 la

¹⁴ Per la giurisprudenza in merito si veda, su tutte, Tribunale di Firenze 26 ottobre 2017, n. 13758. Questa ordinanza, pronunciata in totale accoglimento della richiesta del Ministero di inibitoria, ritiro dal commercio e distruzione del materiale pubblicitario prodotto in assenza di autorizzazione all'uso dell'immagine, anche in questo caso, del David di Michelangelo da parte di un'agenzia di viaggio. L'urgenza dell'accoglimento è stata motivata dal Tribunale sulla base del fatto che «l'uso indiscriminato dell'immagine di beni culturali è suscettibile di svilirne la forza attrattiva», riconoscendo implicitamente il valore immateriale del bene culturale e della sua immagine.

¹⁵ Cfr. Sentenza del Tribunale di Firenze – Sezione Seconda Civile n. R.G. 8150/2020 riferita alla causa pari numero avente ad oggetto «azione di risarcimento per responsabilità extracontrattuale».

¹⁶ Ibid.

¹⁷ All'epoca dei fatti Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo, uno degli innumerevoli nomi assunti dal medesimo dicastero, a seconda delle sensibilità politiche prevalenti.

domanda cautelare venne accolta dal Tribunale e nell'aprile dello scorso anno venne pronunciata la sentenza di merito¹⁸ che accoglieva in pieno le domande del Ministero, chiarendo¹⁹ che *«al pari del diritto all'immagine della persona, positivizzato all'art. 10 c.c., può configurarsi un diritto all'immagine anche con riferimento al bene culturale»* e che tale diritto ha il suo fondamento normativo proprio negli articoli 107 e 108 del Codice dei Beni Culturali, a loro volta attuazione diretta del dettato costituzionale di cui all'art. 9 della Carta. Sempre riguardo al diritto all'immagine, il Giudice specifica che *«sarebbe del tutto irragionevole escludere la tutela di tale diritto con riferimento al bene culturale, specie quando – come nel caso di specie – risulti gravemente lesa [...] l'immagine di un'opera di assoluto pregio artistico»*.²⁰ E ancora, il diritto all'immagine del bene culturale viene ricondotto addirittura all'art. 2 Cost., poiché tenendo presente il diritto individuale alla propria identità e alla tutela del proprio patrimonio intellettuale, sociale, ideologico ecc. sarebbe, nell'intendimento del Giudice, *«del tutto irragionevole postulare l'assenza del rimedio risarcitorio a fronte di lesioni dell'interesse non patrimoniale presidiato dall'art. 9 Cost., che si identifica con l'identità collettiva dei cittadini che si riconoscono come appartenenti alla medesima Nazione anche in virtù del patrimonio artistico e culturale»*.²¹ È la prima volta nella storia del nostro diritto che si assiste a un'estensione di tale portata del diritto all'immagine anche ai beni culturali. La speranza di chi scrive è che tale affermazione venga confermata e se possibile ancora amplificata nel prosieguo della causa e nell'eventuale giudizio di appello, trovando magari definitiva conferma e consolidamento quando si sarà pronunciata anche la Cassazione.

Il Ministero della Cultura, e per diretta conseguenza la Galleria dell'Accademia (che rientra nella sfera di competenza della Direzione Generale Musei), è quindi indubbiamente titolato a invocare la tutela per l'immagine di un bene culturale, in questo caso il David di Michelangelo, poiché già titolare del diritto di utilizzo e di sfruttamento economico del bene (culturale), diritti assegnati proprio dai citati articoli 107 e 108 del Codice dei Beni Culturali. La società editrice convenuta, pertanto, è stata condannata a corrispondere 20.000€ di danni patrimoniali (corrispettivo del canone non versato) e 30.000€ di danni non patrimoniali (per la lesione del diritto all'immagine del bene culturale) al Ministero, e tale condanna si fonda sul fatto che in questa circostanza mancarono tutti i presupposti affinché la riproduzione dell'immagine del David fosse da considerarsi lecita, non solo per ragioni economiche legate al mancato versamento del canone alla Galleria dell'Accademia, ma anche perché *«elemento imprescindibile dell'utilizzo lecito dell'immagine è il consenso reso dall'Amministrazione, all'esito di una valutazione discrezionale in ordine alla compatibilità dell'uso prospettato con la destinazione culturale»*²² e inoltre le modalità di riproduzione effettivamente adottate hanno in sé un elemento illecito dato che *«alterano l'immagine del David, che viene accostata ed anzi confusa, attraverso il meccanismo della cartotecnica lenticolare, con l'immagine di un modello»*²³ per finalità evidentemente e unicamente pubblicitarie, in questo modo *«svilendo, offuscando, mortificando, umiliando l'alto valore simbolico ed identitario dell'opera d'arte»*²⁴ e quindi seguendo uno schema identico a quello adottato da ArmaLite per il "David armato", per nulla rilevando le considerazioni esposte in quello stesso numero della rivista in merito alla *«contemporaneità del messaggio del David»* e

¹⁸ Ci asterremo in questa sede dal riportare tutte le conclusioni in diritto elaborate dal Giudice, come quelle sulla legittimazione e sulla competenza territoriale. L'esame di tali questioni giuridiche risulterà più utile e attinente all'argomento di questo articolo nel caso affrontato dal Tribunale di Venezia, di cui tratteremo *infra*, pp. 7-8.

¹⁹ In modo alquanto innovativo per il nostro ordinamento, dato che finora il diritto all'immagine era stato "esteso" alle persone giuridiche (Cass. Civ. N. 12929/2007 e Cass. Civ. N. 8397/2016) e alle associazioni non riconosciute (Cass. Civ. N. 23401/2015). Un ulteriore riferimento alla tutela dell'immagine per beni aventi rilevanza economica si può trovare in Cass. Civ. N. 182018/2009, anch'essa citata nella sentenza di Firenze.

²⁰ Cfr. Sentenza del Tribunale di Firenze – Sezione Seconda Civile n. R.G. 8150/2020 riferita alla causa pari numero avente ad oggetto «azione di risarcimento per responsabilità extracontrattuale».

²¹ Ibid.

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

alla sua asserita trasmissione di un messaggio di positività per il Made in Italy. Alla possibile domanda, di carattere non giuridico ma quasi sociologico, che si è posto chi scrive e che potrebbe porsi chi legge, sul perché due società così diverse abbiano scelto il medesimo bene culturale per farsi pubblicità, ci risponde comunque il Giudice fiorentino, quando afferma che il David non è solo una pregevole opera d'arte, ma che essa è divenuta «*simbolo, non solo della temperie rinascimentale che soprattutto nel nostro paese ha prodotto frutti di inestimabile valore, ma anche del nostro intero patrimonio culturale ed in definitiva del genio italico*».²⁵

Il secondo esempio riguarda invece l'«Uomo vitruviano» di Leonardo da Vinci, disegno custodito presso le Gallerie dell'Accademia di Venezia. In questo caso fu Ravensburger a essere trascinata in giudizio, insieme alla sua controllata che si occupa della distribuzione dei prodotti in Italia, proprio per l'utilizzo non autorizzato della celebre rappresentazione leonardiana quale immagine di un puzzle. Anche qui l'illecito contestato alla società riguarda l'art.108 Codice Beni Culturali, poiché ci si trova di fronte ad un'appropriazione «*per così dire indebita, da parte delle società [...] tanto all'estero quanto in Italia, dell'immagine – per come riprodotta – e del nome dell'opera finalizzata al suo sfruttamento economico/commerciale*». La vicenda giudiziaria offre numerosi spunti di riflessione di natura civilistica, il cui esame ci porterebbe tuttavia alquanto fuori tema. Ciò che interessa in questo caso specifico è invece il fatto che il giudice italiano²⁶ supera le deduzioni e le eccezioni sollevate dalla difesa fissando la sua competenza territoriale ai sensi dell'art. 20 c.p.c.: il Tribunale di Venezia, infatti, è competente per il luogo dove ha sede il danneggiato, che è il bene culturale in sé. Ma poiché l'Uomo vitruviano non possiede com'è ovvio un'autonoma capacità di agire in giudizio,²⁷ sono le Gallerie dell'Accademia, dove è fisicamente custodito ed esposto al pubblico il disegno di Leonardo da Vinci, a dover tutelare quella che è senza dubbio una testimonianza avente valore di civiltà e un'entità immateriale di fruizione pubblica, come ben espresso nell'ordinanza cautelare veneziana. Qui, come nel precedente fiorentino, erano proprio le Gallerie a dover essere interpellate per richiedere la prevista autorizzazione all'uso dell'immagine dell'opera: il danno, patrimoniale e non,²⁸ si è verificato a Venezia in primo luogo, per poi certamente riverberarsi altrove data la capillarità della rete di vendita della società trascinata in giudizio.

Altra interessante analogia rispetto al caso del David “modificato” nella copertina consiste nel fatto che neanche qui le società convenute hanno mai contestato il punto che più ci interessa in tutta la vicenda, ovvero l'aver riprodotto per scopo di lucro e senza autorizzazione alcuna l'immagine dell'opera leonardiana. In particolare, Ravensburger si è difesa affermando (in modo disarmante) che «*la commercializzazione del prodotto contestato avveniva sin dal 2009 [...] sul presupposto che l'opera fosse di 'dominio pubblico'*» e che né le Gallerie né il Ministero della Cultura avevano mai eccepito nulla a riguardo. A tale proposito il Giudice ribadisce in modo chiaro che «*non sussiste alcun onere o obbligo per le reclamanti [Gallerie e Ministero, nda] di effettuare un controllo costante sul mercato – tradizionale e online – al fine di verificare periodicamente la presenza di prodotti illecitamente riproducenti l'immagine e il nome [dei beni*

²⁵ Ibid.

²⁶ Il provvedimento da qui in poi citato è l'Ordinanza del Tribunale di Venezia – Seconda Sezione Civile R.G. 5317/2022 del 24 ottobre 2022 (di seguito semplicemente Ordinanza).

²⁷ Giova per lo scopo di questo articolo riproporre la spiegazione espressa a tal proposito nell'ordinanza veneziana: «Sotto quest'ultimo profilo occorre evidenziare che ancorché il bene culturale, di per sé considerato -secondo la più autorevole dottrina- come entità immateriale distinta dal supporto materiale cui inerisce e costituente un valore identitario collettivo destinato alla fruizione pubblica, costituisca un bene giuridico meritevole di tutela rafforzata [...] tuttavia lo stesso non possiede evidentemente un'autonoma soggettività cosicché si verifica una scissione tra l'oggetto di tutela rispetto alla lesione dell'immagine (i.e. il bene culturale) e il soggetto deputato, quale titolare del potere concessorio/autorizzatorio rispetto alla sua destinazione, ad agire per la sua tutela».

²⁸ Più precisamente «ne consegue che tale condotta appare costituire illecito determinando un danno risarcibile ex artt. 2043 e 2059 c.c., laddove il danno è costituito, in primo luogo, dallo svilimento dell'immagine e della denominazione del bene culturale [...] e, in secondo luogo, dalla perdita economica patita dall'Istituto museale», cfr. Ordinanza.

culturali]»:²⁹ è evidente come un obbligo giuridico di questo tipo costituirebbe, in qualsiasi ordinamento, un paradosso.

L'ultima considerazione che qui appare importante riguarda la qualifica di norma di applicazione necessaria³⁰ attribuibile al nostro Codice dei Beni Culturali, che proprio perché costituisce un *unicum* a livello comunitario (e forse anche mondiale) consente di tutelare un bene di rango costituzionale quale il patrimonio culturale. In virtù di questo principio, il rispetto di quanto disposto dall'art. 108 del Codice diventa fondamentale per la protezione di tale interesse pubblico.³¹

I casi giudiziari appena esposti mostrano come finora sia stato possibile agire solo in sede civile contro l'utilizzo illecito e lo stravolgimento dell'immagine di un bene culturale, e perciò rendono evidente la necessità di una protezione giuridica specifica per le opere d'arte digitali, piuttosto che nel riadattamento nell'applicazione di norme esistenti. Ciò in virtù del fatto che di recente si assiste a un'evoluzione della sensibilità comune verso i beni culturali e le loro rappresentazioni digitali, che aiutano a diffondere più rapidamente e a un pubblico più vasto, rispetto alla loro forma tangibile, i valori di cui sono portatori: questa è la realizzazione completa del concetto espresso in modo pionieristico da Giannini nelle sue opere.

Appare inoltre necessario suggerire che l'immagine del bene culturale dovrebbe, in un contesto digitale caratterizzato da molteplici possibilità non solo di riproduzione ma anche di alterazione e modifica dei contenuti, essere protetta da un uso distorto che possa creare confusione o falsità a livello storico e artistico, considerando anche questa violazione fra gli usi inappropriati dell'immagine³² dato che questo tipo di immagine, o copia di immagine, crea danno alla veridicità del valore culturale di cui lo Stato è tutore. Volendo tuttavia fornire uno spunto di riflessione, come potrebbe essere sanata questa lacuna nel nostro ordinamento? Quale strumento consentirebbe di arginare la diffusione di immagini inappropriate dei nostri beni culturali? Una parziale soluzione sarebbe adottare tecniche di oscuramento delle pagine web che ospitano questi contenuti in modo non dissimile da quanto accade oggi per i contenuti che incitano, ad esempio, all'odio o alla discriminazione (come avviene normalmente attraverso gli strumenti di segnalazione messi a disposizione da tutti - o quasi - i social network esistenti) o, peggio ancora, per i contenuti a carattere pedopornografico.³³

2. Digitalizzazione dei beni culturali e Criptoarte

Ma cosa si intende quando si parla di arte digitale? In questa sede, semplificando, ricondurremo a questa espressione due categorie di opere d'arte digitali attualmente presenti nel panorama contemporaneo e di questo particolarmente esemplificativo, ovvero la digitalizzazione del patrimonio culturale attualmente esistente (realizzata con diverse tecnologie e differenti livelli di accuratezza, come avremo modo di vedere, ed eventualmente arricchita da contenuti multimediali che ne impreziosiscano la valorizzazione) e la vera e propria arte digitale, quella che viene ormai comunemente definita criptoarte, che sta assumendo un ruolo sempre più rilevante e che sta suscitando un vivace dibattito a livello internazionale sulle vere potenzialità di questo tipo di espressione artistica.

²⁹ Cfr. Ordinanza.

³⁰ Ai sensi dell'art. 17 della Legge 218/1995 e dell'art. 16 del Regolamento UE 864/2007.

³¹ In proposito la Corte di Giustizia dell'Unione Europea, citata anche nell'Ordinanza, ha affermato che la conservazione del patrimonio artistico può costituire esigenza imperativa tanto da limitare la libera prestazione di servizi, cfr. sentenza del 21 febbraio 1991, C-180/89).

³² Sul punto cfr. *amplius* Lalli 2022; Pangallozzi 2020 e Casini 2018.

³³ Si fa qui riferimento all'art. 14quater della Legge 3 agosto 1998, n. 269, che riguarda le misure che i provider internet devono adottare per impedire l'accesso a siti che vengono loro segnalati dal Centro nazionale per il contrasto della pedopornografia sulla rete internet.

Per quanto riguarda la digitalizzazione del patrimonio culturale (cioè, il rendere le “cose” fruibili nella c.d. quarta dimensione) essa ci consente un primo approccio di connessione fra il piano giuridico e quello tecnico. Un’accelerazione importante in questo settore è stata resa possibile (*sic!*) dagli effetti della Pandemia da Covid-19, ovvero dal fatto che allora molti Stati europei e non, si sono posti il problema di come far uscire, ancorché virtualmente, il proprio patrimonio culturale – e i valori che quel patrimonio rappresenta – al di fuori dei confini tracciati sulle carte geografiche grazie allo strumento digitale che per definizione non ha confini: internet. Uno dei progetti più noti all’interno dell’Unione Europea in tale ambito è sicuramente Europeana, attivo già dal 2008 e cresciuto esponenzialmente nel corso degli anni.³⁴ Grazie a questo progetto e a moltissimi altri che in questa sede non possono essere compiutamente esposti per amore di sintesi, la fruizione virtuale dei beni culturali è dunque diventata reale e quotidiana, e ha modificato la percezione stessa dell’archeologia e delle diverse forme di arte, anche perché «*con il filtro della tecnologia cambia anche il modo di percepire la memoria*»:³⁵ la riproduzione digitale e la diffusione attraverso questo strumento del nostro patrimonio culturale rappresenta quindi un importante passo avanti nell’attuazione dell’art. 9 della nostra Costituzione e nell’adesione a quelli che sono i principi stabiliti a livello internazionale da UNESCO e ICOM, ma occorre a questo punto individuare anche il principale rischio al quale va incontro la rappresentazione digitale del patrimonio culturale, ovvero la decontestualizzazione. Se infatti è vero che «*nella realtà virtuale non esistono le grandezze tradizionali di tempo e spazio ma si annullano le distanze sia fisiche quanto geografiche e culturali*»³⁶ è altrettanto vero che questo può comportare il rischio di ritrovarsi davanti a un’opera della quale non si capisce il contesto; ci si troverà davanti a un oggetto fisico trasposto in una dimensione altra, nella quale rischia di perdere la sua dimensione storica e il suo essere testimonianza avente valore di civiltà. Alla necessaria contestualizzazione e inquadramento dell’opera in un ambito a essa congeniale si accompagna l’ineludibile tutela dell’autenticità della rappresentazione, che può essere garantita tanto dall’ente pubblico che esegue in proprio la digitalizzazione quanto da strumenti tecnologici *open source* e da certificazioni indipendenti che impediscano la circolazione incontrollata e incontrollabile (proprio in virtù della libertà su cui si basa – o dovrebbe basarsi – internet) di un bene culturale distorto, alterato e per questo pericoloso, poiché non diffonderebbe l’autentico valore immateriale di cui è portatore, ma solo una versione distorta e parziale di esso. La libera – ma autentica – circolazione delle riproduzioni digitali dei beni culturali assume un’importanza ancora maggiore se si pensa alle riproduzioni di beni culturali distrutti o andati perduti. È questo il caso dell’Arco di Palmira, lo splendido monumento che troneggiava nell’area archeologica dell’antica città romana distrutta dalla furia iconoclasta del sedicente Stato Islamico nel 2015. Grazie al progetto *The Million Image Database*³⁷ è stato possibile addirittura ricostruire una copia (prima digitale e poi addirittura fisica) dell’arco perduto. A livello giuridico, tuttavia, c’è da chiedersi di chi fosse la titolarità del diritto a riprodurre quel bene culturale distrutto e da dove tale riproduzione dovesse avere origine, visto che nel caso specifico il parco archeologico è stato distrutto e l’entità statale competente (la Repubblica Araba di Siria) non è in grado di provvedere alla necessaria tutela. Può dunque la “comunità internazionale”, attraverso soggetti più o meno indipendenti come il citato *The Million Image Database*, farsi carico della trasmissione del valore immateriale dei beni culturali attraverso la loro rappresentazione digitale? A nostro avviso sì, perché considerando «*l’universalità del valore immateriale del bene come testimonianza di civiltà, la sua*

³⁴ Disponibile per la consultazione e la fruizione al link <https://www.europeana.eu/it>, e che mette a disposizione degli utenti più di 28.000.000 di immagini, oltre 21.000.000 di testi, 772.174 audio, 331.976 video e anche 17.770 riproduzioni 3D.

³⁵ Cfr. Cataldo 2020.

³⁶ Ibid.

³⁷ Si veda il sito <https://www.millionimage.org.uk/>. Il progetto, promosso dall’Institute for Digital Archeology, ha come partner – fra gli altri – il Museo del Futuro di Dubai, l’Università di Oxford e l’UNESCO. Tale progetto raccoglie dalla comunità degli utenti del web immagini dei beni culturali di tutto il mondo, ottimizzandole e classificandole per creare un archivio permanente e liberamente accessibile della storia dell’umanità rappresentata dalle cose che abbiamo costruito (*a permanent, open-access archive of humanity’s history as represented by the things we build*).

riproduzione può senz'altro avvenire su scala globale:³⁸ ma non è questa la sede per un tale dibattito di diritto internazionale.

Per quanto riguarda invece la cosiddetta *criptoarte*, essa rappresenta una frontiera completamente nuova, il “selvaggio West” del XXI Secolo in termini di possibilità di sviluppo e opportunità per chi si trova a creare e lavorare con questa forma di espressione artistica, nata in alcuni casi come protesta, in altri casi addirittura come gioco. La parte del leone, nonostante la crisi che hanno affrontato nella seconda parte del 2022 e le perenni fluttuazioni nel loro valore commerciale,³⁹ è da assegnare sicuramente agli NFTs, i Non Fungible Tokens, opere d'arte nate e rinvenibili solo nella dimensione digitale, sviluppatesi per la maggior parte nell'ultimo – tanto sofferto quanto storico – lustro e sulle quali non c'è molta letteratura e ancor meno giurisprudenza, ma sui quali molti esperti già si sbilanciano, arrivando a dire che alcune collezioni di NFT hanno «cambiato la storia dell'arte»⁴⁰ o che addirittura essi offrano «un nuovo modo per conservare la cultura».⁴¹ Gli NFT, inoltre, vanno visti anche come l'anello di congiunzione fra la digitalizzazione “classica” dei beni culturali e il loro rilancio, come ben dimostrano il caso del Tondo Doni di Michelangelo trasformato in NFT dagli Uffizi di Firenze⁴² e, per quanto riguarda il patrimonio culturale immateriale, il supporto dato dagli NFT alla tradizione dei birrai belgi⁴³ (già patrimonio UNESCO).

Quando si sente parlare di blockchain e NFT, nella maggior parte dei casi, questo avviene all'interno di narrazioni mediatiche che oscillano fra la demonizzazione delle criptovalute, ritenute - a torto - utili solo per scopi criminali, e l'esaltazione della speculazione finanziaria che purtroppo caratterizza le più popolari collezioni di NFT e le stesse criptovalute.

La prima parola chiave da analizzare è, appunto, blockchain. Si definisce così una rete decentralizzata che consente la registrazione delle transazioni fra utenti (qualunque sia l'oggetto delle stesse, ovvero immagini, video, oppure tokens, fungibili come le criptovalute oppure non fungibili, come gli NFT) funzionando come un registro unico che viene replicato per ciascuno dei nodi della rete, ovvero degli utenti che si occupano di validare le transazioni, costantemente aggiornato a ogni transazione: per questo motivo, e anche per non confondere il lettore, possiamo più semplicemente parlare di tecnologia a registro distribuito (o nell'acronimo inglese DLT, *Distributed Ledger Technology*). Quello che rende davvero innovativa la tecnologia blockchain o DLT è che le transazioni sulla rete, una volta effettuate, non possono essere alterate o contraffatte, ma anzi possono essere rintracciate e mappate in qualsiasi momento grazie all'utilizzo di appositi strumenti chiamati *chain explorer*. Ogni blocco è identificato da una sequenza crittografica unica chiamata *hashcode*, che lo connette al blocco precedente e al blocco successivo (ogni *hashcode* contiene una parte dell'*hashcode* della transazione precedente, rendendole entrambe immutabili). Da quanto appena esposto si può facilmente dedurre come questo sistema sia assai più affidabile dei tradizionali database, che vengono custoditi in un server centrale, spesso di proprietà di un'azienda privata: manomettendo il server si alterano o distruggono irrimediabilmente i dati, cosa che non può accadere con quelli memorizzati su una *blockchain*/DLT, conservati contemporaneamente su tutti i nodi.⁴⁴ Ed è grazie a questo tipo di tecnologia che è possibile la creazione e lo scambio della più nota forma di arte digitale, gli NFT. Queste entità informatiche sono “gettoni non sostituibili” o “non fungibili” per utilizzare una

³⁸ Cfr. Cataldo 2020.

³⁹ Legate soprattutto al valore delle criptovalute e agli sviluppi dei diversi *layers* delle *blockchains* (o DLT, come vedremo a breve).

⁴⁰ Si veda Schachter 2022; lo stesso giornalista aveva espresso in modo più completo le sue opinioni in Schachter 2021.

⁴¹ Si fa qui riferimento alle dichiarazioni di Yat Siu, cofondatore della popolare società di sviluppo per giochi online Animoca Brands: cfr. in particolare Siu 2021.

⁴² Cfr. Pirrelli 2021.

⁴³ Cfr. Sarkar 2022.

⁴⁴ A dire il vero, la possibilità di un attacco informatico che alteri una blockchain è estremamente remota, ma comunque possibile: si parla in questo caso di “51% Attack”, in breve un attacco che si verifica quando uno o più hacker malevoli riescono a prendere il controllo di più della metà dei nodi della rete.

terminologia più strettamente giuridica, e rappresentano il principale campo di applicazione degli *smart contract*⁴⁵ al settore culturale e artistico. Per essere più precisi «*un NFT è un gettone crittografico registrato su una blockchain che rappresenta un bene digitale 'non fungibile'*».⁴⁶ Da segnalare in proposito la scissione venutasi a creare fra gli editor di Wikipedia, che non sono riusciti a trovare una risposta unanime alla domanda se gli NFT siano essi stessi una forma d'arte oppure vadano considerati, adottando un approccio tecnico, solo come i token che rappresentano un'opera d'arte sottostante.⁴⁷ Per quanto di nostro interesse, possiamo in fondo affermare che un NFT rappresenti oggi, per il mondo dell'arte e della cultura, la versione 2.0 del certificato di proprietà o dell'*expertise* fatta da un professionista abilitato per le opere d'arte "classiche": la copia o la falsificazione sono fenomeni da sempre presenti in ogni campo dell'espressione artistica, ma se non possiamo attribuire a una copia dei Girasoli di Van Gogh lo stesso valore dell'originale, benché la tela e i colori utilizzati possano essere gli stessi per i due esemplari, allora *a fortiori* non possiamo considerare una semplice immagine memorizzata nel nostro PC sullo stesso piano di una riproduzione digitale legata a un NFT, benché anche in questo caso il numero di pixel e le dimensioni del file possano coincidere e il file di origine sia di fatto infinitamente riproducibile e acquisibile, con o senza NFT. *Tokenizzare* l'opera d'arte significa quindi perfezionare il collegamento fra la riproduzione digitale del bene culturale e lo *smart contract* programmato per quell'opera: da quel momento sarà possibile vendere, comprare, scambiare nei modi consentiti dal software quel certificato di proprietà digitale sulla DLT di riferimento.

La cosiddetta *crypto art* (o criptoarte) rappresenta pertanto un passaggio evolutivo successivo rispetto a quanto detto finora, dato che «*nella crypto art sia la creazione intellettuale, sia l'opera stessa, ossia l'immagine digitale, sono entrambi immateriali*»⁴⁸ e altrettanto immateriale è la scarsità digitale creata dal token, in un meccanismo per cui esso è «*sia l'artefice che la garanzia dell'unicità dell'informazione in esso contenuta*»⁴⁹ grazie alla combinazione dei tre elementi fondamentali della blockchain: la crittografia asimmetrica, la sequenzialità temporale delle transazioni, la loro registrazione pubblica grazie alla DLT, e soprattutto in considerazione del fatto che, oltre alle nuove piattaforme di vendita di NFT,⁵⁰ anche gallerie e case d'aste rinomate come Christie's stanno offrendo questi prodotti nei loro cataloghi.⁵¹ Risulta di tutta evidenza come la selezione di opere svolta dalle case d'asta tradizionali sia frutto di una riflessione artistica più consapevole e incline ad accompagnare la propria clientela verso questo nuovo segmento dell'arte contemporanea, anche perché nel caso di Sotaby's e Phillips non sono state vendute singole immagini ma vere e proprie performance digitali, e in questo caso si ritiene

⁴⁵ Questo tipo di transazione elettronica rappresenta davvero l'evoluzione dei contratti così come li conosciamo ed è fondamentale spiegarne le caratteristiche per poter capire come avviene il trasferimento di NFT anche sul piano giuridico. Uno smart contract altro non è che un software che implementa, sulla blockchain scelta, determinate istruzioni da eseguire al verificarsi delle condizioni previste (utilizzando un protocollo logico di implicazione definito "If...then" ovvero "Se...allora" che può tuttavia prevedere ipotesi alternative per il completamento dell'algoritmo: in questo caso lo schema diventa "If...then/else" ovvero "Se A, allora B, se non B allora C"), senza che questo possa essere contraffatto o modificato e senza ritardi dovuti a passaggi burocratici "umani" (basti pensare, tanto per lanciare una provocazione, all'acquisto di un immobile): lo smart contract, in pratica, rende impossibile l'inadempimento del contratto. La transazione riguardante un'opera d'arte o un oggetto fisico, svolta attraverso uno smart contract, e i relativi diritti reali connessi, possono essere inseriti in un token il cui scambio è garantito dalla blockchain. Lo smart contract, inoltre, in virtù della sua marcatura temporale fornita dalla sequenzialità delle transazioni sulla blockchain è unico e autentico, così come lo sono tutte le informazioni inserite in esso.

⁴⁶ Per una definizione più precisa cfr. Lalli 2022.

⁴⁷ Cfr. in proposito l'articolo di Quarumby 2022.

⁴⁸ Lalli 2022.

⁴⁹ Quaranta 2021, p. 26.

⁵⁰ Fra le più famose OpenSea, SuperRare, LooksRare, Rarible, Nifty Gateway, Foundation, solo per citare le più note nel settore.

⁵¹ Come è avvenuto ad esempio con la vendita, avvenuta a marzo del 2021, dell'opera EVERYDAYS: THE FIRST 5000 DAYS di Beeple (al secolo Mike Winkelmann) per la ragguardevole somma di 69.000.000 \$. Analoghi esempi si possono trovare per Sotaby's che ha venduto opere del misterioso artista Pak (che si definiscono – e chiedono di riferirsi a loro usando il plurale – onnisciente designer/sviluppatore/creatore) e Phillips, che ha scelto invece le illustrazioni cyberpunk di Mad Dog Jones (al secolo Michah Dowbak).

opportuno concordare con il collettivo Pak quando affermano che «*la gente può essere in grado di scaricare una .jpeg cliccando con il tasto destro del mouse, ma come possono salvare una performance digitale?*».⁵² Per far capire come gli NFT possano rappresentare un reale problema interpretativo e applicativo a livello giuridico, appare opportuno raccontare brevemente una delle più note controversie sull'autenticità di una collezione di NFT, concetto che come abbiamo visto finora è alla base del cospicuo valore raggiunto finora da questi "oggetti digitali" e che può quindi opportunamente fungere da catalizzatore di tutti - o quasi - i concetti espressi nelle pagine precedenti.

Il *casus belli* è stato creato dal principale sviluppatore della società Larva Labs, creatrice della tanto popolare quanto costosa collezione di NFT CryptoPunks, lanciata nel 2017. Matt Hall, questo il nome dello sviluppatore, in un post pubblicato sul social network Discord il 2 febbraio 2022, si era detto pronto ad adottare «misure appropriate» (*appropriate steps*) in tempi rapidi nei confronti della stessa collezione CryptoPunks,⁵³ o meglio, della sua versione "wrappata",⁵⁴ facendo supporre che la società avrebbe invocato il Digital Millenium Copyright Act (DMCA) statunitense per difendere la propria opera. Per capire il motivo di questo singolare anatema è necessario ripercorrere la storia di questi NFT.

Poco dopo il loro lancio, gli utenti che avevano acquistato (alcuni) dei 10.000 esemplari della collezione si sono accorti di un bug nello smart contract dei CryptoPunks che consentiva agli acquirenti di ritirare la criptovaluta ETH utilizzata per l'acquisto, ottenendo di fatto un NFT della collezione CryptoPunk gratuitamente. Larva Labs è corsa presto ai ripari "scomunicando" la prima collezione, da allora contrassegnata come v1, e presentando una seconda versione, la v2 appunto, con gli stessi 10.000 esemplari ma con uno smart contract "riparato". La prima versione non poteva tuttavia essere eliminata *sic et simpliciter*, perché tanto gli NFT della v1 quanto quelli della v2 erano – in gergo informatico – puntatori verso le medesime immagini, e gli smart contracts risultavano quindi collegati fra loro. Nonostante l'evidente paradosso, il marketplace OpenSea vietò la vendita degli NFT della collezione v1 e gli utenti ricorsero appunto al wrapping di quei token non fungibili, supportati anche da un altro marketplace, LooksRare, che annunciò la vendita della collezione v1 wrapped. Al di là del fatto che entrambe le collezioni abbiano totalizzato un considerevole profitto, rimane un problema di fondo al quale i legislatori dovranno prima o poi mettere mano: non essendoci precedenti giuridici o norme (di common o civil law) che impediscano queste pratiche di ri-commercializzazione di collezioni NFT dopo l'emersione di un bug nello smart contract, non è affatto semplice per un giudice valutare nel merito se sussista - o meno - una violazione del diritto d'autore o dei diritti reali connessi a quegli NFT. Tenendo a mente quanto esposto finora, è necessario collocare in questo panorama giuridico il principale e più recente tentativo del nostro legislatore di creare specifici strumenti di tutela per i beni culturali, ovvero la Legge 22/2022 che riassume in un unico, nuovo titolo del Codice Penale e in alcuni casi addirittura introduce fattispecie di illeciti contro i beni culturali. Tale legge, come vedremo a breve, ha un importante strumento giuridico di diritto internazionale a farle da base.

3. Dalla Convenzione di Nicosia alla Legge n. 22 del 2022

Per arrivare a capire l'origine, neanche troppo remota, del nuovo Titolo VIII-bis del nostro Codice Penale, è necessario parlare brevemente della Convenzione di Nicosia, ovvero l'ultimo, anche in ordine cronologico, importante strumento del diritto internazionale pattizio posto a

⁵² Si veda in proposito l'articolo di Tanzeel Akhtar, riportato in Quaranta 2021, p. 157.

⁵³ La notizia è stata riportata su diverse testate online di settore, su tutte si veda l'articolo di Sun 2022, che riporta per intero il post di Hall su Discord.

⁵⁴ Il wrapping di un token, sia esso fungibile o meno, è la tecnica con cui lo si "incarta" (dall'inglese to wrap, appunto) dentro un altro token appartenente a un'altra blockchain per renderlo utilizzabile e scambiabile sulla stessa. Una tecnica che ha quindi a che fare con l'interoperabilità, ma che in questo caso è stata utilizzata per aggirare le misure intraprese da Larva Labs.

salvaguardia dei beni culturali nel 2017.⁵⁵ Questa Convenzione si pone come scopo, enunciato all'articolo 1, quello di prevenire e combattere la distruzione, il danneggiamento e la tratta di beni culturali nonché di rafforzare l'attività di prevenzione e la reazione del sistema di giustizia penale, nonché promuovere la cooperazione nazionale e internazionale nella lotta contro i reati relativi ai beni culturali, per rendere più efficace il contrasto eliminando le difficoltà burocratiche e normative che sorgono quando le diverse fasi dell'azione criminale sono commesse nel territorio di più Stati.

Questa convenzione fa eco, riprendendone i principi ispiratori, alle risoluzioni del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite emesse negli ultimi anni⁵⁶ per esprimere la ferma condanna internazionale nei confronti del traffico illecito di beni culturali⁵⁷ che ha costituito una delle principali forme di finanziamento delle organizzazioni terroristiche e più in generale della criminalità organizzata, diventando il terzo traffico illecito più redditizio al mondo, superato solo dalla droga e dalle armi. Il contrasto a questo fenomeno criminale dilagante dovrebbe attuarsi, nelle intenzioni dei firmatari della Convenzione, attraverso l'armonizzazione del diritto penale dei singoli Stati introducendo, o modificando alla luce di quanto previsto nell'accordo, specifici reati contro la distruzione, il danneggiamento e la successiva vendita sul mercato nero di beni culturali.

In particolare, il Capitolo II della Convenzione (artt. 3-16) si occupa delle norme di diritto penale sostanziale, descrivendo le fattispecie del furto (art. 3), dello scavo e rimozione illegali di beni culturali (art. 4), dell'importazione ed esportazione illegale (artt. 5 e 6), dell'acquisizione o immissione sul mercato (artt. 7 e 8) e infine della falsificazione di documenti (art. 9) e della distruzione e danni arrecati al patrimonio culturale (art. 10); di grande importanza risultano anche gli articoli dedicati all'armonizzazione degli elementi del reato, come l'art. 11 dedicato al concorso e al tentativo, l'art. 13 sulla responsabilità delle persone giuridiche e infine l'art. 15 sulle circostanze aggravanti.

Il Capitolo III è invece dedicato agli aspetti procedurali (come l'art. 18 sulle indagini, che incoraggia la creazione e l'addestramento a livello nazionale di unità di polizia specializzate, come il Comando Carabinieri per la Tutela del Patrimonio Culturale⁵⁸) e alla cooperazione internazionale in materia penale (all'art. 19, qui riprendendo quanto già sancito da altre Convenzioni, come quella di Palermo del 2000).

Il Capitolo IV, che conclude la parte nevralgica della Convenzione,⁵⁹ contiene le misure di prevenzione e amministrative da adottare a livello nazionale (art. 20) e internazionale (art. 21).

Ed è in questo contesto che possiamo inquadrare la Legge 9 marzo 2022, n. 22, approvata dopo un lungo iter parlamentare, che fa ben sperare nell'acquisizione di una piena consapevolezza del valore del nostro patrimonio culturale e della necessità di proteggerlo. Il legislatore, ristrutturando in modo organico i reati che riguardano il patrimonio culturale, ha posto fine alla frammentata e poco efficace normativa previgente. Sono stati infatti abrogati gli articoli del Codice dei Beni Culturali che prevedevano e punivano i reati (delitti e contravvenzioni, e

⁵⁵ Si tratta più precisamente della Convenzione del Consiglio d'Europa sulle infrazioni relative ai beni culturali, fatta a Nicosia il 19 maggio 2017 e ratificata dall'Italia con la L. 21 gennaio 2022, n. 6. Sostituisce la precedente, omonima Convenzione firmata a Delfi nel 1985 - che non è mai entrata in vigore - mentre il prototipo di questo tipo di accordo internazionale fu certamente la Convenzione UNESCO concernente le misure da adottare per interdire e impedire l'illecita importazione, esportazione e trasferimento di proprietà dei beni culturali del 1970, disponibile al link <https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-sulla-circolazione-dei-beni/>.

⁵⁶ Su tutte, la S/RES/2199 del 2015 e la S/RES/2347 del 2017.

⁵⁷ In particolare, reperti archeologici e manufatti provenienti sia da zone di guerra (Siria, Iraq, Afghanistan) sia da Paesi comunque caratterizzati da una forte densità di patrimonio culturale dove operano da sempre gruppi criminali specializzati in questo tipo di reati (come l'Italia).

⁵⁸ Per maggiori informazioni su questo reparto specializzato dell'Arma è possibile consultare il link <https://www.beniculturali.it/carabinieriitpc>.

⁵⁹ I Capitoli dal V all'VIII sono infatti dedicati a regolare il meccanismo dei seguiti (Cap.V, artt. 22-24) e altri aspetti tecnici della Convenzione, seguendo il modello paradigmatico previsto dalla Convenzione di Vienna sul Diritto dei Trattati del 1969.

precisamente gli articoli 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179) in danno del patrimonio culturale,⁶⁰ ricollocando quelle stesse fattispecie in un nuovo titolo esclusivamente dedicato ai delitti contro il patrimonio culturale, l'VIII-bis del Libro Secondo del Codice Penale, che conferisce una dignità completamente diversa a questi illeciti, adempiendo a quanto pattuito a livello internazionale.

Nel nuovo Titolo sono incluse le fattispecie di furto di beni culturali (art. 518bis), appropriazione indebita di beni culturali (art. 518ter), ricettazione di beni culturali (art. 518quater), impiego di beni culturali provenienti da delitto (518quinqies), riciclaggio e autoriciclaggio di beni culturali (rispettivamente art. 518sexies e art. 518septies). Trovano poi spazio le violazioni in materia di alienazione di beni culturali (art. 518novies), importazione ed esportazione illecita di beni culturali (rispettivamente art. 518decies e art. 518undecies), fattispecie queste riprese pedissequamente dalle norme previgenti contenute nel Codice dei Beni Culturali. Per quanto riguarda la distruzione o il deturpamento di beni culturali (dettagliatamente descritti negli artt. 518duodecies e 518terdecies), recentemente sono balzati agli onori della cronaca alcuni casi in cui sarebbe possibile contestare tale delitto⁶¹ ma per i quali, stando a quanto è possibile apprendere dai media, ciò non è avvenuto.⁶² Viene infine ricompresa in questo Titolo anche la contraffazione di opere d'arte (518quaterdecies), fattispecie che com'è facile immaginare avrà molto a che fare con l'arte digitale. Ultima modifica degna di nota, che potrebbe apparire marginale ma che consentirà una più efficace azione repressiva nei confronti dei "tombaroli" e di chiunque scavi illecitamente alla ricerca di reperti, è l'introduzione dell'art. 707bis, reato evidentemente di pericolo (che viene circostanziato in modo molto preciso dal legislatore) che punisce chiunque venga trovato senza giustificato motivo in possesso di strumenti per il sondaggio del terreno e la ricerca di metalli, al ricorrere di specifiche circostanze di tempo e di luogo: si crea così un allargamento delle ipotesi di possesso ingiustificato già previste dall'art. 707 (che riguarda solamente chiavi alterate e attrezzi da scasso), facilitando enormemente il lavoro dell'operatore di polizia che cerca di prevenire l'allargamento dei fenomeni di scavo clandestino.

Rincuora vedere come tutti i delitti finora elencati dispongano di pene edittali opportunamente proporzionate alla gravità del nocumento arrecato al patrimonio culturale, offrendo la possibilità di lavorare su un ampio ventaglio di strumenti investigativi e di misure cautelari: ma su questo sarà la giurisprudenza a dire se lo strumento sarà davvero adeguato nella sua applicazione pratica.

Quello che è innegabile, allo stato attuale, è che la legge 9 marzo 2022, n. 22 rappresenta un grande passo avanti per il diritto penale italiano, consentendo comunque un approccio uniforme e chiaro alla materia dei reati commessi in danno del patrimonio culturale.

4. La nuova tutela penale di fronte alle sfide dell'arte digitale e al rapporto con l'estetica contemporanea

A oggi, considerata la novità delle norme di cui parliamo e la loro applicazione - per forza di cose ancora statisticamente irrilevante - sarebbe quantomeno temerario parlare in assoluto di applicabilità o meno di questo nuovo Titolo all'arte digitale nelle due forme sopra descritte.

Le norme introdotte dal nuovo Titolo VIII-bis del Codice Penale, appare quasi superfluo dirlo, non comprendono una loro definizione di bene culturale o di "cosa" e sono state concepite e scritte da un legislatore ancora intimamente legato alla "coseità" dei beni culturali, che quindi

⁶⁰ L'art. 5 della L. 22/2022 abroga anche il secondo periodo del secondo comma dell'art. 639 c.p. (deturpamento o imbrattamento di cose altrui) e sopprime la parte dell'art. 635 (danneggiamento) che riguardava le cose di interesse storico o artistico (definizione già di per sé alquanto vaga).

⁶¹ Come ad esempio l'imbrattamento, il 02 gennaio 2023, della facciata esterna di Palazzo Madama, sede del Senato della Repubblica (fra i tanti articoli apparsi sulle testate online cfr. Ansa 2023) oppure il caso degli attivisti "incollati" alle teche protettive di alcuni famosi dipinti (come accaduto agli Uffizi il 22 luglio 2022: cfr. Nazione 2022).

⁶² Come dettagliatamente spiegato in due articoli: cfr. perciò Post 2023a e Post 2023b.

ha in mente una serie di illeciti che possono essere commessi su oggetti esistenti nel mondo fisico, che possono essere rubati, rivenduti, ricettati, falsificati, importati ed esportati illecitamente.

A leggere bene fra le pieghe dei novelli articoli è tuttavia possibile scorgere, seppur in modo forse analogico, una possibile applicabilità anche ai delitti commessi in danno dell'arte digitale. Ciò potrebbe per esempio valere per l'art. 518-quinquies sull'impiego di beni culturali provenienti da delitto: si potrebbe infatti ipotizzare che l'utilizzo del bene culturale sottratto valga tanto per la statua rubata da un museo quanto per una preziosa ricostruzione 3D illecitamente copiata o artefatta.

Oppure ancora nel caso dell'art. 518-duodecies, dove «*uso illecito di beni culturali o paesaggistici*» riporta alla mente il dibattito sul *fair use* della riproduzione (digitale, per quanto di nostro interesse) dei beni culturali di cui si è parlato citando l'esempio del "David armato": il nuovo articolo potrebbe applicarsi proprio a questa casistica quando, al comma 2, recita «*chiunque [...] destina beni culturali a un uso incompatibile con il loro carattere storico o artistico*» è punito con una reclusione fino a 3 anni. E proprio tale previsione circa l'uso illecito pone una forte questione etica, che di fatto esula dagli aspetti penalistici, poiché punire tale condotta significa per il legislatore esprimersi (*a contrario*, ovvero partendo dalla condotta sanzionata) su quale sia il modo giusto di utilizzare un bene culturale, ovvero garantirne la più ampia fruizione possibile così da consentire al suo elemento immateriale di "impressionare" tutta la comunità.

Il nuovo apparato di tutela dei beni culturali, quindi, sembra confortare chi sperava nella protezione delle opere d'arte digitalizzate o comunque delle riproduzioni digitali dei nostri beni culturali, ancorché - è bene ricordarlo - le ipotesi qui formulate non godano (ancora) di conferme provenienti dalle aule di giustizia e non fossero sicuramente presenti nelle intenzioni del legislatore.

Purtroppo, invece la protezione della *criptoarte* non può, a parere di chi scrive, rientrare sotto l'egida del Titolo VIII-bis, per il semplice motivo che quasi tutti gli illeciti commessi in danno dei possessori di wallet digitali pieni di preziosi NFT legati all'arte trovano già un consolidato apparato sanzionatorio nella "vecchia" parte del nostro Codice Penale. Chi infatti sottrae le credenziali di accesso di un *wallet* e lo svuota del suo contenuto commette un accesso abusivo ad un sistema informatico, già previsto e punito dall'art. 615-ter C.P.; così come chi irretisce un ignaro utente attirandolo in un falso marketplace di NFT artistici, o ne altera uno esistente per sottrarre denaro alla vittima risponderà del reato di frode informatica di cui all'art. 640-ter C.P. Va anche detto che la *criptoarte* è da anni al centro di un acceso dibattito dottrinale ma anche e soprattutto legato all'estetica, poiché gli NFT e i prodotti digitali ad essi assimilabili devono, di fatto, ancora superare il confine che separa una "moda" anche abbastanza costosa da una vera e propria espressione artistica portatrice dei valori estetici contemporanei, di certo molto diversi da quelli trasmessi dalle forme di arte "canoniche".

Conclusione

In estrema sintesi, appare evidente come il nostro ordinamento abbia recentemente affrontato (eppure ancora con strumenti civilistici di vecchia concezione) le sfide poste dalla riproduzione dei beni culturali, ma rimane il dubbio se tale apparato giuridico sia adeguato per le nuove frontiere dell'arte e della cultura, e sia in grado, se sapientemente applicato, di tutelare adeguatamente il nostro patrimonio culturale dai pericoli in cui può incorrere, dal deturpamento di una riproduzione digitale fino al furto di NFT legati all'arte.

Sarà forse la risposta "muscolare" della creazione di nuovi reati contro i beni culturali a scoraggiare i falsari e i ladri d'arte del Terzo Millennio e a ricondurre le nuove forme di arte in un "recinto" estetico pienamente comprensibile? Oppure si dovrà mantenere la rotta finora tracciata e puntare alla tutela civilistica di oggetti che sarebbero trattati sicuramente come "beni" ma forse non sempre come "culturali"?

A parere di chi scrive, la risposta a tale quesito potrà arrivare solo dalla giurisprudenza che di volta in volta affronterà (soprattutto quando sarà ormai “rodato” nelle Procure d’Italia il nuovo Titolo VIII-bis C.P.) i casi concreti di pericolo o di danno per l’arte digitale verso il nostro patrimonio culturale, piuttosto che dal legislatore che sembra attualmente ben poco interessato alle implicazioni filosofiche che le nuove forme di arte portano con sé.⁶³

Riferimenti bibliografici

- ANSA 2023: Redazione Ansa, *Ambientalisti imbrattano la facciata del Senato, cinque fermati*, https://www.ansa.it/lazio/notizie/2023/01/02/ambientalisti-imbrattano-la-facciata-del-senato-cinque-fermati_1ca78a17-8e0e-4df3-9af0-70b813e75e8d.html, del 2 gennaio 2023, consultato l’ultima volta il 28 aprile 2024.
- BENJAMIN 2019: W. Benjamin, *L’opera d’arte nell’epoca della sua riproducibilità tecnica*, edizione integrale comprensiva delle cinque stesure, a cura di F. Desideri e M. Montanelli, Donzelli, Roma 2019.
- CASINI 2014: Lorenzo Casini, *“Noli me tangere”: i beni culturali fra materialità e immaterialità*, «Aedon» 1 (2014).
- CASINI 2018: Lorenzo Casini, *Riprodurre il patrimonio culturale? I “pieni” e i “vuoti” normativi*, «Aedon», 3 (2018).
- CATALDO 2020: M.F. Cataldo, *Preservare la memoria culturale: il ruolo della tecnologia*, «Aedon», 2 (2020).
- LALLI 2022: *L’immateriale dei beni culturali nell’era digitale. Valori culturali ed economici* / Lalli, Angelo. - In: *DIRITTO E PROCESSO AMMINISTRATIVO*. - ISSN 1971-6974. - 2022:3(2022), pp. 671-697.
- G. MANFREDI, *La tutela proprietaria dell’immateriale economico nei beni culturali*, in *L’immateriale economico nei beni culturali*, a cura di G. Morbidelli e A. Bartolini, Giappichelli, Torino 2018, p. 130.
- MORBIDELLI 2014: Giuseppe Morbidelli, *Il valore immateriale dei beni culturali*, «Aedon», 1 (2014).
- NAZIONE 2022: *Protesta agli Uffizi, gli ambientalisti si incollano a La Primavera di Botticelli*, «La Nazione», <https://www.lanazione.it/firenze/cronaca/ambientalisti-uffizi-21629f56>, del 22 luglio 2022, consultato l’ultima volta il 28 aprile 2024.
- PANGALLOZZI 2020: Maria Cristina Pangallozzi, *La fruizione del patrimonio culturale nell’era digitale: quale evoluzione per il “museo immaginario”*, «Aedon», 2 (2020).
- PIRRELLI 2021: Marilena Pirrelli, *Gli Uffizi sdoganano il Tondo Doni in versione NFT*, «Il Sole 24 Ore Arteconomy», del 18 maggio 2021, <https://www.ilsole24ore.com/art/gli-uffizi-sdoganano-tondo-doni-versione-nft-AEuiMFK>, consultato l’ultima volta il 28 aprile 2024.
- POST 2023A: *Gli attivisti di Ultima Generazione che si erano incollati alla teca della “Primavera” di Botticelli agli Uffizi di Firenze non saranno processati perché «il fatto non sussiste»*, «Il Post», <https://www.ilpost.it/2023/11/20/ultima-generazione-uffizi-fiorenze/>, del 20 novembre 2023, consultato l’ultima volta il 28 aprile 2024.
- POST 2023B: *Inizia il processo contro tre attivisti di Ultima Generazione*, «Il Post», <https://www.ilpost.it/2023/05/12/processo-ultima-generazione-senato/>, del 12 maggio 2023, consultato l’ultima volta il 28 aprile 2024.
- QUARANTA 2021: Domenico Quaranta, *Surfing con Satoshi – Arte, blockchain e NFT*, Postmedia Books, Milano 2021.
- QUARMBY 2022: Brian Quarmby, *Gli editor di Wikipedia votano contro la classificazione degli NFT come arte*, «Cointelegraph.it», del 14 gennaio 2022, <https://it.cointelegraph.com/news/art-emergency-wikipedia-editors-vote-against-classifying-nfts-as-art>, consultato l’ultima volta il 28 aprile 2024.
- RIOUT 2022: Denys Riout, *L’arte del ventesimo secolo. Protagonisti, temi, correnti*, Einaudi, Torino 2022.
- SARKAR 2022: Arijit Sarkar, *Gli NFT aiuteranno birrai e agricoltori a preservare il patrimonio UNESCO della birra belga*, «Cointelegraph.it», <https://it.cointelegraph.com/news/nfts-to-help-brewers-and-farmers-preserve-unesco-belgian-beer-heritage>, del 3 gennaio 2022, consultato l’ultima volta il 28 aprile 2024.
- SCHACHTER 2021: Kenny Schachter, *Kenny Schachter Gets Sucked Into the Surreal NFT Vortex... and Makes a Fortune Overnight in the New Virtual Art Market*, «Artnet News»,

⁶³ Lo sforzo consisterebbe quindi nell’aprirsi a scenari estetologici nuovi, che potrebbero spingere la riflessione oltre i consueti approcci ermeneutici, riprendendo i pionieristici e fecondi spunti già presenti in un classico senza tempo come Benjamin 2019.

- <https://news.artnet.com/opinion/kenny-schachter-tk-1946256>, del 24 febbraio 2021, consultato l'ultima volta il 28 aprile 2024.
- SCHACHTER 2022: Kenny Schachter, *Kenny Schachter: CryptoPunks 'hanno cambiato la storia dell'arte'*, «Cointelegraph.it», <https://it.cointelegraph.com/news/cryptopunks-have-changed-the-history-of-art-says-panel-at-sotheby-s-auction>, del 26 febbraio 2022, consultato l'ultima volta il 28 aprile 2024.
 - SIU 2021: Yat Siu, *CEO di Animoca Brands: gli NFT offrono un nuovo modo per 'conservare la cultura'*, «Cointelegraph.it», <https://it.cointelegraph.com/news/nfts-offer-a-new-way-for-society-to-store-culture-says-animoca-brands-ceo>, del 09 ottobre 2021, consultato l'ultima volta il 28 aprile 2024.
 - SPINELLI 2024: Marco Spinelli, *Alcune riflessioni sul nuovo Titolo VIII-bis del Codice Penale e sulle possibilità di tutela dei beni culturali immateriali*, «Giurisprudenza Penale Web», 9 (2024), link <https://www.giurisprudenzapenale.com/2024/09/13/alcune-riflessioni-sul-nuovo-titolo-viii-bis-del-codice-penale-e-sulle-possibilita-di-tutela-dei-beni-culturali-immateriali/>.
 - SUN 2022: Zhiyuan Sun, *Si accende la questione sull'autenticità della collezione NFT più popolare al mondo*, «Cointelegraph.it», <https://it.cointelegraph.com/news/battle-forauthenticity-heats-up-in-world-s-most-popular-nft-collection>, del 3 febbraio 2022, consultato l'ultima volta il 14 maggio 2022.

Recensioni

Franco Sarcinelli, *Essere umano. Per un'etica del ben-essere*, Mimesis, Milano-Udine 2024.

«Le sfide del tempo a venire su molteplici fronti – scientifico, tecnologico, ambientale, sociale, geopolitico – impongono ai filosofi di attrezzarsi per ricercare un senso alle simultanee e radicali trasformazioni in atto. Si impone una filosofia all'altezza del proprio tempo: l'adozione di un "pensiero d'orizzonte", questo diventa un suo compito improrogabile» (p. 295). E questo compito assume Franco Sarcinelli, nel suo ultimo libro *Essere umano. Per un'etica del ben-essere*, misurandosi con l'attuale contesto culturale caratterizzato, da un lato, dalla domanda di etica e di responsabilità e, dall'altro, dagli ostacoli frapposti all'elaborazione di un'etica generale – quale base unificante per le etiche applicate – e alla sua fondazione razionale.

Come tale compito venga affrontato nell'opera si comprende già dal titolo, che suggerisce l'assunzione di una prospettiva ontologica: una scelta impegnativa sulla quale l'autore stesso – riferendosi esplicitamente al pensiero di Maurice Merleau-Ponty – si domanda «se vale la posta in gioco nella filosofia di oggi, addestrata e sperimentata sul terreno di specialismi e di soluzione di problemi singoli, come pure segnata da tendenze decostruzioniste, relativistiche, iper-immanentistiche, di tornare su una prospettiva che in linguaggio merleau-pontyano punta a coniugare il visibile e l'invisibile» (p. 33).

La domanda rivela la consapevolezza della portata della sfida che Franco Sarcinelli affronta ponendo il problema dello statuto ontologico dell'essere umano, situato all'interno dell'essere del mondo e dei viventi: problema impostato giocando sulla duplicità dell'espressione «essere umano» – titolo del libro – che «sostantivata fa segno all'individuo singolo antropologicamente definito, come modo infinito verbale alla proprietà dell'umano attestante la sua appartenenza ontologica» (p. 30). Altrettanto deciso è il richiamo alla prospettiva ontologica nella scrittura del termine

«ben-essere» con l'inserimento del trattino, al fine di associare il valore del bene alla salvaguardia dell'essere, al quale l'essere umano appartiene.

L'idea di tale appartenenza accompagna lo sviluppo dell'opera, articolata in tre parti: «Una filosofia in ascolto», «L'emergenza del vivente e le sue forme», «Ontologia e virtualità etica dell'essere umano». Le prime due parti, che hanno la funzione di preparare alla terza, consentono due acquisizioni importanti per l'autore. Innanzitutto, in linea con pensatori come Paul Ricoeur e Karl Jaspers, gli consentono di confermare la fecondità del confronto tra i saperi scientifici e la filosofia, se condotto con un dialogo rispettoso dei rispettivi campi di competenza. Per questo Franco Sarcinelli – in vista della trattazione più specificamente filosofica della terza parte – attua un'ampia ricognizione dei recenti studi sul mondo naturale e sul mondo del vivente, riprendendo gli apporti di fisica, astrofisica, climatologia, biologia, etologia, paleontologia, antropologia. In secondo luogo, le prime due parti del libro radicano profondamente l'essere umano nella complessità del cosmo e permettono così all'autore di denunciare ogni forma di antropocentrismo, destituendo l'essere umano dalla posizione di dominio nei confronti delle altre forme viventi e del sistema-mondo.

Nella terza parte sulla base di un'ontologia dell'essere umano – elaborata ripartendo dalle indagini sul corpo e riprendendo snodi teorici dall'«ontologia dinamica, espansiva, grezza e selvaggia di Merleau-Ponty» (p. 288) – si sviluppa la proposta dell'etica del ben-essere. Considerando l'essere umano come coimplicato all'essere e facendo coincidere la sua consistenza con il «suo tratto fondamentale benefico di una fedeltà all'essere nelle scelte e nei comportamenti che adotta» (p. 290), Franco Sarcinelli individua il tratto peculiare dell'etica del ben-essere nella tutela e nell'incremento dell'essere e li assume come base teorica per il perseguimento del bene dell'umano nella sua relazione con l'insieme dei viventi nel mondo, nel presente e nel futuro: lo «stare bene» dell'essere umano significa, cioè, lo stare «nel bene» dell'essere. L'etica del ben-essere – nota

l'autore – mostra così la sua convergenza con l'etica della responsabilità di Hans Jonas e può trovare un ausilio nella *phrónesis*, richiamata da Paul Ricoeur, dinanzi all'estrema complessità dei processi di trasformazione in atto nel mondo contemporaneo.

Proprio per affrontare i problemi globali che assillano l'umanità, secondo Franco Sarcinelli, l'etica del ben-essere dovrebbe permeare la *governance* planetaria tramite organismi decisionali sovranazionali, mentre a livello individuale essa deve trovare applicazione nella cura che, nelle relazioni sia interpersonali sia sociali, si esprime nell'impegno a favore dello star bene degli altri. Due prospettive che – notiamo dinanzi alle perplessità dell'autore nei confronti dei tentativi di rilancio di nuovi umanesimi – costituiscono comunque un appello all'intelligenza e alla libertà degli esseri umani, in quanto dotati delle facoltà di giudicare e agire, a diversi livelli, e, quindi, della possibilità di assumersi la responsabilità degli altri viventi e del loro futuro.

Gli spunti qui sintetizzati possono solo suggerire l'ampiezza della riflessione e l'impegno teoretico di Franco Sarcinelli: se, come egli afferma, l'etica del ben-essere è una declinazione dell'etica tradizionale e questa tradizione deve essere aggiornata, il nuovo orizzonte etico proposto nel libro costituisce un interessante contributo al rilancio di tale tradizione, al fine di darle – secondo l'intenzione dell'autore – rinnovata autorevolezza nel quadro dell'etica contemporanea.

Anna Bianchi

Paolo Scolari, *Nietzsche fenomenologo del quotidiano* (edizione rivista e rinnovata), Castelvechi, Roma 2022, pp. 207.

«Tanto più si deve ammettere che le cose più vicine di tutte vengono dai più molto malamente viste e molto raramente tenute in conto». Questo aforisma tratto da *Umano, troppo umano* e posto in esergo alla Premessa del volume, rappresenta al contempo il precipitato dello sguardo del Nietzsche fenomenologo del quotidiano e rivela il senso che anima la ricerca racchiusa nella monografia di Paolo Scolari – Ricercatore di Filosofia Morale all'Università Cattolica di Milano - Nietzsche fenomenologo del quotidiano (edizione rivista e rinnovata), pubblicata nel 2022 per Castelvechi nella collana Itineranze: mettere in valore il lato di Nietzsche sinora negletto, seppur visibilissimo, di osservatore della fenomenologia della quotidianità moderna; un lato spesso considerato minore nelle sintesi dei suoi grandi interpreti, come ad esempio in quella heideggeriana, al rischio di lasciar scivolare tra quelle monumentali maglie teoretiche la polvere sottile di «un mondo del quotidiano».

L'intento fondamentale che anima il volume è, infatti, mostrare come lo sguardo di Nietzsche sul quotidiano sveli nel ruminare filosofico nietzscheano la cifra preziosa del saper «vedere l'abituale come problema»: «in effetti, il filosofare di Nietzsche scaturisce sempre da ciò che di più concreto gli scorre davanti agli occhi, con il quale egli è in serrato dialogo e in costante polemica. Il suo è un vero e proprio sguardo sull'esistenza quotidiana» (p. 6).

Mettendosi in ascolto delle parole di Nietzsche, l'autore sottrae, così, «dal cono d'ombra materiali testuali forse meno adocchiati dalla critica, recuperandoli e riabilitandoli» (p. 7) e mette in salvo «tanti aforismi e frammenti dalla deriva dell'esemplificazione, della strumentalizzazione o del semplice contorno rispetto alle tesi principali» (p. 7). Un approccio ermeneutico-testuale, quello rinnovato da Scolari, da cui scaturisce «una prospettiva sicuramente meno generalista delle polemiche di Nietzsche, con una maggiore attenzione al movimento fenomenologico del suo pensiero» (p. 7).

Quella ricostruita nella monografia restituisce una collezione della fenomenologia dell'*Alltäglichen*, delle cose di ogni giorno, di ciò che è piccolo e ordinario, poco frequentata dalla Nietzsche-

Forschung, e che invece esibisce nella ricerca di Scolari un Nietzsche inedito nei temi, ma non certo nei toni, assemblando invettive e obietti polemici distanti e distinti, in cui è l'accostamento dello sguardo nietzscheano sub specie quotidiani a creare un effetto potentemente unitario.

Come il verso di un polittico dipinto in grisaille con un tratto fortemente chiaroscurale dal filosofo di Röcken, i giornali, la scuola, il treno, il mercato, i partiti, la domenica, il teatro, la piazza, la fabbrica, la casa, il tempo libero rappresentano pannelli dettagliati da Nietzsche in «fugaci pennellate» (p. 174), che, tematicamente riassemblati nei capitoli a essi dedicati nel testo di Scolari, invitano a un arretramento di sguardo, che consenta di coglierne la coerente polivocità euristica.

Una monocromia grigiastra nell'occhio di Nietzsche quella della vita moderna, il cui sinistro traffico si posa diffranto su pratiche (fretta, divertimento, martirio del ménage), oggetti (i giornali, il treno, l'orologio) e luoghi (la Borsa, il mercato, l'università, il teatro) di una quotidianità inequivocabilmente livellante, degradata, mefitica: una modernità fuliginosa, che Nietzsche non rinuncia a sferzare con il consueto stile mordace, di motteggio sprezzante fino al parossismo.

Proprio dal punto di vista dell'attenzione al linguaggio nietzscheano, emerge fin dalle prime pagine della monografia uno dei meriti apprezzabili del volume: consentire, cioè, di cogliere appieno i sagaci, e spesso intraducibili, virtuosismi stilistici di Nietzsche, tra calembours e neologismi, espressamente forgiati per fustigare il moderno nascente, di cui Scolari fornisce il puntuale ma mai pedante riferimento all'originale tedesco.

Una ricostruzione della fenomenologia della quotidianità lungo tutta l'opera e la biografia del filosofo-fenomenologo, che si fa tanto più attraente quanto più efficace nella ricerca è la resa del continuo avvicinarsi dello sguardo microscopico e dello sguardo telescopico di Nietzsche, tra il dettaglio del correlativo oggettivo della modernità e il campo largo dell'inapparente sfondo antimoderno, su cui quello si staglia.

In proposito Scolari non manca di far notare quanto Nietzsche sia in realtà recalcitrante, o inevitabilmente inconsistente, nel tratteggiare una quotidianità altra, alternativa e antagonista a quella vituperata del mondo del suo tempo: senza snaturare la ricognizione fenomenologica

nietzscheana, l'autore riesce così a salvaguardare l'irriducibile tensione etico-antropologica tra il *cotidianus* e l'*annulus aeternitatis*, tra il tempo febbrile della lancetta e quello aionico della grande salute come suo negativo fotografico, evidenziando uno degli assi fondamentali su cui si snoda tanto lo sviluppo del volume, quanto l'immagine presuntuosa dell'oggi, che si rovescia in distopia nella camera oscura di Nietzsche.

Questa duplice prospettiva è chiaramente delineata da Scolari nel capitolo dedicato al rapporto tra Nietzsche e la «Città degli uomini», attraverso la traccia tenuta del tragitto compiuto da Zarathustra a partire dalla traboccante discesa dalle vette verso la pianura e del suo ritorno nauseato sulle cime. Un sentiero verso la bassura, il cui profilo altimetrico corrisponde perfettamente al rilievo antropologico dei suoi abitanti ed è invece simmetricamente rovesciato rispetto al numero di individui che abitano quei luoghi: in vetta, la solitudine degli individui che trascendono i valori, delle eccezioni, mentre nella paradigmatica città di «Vacca Pezzata», la moltitudine si accalca sul valore mediocre della regola.

Una discesa dall'acropoli iperborea all'agorà plebea, quella di Zarathustra/Nietzsche, che non si abbandona all'andatura indolente del flâneur nel paesaggio umano della quotidianità moderna, ma somiglia piuttosto, nella ricognizione fenomenologica del volume, alla catabasi del superuomo negli inferi dell'ultimo uomo: Nietzsche registra, infatti, da «sensibilissimo e prezioso sismografo» (p. 107), il bradisismo prodotto dall'agitarsi senza sosta di individui il cui valore è inversamente proporzionale al numero, e il cui ronzio regolare di «gente piccola» (p. 157), a cui si somma il banausico «gran trambusto da fiera» (p. 163), non solo sovra-stano il messaggio degli animi eccezionali, ma, tragicamente, impediscono di annunciarne di venturi.

Avendo dissodato anche l'epistolario nietzscheano - opimo di suggestioni sulla quotidianità tedesca e europea della seconda metà dell'Ottocento - la ricerca tratteggia nitidamente, attraverso la vasta ricognizione dei testi editi e inediti nietzscheani, l'ambivalente postura di Nietzsche nei confronti di ciò che gli si offre come fenomeno della quotidianità: da un lato, si percepisce lo sguardo distanziante e profetico sulla micragnota modernità del Nietzsche convalescente nei suoi esili di guarigione; dall'altro lato, emerge il

resoconto prossimo, quasi documentaristico, di colui che si è trovato, errabondo per l'Europa, personalmente assediato dalla cacofonia e dal lezzo del febbrile brulichio metropolitano.

Così, ad esempio, sulla scuola e gli insegnanti, luogo e ruolo d'esordio del volume e della biografia professionale di Nietzsche ai tempi di Basilea, si leggono strali contro il ruolo ancillare e servile che l'educazione e la cultura hanno assunto rispetto allo Stato e al profitto, snaturandosi irreversibilmente: il prodotto, incarnato da uno studio liceale ormai degenerato, non può essere altro che una «ridicoltura» (p. 36), affidata a insegnanti interessati solo a guadagnarsi il pane (p. 49), invece di incarnare degli schopenhaueriani liberatori.

Nietzsche veste in tal modo i panni del *Kulturkritiker*, per svergognare una Germania orgogliosa del suo sviluppo industriale ma obnubilata dai e sui suoi effetti: «la fabbrica regna. L'uomo diventa una vite» (p. 59).

Si lascia cogliere in questa immagine folgorante un doppio movimento di pensiero, nel quale, secondo Nietzsche, l'uomo corrente, come la moneta a cui ha votato la sua esistenza, si ritrovi nella quotidiana molestia dell'industriosità come un membro smembrato, avendo sacrificato, da un lato, la propria individualità in consorzi – troppo – umani, come la Chiesa, il partito o lo Stato, di cui è solo ingranaggio; dall'altro lato, essendosi identificato ormai con l'ipertrofia degli organi (l'occhio, la bocca, il ventre, p. 91) che gli servono per sopravvivere nel monodimensionale habitat metropolitano, come testimonia accorato Zarathustra: «Io mi aggiro in mezzo agli uomini, come in mezzo a frammenti e membra di uomini!» (p. 59).

Senza voler fare della fenomenologia nietzscheana un prisma attraverso cui leggere l'oggi, nella ricerca di Scolari le fulminanti spigolature sull'*homo oeconomicus*, di cui è cospicuamente punteggiata l'Opera omnia di Nietzsche, squadermano prognosi attualissime: l'accelerazione dell'esistenza che toglie dignità sia al lavoro sia al tempo libero, la quantificazione che idolatra il numero e prelude al dataismo, la divulgazione scientifica che starnazza per il suo pubblico promiscuo, la frammentazione sociale che alimenta il conformismo filisteo, la spersonalizzazione dell'individuo che azzerà la complessità.

Una pervasività della massa e della sua cultura, talmente devastante agli occhi di Nietzsche, da

motivare il progetto, poi inevaso, di dedicare una quinta Inattuale proprio alla stampa e ai giornali contro il «letamaio giornalistico», poiché in esso «si porgono la mano l'estensione della cultura e la riduzione della cultura» (p. 179): una polemica, contro il duplice intreccio della «seduzione giornalistica», tanto irriverente quanto lucida, in cui si ritrovano emblematicamente ricapitolati il senso dello sguardo di Nietzsche sul quotidiano e la portata della sua ricognizione fenomenologica come «integrale *Kulturkritik*» (p. 56).

*Marco Mantovani**

marco.mantovani.mymail@gmail.com

*Marco Mantovani è dottore di ricerca in Filosofia delle scienze sociali e ha pubblicato nel 2022 con Inschibboleth il volume "Einverleibung e «organismo sociale». Modelli e metafore della relazione individuo, Stato e società in Nietzsche". Attualmente insegna filosofia alla Scuola Europea di Bruxelles II.