



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 43 – novembre 2019

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gaspol@libero.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

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

| | |
|---|---|
| ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u> | |
| Didattica della filosofia | MARIO DE PASQUALE (a cura di), <u>Intervista alla prof.ssa Annalisa Caputo: insegnare ed apprendere competenze filosofiche</u> SALVATORE BELVEDERE, <u>Idee per la valutazione filosofica</u> LIA DE MARCO, <u>Filosofia e pensiero visuale per un'educazione est-etica</u> DARIO SIESS, <u>Per una nuova didattica della filosofia</u> |
| Esperienze filosofiche: progetti didattici e formativi | LIA DE MARCO - TIZIANA ANNA PISCITELLI, <u>Tre anni di «Filosofia Nascosta». Il progetto sperimentale di rete tra scuole «Hidden Philosophy»</u> MARCO FERRARI - GIAN PAOLO TERRAVECCHIA, <u>Ragioni e pratiche d'eccellenza per l'insegnamento della filosofia</u> |
| Filosofia con i bambini | GIANCARLO CHIRICO, <u>La filosofia con gli albi illustrati</u> |
| Studi e approfondimenti | DAVIDE DODESINI, <u>A proposito de All'ombra del Dio sconosciuto di Maria Zambrano</u> PAOLA PREMOLI DE MARCHI, <u>Insegnare l'etica della professione oggi. Quale ruolo ha la filosofia</u> |
| Filosofia e altri saperi | SARO MIRONE, <u>Ipotesi sulla realtà</u> |
| Scrittura filosofica: un divertissement | ARMANDO GIROTTI, <u>Un dialogo di tipo kantiano</u> |
| SFI-Sezione di Ancona, Filosoficamente insieme | GIULIO MORACA (a cura di), <u>Filosoficamente insieme. Dove va la filosofia occidentale in rapporto con le altre culture?</u> – MICHELE DELLA PUPPA, <u>Il Nomos della Terra: per un nuovo ordine internazionale nel pensiero di Carl Schmitt</u> – MICHELE DELLA PUPPA, <u>Il neoliberalismo di fronte alla sfida del multiculturalismo. Karl Popper, Jurgen Habermas, John Rawls. Riflessioni su giustizia e libertà</u> – LUCA BRUNELLI, <u>La scienza e il problema del metodo nella riflessione epistemologica contemporanea</u> – GIULIO MORACA, <u>La fine del Novecento nelle differenti interpretazioni di Francis Fukuyama e di Samuel Huntington</u> – GIULIO MORACA, <u>Sguardi sul Buddismo</u> – GIULIO MORACA, <u>Le religioni dell'Africa</u> |
| Recensioni | CHIARA COLOMBO - FIORENZO FERRARI, <u>Penso dunque siamo. Percorsi e giochi di filosofia con i bambini (Anna Bianchi)</u> ALESSANDRA MODUGNO, <u>Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative (Valentina Galimberti)</u> EMIDIO SPINELLI, <u>Obiettivo Platone: a lezione da Hans Jonas (Francesco Dipalo)</u> |

EDITORIALE

Anna Bianchi

«Non indugi il giovane a filosofare, né il vecchio se ne stanchi»: l'esortazione di Epicuro, che apre la *Lettera a Meneceo*, sembra trovare realizzazione in questo numero di "Comunicazione filosofica" che spazia dalla filosofia con i bambini agli incontri di formazione filosofica per la cittadinanza, passando attraverso lo studio scolastico e universitario della filosofia e l'insegnamento dell'etica professionale.

Notevoli sono lo spessore della riflessione didattica e l'interesse delle proposte e delle esperienze presentate nei diversi articoli. Frequente è il confronto con il documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, elaborato nel 2017 su iniziativa del MIUR: documento, da un lato, apprezzato per la spinta all'innovazione metodologica, ma, dall'altro, discusso per la nozione di competenza adottata, privata del riferimento alle conoscenze filosofiche.

Alla *Didattica della filosofia* è dedicata la prima sezione del numero della Rivista, aperta dall'intervista di Mario De Pasquale ad Annalisa Caputo, docente presso l'Università di Bari. Partendo dalle sue opere recentemente pubblicate – *Manuale di didattica della filosofia e Ripensare le competenze filosofiche a scuola* – Annalisa Caputo inquadra l'affermazione del modello della didattica per competenze nel contesto economico e politico degli ultimi decenni, operazione essenziale per riflettere criticamente sul tema. L'autrice sottolinea l'importanza di definire le competenze specificamente filosofiche e l'impossibilità di scinderle dalle conoscenze filosofiche: l'apprendere a filosofare, come opportunità formativa per orientarsi nel pensare e nel vivere, infatti, non può avvenire al di fuori della filosofia. L'auspicio di un confronto sistematico e di una collaborazione tra Scuola e Università su temi di didattica della filosofia – con cui l'intervista si conclude – incontra il pieno consenso della nostra Rivista.

Il problema dell'individuazione della competenza propriamente filosofica è centrale anche nell'articolo *Idee per la valutazione filosofica* di Salvatore Belvedere: infatti, se anche l'apprendimento della filosofia nella scuola esige una valutazione per competenze, è necessario precisare le caratteristiche della competenza filosofica che l'autore individua nella «capacità di modificarsi consapevolmente secondo un fine», competenza che ritiene «in grado di ispirare criteri di valutazione che collegano le conoscenze disciplinari all'educazione della persona».

La questione della didattica per competenze si ripropone nel contributo di Dario Siess, *Per una nuova didattica della filosofia*. L'autore si interroga sulla via da seguire per aprire l'insegnamento della filosofia «alla domanda di *competenze* spendibili nella "società della conoscenza" senza annacquare» la struttura concettuale della disciplina «e svilire la sua identità culturale». Muovendo dall'alternativa tra l'insegnare a filosofare e l'insegnare filosofia, riconducibile alle posizioni kantiana ed hegeliana, e dal confronto con gli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, l'autore sostiene la necessità di un complessivo ripensamento dello studio della filosofia nella scuola secondaria italiana, realizzato abbandonando lo svolgimento lineare della trattazione storica a favore di un andamento a spirale basato «sulla ridondanza della stessa "struttura" teoretico-problematica» della disciplina, «ripetuta e declinata in diverse sequenze filosofiche», dedicate alla trattazione di problemi e temi filosofici che forniscano allo studente chiavi di lettura del presente. Alla nuova impostazione del *curriculum*, secondo Dario Siess, occorre unire nuove metodologie, esplorando il campo della didattica laboratoriale.

Nella prospettiva del rinnovamento dell'insegnamento della filosofia si muove anche Lia De Marco, nell'articolo *Filosofia e pensiero visuale per un'educazione est-etica*, partendo dall'interrogativo sulle caratteristiche e le funzioni dell'educazione estetica oggi, nell'era dei mass media. L'autrice pone il problema della dignità del pensiero visuale e della creatività artistica, si sofferma sul valore conoscitivo ed educativo dell'estetica e sull'esigenza di un superamento della dicotomia tra immagine e concetto, per giungere – tramite la presentazione di un'esperienza di laboratorio filosofico – ad affermare l'importanza di un'educazione al pensiero visuale, realizzata tramite attività in cui deve mutare il ruolo degli educatori, ai quali viene affidato «il compito di ricreare il bello, anche in quel “dappertutto”, che è l'ambiente complessivo in cui l'esperienza est-etica si attua».

Anche nella sezione *Esperienze filosofiche: progetti didattici e formativi* troviamo un contributo di Lia De Marco che, insieme con Tiziana Anna Piscitelli, presenta il terzo anno della sperimentazione didattica *Hidden Philosophy*: una sperimentazione che propone una metodologia di studio basata sulla ricerca di significati nascosti nelle opere filosofiche, intrecciando la riflessione filosofica con la ricerca artistica di Emilio Isgrò. Nell'articolo *Tre anni di «Filosofia Nascosta»*. Il progetto sperimentale di rete tra scuole «*Hidden Philosophy*» le autrici, oltre a ripresentare il progetto nelle sue dimensioni teorica e operativa, illustrano l'esperienza delle sette scuole coinvolte e le considerazioni della Sezione di Bari della Società Filosofica Italiana, coinvolta nell'osservazione e nella partecipazione alle attività progettuali. L'articolo conferma il carattere innovativo della *Hidden Philosophy*: infatti se, da un lato, lavorando con i classici della filosofia, le autrici non possono non affermare che «non è possibile un filosofare senza filosofia», dall'altro, adottando un «approccio collaborativo e democraticamente deweyano», insistono sulla filosofia come «ricerca, confronto, pratica, esperienza, cambiamento» che si avvale di una pluralità di linguaggi e opera ricomponendo e contaminando i saperi.

L'importanza dell'apprendimento della filosofia per la formazione delle nuove generazioni nell'era delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è sostenuta da Marco Ferrari e Gian Paolo Terravecchia, nell'articolo *Ragioni e pratiche d'eccellenza per l'insegnamento della filosofia*: un'importanza motivata sia da ragioni cognitive, legate alla capacità di concettualizzare, sia da ragioni pratiche, legate all'esigenza di orientarsi in contesti socio-culturali in continua evoluzione. Partendo da tale premessa, gli autori rilevano che «l'autentica ricerca filosofica, con la fatica del concetto e la sofferta maturazione di un percorso di riflessione critica» risulta «marginalizzata nelle recenti decisioni ministeriali circa la formazione secondaria superiore». E alla caricatura della filosofia incarnata «dal filosofo mediatico, dal *blogger* apprezzato» contrappongono la rilevanza formativa dell'incontro con la filosofia, tramite tre diversi progetti realizzati in questi anni: le *Romanae Disputationes*, la “Bottega di Filosofia” e l’“Accademia di Video Making”.

Il numero della Rivista prosegue – come si è anticipato – con una pluralità di contributi che portano a spaziare nella varietà delle forme e dei luoghi della comunicazione filosofica.

L'articolo di Giancarlo Chirico, *La filosofia con gli albi illustrati*, conduce nel mondo della filosofia con i bambini, dove il valore nel nesso tra concetti e immagini appare chiaramente. Secondo l'autore, gli albi illustrati – in cui le figure non sono di accompagnamento al testo, ma ampliano la narrazione – possono costituire un'ottima opportunità per avviare un'attività filosofica con i bambini, che consenta loro di rielaborare la verità raccontata nella storia e di sperimentarla attraverso il gioco. Nella parte conclusiva dell'articolo Giancarlo Chirico propone tre libri illustrati leggibili dal punto di vista filosofico e si sofferma su *L'uccello filosofia*, originale “esperimento” nato dalla collaborazione tra Gilles Deleuze e l'illustratrice Jacqueline Duhême, intenzionata creare dipinti partendo da citazioni del filosofo, proprio per realizzare un libro per bambini.

Nella sezione *Studi e approfondimenti* la Rivista presenta, innanzi tutto, un contributo legato a un ciclo di lezioni pubbliche, rivolto quindi a destinatari molteplici, accomunati dall'interesse

per la filosofia. In *A proposito de All'ombra del Dio sconosciuto di Maria Zambrano*, Davide Dodecini propone un commento alla raccolta di saggi di Maria Zambrano, pubblicata in Italia nel 1997, con il titolo *All'ombra del Dio sconosciuto*. Attraverso la presentazione di figure femminili – Antigone, Diotima ed Eloisa – lette alla luce della propria esperienza di vita, Maria Zambrano porta a riflettere sulla condizione delle donne e sulla cultura femminile ed esprime la necessità di recuperare l'integrità del rapporto tra filosofia e vita, in modo da ripensare la vita per riscattarla.

Con l'articolo di Paola Premoli De Marchi, *Insegnare l'etica della professione oggi. Quale ruolo ha la filosofia*, la nostra Rivista accoglie un contributo di ampio respiro sull'insegnamento dell'etica professionale. L'autrice si interroga sul limitato interesse riscosso nel nostro Paese da tale ambito di ricerca e – dopo essersi soffermata sullo statuto epistemologico dell'etica della professione, indagandone il rapporto con l'educazione morale e mostrandone il carattere interdisciplinare – presenta gli obiettivi di un insegnamento dell'etica professionale e le metodologie didattiche per consegnarli.

La complessità del rapporto tra *Filosofia e altri saperi* è attestata dal contributo di Saro Mironi, che esige, per essere pienamente apprezzato, specifiche competenze scientifiche. *Ipotesi sulla realtà* segue due precedenti studi dell'autore – *Il ruolo della teoria dell'invarianza nell'interpretazione dello spazio-tempo*, pubblicato nel n. 40 della nostra Rivista, e *Il ruolo delle simmetrie nella conoscenza della microfisica*, pubblicato nel n. 41 – e sviluppa congiuntamente un'indagine sulla realtà e un'indagine sulla conoscenza, integrando approccio filosofico e metodo scientifico, in modo da chiarire la forma di realismo già sostenuta dall'autore nei lavori precedenti.

Originale e coinvolgente – e, quindi, spendibile in diversi contesti di comunicazione filosofica – è il *divertissement* proposto da Armando Girotti con *Un dialogo di tipo kantiano* che mette in scena la filosofia di Kant ricorrendo all'artificio del banchetto cui partecipano, oltre a Immanuel e a Reality, personificazione della realtà fenomenica, lo zio Mind, la zia Morality e la zia Emotion, in rappresentanza delle tre *Critiche*.

Filosoficamente insieme è il titolo del ciclo di incontri, aperti alla cittadinanza, organizzati dalla Sezione di Ancona della Società Filosofica Italiana, al fine di promuovere un'educazione permanente al pensiero critico. Giulio Moraca, oltre a svolgere tre delle sei lezioni, ha curato la presentazione dell'intero ciclo, durante il quale – per rispondere all'interrogativo *Dove va la filosofia occidentale in rapporto con le altre culture?* – sono stati affrontati temi di rilevante attualità, quali i concetti di democrazia, libertà e giustizia, ed è stata adottata un'attenzione interculturale, come attestano le lezioni sul buddismo e sul pensiero religioso dell'Africa.

La ricchezza e la varietà di proposte che caratterizzano questo numero della Rivista si ritrovano nella sezione riservata alle recensioni. Anna Bianchi recensisce *Penso dunque siamo. Percorsi e giochi di filosofia con i bambini*, frutto dell'esperienza dei laboratori di filosofia con bambini e ragazzi progettati e realizzati da Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari. Valentina Galimberti presenta *Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, saggio in cui Alessandra Modugno approfondisce la questione della verità, assumendola come condizione necessaria per una corretta riflessione sul pensiero critico e le competenze filosofiche. Infine, Francesco Dipalo recensisce *Obiettivo Platone: a lezione da Hans Jonas* di Emidio Spinelli che ricostruisce il fecondo incontro di Hans Jonas con Platone, attestato dai cicli di lezioni universitarie dedicati da Jonas al filosofo greco e dai riflessi del pensiero platonico nelle opere del filosofo ebreo-tedesco.

**INTERVISTA ALLA PROF.SSA ANNALISA CAPUTO:
INSEGNARE E APPRENDERE COMPETENZE FILOSOFICHE**

Mario De Pasquale

Abstract

One month ago, in Italy two books about philosophy teaching were published: the first one was published by Armando (*Didattica della filosofia*), the second one by Carocci (*Ripensare le competenze filosofiche a scuola*). The Author is professor Annalisa Caputo, that teaches Philosophical Hermeneutics and Teaching Philosophy at the University of Bari. Mario De Pasquale interviews the Author about her interpretation of concept of competency for teaching philosophy and about the University's new interest for topics like teaching philosophy, and about the future challenges for this topic.

Keywords

Hermeneutics of competencies, Philosophical competencies, Teaching philosophy, Syllabus of philosophy.

Alcuni mesi fa sono stati pubblicati due volumi sulla didattica della filosofia, presso edizioni Armando (*Manuale di Didattica della filosofia*) e presso edizioni Carocci (*Ripensare le competenze filosofiche a scuola*). L'autrice è la prof.ssa Annalisa Caputo, docente nell'Università di Bari di Ermeneutica filosofica e di Didattica della filosofia. I due volumi costituiscono il frutto di una profonda e seria ricerca e sicuramente saranno per parecchio tempo riferimento per il dibattito. Il manuale di didattica della filosofia è il testo più ricco e documentato che io conosca sull'argomento e offre un panorama ampio, profondo, completo dello stato della ricerca e della riflessione teorica. Al suo interno vi è quanto di meglio sia stato pensato e sperimentato nel campo della didattica della filosofia negli ultimi decenni e la più esaustiva descrizione delle tendenze attuali.

Il volume sulle competenze filosofiche è molto innovativo. Negli ultimi decenni ha prevalso a proposito una gran confusione concettuale e teorica. La scarsa chiarezza sul concetto stesso di competenza nell'insegnamento delle discipline e la insufficiente e superficiale rielaborazione all'interno dell'insegnamento della filosofia, hanno creato una ricorrente situazione di ambiguità e di oscurità a proposito dell'oggetto di discussione, sia tra coloro che si dicono sostenitori di un insegnamento per competenze in filosofia, sia per coloro che ne sono acerrimi avversari. Esistono competenze specificamente filosofiche? E se la risposta è affermativa come individuarle, definirle e insegnarle e come collegare conoscenze e competenze filosofiche? Quale approccio risulta più corretto teoricamente ed efficace didatticamente? Quale rapporto tra le competenze specificamente filosofiche e quelle generali e trasversali?

Esercitare soltanto diffidenza e resistenza nei confronti della didattica per competenze non aiuta a comprenderne la valenza e i limiti. Un grande merito, tra i molti altri, del lavoro di Annalisa Caputo consiste proprio nel cogliere nella ricerca teorica e pratica a proposito elementi suscettibili di interpretazione evolutiva e positiva per l'insegnamento della filosofia. L'autrice non si limita ad una recezione passiva del concetto e della prassi didattica delle competenze, spesso inseriti in una dimensione economicistica e produttivistica, da applicare rigidamente nel campo disciplinare della filosofia, ma, a contrario, propone una rilettura delle competenze che ne valo-

rizzi le potenzialità emancipative e formative per l'insegnamento e dell'apprendimento del filosofare. L'attenzione è incentrata sull'apprendimento di una pratica di ricerca, il filosofare, che dalle conoscenze trae contenuti e metodi per fare filosofia in proprio, anche in contesti diversi di studio, di lavoro, di relazione. Le competenze specifiche filosofiche consentirebbero a tutti coloro che le apprendono di valorizzare il filosofare per orientare la propria esistenza nella molteplicità delle condizioni di vita, in dialogo con altri ambiti di sapere. Le competenze filosofiche si rivelano una grande risorsa per affrontare e risolvere questioni di senso, di valore, di verità, che si intrecciano con la gran parte dei problemi che in cui tutti inciampiamo nella vita quotidiana.

Abbiamo intervistato la prof.ssa Annalisa Caputo e le sue risposte possono aiutarci a leggere i suoi importanti volumi.

Mario De Pasquale: Finalmente nell'Università si afferma che la didattica della filosofia è anche un tema filosofico importante per il futuro della filosofia. I tuoi ultimi testi sul tema, il *Manuale di Didattica della filosofia* (Armando ed. 2019), il più ricco e documentato manuale del genere che io conosca, e l'innovativo *Ripensare le competenze filosofiche a scuola* (Carocci ed. 2019) testimoniano un risveglio di interesse e della ricerca in questo ambito; pensi che l'interesse coinvolga anche altre Università e come giudichi il fenomeno?

Annalisa Caputo: Certamente c'è un risveglio di interesse. Onestamente credo che all'origine ci sia stata la necessità di una "difesa" politico-accademico-scolastica. Distingueri due versanti: quello del rapporto scuola/Università e quello interno alla didattica universitaria.

Partiamo dalla scuola. La proposta ministeriale del cosiddetto PRE-FIT, dell'aprile 2017 (24 cfu, di area antro-po-psi-co-pedagogica necessari per accedere al Concorso a cattedra per le scuole secondarie superiori) inizialmente non prevedeva uno spazio per la filosofia, né nel settore antropologico (per esempio: Antropologia filosofia), né nel settore didattico (Didattica della filosofia)¹. Questo ha dato un primo scossone ai "filosofi", che, con moto di orgoglio, intervenendo sia con una lettera all'allora ministra Fedeli, firmata da tutti i presidenti delle Società filosofiche²; sia con la Consulta di filosofia, sia sollecitando l'opinione pubblica sui quotidiani³, sono riusciti ad ottenere quello che vale a tutt'oggi: il Decreto 615 del 10 agosto 2017⁴, che inserisce con chiarezza le didattiche disciplinari tra quelle che gli studenti possono scegliere per acquisire il 24 cfu; nonché l'inserimento di discipline antropologico-morali.

Ecco: sebbene gli intenti fossero, come ho già detto, più politico-difensivi che di interesse teoretico, questo ha suscitato un dibattito interno all'Università. E, soprattutto, se prima del 2007 erano pochissime le cattedre di Didattica della filosofia, ora in quasi tutte le Università è

¹ Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 59: Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b, della legge 13 luglio 2015, n. 107): <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>; là dove il FIT è IL "Percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente".

² Lettera alla Ministra Fedeli, apparsa anche sul "Corriere della sera", 3 maggio 2017.

³ Il primo articolo è stato quello di Mario De Caro (Filosofo, Università Roma Tre, Vicepresidente della Consulta Nazionale di Filosofia) e di Pietro Di Martino (Matematico, Università di Pisa, Delegato alla formazione degli insegnanti dell'Università di Pisa), che è uscito con il titolo *Insegnare a insegnare* su "Il sole 24 ore" del 7 maggio 2017. Quindi Adriano Fabris (*Rinnovare la filosofia dà forza alla Scuola*, in "Avvenire", 7 maggio 2017, p. 3. Massimo Dell'Utri (*Il pensiero critico spiegato da chi non ne ha. Formazione dei docenti della scuola secondaria, la riforma è in dirittura d'arrivo: molti aspetti positivi e un rischio paradossale che riguarda la filosofia*, "La nuova Sardegna", 9 maggio 2017, p. 33. Costantino Esposito (*Ma insegnare filosofia non va preso con filosofia. Il merito conta quanto e più del metodo*, in "La Gazzetta del Mezzogiorno", 11 maggio 2017. Massimo Adinolfi (*Filosofia: un bisogno, non solo un sapere. Ma il Decreto legge in discussione non prevede un numero minimo di crediti nella didattica della disciplina*, in "Il Mattino", 8 maggio 2017, p. 16.

⁴ <https://www.miuristruzione.it/wp-content/uploads/decreto-24-cfu-concorso-scuola-2018.pdf>: decreto 616, 10 agosto 2017.

stato creato un Corso *ad hoc*. Certo, purtroppo, alle volte a tenere il corso sono colleghi con tanta buona volontà ma inesperti, sia perché non hanno mai messo piede in una classe scolastica da docenti, sia perché non hanno finora mai seguito il dibattito sulla didattica della filosofia. Ma sono molto ottimista. Perché il fatto che si sia creata l'esigenza costringe a ripensare il senso di questa disciplina complessa e ibrida. E sono certa che, al di là dei miei volumi, che citavi all'inizio, ne nasceranno molti altri.

La seconda questione, a cui accenno solamente, interna alla didattica universitaria, è legata al modo in cui si sta iniziando a ripensare non solo il modo con cui noi docenti facciamo le nostre lezioni (il che non può che essere un bene), ma purtroppo spesso si stanno creando dei meccanismi di valutazione "quantofrenica" anche negli Atenei. Per esempio, sta arrivando all'Università il TECO (Test sulle competenze) non solo trasversali ma anche disciplinari. E ovviamente si riapre la discussione: è l'INVALSI dell'Università? Si possono valutare le competenze? E, come? Esistono competenze filosofiche?

Mario De Pasquale: Nei tuoi testi affermi che la didattica della filosofia, non schiacciata sul reale all'interno di una mera logica di efficienza e dell'utile, favorisce nelle nuove generazioni la creazione di spazi di resistenza, di pensiero critico, inattuale, immaginativo. Però, la questione delle competenze è uno tsunami (Bottani (2007) che sta travolgendo la scuola e l'università. Vuoi dirci perché è così decisiva la questione per l'una e per l'altra, e come ripensarla e riviverla filosoficamente?

Annalisa Caputo: Parto dalla fine. Da un lato, banalmente, è una questione decisiva perché di fatto il movimento che si è creato (a livello economico, politico e poi legislativo) dagli anni '90 in poi ha fatto entrare il lessico delle competenze nel vocabolario didattico; e quindi possiamo provare ad ignorare la cosa, come fanno molti; oppure possiamo dichiararci semplicemente contrari e oppositori (spesso, così, comportandoci da "anime belle" e facendo il gioco dell'avversario); oppure possiamo provare a sporcarci le mani, e cercare di comprendere la posta in gioco. E qui il secondo aspetto: se è vero che siamo ad una svolta, che ci piaccia o no, si tratta di "entrare" nei meccanismi di questa "società della conoscenza" (come oggi si suol dire) in maniera pensata e pensante. Perciò proprio la filosofia non può non provare a capire se esiste una visione, una lettura, una possibilità, un'interpretazione diversa di questa "logica della competenza".

Nei libri che citavi, soprattutto in *Ripensare le competenze filosofiche a scuola*, ho provato a dire che secondo me c'è una sfida ermeneutica in campo, a cui possiamo provare a dare una risposta ermeneutica. Qualcuno, discutendo questa idea, ha detto che forse la parola "ermeneutica" in questo ambito è "una forzatura"⁵. Mi piace in questa sede provare a ribadire, invece, che secondo me non lo è. Perché io intendo l'ermeneutica in senso ricoeuriano (e in parte anche

⁵ Carlo Scognamiglio, a cui sono grata per l'attenta discussione/recensione (Insegnare filosofia nella società delle competenze, http://temi.repubblica.it/micromega-online/insegnare-filosofia-nella-societa-delle-competenze/?fbclid=IwAR2_V4Fo4QdeUv_Di9P0ofesqsV2EXh-j5w-weDXQ-ghYRkt0pclu0SBTFE) cita il *Manuale di didattica della filosofia* («Proponiamo di provare a leggere ermeneuticamente il rapporto tra conoscenze, abilità e competenze. Conoscenze e abilità fanno maturare nuove competenze; nuove competenze consentono (tra l'altro) una acquisizione sempre più matura e approfondita delle conoscenze e una crescita delle abilità: che saranno la base per lo sviluppo di altre competenze. Questa non è la scuola: è la vita. E può essere scuola, se la scuola prende a modello la vita», Caputo, p. 106). Poi commenta: «In tutta onestà, questo adattamento non pare avere molto a che fare – se non attraverso una robusta forzatura – con la tradizione ermeneutica. Non c'è niente di male nel voler utilizzare un lessico corrente, ma non serve legittimarlo, in modo un po' curioso, attribuendogli una profondità che non gli appartiene. Anche un cieco si accorgerebbe che la distinzione tra conoscenze, abilità e competenze è posticcia, e in gran parte d'Europa già abbondantemente superata. In Italia arriviamo su queste cose sempre un po' in ritardo, innamorandocene dopo che altri le hanno prima partorite e poi ripudiate». In realtà nel testo *Ripensare le competenze filosofiche a scuola* spiego meglio, rispetto al Manuale, in che cosa consista questa relazione a mio avviso "ermeneutica".

gadameriano). E quindi (1) innanzitutto come dialogo con l'alterità; e (2) in secondo luogo come rilancio – nel futuro – delle scommesse impensate del passato.

In questa logica, un lavoro sulle competenze, oggi, è (1) ermeneutico-dialogico, perché ci costringe a discutere con una visione del mondo (per certi versi economicista, per altri versi didatticista) che è totalmente “altra” rispetto alla nostra. Non impegnarsi in questo dialogo, significa privare Scuola e Università di uno spazio di ripensamento. E credo che non ce lo possiamo permettere. Questo non significa abbandonare le radici filosofiche – quelle che tu (ri)chiamavi indicandole come “spazio di pensiero critico, inattuale, immaginativo” –, ma significa non lasciare solo ai Pedagogisti e ai teorici di Didattica generale la riflessione e quindi, di conseguenza, le scelte.

D'altra parte (2) l'ermeneutica ci insegna che, quando i movimenti si “incanalano”, prendono forma e storia; e spesso ci conducono in vicoli ciechi; o in posizioni che non condividiamo. Questo vale anche a livello esistenziale. Sono i momenti di “crisi” rispetto ai quali dobbiamo poi decidere se continuare a lasciarci trascinare dalla routine o se tagliare i ponti con il passato o se forse può essere solo sufficiente ripensarlo creativamente. Il passato (ci hanno insegnato Nietzsche, Heidegger, Gadamer) non è mai solo “stato”: è sempre riserva di possibilità; e se vogliamo ripensare il futuro è necessario chiedersi quali sono le possibilità che c'erano all'origine, che non abbiamo scelto o che non si sono realizzate; e ri-prenderle; provare a riattualizzarle.

Ora, ho fatto questa premessa per dire che, a mio avviso, dentro l'idea originaria della società della conoscenza (*learning society*) e dentro l'idea originaria della ricerca di competenze di base, c'era anche “altro”. Quello che cerco di mostrare nel mio libro è che c'è una svolta, che accade nel 1997, quando parte il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), non a caso finanziato dall'OECD (OCSE), *Organizzazione per il Commercio e lo Sviluppo Economico*⁶. È qui, secondo me, il punto di svolta che piega le iniziali intenzioni di ricerca della Comunità europea (e mi riferisco in particolare ai cosiddetti “Libri bianchi” di Delors, del 1993⁷, e della Cresson, del 1995: *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*⁸) ad interessi chiaramente economicistici. Ed è qui che diventa evidente come la questione competenze si connetta e si pieghi alle sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro (in cui in qualche maniera il gergo del competenzese vigeva da più tempo), dal bisogno di modificare un'istruzione troppo teorica e poco spendibile, ma anche dalle sollecitazioni provenienti dall'internazionalizzazione delle carriere, dal mondo della globalizzazione e delle nuove tecnologie. Pensiamo alla cosiddetta “strategia di Lisbona” del 2000 (e all'auspicio dell'Europa all'Europa: «di diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale»⁹). Pensiamo alle ricadute pratiche: partendo dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente: EQF, *European Qualification Framework*), citata nelle nostre Indicazioni nazionali 2010. E qui potremmo ricordare anche le Leggi che hanno preceduto e seguito le Indicazioni, e vedere come di anno in anno sia cresciuto (“irresistibilmente”, come ha detto qualche studioso) il gergo del competenzese.

⁶ Il punto di arrivo del lavoro possiamo leggerlo in: RYKEN D. S., SALGANIK L. H. (tr. it. 2007) (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, F. Angeli, Milano [ed. originale 2003: *Key-Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*; nella versione italiana sono stati aggiunti saggi critici].

⁷ Commissione delle Comunità europee (1993), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro Bianco*.

⁸ Cfr. Commissione delle Comunità europee (1995), [indicato anche come Cresson E. (1995)], a cura di E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza*.

⁹ A giugno 2000 il Consiglio europeo di Santa Maria da Feira chiede lo sviluppo di strategie e di azioni concrete per attuare il *lifelong learning* e a novembre esce il “memorandum” della Commissione: Sull'istruzione e la formazione permanente: https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

«Il presente Memorandum definisce le nuove competenze di base come le competenze indispensabili alla partecipazione attiva nella società e nell'economia della conoscenza – sul mercato del lavoro e sul luogo di lavoro stesso, in seno a comunità ‘reali’ e virtuali, nonché in una democrazia – in quanto persona dotata di una percezione coerente della propria identità e dell'orientamento della propria vita» (ivi, p. 13).

Quindi, tornando alla questione fondamentale: se le competenze sono “questo”, è evidente che non solo non ci interessano, ma sono anche “pericolose”. Ma sono solo questo e devono essere necessariamente solo questo? Ecco: io tento di problematizzare la risposta.

E per questo ho cercato di fare uno scavo, come dicevo, nelle radici, per capire se c'erano e sono possibili interpretazioni “altre”. Faccio solo l'esempio dell'ormai “classico” libro di R. M. Hutchins (1968), *The Learning Society*, di cui purtroppo non esiste una traduzione italiana, ma che riserva molte sorprese: infatti, proprio il testo che è considerato “pioniere” nell'immissione – nel vocabolario comune – dell'espressione “società della conoscenza” (ma, forse più correttamente, si dovrebbe dire dell'apprendimento), in realtà offre un modello totalmente “umanista” e anti-utilitarista; richiama la paideia greca insieme alla trasvalutazione dei valori nietzschiana, e rifiuta il mito del lavoro e del guadagno, per abbracciare il sogno di un'educabilità dell'umano all'umano, il sogno di una educazione per tutti («giovani e vecchi, ricchi e poveri, donne e uomini») e per ogni Paese, criticando chiaramente i nazionalismi dell'educazione (e la concorrenza, in essi), in cui, invece di diventare più umani, diventiamo disumani. Qui addirittura la società dell'apprendimento è l'utopia di una comunità mondiale in cui tutti sono messi in condizione di apprendere (educazione per tutti); e apprendere sempre (educazione continua). Certo fa sorridere tutto questo, pensando invece a che cosa c'è “oggi” dietro il termine *Learning society*! Ma, appunto, dicevo, per esempio, questa è una radice che potremmo recuperare.

Mario De Pasquale: Cosa fare, allora, per sottrarre le competenze filosofiche alla logica della formazione “del capitale umano nella società della conoscenza”?

Annalisa Caputo: Anche in questo caso cito un solo Autore che ho trovato molto interessante: il francese di Philippe Perrenoud, che propone una vera e propria utopia sociologica, a partire dalla scommessa della didattica per competenze:

per molto tempo, e ancora oggi, la scuola è stata prevalentemente concepita dagli intellettuali, da persone di potere e di sapere che avevano l'impressione di “conoscere la vita”. In effetti, essi si sono basati sulla loro familiarità con la propria vita, considerando parallelamente, in una visione normativa, le classi popolari, le classi cioè da “instruire”.

Storicamente i programmi scolastici sono stati sempre tarati sulle attese dell'ordine di scuola successivo. Più esattamente su quelle degli indirizzi scolastici più esigenti. (...) È più importante conformarsi alle attese del ciclo di studi che segue piuttosto che pensare alla vita. Tanto peggio per quelli che non accederanno a tale ciclo di studi o non entreranno nell'indirizzo scolastico d'eccellenza che fissa le sue esigenze. Questa logica rimanda coerente con la volontà di far emergere una élite, prevenendo il futuro annunciato dei migliori allievi. (...) Accade diversamente con le competenze (...)

L'utopia è sociologica, nella misura in cui questo sviluppo presuppone condizioni favorevoli in tutte le classi, dunque l'adesione attiva degli attori, a cominciare dagli insegnanti, ad una concezione della cultura, del sapere e dell'azione. (...) Ma è difficile lavorare per l'utopia sociologica. (...) È molto difficile coinvolgere nella genesi di una riforma i docenti che si disinteressano della politica dell'educazione fino a quando non ne percepiscono le ricadute sulla loro esistenza quotidiana (*Construire des compétences dès l'école*, 2000)¹⁰.

Mario De Pasquale: Nel tuo volume sulle competenze fai un'importante operazione di chiarificazione concettuale e didattica a proposito delle competenze filosofiche, su cui sino ad ora si è fatta molta confusione. È evidente che si debbano individuare competenze filosofiche specifiche, disciplinari, al di là di quelle che si possono condividere con altri ambiti disciplinari. Le conoscenze non possono essere funzionali al perseguimento di competenze trasversali e generali,

¹⁰ PERRENOUD P., (2000), *Construire des compétences dès l'école*, trad. it *Costruire competenze a partire dalla scuola*, terza ed. riveduta e corretta, Anicia, Roma, 2010³ pp. 125; 146-48.

ma da esse si traggono specifiche competenze filosofiche, da cui possono anche derivare competenze generali. Quali domande si devono fare i docenti e quali percorsi devono seguire per individuare la specificità delle competenze filosofiche e valorizzarle?

Annalisa Caputo: La questione è vasta, e ancora molto discussa. Per restringerla, ripartirei di nuovo da Perrenoud:

Se l'avvocato conosce il diritto, la sua competenza va al di là della sua erudizione, considerato che non gli basta conoscere tutti i testi per fargli vincere quella determinata causa. (...) Allo stato modo, un buon medico riesce ad individuare e a mettere in atto conoscenze scientifiche pertinenti, al momento giusto, in una situazione reale che, evidentemente, non si presenta come un "caso da antologia". (...) Mirare allo sviluppo delle competenze non vuol dire girare le spalle all'assimilazione delle conoscenze. Tuttavia, l'appropriarsi di molte conoscenze non si traduce *ipso facto* in un loro utilizzo in situazioni reali¹¹.

Cosa può significare tutto questo, dal punto di vista didattico? Indubbiamente ripensare le modalità di insegnamento. Non necessariamente sostituire del tutto quelle classiche, ma avere la consapevolezza che non bastano. Perrenoud fa l'esempio della didattica delle lingue straniere, che subito e facilmente si è evoluta da sé. È evidente che imparare a memoria una serie di termini o tutta la grammatica non basta per saper parlare in inglese. Perciò si è passati all'utilizzo massiccio del parlare/ascoltare in classe. «La competenza si costruisce man mano che si pratica, si moltiplicano situazioni di interazione». Interessante! Non è, in fondo, quello che si chiede la didattica della filosofia dai tempi di Kant ed Hegel (e forse prima ancora)? *È possibile apprendere a filosofare e non solo la filosofia?* Nella logica delle competenze la risposta sarebbe non solo "sì", ma: "necessariamente!" E quindi, anche per questo, *la pratica filosofica* in classe diventa fondamentale: la pratica, e non solo la memorizzazione di autori, temi, questioni storico-filosofiche.

Ma, al contrario: *è possibile apprendere a filosofare al di fuori della filosofia e dei suoi contenuti storici, tematici, interrogativi?* No. Per questo le conoscenze filosofiche e le competenze filosofiche non sono separabili e vanno coltivate insieme.

E, però, come ricordavi tu, ci sono teorici che negano l'esistenza di competenze "disciplinari" (e ancor più di competenze filosofiche), sostenendo che le competenze non possono che essere trasversali. Perrenoud non condivide questa posizione: «se noi fossimo in grado di far fronte a tutto con alcune capacità di base, converrebbe identificarle, svilupparle, senza perdere tempo a lavorare su competenze più specifiche. Ahimè, tutto posta a ritenere che questa ipotesi non sia fondata, e che gli esperti, oltre che capacità generali, abbiano molteplici corde specifiche nel loro arco».

Perrenoud fa l'esempio della competenza dell'analisi, che compare trasversalmente in quasi tutte le discipline. Ma

si può considerare l'analisi di un numero, di un quadro clinico, statistico o artistico, di un sogno, di una radiografia o di uno spartito musicale come manifestazioni di una stessa e unica competenza? In tutti i casi vi è comunque analisi, intesa come separazione di componenti, ma l'unità del concetto (...) non controlla l'unità della competenza (ivi, p. 62).

E lo stesso si può dire di tutte le competenze trasversali delle diverse aree.

¹¹ Ivi, pp. 8-9.

Questo ci fa capire non solo che dobbiamo imparare a specificare meglio disciplinarmente le competenze (trasversali e non), ma anche – a nostro avviso – che la cosa più logica e importante, dal punto di vista didattico, è esercitare le competenze disciplinari: perché da queste emergono poi anche quelle trasversali (certo, poi, coltivabili a loro volta “anche” in maniera interdisciplinare). Mentre non ha nessun senso coltivare competenze trasversali senza passare per le (conoscenze e competenze) delle singole discipline. Tant’è che in molti Paesi dove si è fatto questo, si sta facendo marcia indietro. Tra le varie voci, ci piace riportare questa di Carl Herdrick (2016), *Why schools should not teach general critical-thinking skills*¹²:

Certamente, il pensiero critico è una parte essenziale per il bagaglio mentale di uno studente. Ma ad ogni modo, non può essere separato dal contesto. Insegnare agli studenti generiche “competenze di pensiero” separate dal resto del loro curriculum è inefficiente e anche inutile. Per usare le parole di Daniel Willingham, pedagogista americano: se ricordi abbastanza spesso ad uno studente di “guardare un problema da prospettive diverse”, prima o poi imparerà a farlo, ma se non conoscerà abbastanza di quel problema, non potrà affatto pensare a “prospettive diverse”. (...) Il pensiero critico (come il pensiero scientifico ed altri pensieri settoriali) non è una competenza. Non esiste una serie di competenze di pensiero critico che possono essere acquisite e dispiegate a prescindere dal contesto. Ad esempio, i brain training game sono giochi intellettuali che pretendono di rendere i ragazzi più intelligenti, più attenti, e più capaci di apprendere in fretta. Le ultime ricerche, tuttavia, hanno dimostrato che questi *brain training game* servono solo ad un’unica cosa: diventare campioni di *brain training game*. La loro capacità di formare capacità di *problem solving* è stata smentita da un recente studio basato su più di 130 pubblicazioni scientifiche, le cui conclusioni sono che: Non ci sono prove di un miglioramento cognitivo su larga scala, di successo accademico, di performance professionali più alte, e di competenze sociali derivanti dalla pratica decontestualizzata di competenze cognitive prive di un contenuto tecnico specifico. Invece che insegnare *generiche* competenze di pensiero critico, dovremmo concentrarci su *specifiche* competenze di pensiero.

Che le competenze senza le conoscenze siano vuote, è evidente. Perrenoud in maniera acuta fa notare anche come, quelle che noi spesso riteniamo essere competenze trasversali – “automaticamente” generanti atteggiamenti democratici (magari sul versante delle competenze di cittadinanza) – in realtà non sono solo vuote ma anche (per questo) potremmo dire “pericolose”: niente affatto etiche, perché la loro eticità dipende in ogni caso dai contenuti con cui le riempiamo.

Per esempio: “argomentare”. Sembra che oggi sia la competenza trasversale più importante e più legata allo sviluppo di competenze di cittadinanza. Ma, fa notare Perrenoud (pp. 64-65): «si argomenta per servire delle nobili cause, per far capire il diritto o la ragione, ma anche per influenzare qualcuno per scopi meno degni di ammirazione». E lo stesso dicasi per ragionare, calcolare o immaginare: «si può immaginare una festa insolita o una tortura originale; si può calcolare per mettere a punto un budget per lo sviluppo o una frode fiscale, si può ragionare per salvare una vita o preparare un *hold-up*». Sono i contenuti a rendere eticamente orientate le competenze e non il contrario. «Quando il programma non propone alcun contesto, lascia agli insegnanti la responsabilità, ovvero il potere e il rischio di determinarlo». Un programma, come quello italiano, che resta centrato anche sulle conoscenze (e, nel caso specifico, sulla storia della filosofia), evidentemente offre ai docenti e agli studenti un vasto repertorio di risposte e contenuti, che potranno “qualificare” le competenze.

La trasversalità totale è un fantasma, il sogno di un *no man’s land* dove l’intelligenza si costruirebbe al di fuori di ogni contenuto. (...) D’altra parte, se le competenze sono, nella maggior parte, articolate su saperi disciplinari, è perché molto semplicemente le discipline organizzano in parte sia il mondo del lavoro che

¹² HERDRICK C. (2016): *Why Schools Should not Teach General Critical-Thinking Skills*, trad. it. in *Scuola e dintorni*: <http://www.propostalavoro.com/rubriche/scuola-e-dintorni/scuola-meglio-non-insegnare-generiche-capacita-di-pensiero-critico>.

quello della ricerca. (...) Sarebbe assurdo addossare alle discipline tutte le alienazioni dopo aver riconosciuto tutti i loro pregi. (...) In breve, il tutto trasversale non porta più lontano del tutto disciplinare (pp. 68-69).

Mario De Pasquale: Credi che possa essere utile la costruzione di un sillabo di filosofia e perché? Quale rilevanza e quale forma deve assumere la valutazione per l'apprendimento delle competenze filosofiche?

Annalisa Caputo: Le tue domande sono molto difficili! In questo caso proverei a rispondere in maniera "secca" e poco argomentata; perché una riflessione approfondita richiederebbe realmente altri spazi.

Sul sillabo. Non credo nei "sillabi" e non mi piace molto questo termine. Nel libro sulle competenze ho provato a cimentarmi "anche" con la proposta di "sillabi" (mettendo in sinossi conoscenze e competenze), ma l'ho fatto sempre e solo perché credo che, per dialogare, si deve comprendere il linguaggio dell'altro, e provare a parlarlo. Diciamo che è stato più un esercizio di comprensione che una vera e propria proposta didattica. Ho provato a mostrare che può esserci un modo "filosofico" per collegare conoscenze e competenze. In fondo volevo mostrarlo ad un "ideale" lettore pedagogo, o docente di didattica generale (più che ai docenti di filosofia).

Sulla valutazione. Non credo in una valutazione quantitativa delle competenze. Mi pare una contraddizione in termini. Mi piace l'idea dell'auto-valutazione, in vista del miglioramento (che cosa sono riuscita/o a fare oggi? Che cosa posso migliorare domani)? E mi piace l'idea di un *cum/petere*, di un cercare insieme, in cui le competenze possano essere messe in gioco in "gruppi" di lavoro (*cooperative learning*).

Mario De Pasquale: Perché ritieni importante la didattica trasformativa di Rohbeck e quali sono i suoi eventuali limiti che ne possono condizionare l'applicazione nelle scuole e nelle università italiane?

Annalisa Caputo: Più volte ho dichiarato il mio debito teorico rispetto ad una intuizione di J. Rohbeck: l'idea che la storia della filosofia sia un serbatoio non solo di contenuti, ma di pratiche didattiche, e, in particolare, nella esemplificazione di Rohbeck, l'idea che dietro ogni corrente del Novecento si nasconda un potenziale didattico da esplicitare. Studio la fenomenologia? Imparo un metodo fenomenologico (conoscenze/competenze). Studio lo strutturalismo o l'ermeneutica? Imparo un metodo ermeneutico. Ecc.

Il limite dell'applicazione in Italia è ovviamente dovuto al fatto che in Germania la filosofia non è materia obbligatoria nelle Scuole Secondarie, e, là dove si studia, l'impostazione non è storica, come in Italia.

Questo, però, può diventare un vantaggio per noi. Quello che cerco di dire nel mio libro è che, in Italia, questo noi potremmo farlo con ogni autore che spieghiamo. Per ogni filosofo e per ogni filosofia, infatti, c'è un fare, una prassi, una postura che possiamo evidenziare, valorizzare. E queste sono le competenze filosofiche (che ci piaccia o no chiamarle così). Leggo i testi di Platone, e apprendo uno stile di dialogo (platonico). Poi con Galilei o con Hume imparerò un altro stile di dialogo; e un altro stile con Gadamer. Faccio delle esercitazioni con i sillogismi aristotelici o stoici? Imparo uno stile del ragionamento; e tanti altri ne imparerò se continuo ad esercitarmi con il "serbatoio" delle argomentazioni dei filosofi.

Credo sia chiara la posta in gioco: non separare conoscenze e competenze significa non separare la filosofia (l'insegnare la storia della filosofia) dal filosofare (l'apprendere una postura filosofica).

Questo, a mio avviso non è “contrario” all’inutilità radicale della filosofia, ma è la dimostrazione dell’utilità dell’inutile. Anzi, direi di più: *l’inutile e lo stupore sono competenze base della filosofia, che solo con la filosofia possiamo esercitare.*

Mario De Pasquale: Nell’immediato futuro di cosa si deve occupare la didattica della filosofia?

Annalisa Caputo: Le sfide potrebbero essere molte. Una tra tutte: l’interdisciplinarietà. Ma credo che la cosa più urgente sia tornare a collegare Scuola e Università. Se tutti quelli che si occupano di didattica della filosofia, nei due “ambienti”, iniziassero più sistematicamente a dialogare, collaborare, creare esperienze comuni, allora potremmo “realmente” capire cosa serve; e nascerebbe un elenco “reale” di cose di cui occuparsi. Viceversa, rischiamo di continuare ad avere – per parafrasare Kant – docenti universitari “vuoti” di “esperienza”, e docenti di scuola “ciechi” rispetto ai “concetti” didattici pensati in accademia.

IDEE PER LA VALUTAZIONE FILOSOFICA

Salvatore Belvedere

Abstract

As stated by the European institutions, also for Philosophy the assessment of the student must be based on knowledge, abilities and competencies. While it is rather easy to identify knowledge (topics of the discipline) and abilities (intellectual elaboration on the topics), it is much harder to define attributes and features of the philosophical competencies. Indeed, Philosophy does not have any feedback system from the external environment that can support the assessment of a competence, as it happens in scientific and technical disciplines. The philosophical competence must be found in the features that determine its specificity. This is the aim of this contribution.

Keywords

Understanding, Performance, Meaning, Flexibility, Meeting.

In passato quando si parlava di valutazione si usavano ancora i termini valutazione sommativa e formativa. Con il primo si intendeva il progresso conseguito dallo studente nell'acquisizione dei contenuti disciplinari e delle loro modalità applicative. Con il secondo si considerava analiticamente il grado di acquisizione e si definivano eventuali percorsi integrativi fino al raggiungimento degli obiettivi prefissi. Questa distinzione, alquanto generica, ha trovato una specificazione nella raccomandazione europea sulla certificazione dei titoli e delle qualifiche per conoscenze, abilità e competenze,¹ in cui il concetto di valutazione era riproposto con una interna diversificazione molto utile nell'operatività della prassi didattica. In modo particolare il concetto di competenza con i richiami alla soggettività, all'autonomia e alla responsabilità della persona introduceva reali cambiamenti nel campo delle metodologie d'insegnamento, oltre che nei modelli di valutazione, calibrandole sulle singolarità degli alunni. Il successivo riferimento dell'Europa al concetto di atteggiamento (verso la vita e la società) esaltava maggiormente il collegamento dei contenuti disciplinari con l'essere della persona e con il rispetto delle differenze.² In altre parole lo sforzo dell'insegnamento, sulla spinta dell'Europa, si è concentrato nello stabilire un più stretto rapporto tra istruzione e formazione, soprattutto tra contenuti tecnici dei saperi e finalità educative. Ogni disciplina avrebbe dovuto fare i conti con questa nuova impostazione della politica scolastica. Istruire per formare è diventato il nuovo credo della didattica. Le modalità dell'istruzione devono contenere in se stesse un'ispirazione educativa, senza presupporla indirettamente. Questo nuovo orientamento per l'insegnamento, già proposto da varie teorie pedagogiche, diveniva scolasticamente operativo: la valutazione degli studenti avrebbe dovuto tenerne conto sviluppando soprattutto il momento della competenza, intesa come proficua utilizzazione di conoscenze e abilità in situazioni di studio, di vita e di lavoro. Anche in filosofia si poneva il problema della competenza disciplinare e del suo raccordo con le finalità educative.

A tale riguardo L. Irigaray nel suo recente libro *Nascere* riprende il tema del rapporto tra linguaggio tecnico, a cui affida una funzione descrittiva del reale finalizzata al suo dominio (istru-

¹ Raccomandazione 2006, allegato.

² Raccomandazione 2018, allegato.

zione), e il linguaggio come luogo delle parole in cui si compie il destino di essere umani (formazione). Per lei la parola conosce ed organizza l'essere della persona in una identità ben composta, coerente e consapevole delle proprie relazionalità (altre parole ed altri soggetti). E' esplicito il suo riferimento alla dialettica di Platone, cioè al dialogo interiore inteso come forma di conoscenza proiettata verso una più compiuta definizione di se stessi. Questo compito è particolarmente affidato all'educazione filosofica, la cui funzione nell'era della scienza e della tecnica è quella di salvaguardare l'autonomia e l'identità dell'essere umano di fronte ad un reale globalizzato e decisamente condizionante. Con la parola ogni soggetto educa se stesso all'interno della comunità e rinasce continuamente verso nuove mete.³ Con la parola e con il dialogo egli riflette sui propri pensieri e si conosce nella sua profonda essenzialità. Alla didattica spetta non solo il compito della conoscenza-descrizione del reale, ma anche la ricerca e la costruzione del proprio essere umano, nella propria singolarità e autenticità. In filosofia la valutazione deve tener conto di questo obiettivo generale e ricondurre ad esso ogni aspetto dell'apprendimento. Le prove di verifica non possono fermarsi alle formalità dei contenuti, ma devono richiamarsi alla funzione educativa di fondo.

Il libro della Irigaray va al cuore della formazione filosofica, riprendendo tanti motivi che possono essere di aiuto al docente, come il tema del desiderio e dell'amore rivolti a raggiungere le alterità del sociale e contemporaneamente costruire il proprio io nei processi di interrelazione. Tuttavia, non affronta il problema della didattica filosofica (non lo è nelle sue intenzioni e nei suoi propositi) ed in particolare il rapporto tra disciplina (il sapere esteriorizzato della filosofia) ed educazione della persona. In altre parole, non sceglie il tema del collegamento tra l'io e le oggettività della tradizione filosofica, anche se le ricomprende nel reale antistante. Il suo interesse è rivolto alla ricerca della funzione della filosofia nella moderna società, lasciando alla scuola il compito di una corrispondente formazione.

Questo tema per altra via, quella pedagogica, trova una precisa definizione nel pensiero di H. Gardner. Egli sostiene che esistono diversi gradi di acquisizione dei saperi: conoscere, comprendere, produrre prestazioni adeguate. La prestazione rappresenta il momento in cui ogni studente, avendo raggiunto la piena comprensione, analitica, sintetica e operativa di contenuti disciplinari, è in grado di rappresentarli agli altri con piena autonomia di pensiero.⁴ Essa, quindi, contiene la comprensione nel suo massimo grado e la completa utilizzandone in forma propositiva i contenuti. Questa linea programmatica può essere molto utile al docente nell'insegnamento della filosofia, in quanto il momento della produzione ed esposizione (espresso nelle prove di verifica) è quello in cui la soggettività dello studente entra con la sua piena capacità di pensiero e di atteggiamento verso la vita. In esso si rileva la presenza di una competenza filosofica.

Si tratta di un punto importante nella valutazione filosofica dello studente. Infatti, il conoscere ed il comprendere attengono al rapporto con i manuali e gli altri testi di filosofia, ma non portano fino in fondo il discorso sulla valutazione. Conoscere e comprendere collimano con una serie di operazioni: essere informati, essenzializzare tematiche, stabilire collegamenti concettuali, contestualizzare, rapportare nello spazio e nel tempo, interagire con altre discipline, ecc. Sono queste le operazioni che presiedono, come dice l'Europa, alle conoscenze e alle abilità. Rimane fuori il concetto di competenza, che nelle materie scientifiche si concretizza nelle corrette applicazioni dei saperi, congiuntamente alla coerente loro finalizzazione, ma in filosofia agisce in maniera diversa. La filosofia non ha un campo di applicazione esterno a se stessa, quindi

³ Irigaray 2019, pp. 16, 17: «E sarà sempre così per sempre, fino a quando non prenderemo in considerazione le due *ek-stasi* a partire dalle quali esistiamo in quanto umani: l'*ek-stasi* rispetto alla nostra origine, e l'*ek-stasi* a cui ci richiama il nostro desiderio. Queste due diverse forme di *ek-stasi*, in un certo senso questi due non essere, devono essere assunti affinché possiamo scoprire che cosa significa il nostro essere in quanto umani e provare a incarnare il nostro destino».

⁴ Gardner 2000, p. 133: «L'idea centrale è che la comprensione è una prestazione, un'esibizione pubblica di ciò che uno sa ed è in grado di fare. Si tratta di esporre gli studenti fin dall'inizio a esempi di comprensione e di offrire loro ampie opportunità di praticare e di esibire le proprie capacità».

non dispone di reali feed back che decidano secondo criteri prestabiliti.⁵ I suoi risultati sono interni a se stessa. Il suo sapere si decide nell'ambito della persona, nei suoi processi di crescita e di autodefinizione.⁶ Inoltre la filosofia non dispone di tecniche standardizzate o standardizzabili con cui organizzare i suoi procedimenti e predefinire i risultati. La sua risorsa fondamentale, come dice Hegel, è la riflessione con cui porta a livello di concetto la vita psichica al fine di plasmarla secondo volontà.⁷ Conoscere e comprendere possono consociarsi bene con valutazioni analitiche o sintetiche, ma la competenza rimane fuori dal circolo e si appella continuamente alla soggettività. Allora come valutare l'apprendimento e la formazione filosofica? Che cosa può essere indice del possesso della competenza filosofica? Che cosa significa per la filosofia usare i contenuti disciplinari secondo fini liberamente determinati?

Un aiuto può venire dalla capacità di significare, di attribuire alle conoscenze il giusto significato nel loro esserci, rapportandole al proprio io con prescelte finalità. Il concetto di significato nella prassi didattica e valutativa rinvia a quello di *technè* nell'antica Grecia, cioè di portare alla luce un qualcosa che prima non esisteva. Il concetto di *technè* è meglio esplicitato nel rapporto tra essere ed essente, cioè tra una possibilità ed una datità. Nell'attuale società il passaggio dalla possibilità alla datità, un tempo affidato quasi esclusivamente al naturale divenire, si accompagna con la soggettività dell'io, che entra con la sua dimensione intenzionante e significante. La prima presuppone pensiero e volontà e si realizza in un contesto, la seconda definisce una nuova presenza (un esserci) in un mondo dato. Alla loro base agisce una visione globale del sé e dell'altro, un'idea capace di significare la persona stessa e le cose che accadono. Platone direbbe le idee del bello, del buono e del giusto, cioè un insieme che illumina quanto succede nel mondo ideale e lo riporta significativamente nel reale. La presenza di queste idee sviluppa la personalità attraverso un continuo processo di autodefinizione (dall'essere naturale all'essere spirituale, dalla nascita alla maturità) rendendola capace di interagire armonicamente con gli altri e con le cose, conoscendo la loro verità.

Questa visione educativa si pone alla base dell'attività formativa in filosofia, e nello stesso tempo è indicativa di utili criteri di valutazione che includano accanto alla conoscenza e alla abilità la competenza, considerata nel momento in cui significa le informazioni rapportandole al pensare e all'agire.

La disciplina filosofica si presenta come un insieme di oggettualità, che devono uscire dalla mera datità ed assumere una forma possibile di oggettività. Manuali, testi, spiegazioni e video-rappresentazioni sono cosalità che antistanno allo studente ma suggeriscono un bisogno di conoscenza. La curiosità, l'interesse, l'amore sono una via spontanea che apre il rapporto. Essi contribuiscono a delineare l'atteggiamento personale verso la disciplina esprimendosi in un continuo bisogno di significati. È la tendenza alla significazione che fa uscire la disciplina filosofica dalle sue alterità e le ripropone come un insieme di interrogativi che aprono un discorso. La risposta agli interrogativi opera una trasformazione delle oggettualità testuali, poiché l'intenzione significativa traduce la loro materialità in una oggettività valoriale a disposizione dell'interrogante.

Secondo Frankl alla base agisce il bisogno ineludibile di trovare un significato all'esistenza ed è proprio questo bisogno a spingere alla ricerca in ogni cosa, documento, avvenimento o persona, di ciò che concorre alla costruzione del proprio io. Al riguardo egli riprende il termine di *entelechia*⁸, includendo nel tendere della cosa il proprio coinvolgimento personalizzante. In tal

⁵ Hegel, 1967, p. 1: «La filosofia non ha il vantaggio, del quale godono le altre scienze, di poter presupporre i suoi oggetti come immediatamente dati dalla rappresentazione, e come già ammesso, nel punto di partenza e nel procedere successivo, il metodo del suo conoscere».

⁶ Irigaray, 2019, p. 11: «L'essere umano non può svilupparsi dalle radici come un albero, o a partire dall'ambiente come un animale. L'essere umano deve assumersi la responsabilità dell'esistenza, al di fuori di una continuità con le radici e il contesto».

⁷ Hegel, 1967, p.6: «Ora la riflessione fa, in ogni caso, almeno questo: trasforma i sentimenti, le rappresentazioni ecc., in concetti».

⁸ Frankl 2014: «Ciò che l'uomo ha da realizzare non è il suo proprio se stesso in quanto soggetto, né qualcosa di soggettivo, ma qualcosa di relativo: il significato infatti non si riferisce solo ad una determinata situazione, ma anche

modo l'essenza dell'ente è correlata ad una soggettività e la sua oggettività è sempre relativa all'interrogante. Per Frankl ciò spiega il valore formativo della significazione in quanto apre al confronto con gli altri e, quindi, alla tolleranza. La ricerca di significati coinvolge l'io e gli altri e determina la forma della socialità.

Un'altra dimensione della competenza filosofica è l'attenzione verso l'intelligenza generale ed il libero pensiero. Oggi esiste una tendenza alla settorializzazione dell'intelligenza, dettata da necessità emergenti dalla globalizzazione e dallo sviluppo tecnologico. La società globale si è organizzata per sistemi e, per interagire con essi, occorrono competenze e linguaggi specifici. Nei processi di formazione si è fatta sempre più strada la tendenza a fornire competenze rigorosamente definite e ben funzionali alle attività che presuppongono. In un mondo così costituito l'intelligenza generale sembra un residuo dei tempi passati, preesistenti allo sviluppo tecnologico fondato sulle specializzazioni. Essa può facilmente confondersi con l'astrazione logica incapace di calarsi nella realtà e di conoscerla nelle sue partizioni. In modo particolare è la generazione delle app a sentire meno il bisogno di una intelligenza generale.⁹ Essa trova conveniente un loro uso preformato purché funzionale alla soluzione di problemi immediati e pratici. Nel migliore dei casi l'intelligenza generale, fondandosi sull'attraversamento dei confini disciplinari ed implicando un campo sempre mobile di operatività, sembra appartenere alle alte élite dirigenziali e non è consigliata per chi ha necessità di comune rilevanza.

In passato anche la filosofia ha avuto colpe nella produzione di mentalità monofunzionali a causa delle teorie cosiddette riduzionistiche. Fra di queste merita particolare menzione lo storicismo, fondato sull'evoluzione di un'idea o di un valore, a cui era affidato il compito di comprendere e dirigere il movimento della storia.¹⁰ Hegel e Croce possono considerarsi per diverse contingenze sociopolitiche i maggiori esponenti di questa tendenza. Vale la pena ricordare l'identificazione dello storicismo con la mistificazione pratico-sociale dell'intelligenza fatta da Althusser, per il quale la realtà esterna è irriducibile a qualsiasi proiezione ideologica della mente umana, soprattutto quando questa si irrigidisce in forme sostanziali¹¹ sottraendosi all'analisi rigorosa e oggettiva del reale. In questa critica al sostanzialismo ideologico Althusser è così severo da coinvolgere anche Gramsci, il quale tuttavia usa lo storicismo per la costruzione della prassi politica, rimanendo ben consapevole della complessità del reale e del ruolo delle ideologie. In ogni caso l'abuso dello storicismo e le sue proiezioni interpretative risultano definitivamente obsolete e superate nelle concezioni di democrazia liberale, in cui sono respinte le presunzioni intellettive di modelli prestabiliti, totalizzanti e fortemente impositivi.

Oggi il riduzionismo ha trovato un nuovo alleato nel materialismo psichico, che ripone ogni atto della mente nei collegamenti neuronali. Ogni idea o comportamento è sempre preceduta da un contatto cellulare nelle corrispondenti aree del cervello. La conoscenza si concentra sull'attività dell'emisfero sinistro del cervello, la vita emotiva su quello destro.¹² L'etica diventa

a una determinata persona. In altre parole, il senso muta non solo di giorno in giorno e di ora in ora, ma cambia anche da uomo a uomo. Il significato non solo è riferito *ad personam*, ma anche *ad situationem*».

⁹ Gardner 2014, p. 20: «Nelle prossime pagine proveremo a catturare questo contrasto con due neologismi: le app che ci inducono o incoraggiano a esplorare nuove strade ci rendono *pro-attivi*; quando, al contrario, permettiamo alle app di limitare o condizionare le nostre azioni, le nostre scelte o i nostri obiettivi, diventiamo *app-dipendenti*».

¹⁰ Popper 1980, p. 18: «Ciò che intendo significare per "storicismo" sarà spiegato per esteso in questo lavoro. Per ora basterà dire che per "storicismo" intendo una interpretazione del metodo delle scienze sociali che aspiri alla *previsione storica* mediante la scoperta dei ritmi o dei *patterns*, delle "leggi", delle "tendenze" che sottostanno all'evoluzione storica».

¹¹ Althusser 1972, p. 207: «Basta sapere molto schematicamente che un'ideologia è un sistema (che possiede la propria logica e il proprio rigore) di rappresentazioni (immagini, miti, idee e concetti, secondo i casi) dotate di un'esistenza e di una funzione storiche nell'ambito di una data società. Senza entrare nel problema dei rapporti che una scienza ha col suo passato (ideologico) diciamo che l'ideologia come sistema di rappresentazioni si distingue dalla scienza per il fatto che in essa la funzione pratico-sociale prevale sulla funzione teorica (o funzione di conoscenza)».

¹² Goleman 2018, p. 60: «In un certo senso, abbiamo due cervelli, due menti – e due diversi tipi di intelligenza: quella razionale e quella emotiva. Il nostro modo di comportarci nella vita è determinato da entrambe: non dipende solo da Qi, ma anche dall'intelligenza emotiva, in assenza della quale, l'intelletto non può funzionare al meglio. La complementarità del sistema limbico e della neurocorteccia, dell'amigdala e dei lobi prefrontali, significa che ciascuno di essi è solitamente una componente essenziale a pieno diritto della vita mentale».

bioetica. La mappatura¹³ del cervello consente di scoprire la base biologica della mente, ricollegando ogni suo atto ad una precisa funzione delle cellule cerebrali. E allora dov'è la libertà di pensiero e di scelta?

È questa base biologica che, supportata dalle teorie evuzionistiche, ha ridato vigore al riduzionismo intellettivo. La conoscenza e la vita della mente si è frantumata nella miriade degli atti del cervello. Certamente questa azione sezionatrice ha contribuito ad una comprensione più rigorosa e analitica delle basi intellettive, ma la sua diffusione ha camminato di pari passo con le applicazioni settoriali dell'intelligenza umana. Lo sviluppo delle app certamente ha trovato la sua origine nella scoperta del funzionamento del cervello ed è un punto di arrivo del riduzionismo psichico. Ma il contributo decisivo al riduzionismo psichico è venuto dalla diffusione dell'intelligenza artificiale e dai relativi successi applicativi. In particolare, si pensi alla nascita di un inconscio artificiale, copiato su misura dell'inconscio naturale, che sfrutta la tendenza psicologica all'illusione della conoscenza, per produrre forme di rappresentazioni concettuali indotte da volontà esterne.¹⁴ In tal caso la frantumazione dell'intelligenza non avviene alla luce del sole come nella gestione delle app ma in forma subdola, agendo sull'inconscio, per carpire a fini commerciali il desiderio di conoscere. Infatti, l'apprendimento e l'uso di una parzialità informativa avviene per mezzo di un'imposizione sconosciuta,

Rappresentante della critica al riduzionismo materialistico è T. Nagel. Egli scrive: «La coscienza rappresenta un problema per il riduzionismo evuzionistico a causa del suo carattere irriducibilmente soggettivo».¹⁵ Poi, proseguendo nella critica al riduzionismo, si dice convinto della impossibilità di spiegare in una prospettiva naturalistica sia l'irriducibilità della coscienza sia le molteplici espressioni dell'intelligenza umana ed asserisce: «Non è soltanto la soggettività del pensiero che rappresenta un problema, ma la sua capacità di trascendere la soggettività e scoprire che cosa esiste oggettivamente».¹⁶ Nagel, a proposito di conoscenza, distingue tra causalità e spiegazione dei fenomeni. La prima concorda con una visione naturalistica-meccanicistica del sapere, la seconda appartiene alla ragione e necessita di quadri intellettivi estranei alla materia.¹⁷ È questa seconda a spiegare la trascendenza con le forme oggettivabili del conoscere ed a cercare il perché (il significato), oltre che il come degli avvenimenti.

Se il riduzionismo idealistico ha determinato la tendenza a pseudovisioni ideologiche della realtà, il riduzionismo naturalistico ha creato l'illusione che una sommatoria di conoscenze parziali consente di pervenire ad una esauriente totalità del mondo esterno.

Oggi, tramontato il pericolo idealistico, rimane sempre più vivo ed operante quello naturalistico con la sua credenza o illusione che la mente umana possa essere scomposta e riprodotta in funzione di una migliore operatività. Il pericolo deriverebbe dalle partizioni analitiche del cervello e dalla possibilità di riportare ad esse gli atti dell'intelligenza. In tal modo l'intelligenza sarebbe disintegrata e ricomposta come un insieme di riflessi dell'attività cerebrale. Essa perderebbe il suo carattere di libera capacità oggettivante e sarebbe sottoposta meccanicamente agli influssi della materia. La sua libertà di pensiero sarebbe illusoria in quanto predeterminata dai nessi cerebrali che agiscono in risposta agli stimoli sensoriali. Né potrebbe essere generale in quanto ogni suo atto, avendo una base naturalistica, sarebbe l'espressione di uno specifico avvenimento biofisico.

¹³ Goldberg 2019, p. 54.

¹⁴ Legrenzi, Umiltà 2018, pp. 132, 133: «Il recente scandalo di Facebook, società statunitense che faceva circolare informazioni ritenute private e confidenziali, ha mostrato che gli stessi utenti non erano consapevoli del fatto che i loro messaggi servivano per costruire profili, e che questi profili, a loro volta, erano usati per incanalare e diffondere messaggi pubblicitari gonfiati e tendenziosi. Gli effetti della saldatura pernicioso dei processi mentali taciti, nell'inconscio cognitivo, basato sul funzionamento del cervello, e l'inconscio cognitivo artificiale, basato sulla rete e i suoi algoritmi, si sono rivelati devastanti, perché hanno influito su politica e società».

¹⁵ Nagel 2015, p.75.

¹⁶ Nagel 2015, p.76.

¹⁷ *ibidem*, p. 51.

Sicuramente l'intelligenza filosofica finora è stata la meno o affatto contagiata dagli studi sulla intelligenza modulare e sui fondamenti neuronali del conoscere, del pensare e del sentire. Essa intende essere libera, anche di fronte al diffondersi della cosiddetta intelligenza artificiale e dei suoi algoritmi. La sua libertà va verso il passato, verso il presente e verso il futuro. Il mondo a cui si rivolge è sempre complesso, variamente condizionato dal tempo e dalle situazioni. La soggettività della persona è la garanzia di questa libertà. È proprio questa condizione che spinge alla ricerca filosofica e fornisce nello stesso tempo una visione dell'intelligenza generale, libera e creativa da proporre come meta formativa dei giovani. Il docente di filosofia nelle prove di verifica va alla ricerca di questa intelligenza.

Perché si formi questa intelligenza, occorre considerare il suo collegamento con la parola. Molte discipline che aspirano alla oggettività teoretica puntano sulla stabilità del linguaggio. La filosofia invece non ha questa pretesa né vuole costituirsi nella forma di un sistema. Le parole che essa usa devono essere verificate di volta in volta nel tempo, i suoi concetti hanno bisogno di una continua ridefinizione terminologica anche quando si riferiscono a problematiche comuni ma lontane nel tempo. In filosofia il rapporto parola, concetto e fatto è relativizzato da continue reinterpretazioni. In modo particolare i testi antichi hanno subito ri-trascrizioni che rendono sempre più labile la costanza semantica dei significati. Ma anche in tempi moderni la vastità degli studi è variamente intervenuta nella ridefinizione concettuale delle terminologie.

Un teorico di queste mutazioni linguistiche e dei limiti imposti alla conoscenza dei testi è un non filosofo, J. L. Borges. Molti dei suoi scritti hanno in premessa la storia editoriale dell'opera letteraria a cui egli ricollega un suo scritto, spesso aggiungendo precisazioni sulle modalità con cui essa è stata tramandata. Questo interesse per la precisione letteraria deriva dalla consapevolezza che un medesimo fatto, accaduto nell'attualità, può avere non solo antecedenti nel passato della storia e della cultura ma essere proprio la ripetizione di quanto avvenuto con altre vesti in situazioni analoghe. Il viaggio nella storia e nella cultura mette l'osservatore del presente in un vortice di situazioni, di parole e di fatti concomitanti già avvenuti. Quale scegliere per definire il presente? E il modello prescelto nel passato è originale o rinvia ad altri che hanno un maggior valore probante?

Come si vede, la conoscenza del presente non sempre è univoca e si presta ad un flusso interpretativo che va da un rinvio all'altro. In modo particolare in *Aleph* Borges rintraccia un labirinto gnoseologico e terminologico, che mette l'uomo nella condizione di un dubbio continuo. Quando sembra che l'uomo abbia raggiunto la visione complessiva del tutto (*l'Aleph*), espressa nei termini *Multum in parvo*, spuntano altri *Aleph* in altre culture che rimettono in discussione ogni tipo di certezza.¹⁸ La via della conoscenza incontra continue biforcazioni che chiamano in causa intelligenza e cultura.¹⁹

Le analisi di Borges sulla lingua esprimono più di una disamina filosofica il valore relativo del parlare, del conoscere e del pensare. Forse perché estremizzano concetti di appartenenza popolare e quindi ritenuti più stabili e duraturi. Ma non è così, in quanto è nella natura della ragione riprendere e ritessere il già detto. È proprio questa la libertà dell'intelligenza, che non accetta passivamente la cultura codificata, costruendo nuove concettualità e nuove visioni esistenziali. Relativizzare, flessibilizzare, ricostruire e contestualizzare l'uso delle parole appartengono alla capacità di gestire in autonomia e competenza critica il proprio pensiero.

¹⁸ Borges 1984, p. 896.

¹⁹ *Ivi*, p.700: «La spiegazione è ovvia: il giardino dei sentieri che si biforcano è un'immagine incompleta, ma non falsa, dell'universo quale lo concepiva Ts'ui Pen. A differenza di Newton e di Schopenhauer, il suo antenato non credeva in un tempo uniforme, assoluto. Credeva in infinite serie di tempo, in una rete crescente e vertiginosa di tempi divergenti, convergenti e paralleli. Questa trama di tempi che s'accostano, si biforcano, si tagliano o si ignorano per secoli, comprende tutte le possibilità. Nella maggior parte di questi tempi noi non esistiamo; in alcuni esiste lei e io no; in altri io, e non lei; in altri, entrambi. In questo, che un caso favorevole mi concede, lei è venuto a casa mia; in un altro, traversando il giardino, lei mi ha trovato cadavere, in un altro io dico queste medesime parole, ma sono un errore, un fantasma».

L'intelligenza generale, non cristallizzata in settorialità specifiche, è obiettivo formativo della filosofia. Essa, dirigendosi verso il passato e verso il presente, è sempre impegnata verso il futuro in cui domina il non noto e l'incertezza. È questa consapevolezza che spinge il giovane studente a sviluppare la sua capacità interpretativa verso ciò che gli è proposto dall'insegnamento (spiegazioni, testi, manuali, prove di verifica, conferenze, ecc.), al fine di riutilizzarlo efficacemente. L'intelligenza, pertanto, deve raggiungere quella flessibilità comunicativa, logica e culturale, che gli consente di entrare nel giusto rapporto spazio-temporale con l'altro e di produrre occasioni di incontro.

Questa intelligenza ha molti legami con l'utilizzazione didattica dell'ermeneutica. Secondo Gadamer il trovarsi di fronte ad una domanda a cui dare una risposta è un fatto che chiama in causa i diversi aspetti della comprensione. Per lui il testo che pone una domanda contiene già una risposta ad una problematica che a sua volta si inquadra in un precedente orizzonte culturale. Questo testo ha dunque alle sue spalle una storia vissuta, ricostruita e posta nella forma di domanda. Molti sono i suoi rinvii verso i tempi passati. Lo studente che si trova in presenza del testo deve entrare in sintonia con il suo essere stato una risposta. Gadamer dice: «L'interpretazione ha dunque sempre un rapporto essenziale con la domanda che viene posta all'interprete. Comprendere un testo significa comprendere questa domanda»²⁰: una domanda che ha già rappresentato una risposta. Lo studente dunque deve trascendere l'immediatezza del testo, entrare nel suo tempo e nel suo vissuto, rimodulare i suoi pensieri in armonia con il pensiero dell'altro, ricercando una consonanza di idee e di interessi ²¹. In questa vicenda l'intelligenza non rimane in un rapporto di distanza o di estraneità con il contenuto del testo. Infatti, il confronto la rimette in movimento, creando nuovi contesti di convivenza fino a trovare una possibile intesa culturale. Quanto più si è capaci di intessere collegamenti, tanto più si è consapevoli del proprio sé. Gadamer infatti conclude: «Il comprendersi nel dialogo non è un puro mettere tutto in gioco per far trionfare il proprio punto di vista, ma un trasformarsi in ciò che si ha in comune, trasformazione nella quale non si resta quelli che si era».²²

L'intelligenza, seguendo il filo dell'ermeneutica di Gadamer, si pone nella condizione di estrema critica di fronte ad una proposta di sistematicità e di settorialità, presumendo di riservarsi soltanto un ruolo di ordine e descrizione del reale. Ricercando un'intesa con l'altro si concorre alla costruzione del proprio io in forma più comprensiva, ma anche più convinta e personale, accettando in positivo ogni imprevisto culturale. In tal modo si ritorna alla funzione essenziale della competenza in filosofia, che rimane, come dice nel suo libro la Irigaray, quella del crescere e del rinascere continuamente in forma sempre più compiuta. Sicuramente questa competenza, intesa come capacità di modificarsi consapevolmente secondo un fine, si pone come obiettivo generale della filosofia, ma è anche in grado di ispirare criteri di valutazione che collegano le conoscenze disciplinari all'educazione della persona.

Bibliografia

- Raccomandazione 2006, allegato: Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio su competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18 Dicembre 2006. Allegato.
- Raccomandazione 2018, allegato: Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Allegato.
- Irigaray 2019: Luce Irigaray, *Crescere*, Bollati Boringhieri, Torino 2019.
- Gardner 2000: Howard Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 2000.

²⁰ Gadamer 1989, p. 427.

²¹ *Ibidem*, p. 436: «Se ci proponiamo di studiare il fenomeno ermeneutico sul modello del dialogo che ha luogo tra le persone, è perché l'analogia decisiva tra queste due situazioni apparentemente così diverse come la comprensione di un testo o l'intendersi nel dialogo consiste anzitutto nel fatto che ogni comprensione e ogni intendersi hanno di mira un oggetto che sta loro di fronte. Come uno si intende con il suo interlocutore *su qualcosa*, così l'interprete comprende *ciò che* il testo gli dice».

²² *Ivi*, p. 437.

- Hegel 1967: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, Laterza, Bari, 1967.
- Frankl 2014: Victor Emil Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, Mursia, Milano 2014.
- Gardner 2014: Howard Gardner, *Generazione App*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Popper 1980: Karl R. Popper, *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Althusser 1972: Louis Althusser, *Per Marx*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- Goleman 2018: Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Mondadori, Milano 2018.
- Goldberg 2019: Elkhonon Goldberg, *La vita creativa del cervello*, Ponte Alle Grazie, Milano 2019.
- Legrenzi, Umiltà 2018: Paolo Legrenzi, Carlo Umiltà: *Molti inconsci per un cervello*, il Mulino, Bologna 2018.
- Nagel 2015: Thomas Nagel, *Mente e cosmo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Borges 1984: Jorge Luis Borges, *L'Aleph; Finzioni* in *Tutte le opere*, Arnoldi Mondadori Editore, Milano 1984.
- Gadamer 1989: Hans Georg Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1989.

FILOSOFIA E PENSIERO VISUALE PER UN'EDUCAZIONE EST-ETICA

Lia De Marco

Abstract

The issue of aesthetic education has long been a major issue in both the philosophical and pedagogical spheres. In the age of mass media and widespread aestheticization, it seems more difficult to understand what aesthetic education actually is, what characteristics and functions it has. In view of a strong contamination between heuristic dynamics, participatory logics and “other” languages, the essay proposes a critical-hermeneutic understanding activity aimed at the development of a positive habit of addressing different systems of thought from a plurality of points of view. The understanding of the importance of the role of visual thinking and the implementation of a consequent aesthetic education have marked the didactic path of research on the artistic-philosophical scenarios of the twentieth century, result of the experience of a philosophical laboratory addressed to a select group of students of the three-year classes.

Keywords

Aesthetic, Visual thinking, Action-research, Art.

1. La questione dell'educazione estetica

La questione dell'educazione estetica ha rappresentato per molto tempo un tema di grande rilievo sia in ambito filosofico che pedagogico. Oggi però sembra più difficile capire che cosa sia effettivamente l'educazione estetica, quali caratteristiche e quali funzioni abbia, quali ne siano i presupposti e i confini.

La crisi del concetto di bello – avviata già dal Romanticismo – ha messo in discussione non solo un modello educativo basato sulla *kalokagathìa*, cioè su un ideale di perfezione sia fisica che morale, bensì quel legame tra bellezza e armonia (ordine, proporzione, equilibrio), che era stato lungamente presupposto da coloro che riconoscevano un valore formativo alla dimensione estetica.

Nell'epoca dei mass media e dell'estetizzazione diffusa, tale problema non sembra essersi risolto, tanto è vero che la difficoltà a confrontarsi con questo tema potrebbe dipendere dall'impossibilità di continuare a definirlo nei termini consueti: data la crisi del valore della bellezza come ideale, è ancora possibile associare al bello un valore educativo? E se sì, in base a quale concetto o declinazione di bello?

Nel corso del Novecento, ai linguaggi artistici è stato attribuito un valore sia conoscitivo che educativo: si è insistito a più riprese sulla loro capacità di favorire i processi di apprendimento. Possiamo, tuttora, riconoscere tale valore e tale capacità? E, in caso affermativo, quali sarebbero attualmente i contributi più importanti? Forse, è necessario ripensare l'idea di educazione estetica, integrando gli approcci tradizionali con le sollecitazioni provenienti da nuove aree di ricerca, rivalutando la sua profetica inattualità.

D'altra parte, «viviamo in un'era visuale. Siamo bombardati da immagini da mattina a sera»:¹ la crescita del numero di immagini, a cui siamo quotidianamente sottoposti, provoca la crescente consapevolezza di possedere un pensiero visuale (*visual thinking*).² È la radice stessa del pensiero umano: prima di inventare la parola e poi la scrittura, la prima forma di espressione dell'uomo è stata l'immagine. Si tratta di un'esigenza che urge dentro ogni uomo in una prospettiva di necessità: è «l'incontro di tutti gli aspetti dell'essere, come ad un crocevia»,³ nel quale si mescolano e si contaminano (per dispiegarsi nella realtà) immagini e concetti, riflessioni filosofiche ed espressioni artistiche.

Come è possibile trascurare tale intreccio di elementi ed aspetti interconnessi in una prospettiva di ricerca comune? Per questo motivo, appare conseguentemente opportuno introdurre nell'argomentazione i diversi ambiti di analisi coinvolti, da quello chiaramente filosofico a quello spiccatamente artistico sino a quello pedagogico-formativo.

2. Il problema della dignità del pensiero visuale e della creatività artistica

Ogni oggetto comunica con diversi linguaggi; ogni supporto è portatore di comunicazione visuale, che viene veicolata dalla trasmissione di un messaggio tramite un'immagine (*eikon*), rappresentante in maniera metaforica la realtà. Il raggiungimento del massimo effetto comunicativo è dovuto al suo forte potere di richiamo, alla sua immediata comprensibilità, non da ultimo alla sua proporzionalità "cosmica", che rende l'oggetto esteticamente manifesto.

In tale contesto argomentativo, si pone la problematizzazione relativa ad una delle categorie centrali della filosofia contemporanea e della sua applicazione nel campo dell'immagine: il pensiero visuale e la creatività artistica possono godere della dovuta dignità che ogni opera (compresa quella d'arte) dovrebbe possedere?

Proprio dalla dignità parte Agnes Heller⁴ per trovare una risposta nuova all'antico problema di cosa rende tale un'opera d'arte. Rifiutando l'abusata retorica della crisi dell'arte, Heller affronta senza remore le possibili risposte, giungendo ad una definizione di opera d'arte che affascina e stupisce. A fronte di inevitabili semplificazioni, si staglia l'idea dell'opera d'arte come entità dotata di una propria dignità individuale, singolarità ineliminabile che parla di sé e rivela il proprio spirito a chiunque abbia imparato ad ascoltare.

Nel mondo contemporaneo, probabilmente non esiste più il regno "assoluto" dell'arte, ma il regno delle opere d'arte diverse e isolate. Per questo motivo, a nessuno viene in mente di sovrapporre un criterio unico ed eguale a tutte le opere d'arte per poterle giudicare, o di determinare se appartengano o meno al mondo dell'arte:

Esistono solo le singole opere, create secondo generi tradizionali o non convenzionali, con mezzi espressivi tradizionali o non convenzionali, multimediali, di argomento sacro e profano, con un messaggio politico forte o senza riferimento al mondo empirico.⁵

¹ Gombrich 2013, p. 31.

² Secondo Howard Gardner, l'intelligenza visivo-spaziale è una delle intelligenze possedute dall'essere umano, che consiste nel «pensare con immagini visive e fare elaborazioni su di esse». È propria di chi predilige le arti visive, di chi non ha difficoltà nella realizzazione di mappe, diagrammi, modelli e giochi che richiedono la capacità di visualizzare oggetti da angoli e prospettive diverse. Pensare con l'intelligenza visuo-spaziale significa pensare per immagini e disegni, avere quella che spesso viene definita una memoria visiva. Cfr. Gardner 2002; Id. 2005.

³ Merleau-Ponty 1989, p. 59.

⁴ Ágnes Heller (1929-2019), filosofa ungherese, è stata il massimo esponente della «Scuola di Budapest», corrente filosofica del marxismo facente parte del cosiddetto "dissenso dei paesi dell'est europeo", prima del crollo definitivo dei regimi. Nota in occidente come la teorica dei "bisogni radicali" (intesi come il vero terreno di scontro tra soggettività e potere), il suo pensiero è stato molto discusso soprattutto negli anni Settanta e Ottanta, in particolare con riferimento ai movimenti rivoluzionari.

⁵ Heller 2017, p. 12.

All'occhio dell'osservatore sono singole opere d'arte, ognuna di loro particolare. Certo dobbiamo addestrare i nostri occhi per poterle distinguere l'una dall'altra. Un occhio addestrato vedrà la singolarità di ognuna di loro e comprenderà lo spirito che rende un'opera d'arte tale.

Una delle interpretazioni della celebre fontana di Duchamp può forse mostrarci più di ogni altra cosa come questo vecchio interrogativo sia stato riformulato. Si può sostenere che è il nostro sguardo a fare di un prodotto un'opera d'arte: lo sguardo contemplativo. L'oggetto contemplato non è più un oggetto d'uso. L'opera d'arte non la si può usare, la si può solo contemplare.⁶

L'opera d'arte si rivolge a noi, che dobbiamo soltanto osservare, leggere e ascoltare, perché «ogni cosa è dotata di spirito».⁷

Come affermerebbe Kant, l'opera d'arte non è un semplice mezzo, non è soltanto una cosa: ha un'anima e deve essere trattata come un fine. Un oggetto che viene semplicemente utilizzato non è un'opera d'arte. Non è l'immediata presenza delle cose a essere bella. La bellezza ha luogo dove le cose si rivolgono l'una verso l'altra ed entrano in relazione fra loro. Così la bellezza (del pensiero visuale e della creatività artistica) si rivela per quel che è davvero: non una semplice presenza (*vorhandenheit*) tra le cose come ente (*seiendes*),⁸ ma un evento (*ereignis*)⁹ che si dà in modi di volta in volta differenti.

Il prodigio consiste nel constatare che l'opera non comunica semplicemente qualcosa, non si presenta unicamente nel carattere dell'utilizzabilità (*zuhandenheit*),¹⁰ ma è un *phainómenon* che evoca e mi convoca come artefice di una nuova *pro*-spettiva aperta sul mondo.

La bellezza narra, e lo fa attraverso le sue immagini. La bellezza, come la verità, è un evento narrativo, che promette libertà e conciliazione con il mondo e con se stessi. Il compito dell'arte – e in questo si rivela la sua dignità – consiste nella salvezza di sé e dell'altro. L'arte salva in quanto non si fissa nella sua semplice presenza, nel suo valore di uso e di consumo, ma supera se stessa verso il totalmente altro. La bellezza è un evento relazionale, un *essere-per* piuttosto che un *essere-in*. Ecco perché la salvezza del bello significa la salvezza di ciò che vincola e impegna a una responsabilità: è in tale *pro*-gettualità che l'estetica diventa est-etica dell'educare, per coniugare la riflessione filosofica sull'esperienza del sentire con la riflessione filosofica sulle opere d'arte e sul "fare" artistico.

In che modo si potrebbe conciliare tale assunto con la concezione innovativa dell'arte contemporanea? La riproduzione meccanica dell'opera d'arte¹¹ potrebbe distruggere il concetto di dignità dell'opera d'arte? Nel caso delle arti figurative, la riproduzione di un'opera d'arte partecipa o meno della dignità dell'originale?

Per Agnes Heller, la risposta è insita nel significato stesso di *aisthesis*, nel percepire attraverso la mediazione (contemplativa) dei sensi:

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ La lezione heideggeriana risulta al riguardo illuminante: ente è il modo di essere di ciò che è difforme dall'Esserci, cioè quegli enti intramondani che l'uomo incontra nel suo prendersi-cura di essi, tutto ciò che è e con cui entriamo in rapporto. Cfr. Heidegger 2009.

⁹ Heidegger definisce *ereignis* (evento) la parola-chiave del suo pensiero, «altrettanto difficile da tradurre quanto la parola-guida greca *lógos*» (2009, p. 12); è un termine di cui il filosofo si serve per pensare l'essere, inteso non come una statica presenza, ma come uno storico accadere che coincide con l'aprirsi delle aperture entro cui gli enti vengono all'essere e diventano visibili. In particolare, l'*ereignis* implica il fenomeno della reciproca appropriazione fra uomo ed essere, in virtù della quale essi, risultando «consegnati» l'uno all'altro, si rivelano per ciò che intrinsecamente sono.

¹⁰ Ancora seguendo Heidegger, il modo di essere dei mezzi o degli strumenti dell'agire umano, che si manifestano da se stessi, si chiama utilizzabilità. Cfr. Heidegger 2009.

¹¹ Al riguardo, cfr. Benjamin 2011. In tale opera, l'autore ha dedicato all'impatto che le tecniche di riproduzione delle opere artistiche (la fotografia e il cinema) hanno avuto sulla concezione stessa dell'arte una riflessione che mette insieme filosofia, arte e sociologia.

Il concetto di dignità delle opere d'arte, al contrario di quello di autonomia, non è esteticamente normativo neanche in senso debole. Quel che conta è l'affermazione che il valore delle opere d'arte sta nella loro esistenza. Ogni giudizio estetico presuppone questo valore. È un valore che non può essere spiegato o interpretato, ma che si può solo indicare.¹²

Questi giudizi, questi valori, sembrerebbero essere la conseguenza di processi intellettuali di intuizione, impressione, immaginazione iconica più simili a quelli dell'artista che a quelli dello scienziato. Ebbene, l'evoluzione della mente umana deriva da un processo dualistico, forse declinato tra creatività e rigore metodologico? Oppure è un processo singolo, che si rivela con differente intensità, chiarezza e tempismo – nelle sue varie manifestazioni – nell'arte, nella scienza, nella filosofia, nel pensiero sociale e politico? Risultano interessanti le sollecitazioni offerte al riguardo dal sociologo Robert Nisbet:

Dobbiamo tornare indietro, non oltre il Rinascimento, per scoprire un tempo in cui arte e scienza erano considerate da tutti come differenti manifestazioni della stessa forma di conoscenza creativa. Sappiamo che Leonardo da Vinci riteneva, alla stessa stregua, le sue pitture e i suoi geniali lavori nei campi della fisiologia e della meccanica espressioni tanto artistiche quanto scientifiche. Il tipo di pensiero in gioco e l'esito concernente l'uno non sembravano significativamente differenti da quelli concernenti l'altro.¹³

Quando è avvenuto il cambiamento che ha prodotto la distinzione tra arte e scienza?

A cominciare con i movimenti sociali generati dalla Rivoluzione francese, e strettamente legati ai processi di divisione del lavoro introdotti dalla rivoluzione industriale, troviamo una crescente tendenza nel diciannovesimo secolo ad assumere che l'artista e lo scienziato lavorino in modi estranei o addirittura antagonisti l'uno rispetto all'altro. [...] Si pensava che fosse cruciale non la libera riflessione, l'intuito o l'immaginazione, bensì l'aderenza rigorosa alla procedura.¹⁴

Il peggior risultato della separazione che occorre tra arte e scienza è che la scienza ha a che fare con la realtà, mentre la funzione dell'arte è semplicemente quella di sollecitare i sensi in una sorta di ricerca del decorativo e del piacere per l'occhio senza alcuno scopo.

Nulla potrebbe essere più distante dal vero. Ogni forma d'arte seria, che sia un racconto, una poesia o una pittura, ha a che fare, prima di tutto e soprattutto, con la realtà. [...] Entrambi, l'artista e lo scienziato, sono guidati dal desiderio di comprendere, di interpretare e di comunicare ciò che hanno compreso al resto del mondo.¹⁵

La natura essenziale dell'arte non è nella produzione di oggetti atti a soddisfare bisogni pratici, bensì nella sua capacità di creare un mondo sintetico e internamente coerente: una convincente rappresentazione della totalità dell'esperienza, un modo, quindi, di presentare la percezione individuale di qualche immagine della verità universale. In tutte le sue attività essenziali, l'arte cerca di dirci qualcosa. Qualcosa circa l'universo, qualcosa circa la natura, circa l'uomo.

¹² Heller 2017, pp. 45-46.

¹³ Nisbet 2016, p. 37. Questo volume propone la traduzione di un articolo di Robert A. Nisbet (1913-1996), importante sociologo statunitense, apparso nel 1962, dal titolo *Sociology as an Art Form*, che anticipa l'omonima monografia (1976). In tali opere, si sostiene la tesi secondo la quale la creatività e l'indole artistica, apparentemente così lontane dalla ricerca scientifica, sono fondamentali per l'intero sapere umano.

¹⁴ Ivi, pp. 38-39.

¹⁵ Ivi, p. 41.

I grandi intellettuali non hanno mai lavorato su problemi circoscritti e ordinati. Ognuno, dotato di profondo intuito e di intensa presa immaginativa, reagiva al mondo intorno a lui, proprio come fa l'artista e, proprio come l'artista, oggettivando stati della mente interni e solo parzialmente consci.¹⁶

Non si tratta di concludere che l'arte e la scienza sono, o dovrebbero essere, simili. È più semplice, ma anche più importante, concludere che in entrambe lavora lo stesso tipo di immaginazione creativa. Essere creativi, nell'arte come nella scienza, significa avere immaginazione e l'immaginazione è «l'agitarsi di immagini nella mente dell'uomo».¹⁷ La creatività è risorsa essenziale, tanto dell'artista quanto dello scienziato.

L'arte è contro i sistemi, non contro la scienza. È contro gli *idòla* della mente. È una critica al predominio delle forme di pensiero e di produzione della conoscenza che si definiscono ed esauriscono il proprio compito entro i confini del pensiero logico e di una metodologia rigorosa. Errore si impone l'immagine dell'artista, dotato di genio e di ispirazione piuttosto che di tecnica e di metodo, orientato alla mera ricerca della bellezza. Contestualmente (ed in modo altrettanto inesatto), la scienza si manifesterebbe esclusivamente nel metodo per espungere dal suo campo l'ispirazione, l'intuito o la ricerca della bellezza, assorbita com'è dalla società industriale a cui deve rendere servizio.

Eppure, lo studio accurato delle interrelazioni dei saperi convincono sempre più che ogni uomo è in parte un artista. Certamente, come artista l'uomo foggia la propria vita. Soltanto come artista un uomo conosce la realtà. È unicamente così che la rivoluzione dei saperi e delle arti precede la rivoluzione della società.

3. Il valore conoscitivo dell'estetica

Un autorevole tentativo di pensare la dimensione estetica della realtà è stato compiuto da John Dewey. In *Arte come esperienza* (1934), Dewey intende l'opera d'arte come ricerca di equilibrio, rinvio costante alle rotture e alle *re-integrazioni* che costituiscono il rapporto degli organismi con l'ambiente. L'opera d'arte assume così il significato di una prova della capacità di ripristinare consapevolmente l'unità di senso, impulso, bisogno e azione propria dell'attività individuale nella sua relazione con forme socialmente depositate.

L'arte si svela nel suo potere della costruzione di mondi, che nascono inevitabilmente da un'esperienza o da un insieme di esperienze messe assieme.

Il titolo stesso dell'opera dà un'indicazione importante: se vogliamo capire il significato della nozione di «arte» dobbiamo capire il significato della nozione di «esperienza», perché per Dewey l'«arte è come l'esperienza, cioè è un'esperienza».¹⁸

Non a caso, «è all'esperienza estetica [...] che deve rifarsi il filosofo per comprendere che cos'è l'esperienza».¹⁹ Secondo Dewey, non esistono dunque opere d'arte che siano separate dall'esperienza che ne fa l'uomo, perché nel corso di una vera esperienza

¹⁶ *Ivi*, p. 51.

¹⁷ Mills 1962, p. 39. Allo stabilirsi della conoscenza partecipano sia la facoltà dell'immaginazione sia l'intelletto. L'immaginazione riassume in un'immagine unitaria la molteplicità dei dati sensibili offerti dall'intuizione. L'intelletto opera a un livello superiore di astrazione, riassume cioè le immagini nel concetto. In presenza del bello, le facoltà conoscitive, cioè l'immaginazione e l'intelletto, si trovano fra loro in un libero gioco, in un accordo armonico.

¹⁸ Dewey 2007, p. 27. «Esperienza» è probabilmente la parola-chiave dell'intera riflessione filosofica, pedagogica e politica di Dewey. In *Il mio credo pedagogico* (1897), che anticipa molte tesi poi sviluppate in *Democrazia ed educazione* (1916), si individua per esempio che uno dei punti qualificanti del programma di «educazione attiva» è che «l'educazione deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; che il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa».

¹⁹ *Ibid.*

ogni parte successiva scorre liberamente, senza spazi vuoti, in ciò che segue. [...] In un'esperienza, il flusso è da qualcosa verso qualcosa. Come una parte conduce ad un'altra parte e come una parte porta avanti ciò che aveva iniziato prima, ciascuna guadagna per sé chiarezza. L'intero duraturo è diversificato dalle fasi successive che sono l'enfasi dei suoi vari colori, [...] non ci sono buchi, giunzioni meccaniche e centri morti quando abbiamo un'esperienza.²⁰

Questa "arte in azione", questo attivo processo produttivo, può essere perciò definita come una percezione estetica, unita a una percezione operativa delle possibilità effettive [*efficiencies*] dell'oggetto estetico.

Lo scopo non è, in altre parole, un fine o una finalità nel senso letterale, ma è a sua volta il punto di partenza di nuovi desideri, obiettivi e progetti. Tramite questo processo, la mente acquista capacità di proporre suggerimenti che si rivelano significativi. Tuttavia, non si tratta di un possesso originario, ma di qualcosa che va ottenuto e lavorato gradualmente: «Il fatto è che l'arte, nella misura in cui è veramente arte, è unione del funzionale non immediatamente godibile, dello strumentale con il perfezionato; ciò rende impossibile istituire una differenza di genere tra arte utile e arte bella».²¹

Come possiamo, invece, considerare quella teoria dell'arte che rintraccia la qualità distintiva del gesto estetico nel possesso della cosiddetta forma significativa? A meno che il suo significato non sia così particolare da risultare del tutto misterioso, il termine denota una selezione per l'enfasi, la purezza e la sottigliezza di quelle forme che conferiscono un senso di perfezionamento alla materia quotidiana dell'esperienza. Le forme non sono la proprietà esclusiva o una creazione dell'estetico o dell'artistico. L'arte non crea le forme: l'arte è piuttosto la selezione e l'organizzazione delle forme in modo da arricchire, prolungare e purificare l'esperienza percettiva.

L'esperienza estetica è strettamente collegata all'esperienza ordinaria, perciò risulterebbe inaccettabile separare l'arte dalla vita quotidiana per isolarla in un regno proprio; occorre, invece, ristabilire la continuità tra la dimensione estetica e i fenomeni vitali normali, che implicano processi di interazione col mondo circostante.

Non esiste, secondo Dewey, una differenza radicale tra l'esperienza comune e quella estetica: ogni esperienza può diventare estetica se essa, invece di essere interrotta e abbandonata (come accade), viene proseguita e portata a compimento.

Ciò che caratterizza l'esperienza estetica è dunque il compimento (*fulfillment*): l'azione viene "bella" nella misura in cui io mi impegno in essa, mi dedico ad essa, combatto per la sua piena estrinsecazione. Il contrario di una esistenza estetica è una vita che va alla deriva, che non ha né inizio né termine; oppure è un'esperienza che ha un cominciamento, ma che viene abbandonata per inclinazione al compromesso oppure per ossequio alle convenzioni.

Ma, se è pertanto vero che «un artista può lavorare a queste forme selezionandole principalmente attraverso una sorta di vibrazione simpatetica»,²² allora anche lo spettatore/ricercatore/discente può provare tale esperienza, una vera e propria estetica dell'esperienza, in cui il piacere prodotto da un'opera d'arte non sia slegato dall'individuazione di scopi operativi, ma assicuri una rigenerazione dell'*aisthesis* in vista dell'acquisizione di nuovi schemi operativi e cognitivi.

²⁰ Ivi, p. 42.

²¹ Ivi, p. 40.

²² Ivi, p. 44.

4. Il valore educativo dell'estetica

L'arte diventa un dispositivo di sperimentazione impiegato per l'educazione: «Da essa irradia una luce che non ha mai potuto splendere sul mare o sulla terra, ma che, da un certo momento in poi, costituisce una durevole illuminazione delle cose».²³

Una sperimentazione che deve, però, basarsi su solide fondamenta: «La reale formazione intellettuale di uno scopo o fine avviene nel corso di e grazie ad un'operatività svolta in modo sequenziale».²⁴ Continua a spiegare Dewey:

Se il bambino non riceve la suggestione dell'insegnante, la prende da qualcuno o qualcosa a casa, per la strada o da ciò che fa qualche suo compagno più forte. In questo caso ci sono parecchie probabilità che si tratti di una suggestione passeggera e superficiale, priva di molta profondità e ampiezza.²⁵

E ancora:

Ma provate solo a immaginare cosa accadrebbe se i ragazzi organizzassero questi esercizi come compiti scolastici, senza prevedere un'attività ludica e senza alcun senso di ciò che stanno per fare o dei loro obiettivi, senza nemmeno un richiamo agli impulsi sociali o alla partecipazione, come accade nei giochi!²⁶

Urgono passaggi inevitabilmente decisivi e caratteristiche ben scandite (nel tempo e nello spazio) dell'attività educativa: illuminazione intellettuale, sperimentazione didattica, operatività sequenziale, suggestioni dei docenti, esercizio scolastico, attività ludica, consapevolezza, partecipazione sociale.

Gli studenti non si oppongono di certo ad un *setting* didattico così organizzato, ordinato, proporzionato, anzi lo trovano congeniale, funzionale, spontaneo. Piuttosto:

La difficoltà si trova negli atteggiamenti e nelle abitudini - cattivi, angusti e, in tutta onestà possiamo dirlo, incolti - degli insegnanti, i quali si ergono ad autorità, veri e propri signori e giudici di Israele. [...] Così essi si rivestono di qualche tradizione come di un manto. [...] L'insegnante si offre allora come organo della voce di un'intera scuola, di una tradizione *conclusa*, e si arroga il prestigio che deriva da ciò di cui egli si fa portavoce.²⁷

Quali risultati bisogna attendersi da un processo di insegnamento/apprendimento in tal modo orientato? Le parole di Dewey sembrano scritte oggi:

Il risultato è la soppressione dell'integrità emotiva e intellettuale degli allievi: la loro libertà è repressa e la crescita delle loro stesse personalità arrestata. Ma ciò non dipende da qualche opposizione tra la sapienza e l'abilità del passato e le capacità individuali degli apprendisti: il problema risiede nelle abitudini, nei modelli e nelle idee dell'insegnante.²⁸

L'educazione dovrebbe essere concepita come un momento della cultura vincolata a espressioni tipicamente artistiche. Non può esserci educazione autentica senza autentica creatività:

²³ Dewey 2014a, p. 46.

²⁴ Ivi, p. 30.

²⁵ Ivi, p. 29.

²⁶ Dewey 2014b, p. 24.

²⁷ Ivi, p. 26-27.

²⁸ Ivi, p. 27.

una creatività che si manifesta nelle relazioni feconde che si stabiliscono, nella critica ricostruzione dei saperi, nell'attitudine a "svelare il reale", ad uscire da schemi stereotipati e ripetitivi, nella stessa capacità di immaginare e sognare un'umanità nuova.

Non c'è alcuna opposizione intrinseca tra teoria e pratica: la prima amplia la seconda, rilanciandone le energie e dandole senso [*significance*], mentre la pratica rifornisce la teoria dei materiali, degli esami e delle verifiche che la mantengono autentica e vitale.²⁹

Ora, secondo Dewey non esistono oggetti d'arte, in quanto tali, staccati dall'esperienza che ne fa l'uomo – come oggetti "feticizzati". Occorre riscoprire la continuità fra l'esperienza estetica e il normale processo di vita.

Occorre, pertanto, che l'arte ritorni alla sua radice est-etica in senso proprio, che è quella esperienziale: ossia che l'arte ritorni ad essere esperienza nel senso pieno del termine, in quanto azione determinata dalle condizioni di vita che il soggetto sperimenta interagendo coll'ambiente, ponendo in tal modo per la prima volta il problema della «continuità dell'esperienza estetica con i processi normali di vita».³⁰

Allargando lo sguardo all'importanza di tutte le esperienze formative (formali, non formali ed informali), gli educatori hanno manifestamente il compito di *ri-creare* il bello dappertutto, nell'ambiente complessivo in cui l'esperienza si attua (nelle strade, nelle piazze, nel lavoro, nelle aule delle scuole, nei cortili dove si gioca) per sottolineare il ruolo – a tratti trascurato – della creatività e della bellezza che pure in esso può manifestarsi.

In ultima analisi, bisognerebbe esaltare la professionalità complessa dell'educatore, la cui formazione (a volte) è insufficiente, perché se da un lato risulta estraniata dall'esercizio della capacità critica che implica il passaggio dalla curiosità ingenua a quella epistemologica, dall'altro, senza un riconoscimento del valore delle emozioni, della sensibilità, dell'affettività o dell'intuizione resta sterile esercizio di nozionismo.

Tutto questo per riconoscere che, in ogni contesto, l'importanza dell'educatore è semplicemente straordinaria.

5. Oltre la dicotomia di immagine e concetto

Il rapporto tra immagini e concetti non è così semplice - come potrebbe sembrare - da individuare sulla base di uno schema dicotomico che isoli da un lato le immagini e dall'altro i concetti. Già Aristotele affermava che «l'anima non pensa mai senza immagini»,³¹ nel senso che non esiste forma di pensiero che non si rapporti all'immagine.

Ma cos'è un'immagine? Come interagisce il pensiero con l'immagine? E questa con la realtà? Dell'immagine si può parlare in tanti modi perché in essa il visibile e l'invisibile si incontrano in un gioco di rimandi reciproci; essa è una modalità attraverso cui il mondo si mostra, si manifesta. L'essenza dell'immagine è nel "far vedere" qualcosa. L'immagine annette, per così dire, l'estraneo e lo sconosciuto.

Occorre indagare come l'immagine intervenga nella costruzione della conoscenza, svolgendo una funzione per niente affatto periferica rispetto alla sensazione e all'intelletto. L'ipotesi di un pensiero che "si guarda", che si sviluppa in forma di immagini (che a loro volta producono concetti), è ben lontana dalla facile e fuorviante dicotomia che mostra da un lato un pensiero

²⁹ Ibid.

³⁰ Dewey 2007, p. 37.

³¹ Aristotele, De Anima, III, 7, 431 a-b.

per immagini, visivo e (per certi versi) informale, e dall'altro un pensiero razionale, scientifico e (puramente) formale.

L'educazione visuale è (troppo) spesso relegata tra le discipline "leggere", nulla a confronto con le materie "forti", quelle basate sul pensiero scritto e razionale; d'altra parte, tutto ciò che è caratterizzato dal "segno", è stato sempre avvicinato alla predisposizione del singolo, al suo talento, come se non potesse esistere un percorso di apprendimento del visuale che consenta una crescita esperienziale dello studente, permettendogli di produrre, con emozione, immagini corrette e una comunicazione efficace.

Relegare l'immagine ad un ambito riservato a pochi, a quelli più "portati", senza considerarlo invece un mezzo di conoscenza, d'interpretazione ed esemplificazione della realtà, significa non fornire, a tutti ed in egual misura, gli strumenti necessari alla propria crescita personale.

La cultura visuale è importante quanto quella letteraria o tecnica. L'obiettivo principale è quello di condurre lo studente ad acquisire, attraverso la riflessione e l'esperienza diretta di opere e fenomeni, un'impostazione progettuale che tenga conto delle regole della comunicazione visuale e della loro continua evoluzione nella contemporaneità.

Educare all'immagine - e quindi alla sua pensabilità - significa non tanto proporre un elenco di cose e immagini "belle" secondo canoni che potrebbero anche essere incomprensibili o non condivisi, ma saper progettare e sperimentare esperienze dello stupore estetico. Per questo la competenza relazionale e narrativa dei docenti è alla base di ogni possibile esperienza educativa est-etica, sia che l'oggetto dell'insegnamento consista nella matematica o nelle scienze applicate, che nelle arti quanto nell'avventura filosofica o nei repertori di qualsivoglia ambito disciplinare.

Se la nostra capacità di creare e (contestualmente) interpretare immagini è la facoltà di interagire, produrre, elaborare, progettare e modificare la realtà, essa è necessariamente radicata nella sensibilità umana, ovvero nell'*aisthesis*.

In una cultura dal forte impatto visivo come la nostra, è inequivocabile che saper «utilizzare dati visuali sia una competenza centrale» e che una maggiore consapevolezza di questa opzione di metodo «potrebbe migliorare la qualità della ricerca e della formazione». ³² Il funzionamento delle immagini è un meccanismo complesso, nel quale sono chiamati in causa le nostre esperienze, il nostro inconscio, la nostra razionalità, il nostro sapere. Le immagini non sono mai univoche e definitive, per questo non possono essere recepite (e consumate) senza alcuna consapevolezza.

Nella constatazione di quanto sia urgente e necessario rilanciare lo studio dell'immagine (e dell'arte) in ogni formazione scolastica ed extrascolastica (anche in una prospettiva *longlife learning*), non saper interpretare un'immagine porta a coglierne solo l'aspetto più superficiale e immediato, perdendo il vero significato e gli eventuali intenti comunicativi di chi l'ha prodotta.

Il pensiero visuale è di grande utilità, poiché garantisce una vera e propria esplorazione dell'orizzonte estetico e indica la giusta via verso una logica dell'immagine distante da qualsiasi tentazione formalistica o retorica.

6. Una (possibile) esperienza di educazione al pensiero visuale

6.1. La proposta didattica

La comprensione dell'importanza del ruolo del pensiero visuale e l'implementazione di una conseguente educazione visuale ha segnato il percorso didattico di ricerca sugli scenari artistico-filosofici del Novecento, risultato dell'esperienza di un laboratorio filosofico, condotto presso il

³² Lyotard 2014, p. 10.

Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari e rivolto ad un gruppo selezionato di n. 15 studenti delle classi del triennio.

Nell’ottica di una forte contaminazione tra dinamiche euristiche, logiche partecipative e linguaggi “altri”, si sono proposti esercizi di comprensione critico-ermeneutica, esplicitamente finalizzati allo sviluppo di una positiva abitudine ad affrontare i sistemi di pensiero a partire da una pluralità di punti di vista. Si è trattato di capire in che misura è possibile assumere il “fare esperienze filosofiche” come momento centrale di una didattica per immagini. La filosofia deve, infatti, risultare soprattutto un’esperienza: gli studenti non devono soltanto “imparare” la filosofia, ma soprattutto “fare filosofia” e imparare a “con-filosofare”.³³

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

Se la filosofia crea (per vocazione) intersezioni, reti, dialoghi e confronti con l’alterità, l’obiettivo più fattibile e immediatamente raggiungibile è quello della *de*-costruzione dei limiti disciplinari a favore di una loro contaminazione, nell’ottica della didattica integrata.

L’idea di fondo attribuisce alla filosofia un esercizio di interpretazione che si muove scambievolmente tra spiegazione e comprensione, secondo l’impostazione ricoueriana.³⁴

Innanzitutto, dinanzi all’opera da esaminare (artistica, filosofica, letteraria o di altro tipo) gli studenti compiono un esercizio di spiegazione. La spiegazione è il momento in cui si mettono “in ascolto” di quanto l’opera ha da dire; si tratta di utilizzare tutte le pratiche che consentono di provare a conoscere un’opera a partire da se stessa: esercizi di comprensione inter-testuale, lavoro di contestualizzazione storica, ricerca delle intenzioni dell’autore, conoscenza dello stile e/o delle tecniche e così via. D’altra parte, non si può dialogare con un’opera se non la si conosce (almeno in modo complessivo), altrimenti ci si muove solo in modo accidentale.

La comprensione nasce dall’accostamento tra linguaggi diversi (in questo caso quello iconico e quello concettuale) per procedere in modo arricchente alla combinazione immagine-parola-concetto.

Infine, l’interpretazione (globalmente intesa come l’«arco ermeneutico» che unisce spiegazione e comprensione) mette a confronto i saperi, i linguaggi, le opere e invita a riflettere su quanto appreso e, quindi, anche su se stessi in uno scambio continuo di *in*-contri e *con*-fronti.

Esporsi all’opera d’arte (così come al testo) significa ricevere da esso “un io più vasto”, in quanto con la sua lettura e la sua comprensione gli studenti vengono introdotti nelle variazioni immaginative dell’*ego* che l’opera stessa dispiega. Comprendere, dunque, è comprendersi davanti all’opera.

³³ Cfr. al riguardo De Pasquale 1994a; Id. 1994b; Id. 1996; Id. 2016.

³⁴ Cfr. Ricoeur 1989. Sul piano epistemologico non ci sono due metodi, l’uno esplicativo e l’altro comprensivo, poiché la comprensione è il momento non metodico che si compone con il momento metodico della spiegazione. A sua volta, la spiegazione svolge analiticamente la comprensione, nella prospettiva dello spiegare per meglio comprendere. In questa direzione diventa possibile situare la spiegazione e la comprensione a due stadi diversi di un unico «arco ermeneutico» dal cui rapporto dialettico emerge l’interpretazione, che racchiude il senso immanente del testo e che dà origine al «circolo ermeneutico» inteso come «struttura insuperabile della conoscenza applicata alle cose umane». In merito ad un’applicazione didattica dell’«arco ermeneutico» in ambito filosofico, risultano funzionali le sollecitazioni offerte da Caputo 2019.

6.2. Lo scenario di ricerca

A partire dallo scenario artistico-filosofico del Novecento, per gli studenti è stato possibile comprendere il potere formidabile dell'immagine, soprattutto nella sua rottura innovativa, *de*-mistificante e *de*-costruttiva, attraverso due nuove modalità di produzione dell'arte, tra di loro correlate, che hanno generato un notevole impatto sulla riflessione estetica: quella delle Avanguardie artistiche (Cubismo, Futurismo, Astrattismo, Dadaismo, Surrealismo) e quella delle nuove tecniche fotografiche e cinematografiche.

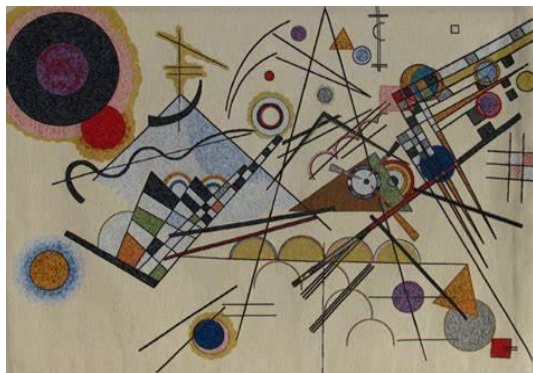
L'arte assume un nuovo compito, quello di produrre un pensiero "altro" che permette di interpretare la realtà e di agire sulla società, non considerando più i criteri convenzionali di bellezza estetica: dalla ossessiva scomposizione geometrica delle forme del Cubismo, che mostra un'immagine di realtà *de*-formata e *de*-formante, alla spasmodica ricerca del dinamismo universale delle linee e delle forze del Futurismo; dall'Astrattismo che, nell'esasperazione iperbolica dello spazio, regala percezioni visive di superba sublimazione, al Surrealismo che, attraverso l'automatismo psichico, evoca processi inconsci di associazione libera di parole, pensieri e immagini senza scopi preordinati.



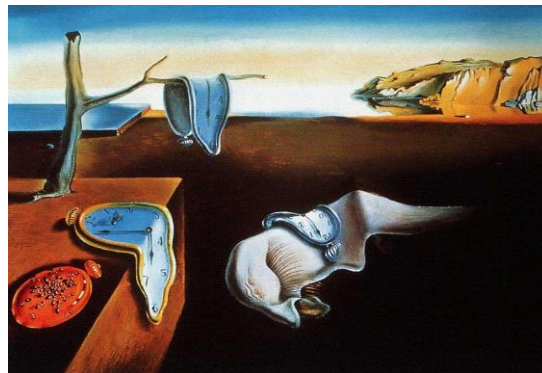
P. Picasso, *Les demoiselles d'Avignon*, 1907.



G. Balla, *Dinamismo di un cane al guinzaglio*, 1912.



V. Kandinskij, *Composizione VIII*, 1923.



S. Dalí, *La persistenza della memoria*, 1931.

Operando in tale prospettiva, gli studenti comprendono che queste novità mettono in discussione il modo tradizionale di concepire sia l'arte sia l'esperienza estetica: per quanto riguarda il primo aspetto, grazie alla fotografia e al cinema, l'arte si configura con la possibilità di una riproduzione seriale delle opere, che ha minato il loro carattere di originalità e unicità, diremmo di "sacralità"; per quanto riguarda invece il secondo aspetto, le opere artistiche si allontanano sempre più dai criteri tradizionali di bellezza, che vengono anzi contestati, per cui esse non suscitano più un'esperienza di armonia e di piacere, quanto piuttosto di spaesamento e di contrasto.

Le nuove tecniche sanciscono l'acquisizione di un ruolo di primo piano da parte delle masse nel rapporto con l'arte: l'arte riprodotta perde la propria «aura»,³⁵ cioè il suo valore culturale e sacrale, per divenire un prodotto usufruibile da tutti, proprio a causa della sua presenza diffusa.

Assistiamo a una rivalutazione dell'oggetto quotidiano, al quale viene attribuita dignità artistica. Banali e anonimi oggetti prodotti in serie vengono proposti come esteticamente rilevanti: è l'epoca che si estende dal *ready-made* del Dada alla *Pop Art* di Andy Warhol. Al fine di scardinare il principio dell'unicità dell'opera d'arte, l'uno trasforma semplici oggetti come una ruota di bicicletta in espressione artistica, l'altro produce opere d'arte "in serie", come se si trattasse di oggetti di produzione industriale.



Marcel Duchamp, *Ruota di bicicletta*, 1913.



Andy Warhol, *Campbell's Soup Cans*, 1962.

Diventa così intuitivamente chiaro – nel processo di spiegazione e di comprensione operato dagli studenti – che la caratteristica fondamentale dell'estetica contemporanea è il potenziale critico, anzi addirittura rivoluzionario, delle opere d'arte. Risulta al riguardo determinante l'interpretazione della riflessione di Benjamin:

Ciò che viene meno, insomma, può essere riassunto nel concetto di aura e che si può dire: ciò che viene meno nell'epoca della riproducibilità tecnica dell'opera d'arte è la sua aura. Il processo è sintomatico; il suo significato rimanda al di là dell'ambito artistico. La tecnica della riproduzione, così ci si potrebbe esprimere in generale, sottrae il riprodotto all'ambito della tradizione. La tecnica di riproduzione, moltiplicando la riproduzione, pone al posto di un evento unico una sua grande quantità. E consentendo alla riproduzione di venire incontro a colui che ne fruisce nella sua particolare situazione, attualizza il riprodotto. Entrambi questi processi conducono a un violento sconvolgimento della tradizione, che è l'altra faccia della crisi attuale e dell'attuale rinnovamento dell'umanità. Essi stanno in stretta connessione con i movimenti di massa dei nostri giorni.³⁶

Non a caso, Benjamin propone una politicizzazione dell'estetica, che conferisce all'arte un potere emancipativo a favore delle masse:

Poter tenere conto di queste connessioni è indispensabile per un'analisi che abbia a che fare con l'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica. Dal momento che esse prefigurano una scoperta che qui è decisiva: per la prima volta nella storia del mondo la riproducibilità tecnica dell'opera d'arte emancipa l'opera d'arte dalla sua esistenza parassitaria nell'ambito del rituale. [...] Nell'istante in cui, però, alla produzione manca il criterio dell'autenticità dell'arte anche l'intera funzione sociale dell'arte si trasforma. Al posto di una sua fondazione nel rituale s'instaura una sua fondazione su una prassi diversa, vale a dire un suo fondarsi sulla politica.³⁷

³⁵ Cfr. Benjamin 2011.

³⁶ Ivi, pp. 8-9.

³⁷ Ivi, pp. 12-13.

Giunti a tale punto della ricerca, gli studenti sono ormai certi che la vera arte sia sempre critica, perché in grado di veicolare contenuti utopici e di produrre un effetto di straniamento che conduce le forme artistiche al di fuori da se stesse, rendendole estranee alla propria natura. Essa mette in discussione la realtà quotidiana e dà voce alla contestazione di chi non vuole conformarsi al mondo (dell'industria) culturale.³⁸

6.3. Le pro-spettive di senso

Qual è il senso di tale esperienza di straniamento e di contestazione della realtà e della sua verità? Il senso critico della bellezza dell'arte e delle immagini, attraverso le quali si manifesta, è contingentemente storico, proprio perché storico è il mondo contro cui essa scaglia la sua protesta.

Allora la bellezza, lungi dall'essere un ornamento o una moda, potrebbe avere relazioni con altre dimensioni, ad esempio direttamente con quella etica, intrinsecamente legata a quella politica e sociale, quasi fosse un antidoto alla bruttezza, all'ingiustizia, alla disuguaglianza, alla malvagità. Si deve fare appello alla bellezza, in un senso congiuntamente est-etico.³⁹

Non è pensabile una riduzione del bello a pura esperienza culturale, racchiusa nei recinti delle mode e del puro cerebralismo - osservano gli studenti durante il *brainstorming* -, perché il fenomeno del bello si manifesta e si attesta nell'esperienza, anche di quella a volte incomprensibile e inaccessibile. L'esperienza artistica è pertanto diversa dalle altre; ne rende conto magistralmente la riflessione di Merleau-Ponty, che così definisce l'arte come incontro con il mondo:

Il pittore rende visibile ciò che a un occhio meno dotato resta invisibile ed esprime accuratamente la propria esistenza. L'occhio dell'artista è ciò che è stato toccato da un certo impatto con il mondo, e lo restituisce al visibile mediante i segni tracciati dalla mano. Il mondo non è guardato dall'esterno, ma è vissuto dall'interno.⁴⁰

L'uomo, l'artista e il mondo sono ancora in contatto, e l'occhio sembra rappresentare questo sottile filo di unione. Attraverso l'apertura intenzionale del corpo proprio (*leib*), del corpo che sono, io percepisco le "cose".

L'occhio guarda, osserva, scruta e "pensa". L'occhio pensa attraverso il processo di riflessione che avviene al suo interno e scopre che è possibile rendere visibile anche l'invisibile o che è possibile altresì intravedere tra il visibile quell'invisibile, che in realtà ha ancor più valore del visibile stesso.

Il senso pieno del pensiero visuale tende a manifestare l'invisibile nella profondità del visibile, che cerca nell'immagine il concetto, ovvero l'eccedenza dell'originario.⁴¹

³⁸ Tale funzione critica è riconosciuta da Theodor W. Adorno, il quale esprime forti perplessità sul processo di massificazione dell'arte e della cultura nella società contemporanea. In esse, secondo Adorno, la cultura è ormai diventata un prodotto industriale tra i tanti: attraverso i nuovi mezzi di comunicazione (radio e cinema) è possibile manipolare l'opinione pubblica in forme e modi prima impensabili. La civiltà attuale conferisce a tutto un'aria di somiglianza, di standardizzazione, di riduzione a sistema: una vera e propria "sconfitta" della verità. Emerge ineludibile la questione arte-verità: l'industria culturale fa della cultura una merce, qualcosa che si scambia e che viene valorizzata unicamente in funzione della sua capacità di diffondersi con rapidità e di essere accettata passivamente, inducendo negli uomini una sorta di schiavitù nei confronti delle idee dominanti.

³⁹ Cfr. Hillman 1999. In quest'opera, James Hillman scrive che il bello, anche per il più forte legame con il buono, agisce con forti ripercussioni sulla realtà, rivelando una vera e propria est-etica dell'azione.

⁴⁰ Merleau-Ponty 1989, p. 59.

⁴¹ Illuminante al riguardo l'opera incompiuta di M. Merleau-Ponty dal titolo *Il visibile e l'invisibile* (in cui si prospetta una nuova ontologia che trova nell'opera d'arte la comunicazione del senso del mondo attraverso il gesto del corpo)

La bellezza è un'esperienza originaria di verità, è il suo fenomeno privilegiato, punto di incontro tra colui che interpreta e quello che viene interpretato fino a determinarsi vicendevolmente. Questo è il punto di incontro (all'interno dell'«arco ermeneutico»), pienamente in linea con la posizione di Martin Heidegger, il quale ha parlato dell'opera d'arte come del luogo in cui «è all'opera un accadere della verità»,⁴² cioè in cui si apre e si dona in maniera originaria la verità dell'ente e ancora più la verità dell'essere.

L'arte è reale nell'opera d'arte. [...] Costituendosi nel suo essere opera, l'opera apre un mondo e lo mantiene in una permanenza ordinata. Esser opera significa esporre un mondo. Ma cos'è un mondo? Il Mondo non è il mero insieme di tutte le cose, numerevoli e innumerevoli, note e ignote. Il Mondo non è neppure una semplice rappresentazione aggiunta alla somma delle cose semplicemente-presenti. Il Mondo si modifica [*welt weltet*] ed è più essente dell'afferrabile e del percepibile in cui viviamo fiduciosamente.⁴³

Se la formula «*welt weltet*» ha valore, si può definire l'arte come “epifania dell'essere”? Oppure l'industria culturale ha trasformato anche le “forme pure” in feticci?

Tale “epifania” è chiaramente individuabile attraverso le parole di Heidegger: «Nell'opera d'arte si attua lo storicizzarsi della verità. La verità che si pone in opera è bellezza. Il bello pertanto non è qualcosa di relativo al piacere, ma qualcosa di stabile e duraturo».⁴⁴

È la *ri*-appropriazione del senso dell'essere, perché l'opera d'arte pur essendo prodotta dall'uomo, è un concreto accadere dell'apertura dell'essere:

L'opera, in quanto è opera dispone quell'ampiezza. Disporre significa qui, in primo luogo: porre in libertà la pienezza dell'aperto e ordinare questa pienezza nell'insieme dei suoi tratti. [...] L'opera, in quanto opera espone un Mondo. L'opera mantiene aperta l'apertura del Mondo.⁴⁵

L'apertura che pone l'uomo nel suo esserci è *ereignis*, ossia una reciproca appropriazione/espropriazione dell'uomo rispetto all'essere; l'esserci trova queste aperture sempre date, ma nella misura in cui, inestricabilmente, esse gli *co*-appartengono.

Heidegger trova ciò nell'opera d'arte, quale esperienza nella sua dimensione integrale come *erfahrung*, cioè come apertura, rapporto con l'altro, l'essere appunto che non si può racchiudere e dominare: «L'opera d'arte deve provocare un urto, che non è un impatto violento, ma un risveglio all'evidenza di ciò che prima passava inosservato».⁴⁶ La verità si pone in opera e così facendo diventa bellezza!

La bellezza è ovunque: gli studenti lo comprendono. Ora è chiaro: quella stessa verità che è dal mondo e per il mondo si fa con le mani, si tocca, si mescola, si sporca - affermano - si plasma come farebbe un artigiano con la creta e diventa bellezza. Questa contaminazione che “sporca” il mondo (e la sua verità) diventa bellezza!

Il prodigio consiste nel constatare che l'opera non comunica più semplicemente qualcosa, ma è un *phainómenon* che evoca e mi convoca come artefice del nuovo, di una prospettiva aperta sul mondo.

sia per la portata critica nei confronti della tradizione filosofica moderna, sia per la sua stringente e profonda possibilità di espressione.

⁴² Heidegger 2002a, p. 28.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ivi, p. 34.

⁴⁵ Ivi, p. 29.

⁴⁶ Ivi, p. 31.

Ma, «chi è capace di rintracciare tale traccia»⁴⁷ ed oltre-passarla?

6.4. Le narrazioni dell'immagine

La riflessione di Heidegger sulla capacità di inaugurare, in un “tempo indigente”, una nuova forma di ascolto dell'essere, pare equivalere a quella di Emilio Vedova sull'idoneità della pittura informale a descrivere il fondo oscuro dell'arte: entrambi introducono la concezione estetica come rivelazione della verità.

È il tempo di un'arte della coscienza lacerata, che attraverso l'informale sa individuare le ragioni per cui l'arte di oggi non può più proporsi di rappresentare la realtà come essa si mostra. L'informe diventa così la voce di una coscienza devastata, che sente la necessità di rimettere tutto in discussione e di cercare una via per un nuovo sentire che passi attraverso una catarsi. Si inaugura pertanto un “nuovo linguaggio astratto” capace di recuperare quei segni e quei colori che esprimono una rinnovata condizione umana.

Capacità di rimettere tutto in discussione e responsabilità totale, quindi, sono le due strade attraverso le quali può esprimersi una nuova esperienza artistica.

Intendendo l'arte in profonda sintonia con le riflessioni che Heidegger sviluppava nella seconda metà del secolo scorso, Vedova scrive nel 1964 un testo emblematico dal titolo *Tutto va rimesso in causa*, in cui afferma la necessità di un “giusto silenzio” delle forme artistiche dai colori equilibrati e pacificati, perché il compito dell'artista è ormai quello di impegnarsi in una strenua lotta con la materia per “aprire ancora una porta” ossia per strappare ad essa un significato nuovo e indicare la traccia di un percorso possibile, che punti a fortificare una autonomia di sensibilità.

Nuovi gesti, nuovi segni, nuove immagini, in relazione con nuove perentorie esigenze espressive. Non mania iconoclasta, ma urto di verità, catartico rovescio per un aprirsi di nuova coscienza. [...] Nella esigenza di consegnare le equivalenze di questo nuovo sentire, nasce la ricerca, l'inserimento di nuovi mezzi espressivi, nascono le nuove visioni. [...] La coscienza della libertà implica il superamento delle culture ultime, nella responsabilità totale. Vivere nella coscienza significa vivere nella tensione, per toccare sprazzi, attimi di verità. Aprire forse ancora una porta, e solo una fessura, per infinite altre porte da aprire.⁴⁸

Questo vivere nella “coscienza della libertà” richiama alla mente il valore dell'arte come costruzione di mondi, anche di quelli inesplorati ed ignoti. Le esperienze generano arte, producono bellezza, anche quando non se ne avverte consapevolezza.

⁴⁷ Heidegger 2002b, p. 321.

⁴⁸ Vedova 1984, pp. 89-90.



E. Vedova, *Immagine nel tempo*, 1958.



Jackson Pollock, *Number 19*, 1948.

Dietro il gesto del dipingere in modo apparentemente casuale c'è una *pre*-occupazione ben precisa, che non consiste nella realizzazione dell'opera di per sé, ma nell'esperienza dalla quale essa risulta, in ultima analisi, inscindibile.

La “narrazione” che Jackson Pollock offre di sé e della sua esperienza artistica appare a tale proposito significativa:

L'artista moderno, mi pare, lavora per esprimere un mondo interiore, in altri termini, esprime il movimento, l'energia e altre forze interiori. [...] Quando sono nel mio quadro, non sono consapevole di cosa sto facendo. [...] Non ho timore di fare cambiamenti, di distruggere l'immagine, perché il quadro ha una sua vita propria. Tento di lasciarla venir fuori. È solo quando perdo contatto col quadro che il risultato è un disastro.⁴⁹

Secondo Dewey, non esistono dunque opere d'arte che siano separate dall'esperienza che ne fa l'uomo, perché nel corso di una vera esperienza

ogni parte successiva scorre liberamente, senza spazi vuoti, in ciò che segue. [...] In un'esperienza, il flusso è da qualcosa verso qualcosa. Come una parte conduce ad un'altra parte e come una parte porta avanti ciò che aveva iniziato prima, ciascuna guadagna per sé chiarezza. L'intero duraturo è diversificato dalle fasi successive che sono l'enfasi dei suoi vari colori, [...] non ci sono buchi, giunzioni meccaniche e centri morti quando abbiamo un'esperienza.⁵⁰

Non ci sono “buchi” o “centri morti” neanche quando sulla stessa tela vengono operati squarci, fori, tagli, quali forme simboliche “altre” sostanzialmente dipendenti da un'esperienza di scoperta del mondo, di ampliamento della sua conoscenza, di progresso nella sua comprensione. Certamente questo ha a che fare con la concretezza dell'umano, ma anche con la verità, che acquista corpo e senso nell'esperienza estetica: se il problema della verità è un problema di idoneità a dare una nuova forma al mondo, allora la verità diventa capacità di costruire versioni “appropriate” del mondo.

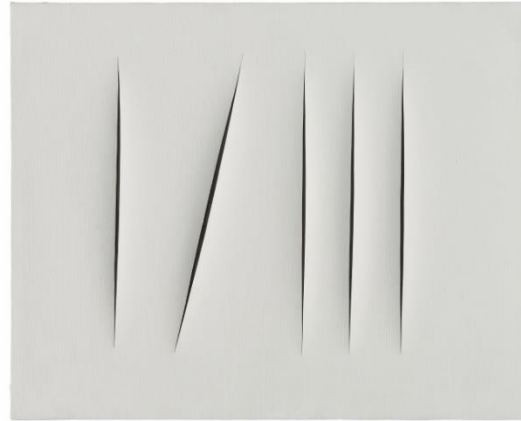
⁴⁹ Cfr. al riguardo Pollock 1991.

⁵⁰ Dewey 2007, p. 43.

Ne sono esempi icastici i “sacchi” unti, incatramati e lacerati di Alberto Burri⁵¹ così come i “tagli” sulle tele monocrome di Lucio Fontana.⁵² Avendo perduto qualsiasi funzione figurativa, il dipinto diviene ora legno-plastica-iuta mescolati ad una mistura di caolino-vinavil-pigmento consumati dalla fiamma che brucia (lasciando i segni di un’energia che ha un valore quasi metaforicamente primordiale, come testimonia Burri), ora superficie monocroma contenente una breccia, un passaggio verso uno spazio mentale alternativo (come in *Attesa* di Fontana).



Alberto Burri, *Sacco e rosso*, 1959.



Lucio Fontana, *Attesa*, 1967.

È la “fragilità” di queste opere che rende possibile la loro bellezza. Una parte della particolare esperienza di bellezza cui accediamo consiste nella sua vulnerabilità. Non nel senso in cui la vulnerabilità è un difetto della bellezza, ma in quanto ne è la condizione costitutiva. Il mondo della bellezza non è un mondo “perfetto”, “completo”, “definito”: appare piuttosto, ed emerge, dalla imperfezione, dalla fragilità, dalla finitudine, dall’incompletezza.

Vulnerabile è tutto ciò che è esposto al *vulnus*,⁵³ cioè alla possibilità di essere ferito, violato, leso, colpito, percosso, offeso, tagliato, danneggiato. La negatività è un momento essenziale dell’arte; è la sua ferita, è qualcosa che mi scuote, mi sconcerta, mi mette in questione e da cui proviene l’appello ad una educazione al pensiero visuale.

L’azione del ferire e del danneggiare colpisce l’attenzione degli studenti, perché graficamente richiama la riflessione fatta in merito ai “tagli” di Fontana. Ecco, il *vulnus* è come un taglio sulla tela inferto da Lucio Fontana. Si tratta di un errore irrimediabile? di una distruzione materiale della realtà? Non di certo; narra lo stesso Fontana: «[...] io buco; passa l’infinito di lì, passa la luce, non c’è bisogno di dipingere; invece tutti hanno pensato che io volessi distruggere: ma non è vero io ho costruito, non distrutto».⁵⁴ La tela è lacerata da uno o più squarci verticali, che invece di indicare distruzione creano piuttosto possibili aperture verso l’altrove, verso una terza

⁵¹ Nel 1949 Alberto Burri realizza SZ1, il primo sacco stampato. Per anni i sacchi sono giudicati a dir poco scandalosi. Non il caso, ma un’intenzione lucidissima guida Burri, che individua nell’apparenza una qualità disgiunta dalla sostanza. Il sacco, tela unta, incatramata e lacerata, non è un attacco alla pittura, ma la sostituzione dei materiali della pittura. La materia del sacco è qualità pittorica e cromatica di per sé, senza velature, senza vernici, trasformata solo dai segni del tempo. Cfr. al riguardo l’interessante intervista di Rai Teche dal titolo *A tu per tu con l’opera d’arte* di Franco Simongini (1975) e i Cataloghi delle opere pubblicati dalla casa editrice Skira.

⁵² Sin dal 1949, infrangendo la tela con buchi e tagli, egli superò la distinzione tradizionale tra pittura e scultura. Lo spazio cessò di essere oggetto di rappresentazione secondo le regole convenzionali della prospettiva. La superficie stessa della tela, interrompendosi in rilievi e rientranze, entrò in rapporto diretto con lo spazio e la luce reali. Alla fine degli anni Quaranta, le sue tele monocrome, spesso dipinte a spruzzo, portano impresso il segno dei gesti precisi, sicuri dell’artista che, lasciati i pennelli, maneggia lame di rasoio, coltelli e seghe. Tutto è giocato sulle ombre con cui, specie la luce radente, sottolinea le soluzioni di continuità. Fu il fondatore del Movimento spazialista e il più noto rappresentante, presto affermato anche sul piano internazionale.

⁵³ Recuperando l’etimo del termine “vulnerabile”, esso deriva dalla parola latina *vulnus* e letteralmente significa “ferita o lesione”, che può essere fisica, psicologica e per estensione anche di un diritto.

⁵⁴ Fontana 2015, p. 27.

dimensione oltre i limiti imposti dalla piattezza del quadro stesso:⁵⁵ esso è “varco”, come occhio che si apre verso nuovi orizzonti, come mente che aspira a nuovi pensieri, come uomo che ambisce ad altre *pro*-spettive.

Nei solchi di tale processo ermeneutico, rivolto agli studenti, è emersa prepotente la colpevolezza del potere evocativo della bellezza, nonché il potere educativo dell’immagine e la sua forza innatamente sociale e politica. L’immagine reclama una responsabilità che l’uomo deve saper cogliere (sin dai banchi di scuola) per farne un *habitus* cognitivo e comportamentale da usare con regolarità nella quotidianità come educazione visuale (e concettuale ad essa sottesa).

7. L’urgenza di un’educazione al pensiero visuale

«Il pensiero visuale è usato costantemente da tutti» - non lo si può negare -, tuttavia «molti educatori e psicologi sono ancora riluttanti ad ammettere che i processi di pensiero percettivi sono esatti e creativi e richiedono tanta intelligenza quanto il trattamento di concetti intellettuali».⁵⁶ Siamo di certo vittime di una inveterata tradizione secondo la quale il pensare viene ritenuto lontano dall’esperienza percettiva. L’inevitabile risposta sembrerebbe essere che l’uomo pensa soltanto in parole, che non può esistere pensiero senza parole.

«L’educazione occidentale ha avuto a che fare soprattutto con parole e numeri. Solo all’asilo e alle scuole elementari l’educazione è basata sulla cooperazione di tutte le forze della mente umana. Conseguentemente questo processo ragionevole e naturale è abbandonato»,⁵⁷ in quanto sembrerebbe (!) ostacolare l’addestramento a un determinato genere di astrazione.

Alla luce di tali (provocatorie) considerazioni, la trasformazione dei processi e dei valori educativo-formativi potrebbe indurre a considerare le arti come mezzi di puro godimento e abbellimento. D’altra parte, le arti sono (spesso) ancora trattate come se fossero soprattutto ricreative e intellettualmente inferiori.

Eppure «il pensare visuale è pensare mediante operazioni visuali»,⁵⁸ anche se tale consapevolezza non sembra essere sempre compresa appieno, neanche al nostro tempo, soprattutto in riferimento ad un pensiero ritenuto tradizionalmente astrazione pura e metafisica. Tuttavia, «il pensare ha origine nella sfera della percezione, in gran parte dello sforzo creativo della mente, che in ogni campo e a qualsiasi livello consiste in operazioni percettive».⁵⁹ Sebbene si mostri parzialmente come un processo *top-down*, i dati sensibili ricevuti dal mondo esterno si armonizzano con le proprietà del pensiero, e anche le connessioni emotive si attivano, facendo nascere così l’esperienza che si ha dinanzi all’opera d’arte, sia essa opera della natura o del lavoro dell’uomo.⁶⁰ Se la bellezza delle cose esiste nella mente di colui che le contempla, allora nell’arte

⁵⁵ Chiarificatrici al riguardo le parole di Lucio Fontana: «Chi dice che per fare dell’arte occorra proprio fare “cose difficili”? E chi dice che occorra servirsi dei mezzi tradizionali? Quando, per la prima volta, l’uomo ha sentito desiderio di dipingere non aveva certamente a sua disposizione un pennello o una tela. [...] Il primo fatto di pittura sarà stato un segno tracciato sulla sabbia. Millenni dopo quel segno si è trasformato in un gioco di colori su una tela. Ma nel futuro anche i colori sulla tela scompariranno, saranno cose del passato, consegnate alla storia e chiuse ormai alla vita. Domani l’arte può finire. Anzi io credo che l’arte del quadro finirà. Perché nelle nuove dimensioni nelle quali l’uomo vivrà, nelle dimensioni spaziali, l’arte, com’è concepita oggi, sembrerà, per forza di cose, troppo primitiva, troppo inadeguata, troppo ridicola. L’arte del quadro non è una necessità dell’uomo, come è il mangiare o il dormire. Nella sua storia, l’uomo ha vissuto millenni senza la pittura. A un certo momento ha creato il quadro. Bene, domani lo ripudierà, non saprà che farne, lo sostituirà con un’altra cosa. [...] Non possiamo oggi sapere che cosa. Io faccio questi tagli, questi concetti. Io inizio una cosa. Rispetto all’era spaziale, io sono l’uomo che fa il segno sulla sabbia. Ho fatto questi fori. Ma cosa sono? Sono il mistero, l’incognito dell’arte, sono l’attesa di una cosa che deve succedere» (Fontana 2015, p. 43).

⁵⁶ Arnheim 2013, pp. 10-11. Rudolph Arnheim è stato il primo psicologo dell’arte; la sua intuizione fu quella di applicare la psicologia della Gestalt alla lettura delle opere d’arte e all’analisi del modo in cui l’uomo le guarda.

⁵⁷ Ivi, p. 12.

⁵⁸ Ivi, p. 16.

⁵⁹ Ivi, p. 31.

⁶⁰ Cfr. Maffei 2007, pp. 69-81.

e anche nell'esperienza dell'arte c'è il respiro della libertà di pensiero, di quel pizzico di genialità creativa che rende l'uomo così differente.

È evidente quanto profondo sia il nostro impatto visuale con la realtà: «Finché l'arte vive come un estraneo in un sistema sociale che soffre di analfabetismo sensoriale, nulla sarà possibile. L'arte può avere un senso soltanto come prima manifestazione di una cultura pervasa completamente dal pensiero creativo visuale».⁶¹

In un certo senso, è come se tutti pensassimo ormai attraverso le immagini. Per questo è di grande importanza saperle leggere e decodificare a partire dai loro effetti inconsci, oltre che dal nostro sapere razionale.⁶²

Eppure, «soffochiamo sistematicamente la potenzialità della nostra mente forzando la nostra gioventù a pensare principalmente con segni verbali e numerici»,⁶³ quando invece appare evidente che: «Molti processi di pensiero non sono monopolio dell'intelletto. Accadono anche nel pensiero visuale. In effetti è probabile che essi abbiano origine nel campo percettivo e che vengano tradotti in operazioni intellettuali più tardi».⁶⁴

Non può esserci educazione autentica senza autentica creatività: una creatività che si manifesta nelle relazioni feconde, le quali si stabiliscono nella critica ricostruzione dei saperi, nell'ascolto delle continue novità provenienti dalla vita reale, nell'intuizione e nella attitudine didattica ad uscire da schemi ripetitivi.

Se l'*aisthesis* svolge un ruolo essenziale per la crescita umana, tanto in senso individuale quanto socio-politico, allora la dimensione estetica dell'educare non è semplicemente importante, è perfino essenziale per una strategia educativa e formativa che non si rassegna alla separazione tra emozione e cognizione, che non reprime la crescita emozionale e affettiva dello studente, che non trascura la necessità di fargli acquisire competenze cognitive.⁶⁵

In questa prospettiva, si allude ad un educatore *cre*-attivo, un educatore "liberato", un educatore che si mette in gioco, che non ha paura di avventurarsi, un educatore capace di apprezzare lo stesso processo di educazione, di "amare" la propria pratica quotidiana.

Questo nuovo *setting* educativo supera la pratica "depositaria" del sapere e risveglia le coscienze, facendole emergere e provocando una contemplazione critica della realtà. I contenuti del sapere si rivestono di *lógos*, di significato, e richiamano quella sana inquietudine della ragione umana che stimola l'attiva curiosità e l'inesauribile ricerca.

Gli educatori hanno perciò il compito di ricreare il bello, anche in quel "dappertutto", che è l'ambiente complessivo in cui l'esperienza est-etica si attua.

Bibliografia

- Aristotele, *De Anima*, III, 7, 431 a-b.
- Arnheim 2013: Rudolph Arnheim, *Pensiero visuale*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2013.
- Benjamin 2011: Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2011.

⁶¹ Arnheim 2013, p. 32.

⁶² Come dimostrano anche gli sviluppi delle neuroscienze, la nostra esperienza del mondo è multi-sensoriale: al riguardo, si parla di embodied cognition, cioè conoscenza "incarnata" in un corpo. Si sostiene che la cognizione è incarnata (*embodied*) quando si afferma che essa dipenda *anche* da caratteristiche di tipo corporeo: in particolare, dai nostri sistemi percettivo e motorio. In altre parole, il modo in cui giudichiamo, ragioniamo, pensiamo, costruiamo concetti, parliamo, dipende *anche* dal modo in cui percepiamo, dalle azioni che compiamo e dalle interazioni che il nostro corpo intrattiene con l'ambiente circostante.

⁶³ Arnheim 2013, p. 32.

⁶⁴ Ivi, p. 27.

⁶⁵ Cfr. Piaget 1981. A tale proposito, possiamo riprendere un'espressione al centro della psicologia dello sviluppo di Jean Piaget, ossia quella di «equilibratura delle strutture cognitive», intendendola in senso più ampio ovvero come l'integrazione tra sistemi emozionali di base e strutture cognitive.

- Caputo 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di Scuola Secondaria Superiore*, Armando Editore, Roma 2019.
- De Pasquale 1994a: Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Franco Angeli, Milano 1994.
- De Pasquale 1994b: Mario De Pasquale, *I fondamenti teorici della didattica della filosofia. Ordine e complessità, ragione e creatività, nella filosofia per la formazione dell'io*, Franco Angeli, Milano 1994.
- De Pasquale 1996: Mario De Pasquale, *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe*, Laterza, Bari 1996.
- De Pasquale 2016: Mario De Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo Editrice, Bari 2016.
- Dewey 2007: John Dewey, *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica Editrice, Palermo 2007.
- Dewey 2014a: John Dewey, *Eperienza, natura e arte*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2014.
- Dewey 2014b: John Dewey, *Individualità ed esperienza*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2014.
- Fontana 2015: Lucio Fontana, *Manifesti scritti interviste*, a cura di A. Sanna, Abscondita Editrice, Milano 2015.
- Gadamer 1986: Hans-Geroge Gadamer, *L'attualità del bello*, Marietti, Genova 1986.
- Gardner 2002: Howard Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Gardner 2005: Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005.
- Gombrich 2013: Ernst Hans Gombrich, *Arte e pubblico*, a cura di Luca Vigliani, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2013.
- Heidegger 2002a: Martin Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, Bompiani, Milano, 2002.
- Heidegger 2002b: Martin Heidegger, *Perché i poeti?*, in *Sentieri interrotti*, Bompiani, Milano 2002.
- Heller 2017: Agnes Heller, *La dignità dell'opera d'arte*, Castelvecchi editore, Roma 2017.
- Hillman 1999: James Hillman, *Politica della bellezza*, a cura di Francesco Donfrancesco, Moretti & Vitali, Bergamo 1999.
- Lyotard 2014: Jean-François Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Maffei 2007: Lamberto Maffei, *I diversi sentieri della memoria e l'arte visiva*, in *Immagini della mente. Neuroscienze, arte, filosofia*, a cura di Giovanni Lucignani, Andrea Pinotti, Raffaello Cortina, Milano 2007, pp. 69-81.
- Merleau-Ponty 1989: Maurice Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989.
- Mills 1962: Charles Wright Mills, *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore, Milano 1962.
- Nisbet 2016: Robert Alexander Nisbet, *Sociologia e arte*, a cura di Ercole Giap Parini, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2016.
- Piaget 1981: Jean Piaget, *L'equilibratura delle strutture cognitive*, Bollati Boringhieri, Torino 1981.
- Pollock 1991: Jackson Pollock, *Lettere, riflessioni, testimonianze*, a cura di E. Pontiggia, SE, Milano 1991.
- Ricoeur 1989: Paul Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989.
- Vedova 1984: Emilio Vedova, *Vedova. 1935-1984*, Electa, Milano 1984.

PER UNA NUOVA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Dario Siess

Abstract

This paper aims to discuss the present dilemma between the “historical” and the “cognitive” approaches on philosophical education, going back to the classical alternative Kant *versus* Hegel on metaphysics and the way of teaching. Secondly it considers the critical points of last MIUR’s Guidelines on teaching philosophy (2017) and how it could represent nonetheless a useful basis for reforming the Italian *curriculum*. Lastly this essay proposes a new way of teaching philosophy that combines the values of the two existing models.

Keywords

Philosophical Education, Structure of the Discipline, Competences, Activism, Historical Approach.

Premessa

La teoria e la prassi didattica nella scuola secondaria italiana sembrano oggi colpite da una forma di schizofrenia che paralizza di fatto l’evoluzione del sistema educativo: da un lato l’affermazione programmatica di un modello d’insegnamento fondato sempre più su di un profilo metacognitivo, in particolare sulle *competenze* (ovvero la capacità di reagire creativamente a situazioni problematiche autentiche), dall’altro un “paese reale” didattico che persevera sostanzialmente con le tradizionali modalità “trasmissive”, basate sul primato dei contenuti-conoscenze organizzati nei diversi *curricula* disciplinari.

La discrasia tra il “paese legale” (rappresentato congiuntamente dalle Indicazioni nazionali e le Raccomandazioni europee sulla scuola)¹ e la realtà quotidiana dell’insegnamento in Italia si manifesta con plastica evidenza sul terreno della didattica della filosofia. Gli Orientamenti MIUR del 2017 per la didattica liceale della disciplina «propongono di declinare l’insegnamento e l’apprendimento della filosofia in chiave di: pensiero critico, capacità argomentativa, ragionamento corretto; didattica per *competenze* al fine di consolidare gli elementi cardinali delle competenze di cittadinanza».² Il documento ministeriale insiste a più riprese sulla necessità di superare un approccio puramente teoretico e storico alla disciplina per far emergere con più chiarezza la sua vocazione pragmatica ed euristica («uno strumento conoscitivo ed operativo in grado di aiutare a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno»),³ riprendendo in gran misura la riflessione sulle conoscenze fondamentali operata dalla Commissione dei Saggi per la riforma dell’Istruzione già nel 1997. A proposito della filosofia, nel Documento finale del 1998, si legge: «L’insegnamento della filosofia – positiva specificità della

¹ *Indicazioni nazionali 2010; Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006.*

² «L’insegnamento della filosofia non può consistere solo nella ricostruzione storica della formazione delle idee, ma richiede anche la predisposizione mirata di una cassetta degli attrezzi concettuali da consegnare a ciascuno studente, in modo che abbia quegli strumenti che gli consentano di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria.» *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2017, Roma, p.13.

³ *Ibid.*

scuola italiana – non può venire esteso indiscriminatamente *nella sua forma attuale di ricostruzione storica*. La sua destinazione generale consisterà nel dotare tutti i giovani di strumenti concettuali adeguati alla ragionevole costruzione di una soggettività propositiva e critica». ⁴

È quindi in atto una profonda revisione (almeno dal lato normativo) del fondamento e del significato globali del *fare* filosofia nella scuola italiana: una mutazione indotta dai mutamenti tecnologici e culturali degli ultimi decenni, che esercitano una pressione sociale sul sistema educativo nel suo complesso, incluse le discipline più astratte e teoretiche (*in primis* la filosofia), ora chiamate a scendere dalla loro torre d'avorio e a rispondere alla domanda di *conoscenze* e *competenze* spendibili nel mondo del lavoro e delle relazioni sociali attuali. ⁵

Ma il vero e proprio mutamento di paradigma, che si è delineato gradualmente sul piano istituzionale, ha come contraltare un sostanziale immobilismo nelle modalità e nei contenuti dell'insegnamento filosofico in classe, ancora integralmente fedele al canone storico e a forme di comunicazione didattica tradizionali (in breve: la lezione "frontale"). Si tratta di una contraddizione non semplicemente ascrivibile alla tradizione gentiliana e storicista (ancora egemone nella didattica italiana), o al deficit di proposta ministeriale nel campo della formazione-aggiornamento del personale docente: a monte (o a fianco) delle ragioni di carattere politico e di sociologia culturale vi sono nodi epistemologici e pedagogici profondi su cui occorre tornare riflessivamente, per individuare delle condivise vie d'uscita dalla paralisi in cui versa l'insegnamento della filosofia in Italia.

Ripartendo dal confronto tra Kant ed Hegel: alla radice dell'attuale *impasse* didattica vi è infatti la contrapposizione e il dilemma tra i due paradigmi filosofici e didattici che inaugurano la riflessione contemporanea e che dividono tuttora gli insegnanti di filosofia in due fronti contrapposti e apparentemente incommunicabili.

Imparare la *filosofia* o a *filosofare*?

La visione kantiana della didattica della filosofia discende linearmente dai presupposti della sua filosofia "critica". ⁶ Come è noto per il pensatore di Königsberg la storia della filosofia metafisica è descrivibile come "un cumulo di rovine", ovvero una serie di tentativi falliti di indicare una verità trascendente rispetto al mondo dell'esperienza. La "filosofia prima", nelle sue diverse forme storiche, ha sempre mirato a definire realtà assolute (l'Essere o Sostanza, l'Anima, Dio...), rimanendo quindi ferma a problemi senza soluzione.

Lo scacco della "metafisica dell'oggetto" si riverbera sulle condizioni del suo insegnamento: mentre le scienze matematiche e fisiche mostrano da tempo una forma sistematica, sulla quale vi è universale condivisione, la filosofia, come insieme di tentativi *storici* di raggiungere l'essenza, non detiene lo *status* di una disciplina consolidata e fondata su oggetti e definizioni univoci. Se esistesse *una* filosofia (come sistema condiviso di definizioni) essa sarebbe insegnabile alla stregua di una scienza positiva. La mancanza di un corpus unitario di concetti fa sì invece che il suo insegnamento-apprendimento nelle scuole si appiattisca in una dossografia superficiale, "una conoscenza meramente *storica* senza abituarsi al pensiero", ⁷ la riproduzione dei giudizi altrui invece che l'esercizio autonomo della propria ragione.

Il celebre richiamo kantiano all'autonomia della ragione come uscita dallo "stato di minorità" ("pensare con la propria testa") vede dunque la svalutazione dello "studio *storico* della filosofia" che, "invece di sviluppare la capacità intellettuale dei giovani che ci sono affidati e di formarla in vista di una *futura* conoscenza più matura e personale" induce in essi un'imitazione passiva e pedante dei pensieri altrui ("li si inganna con una filosofia che si pretende già bell'e fatta"). ⁸

⁴ Commissione dei saggi 1998.

⁵ Orientamenti, cit., p.4-5 e *passim*.

⁶ La discussione delle tesi kantiane sulla didattica della filosofia si basa in larga misura sul saggio di Micheli 2007.

⁷ Ivi, p.156.

⁸ Ivi, p.153.

Questo è un passaggio cruciale nella riflessione kantiana sulla didattica filosofica su cui vale la pena soffermarsi. Non esistendo *una* filosofia positiva che racchiuda sistematicamente tutti i concetti, allo studente si prospettano due vie: o “imparare (storicamente) la filosofia” dai maestri del *passato* (“la si impara da coloro che hanno filosofato”), oppure “imparare a filosofare” ovvero “*esercitare il talento* della ragione nell’applicazione dei suoi principi generali a certi tentativi (*storici n.d.r.*), ma sempre con la riserva del diritto della ragione di cercare questi stessi principi alle loro sorgenti e di confermarli o rifiutarli”.⁹

Kant non rifiuta dunque lo studio *storico* della filosofia, ma invita considerare i diversi sistemi filosofici sempre e soltanto “come oggetto dell’esercizio delle nostre capacità critiche”. L’impostazione critica e trascendentale kantiana vedrà sempre e comunque nell’insegnamento “il primato del filosofare sulla filosofia e del metodo sui contenuti”, perché la filosofia s’identifica con un metodo indagativo, un’attività (“una scienza possibile non mai data in concreto”) più che una serie di contenuti positivi: l’*analisi*, mai apoditticamente certa, dei fondamenti puri del conoscere e agire umano, che a noi si danno sempre e immediatamente in forma incerta e confusa.¹⁰

Torneremo tra poco sulla costellazione di tradizioni e opzioni didattiche riconducibili alla matrice kantiana. Ora dobbiamo soffermarci sul paradigma filosofico e didattico alternativo a quello “cognitivistico” kantiano, ovvero la fondazione hegeliana nella storia (dello Spirito) della filosofia e del suo insegnamento.

Mentre per Kant la mancanza di un unico e universale sistema metafisico rendeva la filosofia non insegnabile in forma *sistematica* (e *a fortiori* non banalizzabile come esposizione *storica* delle filosofie del passato), in Hegel, all’opposto, la fondazione metafisica della filosofia come divenire storico dello Spirito accredita la sua esposizione in forma *sistematica* e nello stesso tempo *storica*.

Hegel restituisce alla filosofia la sua dignità metafisica smarrita nel criticismo kantiano: la ricostruzione dialettica della maturazione progressiva dello Spirito attraverso le forme della natura e della cultura dà luogo ad una sintesi enciclopedica e insieme storico-fenomenologica del sapere umano. Nella sua forma ritrovata di sapere positivo, e nello stesso tempo storico, la filosofia è quindi insegnabile come una scienza che non può prescindere dall’evoluzione dei suoi concetti attraverso gli autori del passato: l’apprendimento della filosofia non può che coincidere con lo studio della *storia della filosofia* intesa come sviluppo realizzato della vita dell’Idea.¹¹

La riabilitazione in chiave didattica della storia del pensiero non significa però per Hegel la rinuncia al carattere sempre critico e riflessivo della speculazione filosofica, tratto che rappresenta anzi la sua peculiarità rispetto alle altre discipline scientifiche. Il fine del tirocinio filosofico è sempre l’autonomia del pensiero (il kantiano e illuminista “pensare con la propria testa”), ma questo scopo non può essere attinto se non passando attraverso le “teste” degli altri studiosi (i filosofi e il docente della materia), che prima dello studente si sono cimentati con i problemi e i concetti della disciplina.

Di fronte all’antica domanda della filosofia scolastica (se “l’allievo possa essere maestro di se stesso”)¹² la risposta di Hegel è perentoria: si può apprendere a filosofare solo confrontandosi

⁹ Ivi, p.154.

¹⁰ Ivi, pp.157-158. Tra le opere precritiche e la versione sistematica e trascendentale della filosofia kantiana non cambia l’approccio “zetetico” o “scettico” all’indagine filosofica e allo stile didattico.

¹¹ «Lo studio della storia della filosofia coincide con lo studio della filosofia stessa: e non potrebbe essere diversamente. Chi studia la storia della fisica, della matematica ecc., s’introduce automaticamente nello studio di quelle scienze. Ma per poter riconoscere il progresso della filosofia come svolgimento dell’Idea, nella formazione e nell’apparenza empirica in cui la filosofia si manifesta storicamente, bisogna possedere già la conoscenza dell’Idea». Hegel 2009, p.14.

¹² Nella pedagogia di Tommaso il “maestro” non «opera come il principale agente, ma come coadiuvante l’agente principale (l’allievo) che è il principio interno (dell’apprendimento)». Il riconoscimento del principio “attivistico” è d’altro lato mitigato dalla subalternità dello studente come conoscenza “in potenza” rispetto al sapere in “atto” incarnato dal maestro. Tommaso 1949-1974, pp.99-103.

con il pensiero degli Autori e ripercorrendo lo sviluppo storico-dialettico dei concetti della filosofia.¹³ Rinunciare a fare questo percorso e pretendere di “imparare a filosofare senza contenuto” sarebbe un atto di presunzione soggettivistica, paragonabile alla pretesa di un viaggiatore di “viaggiare sempre, senza conoscere le città, i fiumi, i paesi, gli uomini ecc.”,¹⁴ oppure pensare di “imparare a nuotare prima di arrischiarsi nell’acqua”.¹⁵

Una rivoluzione in mezzo al guado

Le due opposte concezioni della filosofia rappresentate da Kant ed Hegel offrono ancora oggi lo sfondo concettuale del dibattito sulla didattica e il riferimento “ideologico” principale degli addetti ai lavori, gli insegnanti della materia. Con un certo grado di semplificazione si può dividere il campo dei docenti di filosofia in due schieramenti.

Da un lato i difensori strenui di un’ortodossia hegel-gentiliana, che vede nell’insegnamento dei contenuti storico-filosofici il fondamento della professionalità docente; poiché la storia della filosofia è il *percorso naturale* dell’esperienza del filosofare, la didattica è sostanzialmente centrata sul docente, titolare del sapere esperto e guida degli studenti nel loro incontro con i classici. Questo approccio (definibile senza una connotazione di valore “tradizionalista”) è largamente prevalente in Italia, sia per convinzione teorica, ma anche per la semplice mancanza di strade alternative collaudate e quindi percorribili.

All’estremo opposto vi sono coloro che vedono la filosofia principalmente come una teoria dell’argomentazione razionale, spendibile in diversi contesti pratico-discorsivi e didatticamente focalizzata sullo studente, visto come il terminale di un’attività di tirocinio di abilità cognitive e linguistiche generali. È questo un approccio poco seguito in Italia, ma diffuso in vari Paesi europei e che ha conquistato gradualmente cittadinanza (vedi sopra) all’interno dei *think tank* ministeriali e della normativa d’indirizzo scolastico.

Nei citati Orientamenti MIUR del 2017 viene infatti esplicitamente affermato il primato (kantiano) del *filosofare* sulla filosofia come conoscenza storica: «la formazione in ambito filosofico, dovrebbe avere come scopo quello di fornire solide competenze in campi quali la logica, strumento del corretto ragionare formale; la pratica dell’argomentazione e della negoziazione razionale, strumenti del ragionamento collaborativo e informale; la probabilità, intesa come strumento del corretto ragionare in situazioni di incertezza. Sono questi strumenti, infatti, che consentono di affrontare poi consapevolmente anche le altre discipline scolastiche, avendo tutte a che fare – chi più chi meno, chi strutturalmente chi contenutisticamente – con ragionamenti logici, con argomentazioni aperte e con situazioni probabilistiche».¹⁶

La centralità del *metodo* rispetto ai contenuti, dell’*attività* del filosofare rispetto allo studio degli autori, ha come riferimenti cognitivi le *key competences* definite a livello comunitario europeo,¹⁷ successivamente declinate nelle Indicazioni nazionali del 2010.¹⁸

L’insistenza sul carattere metacognitivo della filosofia, come teoria dell’argomentazione razionale trasversale ai diversi ambiti disciplinari e contesti sociali, vede come (paradossale) conseguenza la possibilità di un suo insegnamento che prescindendo completamente dalla dimensione dottrinale e storica («la curvatura filosofica della personalità può anche essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanzarsi invece nell’esercizio attivo e ampio del pensiero»)¹⁹.

¹³ Sulla didattica della filosofia di Hegel cfr. Berti (2007), Giusti (2007).

¹⁴ Berti 2007, p.10.

¹⁵ Hegel 2009, pp.16-17.

¹⁶ *Orientamenti*, cit., p.14.

¹⁷ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* 2006, cit.

¹⁸ *Indicazioni nazionali* 2010.

¹⁹ *Orientamenti*, cit., p.16.

Il ruolo del docente si trasforma, di converso, da cultore e maestro della disciplina filosofica ad esperto di una “didattica integrata” e interdisciplinare, volta alla costruzione delle «competenze chiave di cittadinanza, focalizzando la sua attenzione e quella dei suoi allievi sulla centralità dell’argomentazione razionale anche nell’interazione interpersonale». ²⁰ Il documento ministeriale propone dunque una conversione radicale della didattica filosofica in una prospettiva *cognitivista* e insieme *pragmatica*, una rivoluzione solo parzialmente attenuata (come vedremo tra poco) dall’ipotesi di un compromesso tra un curriculum fondato su di «una logica organizzativa di corso istituzionale e un’altra monografica e seminariale da applicare all’insegnamento della filosofia». ²¹

Gli Orientamenti per la didattica della filosofia contengono spunti di indubbio interesse e novità dirimpenti rispetto al canone filosofico e didattico italiano, ma proprio per questo motivo richiedono una valutazione critica capace di guardare, in un’ottica realizzativa, oltre la dimensione astratta del *manifesto* programmatico.

La principale riserva di fronte alle tesi del documento riguarda la dimensione astratta dei processi di apprendimento, concepiti come un insieme di *abilità* e *competenze* generali che precedono i problemi e il linguaggio stesso della filosofia: la progettazione didattica, all’interno di un impianto teorico “funzionalista”, muove sempre da «una definizione degli *obiettivi* formativi previsti (in termini di *conoscenze, competenze e abilità*)», ²² trasversali rispetto ai diversi linguaggi disciplinari.

La dimensione formalistica e tassonomica dell’apprendimento, qui ancora prevalente, entra in contraddizione con il carattere pragmatico e contestuale del lavoro della mente descritto dalle teorie di matrice “costruttivista”; dove l’apprendimento viene visto come un processo “globale”, il reagire della mente alle situazioni-problema attraverso schemi intuitivi non codificabili all’interno di una logica generale della mente, ascrivibili invece alle risorse esterne del contesto e del linguaggio specifico con cui si pensa il mondo. ²³

Il carattere *situazionale* e *pragmatico* del conoscere è a fondamento della didattica per *competenze*, che non mira più ad abbinare le conoscenze/procedure di ogni disciplina ad un insieme di *comportamenti* cognitivi generali, per registrare o meno l’attivazione di specifiche *abilità* intellettuali (*task analysis*); quanto invece reperire *situazioni-problema* che inducono la mente-studente a risposte di “padronanza creativa” dei contenuti di studio, considerata il solo segno tangibile di una interiorizzazione profonda dei problemi e del linguaggio delle discipline. ²⁴

Il carattere complesso della nozione di *competenza* risulta invece prevalentemente appiattito, nel documento ministeriale, sullo schema monodimensionale e astratto dell’*abilità* cognitiva, separato dalla materia viva del conoscere costituita dalla “struttura della materia” ²⁵ filosofica: l’insieme di principi teorici, termini specifici, problemi generali e contesti applicativi concreti con cui la mente-studente si trova gradualmente ad interagire. Il concetto di competenza è un “costrutto teorico” che non può essere estrapolato dalla realtà concreta dell’insegnamento/apprendimento della disciplina, e codificabile alla stregua delle singole funzioni-obiettivi in cui si articolano le tassonomie cognitive e didattiche classiche. ²⁶

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ivi*, p.11.

²² *Ivi*, p.10.

²³ Ci riferiamo a quella vasta costellazione di teorie epistemologiche (e in alcuni casi didattiche) non riconducibili al modello “computazionale” (o “cognitivista”) della mente in auge fino agli anni ‘80 del secolo scorso. Per una discussione critica in ambito didattico vd. Bruner 2011; Calvani 2007; Damiano 2004; Siess 2017.

²⁴ Sulla nozione di *competenza* vd. in particolare, Le Boterf 2008; Perrenoud 2010; Pellerey 1983; Castoldi 2018.

²⁵ Facciamo riferimento d’ora in avanti alla nozione di “struttura della materia (o della disciplina)” centrale nella proposta didattica di Bruner e nell’evoluzione della pedagogia “costruttivista”. In particolare, Bruner 2002; Ausubel 2004; Damiano 2004.

²⁶ Sul carattere complesso del concetto di *competenza*, come integrazione in situazioni problematiche di diverse risorse cognitive vd. Castoldi 2018, pp.17-27; Maccario 2012, pp.5-30.

La rivoluzione proposta dagli Orientamenti rimane quindi in mezzo al guado, perché prigioniera di un impianto *metodologista* che trascura il problema della mediazione didattica dei contenuti e del linguaggio della filosofia all'interno di situazioni problematiche autentiche. La distanza tra i "traguardi formativi" generali e la proposta di un curriculum di studi filosofici coerente e strutturato fa sì che il testo non si discosti da un profilo generale di indirizzo educativo, in linea con le "Raccomandazioni" dei documenti normativi europei e nazionali, in attesa di essere implementato da un'adeguata elaborazione "dal basso" compiuta da istituti di ricerca e dalle scuole.

In questa prospettiva gli Orientamenti possono svolgere una funzione cruciale per l'evoluzione della didattica filosofica in Italia: di assoluto interesse è la proposta di un insegnamento centrato sullo studente e orientato sui problemi filosofici che intersecano i diversi ambiti della vita culturale e sociale («ciascuno studente deve essere capace di sviluppare razionalmente i propri punti di vista, comprendere e discutere quelli altrui, rispetto a questioni di etica e bioetica, responsabilità, cittadinanza nonché su questioni di verità»).²⁷ Abbracciare questa prospettiva significa inevitabilmente andare oltre il canone storico e le pastoie di un programma monumentale, che ingabbiano la didattica della filosofia in Italia, impedendo un reale confronto della disciplina con il "mondo della vita" in generale e dei "nuclei d'interesse" dei giovani in particolare.²⁸

L'invito a riorientare la didattica della filosofia nei *contenuti* si lega strettamente alla necessità di individuare *forme* nuove di comunicazione e mediazione didattica, centrate sull'attività consapevole e strutturata degli studenti: da qui l'apertura al vasto campo delle "pratiche filosofiche" (*debate, role play, dialogo socratico* ecc.), prospettiva ancora marginale in Italia, ma percorsa da anni in altre realtà europee.²⁹

Prospettive per una didattica a venire

Il confronto critico con il testo degli Orientamenti, nei suoi punti di forza come nelle aporie teoretiche e applicative, è un passaggio ineludibile per ripensare la didattica della filosofia, alla luce dei mutamenti culturali degli ultimi decenni. Al suo interno sono reperibili i riferimenti normativi, teorico-filosofici e pedagogici che alimentano il dibattito contemporaneo e con cui ogni docente è tenuto a confrontarsi, sia che condivida l'impianto riformatore del documento, sia per rimanere fedele e difendere il canone didattico storico-filosofico tradizionale.

È possibile dunque, traendo spunto dalle indicazioni ministeriali, delineare le seguenti tre strade per una riforma dell'insegnamento della filosofia in Italia.

1. Un (poco) ragionevole compromesso

La prima è ricavabile dallo stesso documento, che suggerisce una mediazione tra un "corso istituzionale" (quindi su base storica tradizionale) e un altro improntato ad «un *attivismo pedagogico* in cui il compito del discente è prevalentemente orientato alla ricerca e alla problematizzazione». ³⁰ In altri termini un compromesso tra «una logica organizzativa di corso *istituzionale*,

²⁷ *Orientamenti*, cit., p.13.

²⁸ Ivi, Allegato B, *Proposta di un Sillabo di filosofia per competenze*, p.10 («La programmazione per competenze, quindi, non si appoggia più a un'idea *sistematica ed estesa di svolgimento del programma*, né a un ideale efficientistico di erogazione dell'insegnamento; lo scenario è mutato con la nuova centralità non dell'insegnamento ma dell'apprendimento e con la nuova struttura di riferimento delle Indicazioni nazionali»).

²⁹ «Sempre meno lezioni frontali in cattedra, più attività laboratoriali, simulazioni, esperimenti, giochi didattici, maggiore utilizzo delle tecnologie che riducono le distanze e aprono nuovi spazi per "dialoghi filosofici", comunicativi e motivanti non solo per le nuove generazioni di studenti ma anche per i docenti di tutte le discipline». *Orientamenti*, cit., p.27; sul ruolo dei nuovi *format* didattici per l'innovazione dell'insegnamento della filosofia vd. anche p.15 e *passim*.

³⁰ Ivi, p.11.

monografico e seminariale da applicare all'insegnamento della filosofia». ³¹ La proposta sembra delineare un tentativo di conciliazione tra i due paradigmi didattico-filosofici classici (Hegel e Kant), dove la parte "istituzionale" e comune a tutti gli studenti rimane sempre attribuita alla prospettiva storica, mentre quella deputata a forme di "attivismo pedagogico" è riservata alla parte "monografica e seminariale" e coincide con una parte "opzionale" del corso di filosofia, realizzabile al di fuori della classe tradizionale con la creazione di gruppi d'interesse e "classi aperte, multidisciplinari". ³²

La proposta, pur apprezzabile come "compromesso storico" tra modelli rivali, appare più una mediazione "politica" (e quindi una sorta di "fusione a freddo"), che il frutto di un confronto approfondito sui principi della didattica e sulle modalità concrete del lavoro dei docenti. Le due tradizioni filosofiche e i rispettivi format didattici rimangono separati "in casa" e procedono in parallelo lungo l'anno scolastico, senza realizzare una felice contaminazione epistemica, propedeutica ad una nuova sintesi didattica. La divisione del lavoro tra una parte istituzionale e una monografica ricalca altresì il modello universitario, ma trascura la specificità dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e i diversi vincoli pratico-organizzativi che incontra il docente: il monte ore limitato (da dividere con storia), le classi numerose, le rigidità dell'orario e la difficoltà di superare le classi dei "coscritti", la storica mancanza in Italia di una progettazione collegiale e interdisciplinare nei consigli di classe.

Ma, al di là dei vincoli logistici, rimane da chiarire sotto il profilo concettuale e didattico, come il corso "misto" storico/monografico possa risolvere i diversi nodi problematici conseguenti alla coesistenza forzata dei due indirizzi: conservare ancora il monumentale curriculum da Talete a Freud (destinato a ridursi vieppiù alla famigerata "filastrocca delle opinioni")?; quali sequenze storico-filosofiche salvare, in caso contrario, come "contenuti irrinunciabili" e per quali ragioni teoriche e didattiche; come coordinare concettualmente il profilo storico e teoretico della didattica per Autori con la dimensione più pragmatica e applicativa del seminario tematico.

2. Cambiare il paradigma: verso le "competenze" filosofiche

Avendo visto le difficoltà teoriche e pratiche che ostacolano il matrimonio tra l'indirizzo didattico *storicista* e quello *per problemi*, una risposta coerente può essere risolvere alla radice ogni ambiguo compromesso e sposare decisamente l'uno o l'altro paradigma. O perseguendo il vecchio filone storico-filosofico, magari corretto e implementato da momenti di didattica partecipativa e socratica, oppure compiendo il grande balzo verso una didattica integralmente strutturata su "casi di studio" filosofici, collegati strettamente al "mondo della vita" nei suoi diversi ambiti (etico-politico, teologico, scientifico, artistico).

Questa seconda opzione è quella caratteristica del mondo anglosassone, fatta propria (salvo recenti ripensamenti) ³³ dalla scuola secondaria francese. Essa fa capo alla tradizione del pragmatismo americano (sul versante della dimensione esperienziale dell'apprendimento) e al filone della "filosofia analitica" (per l'attenzione dedicata ai problemi logico-linguistici e alla dimensione applicativa della filosofia); una terza matrice della didattica filosofica basata sugli *study cases* è rappresentato dal versante "cognitivista" dell'"Istruzione programmata" ³⁴ che mira a rifondare l'insegnamento sull'asse delle funzioni intellettuali sottese ai contenuti di studio disciplinari.

Un fenomeno didattico originato da questo sfondo culturale è il modello inglese dei *thinking skills*, ovvero corsi universitari propedeutici ai diversi indirizzi di studio in ambito umanistico. ³⁵

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

³³ Berti 2007, p.15.

³⁴ Si fa qui riferimento al paradigma teorico "cognitivista" e al progetto didattico collegato del *mastery learning*, egemoni nella pedagogia americana ed europea negli anni '60-'80. Per una presentazione del modello vd. i classici Pellerey 1983; Vertecchi 1976; Visalberghi 1978.

³⁵ *Orientamenti*, cit., p.27.

Oggetto di questi corsi, divenuti progressivamente una disciplina autonoma all'interno dei corsi universitari, sono lo sviluppo delle abilità di *problem-solving* e di argomentazione, sia nell'ambito della logica formale, che nell'utilizzo consapevole del linguaggio comune. Anche il primo (dei tre anni) della facoltà di filosofia inglese è prevalentemente orientato sui problemi generali della filosofia e casi applicativi, e sul censimento degli argomenti trasversali alle diverse discipline gemellate con la filosofia (economia e politica, psicologia, teologia), senza che l'accesso a questi corsi richieda specifiche basi storico-filosofiche.³⁶

L'idea che l'educazione alla filosofia possa prescindere da uno studio sistematico della sua storia è anche alla base del modello scolastico francese, che concentra massicciamente l'approccio alla disciplina (nove ore alla settimana!) nell'ultimo anno liceale, chiamato, per questo motivo, *classe de philosophie*. La scelta francese ricalca fedelmente il modello kantiano del *filosofare* (qui *faire de la philosophie*) come educazione allo spirito critico e all'autonomia di giudizio, obiettivi acquisibili solo apprendendo a "fare una riflessione filosofica con i propri mezzi", non limitandosi a "sapere cosa dice Platone o Cartesio".³⁷

Non è casuale che la principale letteratura sulla didattica per *competenze* nasca in terra francese³⁸ e nel mondo anglosassone: il primato del "saper fare" cognitivo in presenza di problemi autentici, rispetto alla semplice assimilazione di un sapere inerte, trova nell'insegnamento della filosofia il suo terreno elettivo, per la naturale intimità della disciplina con le problematiche di ordine (soprattutto) etico-politico.

La valutazione complessiva di questa prospettiva di insegnamento della filosofia è ancora prematura e non può essere formulata al di fuori dei contesti storico-culturali in cui si è generata, sebbene alcune voci critiche si siano sollevate dall'interno stesso delle esperienze didattiche francesi. Questo filone di ricerca può rappresentare senz'altro una ventata di aria nuova nel panorama statico della didattica filosofica italiana, ispirando forme di sperimentazione originali nella selezione dei contenuti, ma soprattutto nelle modalità organizzative del lavoro in classe. Ma l'operazione di traduzione del paradigma europeo delle *competenze* filosofiche nella didattica italiana è un'operazione complessa che dovrebbe affrontare e risolvere molti nodi culturali e organizzativi.

In primo luogo richiederebbe una grande riflessione collettiva sui principi e i metodi della didattica (non solo) filosofica che coinvolgesse le principali istituzioni culturali e scientifiche, promossa e coordinata dai Ministeri dell'Università e della Ricerca e dell'Istruzione (sul modello della conferenza americana di Woods Hole).³⁹ Da essa dovrebbero uscire le linee guida vincolanti per la didattica italiana a venire, superando l'episodicità e frammentarietà degli interventi normativi sulla scuola, caratteristica della politica italiana.

Solo all'interno di una riflessione sistematica sull'insegnamento in generale, e della filosofia in particolare, potrebbe emergere un orientamento univoco nelle politiche della formazione docente, finora prive di un orientamento culturale preciso e di un modello organizzativo stabile. Il problema della formazione e dell'aggiornamento è particolarmente pressante in un'epoca di profonda trasformazione sociale e culturale: per questo risulta paradossale la solitudine professionale e culturale dell'insegnante di filosofia, fermo al palo del vecchio modello gentiliano, oppure impegnato in uno sforzo di aggiornamento autonomo privo di una rete sociale e istituzionale in cui incanalare la sua ricerca didattica.

³⁶ Corso di studi dell'Università di Oxford <http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/applying-to-oxford/tests/tsa>.

³⁷ *Manifesto per l'insegnamento della filosofia in Francia* cit. in Berti (2007), p.7.

³⁸ Dai lavori in ambito sociopsicologico di Bourdieu 1980 ai fondamentali contributi di Perrenoud 2010 e Le Boterf 2008.

³⁹ La conferenza di Woods Hole (1959) promossa dall'Accademia nazionale delle scienze americana per una riforma dell'insegnamento negli USA. Bruner 2002.

La formazione di un nuovo docente dovrebbe accompagnarsi poi ad una straordinaria riconsiderazione dei libri di testo di filosofia, tutt'ora strutturati secondo una logica storica, salvo appendici residuali di ordine tematico. L'inesistenza di materiali strutturati per temi-problemi rende ancora più pionieristico e arduo il lavoro di un docente che voglia virare decisamente verso un modello didattico "analitico", bypassando completamente o parzialmente l'asse dei contenuti storico-filosofici.⁴⁰

Ma soprattutto, e a monte rispetto ai problemi politico-organizzativi, rimane da sciogliere un nodo epistemico che blocca, dentro la nostra tradizione culturale, l'evoluzione verso una didattica filosofica affrancata dalla fedeltà agli autori e alla storia delle idee: la possibilità di una presentazione dei concetti filosofici "in vitro", separati cioè dalle specifiche sequenze storico-filosofiche in cui hanno preso forma e da un quadro generale di confronti diacronici tra modelli di pensiero alternativi o collegabili secondo prospettive teoretiche comuni.

Rimuovere completamente dall'insegnamento la dialettica culturale implicita ai concetti filosofici può significare appiattare la filosofia su di una logica meramente *procedurale*, che non rende merito alla storia delle idee, ma neppure alla trasparenza del linguaggio che le veicola e alla sua sostanza problematica (come se l'analisi formale di una poesia di Montale potesse prescindere dalla relazione culturale con la poetica del decadentismo o dell'ermetismo).

Il rinnovamento della didattica della filosofia passa dunque da questo bivio: risolvere-dissolvere il "blocco epistemologico" che ostacola l'assunzione di un modello d'insegnamento integralmente analitico-problematico; oppure muovere verso una sintesi didattica capace di coniugare l'orizzonte di senso generale e il profilo linguistico-formale della filosofia con il corpo dei contenuti storico-filosofici. Ripartiamo da quest'ultima ipotesi per esplorare una terza strada di riforma della didattica filosofica.

3. Un insegnamento *strutturale* e *storico* della filosofia

La "terza via" che qui di seguito proponiamo è una sintesi degli elementi virtuosi dei due paradigmi classici qui delineati (per semplificare Kant vs. Hegel). Essa prende atto che l'insegnamento della filosofia tradizionale si disperde spesso in una pleora di conoscenze inerti, che non innescano negli studenti *competenze* culturali e cognitive permanenti e trasferibili nei diversi contesti della vita sociale e culturale. Il compito del docente di filosofia, superando l'osservanza quietistica di un canone storico ormai logoro, dovrebbe essere tornare con gli studenti alla "cosa stessa" del filosofare, ovvero presidiare costantemente la sfera dei significati generali del *filosofare*. Identifichiamo questa con la questione *ontologica* e *gnoseologica*, intese congiuntamente come la matrice del discorso filosofico, e le questioni di verità collegate di ordine *politico*, *etico*, *epistemologico*, *teologico* ed *estetico*. L'insieme di questi ambiti interconnessi rappresenta la "struttura della disciplina",⁴¹ l'intelaiatura concettuale che deve affiorare costantemente in ogni contenuto e autore filosofico interpellati all'interno di un corso scolastico.

L'insegnamento che smarrisce il legame costante con le domande fondamentali della filosofia tradisce anche l'impianto originario della didattica hegel-gentiliana,⁴² scivolando in una dosografia superficiale e avvilente sia per lo studente che per il docente. E lo sbilanciamento dello studio scolastico verso la storia della filosofia ha comportato *de facto* un ineluttabile inaridimento della vocazione "interrogante" e dialogica della stessa, nonostante le migliori intenzioni e la professionalità dei docenti.

⁴⁰ La presentazione della filosofia per temi-problemi è oggetto di una vasta trattatistica che però non si è ancora tradotta in testi scolastici. Tra le varie opere vd. Russell 1965; Nagel 2002; Warburton 2007.

⁴¹ Decliniamo in questo modo, in ambito filosofico, la proposta bruneriana di un insegnamento fondato sui "concetti organizzatori" di ogni disciplina; insieme allo strutturalismo di Piaget questa è la prospettiva che ispira il modello della "didattica per concetti" di Ausubel 2004, Novak 2001, Damiano 2004.

⁴² Berti 2007, p.12; Giuspoli 2007, pp.174-175.

Vediamo ora come la centralità didattica della “struttura della disciplina” (quindi un approccio teoretico e problematico alla filosofia) possa e debba coniugarsi virtuosamente con il suo profilo storico. Per salvare la dimensione critico-riflessiva della filosofia, cara ad ambedue le tradizioni classiche esaminate, essa deve essere costantemente tenuta in primo piano all’interno del corso di filosofia, ma non rinunciando al confronto con specifiche sequenze storico-filosofiche, senza il quale la stessa dimensione dei problemi perderebbe intellegibilità. Per meglio chiarire questo nesso indissolubile e virtuoso tra forma e contenuto, linguaggio generale della filosofia e specifici concetti storici, dobbiamo tornare all’analisi critica del concetto di *competenza* sopra abbozzata.

Diversamente dall’approccio dominante, che sostanzialmente identifica ancora le *competenze* sotto un profilo cognitivo generale e presupposto alle discipline scolastiche, noi pensiamo che esse coincidano invece con l’utilizzo consapevole del linguaggio specifico della materia (nel nostro caso la filosofia), più che in un set di funzioni-abilità generali metadisciplinari.⁴³ Questa visione (insieme *strutturalista* ed *esternalista*) dei significati della cultura è maggiormente consona all’impianto originale della *competenza* come capacità di mobilitazione di conoscenze dichiarative e procedurali in situazioni problematiche autentiche.⁴⁴ Disconoscere l’autonomia del linguaggio filosofico e la sua specifica consistenza problematica, per un orizzonte astratto e prescrittivo di abilità cognitive e di competenze sociali da perseguire, significa perdere di vista la “cosa stessa” della filosofia e, con essa, compromettere la sua possibilità di dialogare proficuamente (dal suo interno) con la pluralità di orizzonti vitali che incontrano il ragionare filosofico.

Inseguendo vacue e fumose tassonomie cognitive la didattica della filosofia perde personalità, decentrandosi rispetto al suo linguaggio e offrendo così la guancia al conservatorismo di ritorno, sempre pronto ad accusare le nuove pedagogie di formalismo e di attivismo spontaneistico.

Per allontanare questo rischio indentifichiamo la *competenza* filosofica con la capacità di nominare e usare consapevolmente la “struttura della materia” filosofica (il plesso coerente di ontologia-gnoseologia e problemi di verità in campo etico-politico, epistemologico, estetico, teologico) e nient’altro. Ma questa *competenza* a sua volta non viene assimilata in astratto e direttamente, proponendo immediatamente “casi di studio”, quanto attraverso la mediazione di sequenze filosofiche in cui essi si manifestano e acquistano perspicuità.

Proponiamo un esempio concreto. Discutere di casi etici reali attraverso l’alternativa tra *relativismo* e *assolutismo* dei valori è un’operazione didatticamente virtuosa. Ma farlo dopo aver presentato l’emergere del problema dalla contrapposizione tra *sofistica* e filosofia *arcaica*, dà alla discussione del tema uno spessore problematico e una consapevolezza ontologica molto maggiore, perché inerente alla struttura stessa del linguaggio filosofico nella sua dialettica interna.

Sviluppare viceversa solo il versante storico-filosofico dell’argomento, senza una sua espansione di tipo tematico e attualizzante (e soprattutto senza mobilitare forme di didattica laboratoriale e interattiva), significa recidere il legame della filosofia con il “mondo della vita” e negare la sua stessa funzione formativa.

Viene esclusa quindi, in questa ipotesi didattica, la giustapposizione tra un insegnamento storico e uno seminariale sviluppato *a latere*, una semplice spartizione territoriale che lascia intatte le due scuole d’insegnamento. La didattica “strutturale” della filosofia tende al contrario a sviluppare la *competenza* filosofica (come capacità di mobilitazione di conoscenze e abilità in situazione), mostrando l’intelaiatura generale dei concetti filosofici all’interno delle sequenze

⁴³ Nonostante il richiamo costante al pensiero della “complessità” la letteratura sulle competenze non rinuncia a definire tassonomie cognitive generali da proporre alla progettazione didattica: vd. in particolare, i lavori di Castoldi 2018, Maccario 2012, Trincherò 2012, Modugno 2017.

⁴⁴ La definizione di competenza che compare nel documento EQF (*Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*) del 2008, in Trincherò 2012, p.35; cfr. Le Boterf 2008.

filosofiche in cui si generano, ed applicandoli successivamente a “casi di studio” coerenti con i problemi che esse hanno portato alla luce.

In questa prospettiva il programma liceale di filosofia perde la sua linearità tradizionale (il curriculum di autori e correnti trattati secondo un criterio storico progressivo), per assumere una conformazione più circolare (o meglio “a spirale”),⁴⁵ basata sulla ridondanza della stessa “struttura” teoretico-problematica ripetuta e declinata in diverse sequenze filosofiche. Ognuna di esse è portatrice di particolari problemi filosofici ed è suscettibile di determinate espansioni tematiche (ad es. nella filosofia arcaica il problema cosmologico, da Anassimandro al Big Bang; la sofistica inventa il problema politico, oggi declinabile nel dibattito sui “diritti naturali” ecc.).

Ma tutte le diverse filosofie, nella loro diversità di temi, ineriscono sempre alla stessa “struttura” teoretica fondamentale, che a sua volta viene illuminata dalla relazione significativa che si istituisce tra differenti epoche e correnti di pensiero. Compito del docente è quindi orientare lo studente all’interno della dialettica tra identità strutturale della filosofia e le differenze culturali in cui essa si declina: da questa dialettica fuoriesce infine la possibilità stessa di espandere e applicare creativamente il discorso filosofico ai molteplici contesti della vita contemporanea.

Tutto ciò implica ovviamente una drastica riduzione dei contenuti del piano di studi di filosofia: la pluralità di fronti su cui lavora il docente di filosofia impedisce nevrotiche accelerazioni motivate dalla fedeltà ad un “programma” preconstituito. L’insegnante non può infatti “correre” col programma per i seguenti motivi:

1. egli tiene costantemente in primo piano la “struttura della disciplina” e sollecita gli studenti a riscontrare negli argomenti e testi filosofici trattati la ricorrenza della stessa;
2. deve sviluppare in classe la problematica filosofica scelta all’interno di una determinata sequenza filosofica (es. il problema ontologico nella filosofia classica: Platone e Aristotele; il problema della scienza nell’epistemologia del ‘900 ecc.);
3. il docente può (e deve) abbinare ai contenuti filosofici degli approfondimenti *per problemi* che forniscono allo studente chiavi di lettura critica del presente e insieme si riverberano positivamente sull’apprendimento della filosofia (perché ne mostrano l’intima corrispondenza con il mondo dell’esperienza): ad es. il dibattito sulla *natura* nella sofistica democratica/aristocratica può essere utilmente proiettato sulla distinzione destra/sinistra di Bobbio; la visione del tempo nella cosmologia greca arcaica può essere confrontata con il creazionismo cristiano e il *modello standard* della fisica moderna ecc.;
4. Infine (e non ultimo aspetto) tutti i fronti su cui si sviluppa il “programma” di filosofia richiedono la partecipazione attiva degli studenti e quindi l’adozione di modalità laboratoriali in forma individuale e più spesso cooperativa.

Questo insieme di ragioni impedisce lo sviluppo del programma di filosofia secondo le sue coordinate storiche classiche (antica-medievale; moderna, contemporanea), divenute col tempo una “gabbia d’acciaio” burocratica che impedisce il libero esercizio della creatività e della professionalità del docente. La didattica “strutturale” e insieme “storica” richiede tempi più dilatati rispetto al circuito tradizionale spiegazione-ripetizione (con in mezzo una spolverata di lezione “partecipata”): essa è insieme *tirocinio* continuo sul linguaggio della filosofia, comprensione della sua declinazione storico-filosofica, applicazione ai “casi” concreti della vita sociale.⁴⁶ E, a monte rispetto a questa piattaforma di contenuti, l’apprendimento della filosofia è esercizio riflessivo e dialogico che richiede, per sua intrinseca natura, un format didattico cooperativo e

⁴⁵ Il concetto di didattica “a spirale” è ancora mutuato dalla teoria dell’istruzione di Bruner e si lega alla prospettiva di un insegnamento che ritorna costantemente, ma a livelli crescenti di complessità, sulla “struttura” teorica della disciplina. Bruner 2002.

⁴⁶ L’approccio insieme *strutturale* e *storico* è riscontrabile anche in diversi passaggi degli Orientamenti ministeriali: «Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana (storia del pensiero umano) che, in epoche diverse (storia, storiografia) e in diverse tradizioni culturali (geografia, intercultura), ripropone *costantemente la domanda* sulla conoscenza, sull’esistenza (*ontologia e trascendenza*) dell’uomo e sul senso dell’essere e dell’esistere (...)». *Orientamenti*, cit., Allegato B, *Proposta di un Sillabo di filosofia per competenze*, p. 2.

comunitario: il docente è chiamato a scendere dalla cattedra per accompagnare gli studenti nel tirocinio sul linguaggio filosofico e condividere con essi spazi di confronto e riflessione comune.

Non deve spaventare dunque se il programma annuale di filosofia si riduce a 3-4 macrotemi e sequenze filosofiche e se il numero di autori trattati diminuisce: ciò che viene perso in “completezza” storica (quanto realmente assimilata?) comporta un guadagno in termini di coerenza concettuale, approccio condiviso, tirocinio sui problemi e sul linguaggio.

Il docente deve essere quindi libero di selezionare all’interno della storia della filosofia i contenuti che ritiene più significativi e fruibili didatticamente, di indulgiare sui nessi dialettici che li legano e di stimolare un’esperienza in prima persona del linguaggio filosofico: mostrando infine come la filosofia, oltre lo stereotipo di scienza “inutile”, sia una disciplina che può fornire strumenti utili per affrontare criticamente i problemi della vita reale.

Il successo educativo e culturale del corso di filosofia può dunque sopportare il sacrificio di molti contenuti storici, senza rinunciare per questo alla prospettiva della storicità del sapere, che rimane un elemento essenziale per apprezzare dialetticamente l’invarianza strutturale del linguaggio filosofico e quindi la sua dimensione teorico-problematica generale. Saltare a piè pari secoli di storia filosofica non comporta un danno cognitivo per lo studente, a condizione che le sequenze storico-filosofiche scelte rivelino tra loro un legame concettuale coerente, forniscano un buon terreno per un tirocinio costante sul linguaggio della filosofia e si prestino ad espansioni tematiche coinvolgenti. E soprattutto che il lavoro in classe superi una logica ancora prevalentemente trasmissiva, aprendosi a forme differenziate e flessibili di comunicazione e interazione intellettuale: il vasto e ancora inesplorato campo della didattica laboratoriale, dall’“apprendimento cooperativo” alle diverse “pratiche filosofiche”, un repertorio prezioso di strumenti per approcciare la filosofia secondo una modalità esperienziale.⁴⁷

Conclusione

Dopo due secoli di contrapposizione filosofica e pedagogica è giunto il momento che i due paradigmi rivali (*teorico-problematico* versus quello *storico*) depongano infine le armi davanti all’urgenza di approntare un modello didattico adeguato ai mutamenti culturali del presente. Il primato crescente del sapere tecnico-scientifico e i mutamenti antropologici indotti dalle tecnologie digitali non implicano un’obsolescenza della filosofia, che anzi mantiene, in quanto sguardo critico sui fondamenti della cultura, un ruolo importante nella formazione integrale del cittadino.⁴⁸

Un compito difficile attende oggi la filosofia. Per conservare il suo ruolo sociale e educativo all’interno della società contemporanea essa deve preservare la sua tradizione storica e il suo linguaggio, senza però ritrarsi nella torre d’avorio di un sapere erudito; deve insegnare *attraverso* gli Autori senza farne dei monumenti autoreferenziali, dei “sepolcri imbiancati” chiusi di fronte all’urgenza dei problemi e delle domande di senso del presente. Deve infine aprirsi alla domanda di *competenze* spendibili nella “società della conoscenza” senza annacquare la sua “struttura” concettuale all’interno di astratte “griglie” cognitive, e svilire la sua identità culturale in nome di una funzionalità strumentale-economica (solo lontana parente dell’“utilità” filosofico-pragmatica).

Per realizzare questa difficile operazione di sintesi anche il docente di filosofia deve ricalibrare il suo ruolo nel segno della versatilità e flessibilità didattica: “scendere” dalla cattedra,

⁴⁷ Sulle strutture e ruolo pedagogico dell’apprendimento cooperativo vd. Comoglio 1998; Kagan 2000; Calvani 2007. Una presentazione sintetica delle diverse “pratiche filosofiche” in Cervari e Pollastri 2010, pp.23-39; un utile sitografia sul tema <https://www.procon.org/debate-topics.php>; <https://words.usask.ca/gmcte/2012/08/27/debates-as-a-teaching-method-or-course-format/>; <http://web.mit.edu/debate/www/about.shtml>.

⁴⁸ Sul ruolo pedagogico della filosofia nella “società della conoscenza” vd. Modugno 2017, pp.31-35; Morin 2000; Nagel 2002 pp. VII-XVI (prefazione di S. Veca), Martens 2007, pp.29-48.

dove custodisce il monopolio del sapere esperto, per diventare l'organizzatore di momenti strutturati di apprendimento condivisi con gli studenti, sperimentare nuove formule di lavoro in classe, aprirsi alle risorse della tecnologia digitale.

Questo non significa abdicare al ruolo di formazione intellettuale svolto dall'insegnante, quanto mirare alla sua più piena realizzazione nei contesti mutati della scuola di massa del nuovo secolo: la trasformazione simmetrica del modo d'insegnare e dell'identità professionale del docente di filosofia è un'operazione complessa e laboriosa, ma non può essere più differita, pena il declino della filosofia nel sistema educativo e (ciò che più conta) lo smarrirsi della sua funzione sociale e culturale.

Bibliografia

- Ausubel 2004: David Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Berti 2007: Enrico Berti in, AA.VV. *Insegnare filosofia*, a cura di Luca illetterati, De Agostini scuola, Novara 2007.
- Bruner 2002: Jerome Bruner, *Dopo Dewey*, Armando Roma 2002.
- Bruner 2011: Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli Milano 2011.
- Calvani 2007: Antonio Calvani, *Elementi di didattica*, Carocci Roma 2007.
- Castoldi 2018: Mario Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2018.
- Cervari e Pollastri 2010: Paolo Cervari e Neri Pollastri, *Il filosofo in azienda*, Apogeo, Milano, 2010.
- Commissione dei Saggi 1998: D.M.21/03/1997, *Contenuti essenziali per la formazione di base*, Roma 1998. [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm050_97.html]
- Comoglio 1998: Mario Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1998.
- Damiano 2004: Elio Damiano, *Insegnare i concetti*, Armando, Roma 2004.
- EQF 2008: U.E., *EQF (Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente)*, Strasburgo 2008. [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf]
- Giuspoli 2007: Paolo Giuspoli in, AA.VV. *Insegnare filosofia*, a cura di Luca illetterati, De Agostini scuola, Novara 2007.
- Hegel 2009: G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia, tenute a Berlino nel semestre invernale del 1825-1826 tratte dagli appunti di diversi uditori*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Hegel 2009: G. W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Indicazioni nazionali 2010: DPR.15/03/2015, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, Roma, 2010 [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/li-cei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/ decreto_indicazioni_nazionali.pdf]
- Kagan 2000: Spencer Kagan, *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma 2000.
- Le Boterf 2008: Guy Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2008.
- Modugno 2017: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria*, Carocci, Roma 2017.
- Martens 2007: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Morin 2000: Edgard Morin, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- Nagel 2002: Thomas Nagel (con prefazione di Salvatore Veca), *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Net, Milano 2002.
- Novak 2001, Joseph Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.

- *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Roma 2017. [<http://www.philolympia.org/pdf/2018/documento-orientamenti.pdf>].
- Pellerey 1983: Michele Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1983.
- Perrenoud 2010: Philippe Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006: U.E, *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, Strasburgo, 2006.
[<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PF>]
- Siess 2017: Dario Siess, *La mente nella scuola*, Armando, Roma 2017.
- Tommaso d'Aquino 1949-1974: Tommaso d'Aquino, *Somma Teologica, Quaestio 117*, Salani, Firenze, 1949-1974.
- Trincherò 2012, Roberto Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Warburton 2007: Nigel Warburton, *Filosofia I grandi temi*, Einaudi, Torino 2007.

**TRE ANNI DI «FILOSOFIA NASCOSTA»
IL PROGETTO SPERIMENTALE DI RETE TRA SCUOLE «HIDDEN PHILOSOPHY»**

Lia De Marco, Tiziana Anna Piscitelli

(con la collaborazione di Chiara Deperte, Gianluca Gatti, Alberto Maiale, Maria Giovanna Nozzolillo, Raffaele Pellegrino)

Abstract

Taking inspiration from the research of “hidden” meanings in the text, it was possible to move near in a different way students to the philosophical speculation, contaminated by an artistic research of strong visual impact, following the lesson of the Italian artist and writer Emilio Isgrò. Received a photocopied or torn page from a philosophy book, each student reads the text practising one’s own hermeneutic abilities to arrive selecting only words which revealed in an evoking way a hidden meaning and, therefore, to find. The remain of the text has been concealed becoming graphic background of the same. Pages of philosophical texts, words, underlined parts, printings out, drawings and pictures are all mixed till to create a unique expressive language of the originating human nature. For this reason, the third year of the project was launched through the establishment of an educational experimentation network, consisting of seven schools and S.F.I. Bari, for a total of 476 students and 41 teachers involved.

Keywords

Hermeneutics, Didactic method, Deconstructionism, Creative writing, Art.

1. La terza annualità della rete di sperimentazione didattica “Hidden philosophy”

Avviato durante l’anno scolastico 2016-2017, il progetto “Hidden philosophy”¹ ha concluso la sua terza annualità attraverso la costituzione e il rafforzamento di una rete di sperimentazione didattica, che ha coinvolto sette istituti scolastici e la Società Filosofica Italiana Sezione di Bari, per un totale di 476 studenti (frequentanti 22 classi di diversi indirizzi di studio) e 41 docenti aderenti.

Sin dal principio del progetto, si è inteso strutturare una vera e propria metodologia di studio, applicata in ambito didattico e pedagogico ai classici del pensiero filosofico (con contaminazioni di testi letterari e tecnico-scientifici), al fine di impostare e proporre una ricerca di significati “nascosti” nel testo. È stato così possibile avvicinare in un modo “altro” gli studenti alla speculazione filosofica, contaminata da una ricerca artistica di forte impatto visivo, seguendo la

¹ Il progetto “Hidden philosophy” è stato ideato ed avviato, per la sua prima annualità (a.s. 2016-2017), presso il Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari dalle docenti Lia De Marco e Tiziana Anna Piscitelli. Nella seconda annualità (a.s. 2017-2018), si è costituita una rete di sperimentazione didattica tra i seguenti istituti scolastici: Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari (capofila - referente prof.ssa Lia De Marco), Liceo “Ilaria Alpi” di Rutigliano (affidente all’I.I.S.S. “Alpi-Montale” - referente prof.ssa Tiziana Anna Piscitelli), Liceo “G. Salvemini” di Bari (referente prof. Alberto Maiale). Nella terza annualità (a.s. 2018-2019), la rete di sperimentazione didattica si è ulteriormente ampliata: Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari (capofila - referente prof.ssa Lia De Marco), Convitto Nazionale “D. Cirillo” di Bari (referente prof.ssa Tiziana Anna Piscitelli), I.I.S.S. “Giulio Cesare” di Bari (referente prof.ssa Tiziana Anna Piscitelli), Liceo “G. Salvemini” di Bari (referente prof. Alberto Maiale), Liceo “Ilaria Alpi” di Rutigliano (affidente all’I.I.S.S. “Alpi-Montale” - referente prof.ssa Chiara Deperte), Liceo “Don Milani” di Acquaviva delle Fonti (referente prof.ssa Maria Giovanna Nozzolillo), I.I.S. “Da Vinci-Agherbino” di Noci (referente prof. Raffaele Pellegrino), Società Filosofica Italiana Sezione di Bari (referente prof. Gianluca Gatti).

lezione dell'artista e scrittore italiano Emilio Isgrò, per provocare suggestioni che hanno reso l'attività sempre più diversificata, pluriorientata e attraente.

Ricevuta una pagina strappata da un libro di filosofia (adeguatamente introdotto), ogni studente ha letto il testo ed esercitato le proprie capacità ermeneutiche, per selezionare le parole in grado di rivelare in modo evocativo un significato nascosto. Il resto del testo è stato cancellato ed è divenuto sfondo grafico dello stesso, altrettanto significativa perché intenzionalmente annerito.

Pagine di testi filosofici, parole, sottolineature, annerimenti, disegni e immagini si sono mescolati fino a formare un unico linguaggio espressivo della originaria natura umana. Sono emerse così riflessioni, vissuti, proiezioni, un mondo intenso di segni e concetti che ha fatto riflettere sia gli studenti che l'osservatore, catapultandoli in una complessa ed armonica sfera di rimandi e pensieri sempre nuovi e spesso inattesi.

L'interesse della Società Filosofica Italiana Sezione di Bari e i consensi maturati durante le precedenti annualità tra i colleghi delle scuole del territorio, nonché il fondamentale sostegno apportato dalle Dirigenze Scolastiche, hanno spinto a proseguire questa esperienza didattico-creativa, espandendola ad altri istituti, nella convinzione di dover corroborare questa sperimentazione con ulteriori contributi ed eventuali nuove ipotesi e direzioni originali.

Il percorso didattico-creativo di ricerca si è sviluppato attraverso nuovi sentieri, quali l'applicazione dell'arte isgroiana della "cancellatura" ai classici della filosofia anche in lingua originale (italiano, inglese, francese, spagnolo, tedesco, latino), con uno spiccato interesse alla contaminazione tra filosofia, arte, letteratura e scienza.

A conclusione dell'annualità progettuale, sono stati organizzati eventi di diffusione e di disseminazione delle attività svolte, quali le mostre tematiche degli elaborati prodotti, allestite presso l'I.I.S. "Da Vinci- Agherbino" di Noci (25-31 maggio 2019) e il Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari (1-10 giugno 2019), nonché il Convegno finale svoltosi presso l'Aula Magna "Aldo Cossu" dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (in data 6 giugno 2019) con l'intervento di docenti e ricercatori universitari nel campo della didattica.²

2. Le tecniche di *cruising* testuale

La progettualità attuata ha preso le mosse dal desiderio di avvicinare in modo creativo e non tradizionale ai testi di filosofia (in un'ottica ampiamente interdisciplinare) gli studenti delle scuole partecipanti alla rete di sperimentazione didattica. Si è scelto, quindi, di unire la passione del disegno tipico degli studenti (e non solo) alla possibilità di una ricerca accattivante di testi nascosti all'interno della lettura di opere filosofiche, previste dai programmi ministeriali: una sorta di *cruising* sulle pagine del testo di cui viene raddoppiato il senso con piglio tanto ironico quanto iconico, interrompendo, frammentando i testi, decorandoli e caricandoli di significati altri o di rinforzo con disegni, ritagli ed applicazioni di materiali tridimensionali per fornire loro ulteriori aperture semantiche.

Per realizzare ciò si è partiti da un testo originario strappato da libri, giornali, lettere per estrapolare un testo completamente nuovo attraverso una selezione di parole. Sia i risultati grafici che letterari sono cambiati nell'entusiasmo della condivisione dei risultati con i compagni della propria e altrui classe e con i docenti anche di altre materie.

Si possono, infatti, utilizzare varie tecniche. È possibile adoperare l'arte della "cancellatura" dell'artista Emilio Isgrò, il quale scopre che le cancellature hanno un peso più forte delle parole stesse; oppure il *caviardage*,³ in cui si cancella la maggior parte del testo lasciando scoperte le

² Gli eventi di diffusione e di disseminazione delle attività hanno visto la partecipazione della prof.ssa L. Carrera (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro") e del prof. M. De Pasquale (S.F.I. - Bari).

³ Il *caviardage* è una tecnica artistica il cui nome deriva dal francese "*caviar*", esprimendo probabilmente il significato di "cavialeggiare", cioè "annerire".

parole selezionate che, lette in ordine o collegate, producono un nuovo testo; ancora, la genialità dell'annerimento totale operato dalla *black-out poetry*, come nel caso di Jen Bervin e di Austin Kleon; il *cut-up*, con cui l'autore taglia o strappa un testo in parole e frasi, riposizionando i pezzi (magari ispirandosi al dadaismo); l'estratto e il *remixing* in forma libera, attraverso i quali si escludono parole e frasi dal testo di origine per riorganizzarlo liberamente; infine il *cento*, che consente la *re*-disposizione di alcuni versi o passaggi (solitamente di scrittori antichi) in una nuova forma o in un nuovo ordine, mantenendo però il testo originario.

In questa terza annualità progettuale, il percorso didattico-creativo di ricerca ha confermato l'applicazione delle suddette tecniche di *cruising* ai classici della filosofia anche in lingua originale, con uno spiccato interesse alla contaminazione tra i saperi. Nella pratica operativa, sono state attestate tecniche aggiuntive di *cruising* testuale, come il *pop-up* (in base al quale la pagina è decorata con illustrazioni ritagliate e ripiegate in modo da produrre, ad apertura della stessa, figure tridimensionali) e l'interpolazione (consistente nell'alterazione di un testo con l'aggiunta di frasi, parole e sezioni estranee ad esso), nonché forme di tridimensionalità del testo più spiccate, ispirandosi alle *box* di Joseph Cornell di matrice tipicamente surrealista; interessante, inoltre, l'introduzione di attività di *orienteeering* effettuate a partire da pagine di un classico per individuare le tappe del percorso storico-artistico e religioso-filosofico predefinito, con l'aiuto esclusivo di una bussola, di una cartina topografica e di alcune tracce presenti nel testo stesso.

Il dirompente ed innovativo valore dell'"icona concettuale" prodotta permette di comprendere che il mondo "nascosto" individuato tra le righe del testo è divenuto per gli studenti un persistente bisogno di filosofia. Lavorare di conseguenza sui testi per ricercare ciò che è "nascosto" e produrre segni (o addirittura di-segni) densi di significato è stato percepito dagli studenti come quel procedimento che, oscillando tra significati e passando attraverso parole e frasi, li ha spinti a comprendere che lo studio di ogni testo è motivo per "far filosofia" e rendersi protagonisti creativi del processo di apprendimento.

3. Nel segno della cancellatura di Isgrò

L'icasticità, declinabile secondo categorie filosofiche, del pensiero dell'artista di fama internazionale Emilio Isgrò⁴ è divenuta il riferimento concettuale della nostra sperimentazione metodologica: «L'arte vive di deviazioni e di scambi, di mascherature e di smascheramenti, di avvistamenti e di svisature linguistiche. Vive dove non è e dove è non vive».⁵

Deviare, scambiare, s-mascherare, cancellare, nascondere, s-coprire con il colore sono le multiformi versioni della cancellatura, di quella operazione di "igiene del linguaggio" che, nata in un clima di avanguardia, rivela ancora oggi una potente capacità di riflessione. Isgrò non cancella per censurare, non distrugge, bensì crea. E questa "creazione" è assicurata non solo dalla interpretazione personale di un testo ma dalle nuove relazioni che l'alunno "lettore" riesce a costruire a partire dal testo stesso e che conferiscono "plausibilità" ad un proprio pensiero, in quanto sostenuto da ciò che risulta essere (in base alle argomentazioni descrittive dei lavori proposte dagli studenti) "logicamente fondamentale", ovvero "la relazione d'una proposizione" nuova che si regge autonomamente.⁶

La cancellatura serve a rivelare la parola "forte", a farla emergere dal contesto caotico dello sfondo, a farla entrare in contatto con altre parole lontane nel testo, sfiorando le corde della nostra sensibilità e sprigionando così nuovi significati sintattico-lessicali e formidabili orizzonti visivi.

⁴ Artista concettuale e pittore - ma anche poeta e scrittore – Emilio Isgrò (Barcellona di Sicilia, 1937) è uno dei nomi dell'arte italiana più conosciuti a livello internazionale tra XX e XXI secolo. A partire dagli anni Sessanta, attraverso l'arte della "cancellatura", Isgrò ha dato vita a un'opera tra le più rivoluzionarie.

⁵ Cfr. Isgrò 2013.

⁶ Cfr. Russell 2009.

È questa la “potenza” del gesto isgroiano che ci ha affascinato: la cancellatura è un processo rigenerativo della parola, è un tentativo, riuscito, di *de-costruire* la pretesa di univoca verità dei messaggi, di svelarne i limiti, di denunciarne l’illusione di inconfutabilità, di liberare il segno da una relazione obbligata con il significato.

È stato accolto l’appello di Isgrò, che chiede di soffermarsi a cercare il senso meno ovvio delle parole, dilatando attraverso la cancellatura il potere evocativo della scrittura e dell’immagine e creando legami impreveduti. In tal modo, gli studenti hanno compreso che la cancellatura rivela la parola non cancellata, per farle generare significati “nascosti” tra le righe del testo, attraverso un lavoro metodologico avvincente: «Cancellare oggi è un esercizio, un modo per costringere le persone a vedere».⁷

Siamo in presenza di un «pensiero poetante»,⁸ che allude alla potenza del suo cancellare, secondo cui la parola viene rafforzata dall’immagine attraverso l’arte della cancellatura; come se la parola per salvarsi avesse bisogno dell’immagine, poiché la cancellatura è adesione ma anche distacco da ciò che si cancella.

La riflessione estetica isgroiana, non meno di quella heideggeriana,⁹ nasce proprio dalla necessità di superare un’idea di verità, così come concepita tradizionalmente, in direzione di un “nuovo pensiero” e di un “nuovo metodo” di sviluppo del pensiero. Non ultimo, infatti, l’eccellente lezione di Isgrò ci ricorda il dirompente ed innovativo valore dell’iconicità della “traccia” scritta e dell’immagine che permette di conoscere *per visibilia invisibilia*.

Questo mondo “nascosto” tra le righe del testo è divenuto per gli studenti incontro sistemato con la filosofia, replicabile nella quotidianità del lavoro scolastico, in grado di mettere in luce le potenzialità formative dello studio della filosofia.

4. Il quadro teorico-filosofico di riferimento del progetto “*Hidden philosophy*”

Pensare significa sperimentare, operare, trasformare, contaminare. Questa complessità risulta evidente, quando si tratta dell’insegnamento di una disciplina «radicale»¹⁰ come la filosofia, che nella sua fattispecie «implica una mobilità libera del pensiero, [...] un atto creativo».¹¹ Non a caso lo studio della filosofia e l’incontro con i suoi classici attraverso la lettura e la comprensione dei testi, spesso, riservano difficoltà e perplessità sin dall’approccio iniziale. Lavorare di conseguenza sui testi per ricercare ciò che è “nascosto” e produrre segni e di-segni significativi e significanti, non è di certo un tentativo di omologazione del pensiero né di sciattezza intellettuale. Anzi, è chiaro che gli oggetti di tale interpretazione, cioè prima di tutto i testi, si presentino come «tracce»,¹² di derridiana memoria.

⁷ La frase citata è ricavata dal *Catalogo 2012 dello Studio Guastalla Arte Moderna e Contemporanea di Milano con un’intervista di Silvia Guastalla a Emilio Isgrò* [<http://www.guastalla.com/pubblicazioni>].

⁸ Questo modo di concepire il pensiero è introdotto per la prima volta da Heidegger nel saggio *L’origine dell’opera d’arte* (1968, p. 58), ove l’autore mette in evidenza il carattere di apertura, di rivelazione dell’ente operato dal linguaggio poetico: «Il linguaggio nominando l’ente, per la prima volta lo fa accedere alla parola. [...] Il linguaggio stesso è Poesia nel suo senso essenziale».

⁹ Heidegger compie questo tentativo grafico-linguistico in *Identità e differenza* (1957), allorché usa, per il termine essere, l’espressione arcaica *Seyn* o addirittura *Sein*, per sottolineare l’esigenza di non utilizzare un termine, reso logoro dall’uso metafisico che se n’è fatto nei secoli.

¹⁰ Esemplare, al riguardo, la filosofa ungherese Agnes Heller che così scrive: «Per principio, ogni filosofia è radicale». Cfr. Heller 1979.

¹¹ Cfr. Heidegger 1987.

¹² Nel concetto di “traccia”, proposto da Derrida, è riassunta la teoria della non-presenza. La traccia è «un passato che non è mai stato presente», cioè la dimensione di un’alterità che non si è mai presentata né potrà mai presentarsi, che Derrida non esita a delineare con le seguenti parole: «Il concetto di traccia è dunque incommensurabile. Non si può pensare la traccia - e dunque la *différance* - a partire dal presente, o dalla presenza del presente» (cfr. Derrida 1971).

Quello che appare come il senso di un testo è, in realtà, l'esito di contaminazioni, innesti, sovrapposizioni: il testo, la testualità in generale, non sono che un impasto di citazioni, rinvii, spezzoni provenienti da fonti disparate senza la possibilità di vederne una matrice unitaria.

De-costruire diventa il *leitmotiv* dell'operazione ermeneutica che si è intesa realizzare col progetto "*Hidden philosophy*": *de-strutturare* una tradizione fatta di "tracce" di scrittura allo scopo di agire la *différance*, come l'estrema dissoluzione di una comprensione esaustiva ed omogenea del testo e la conseguente *ri-costruzione* dello stesso.

Pur muovendosi tra testi talvolta impervi, la *de-costruzione* è stata percepita dagli studenti come quel procedimento che, passando attraverso parole e frasi, li ha spinti a "togliere il velo" che oscura la verità per comprendere che ogni pretesa di certezza assoluta ha ormai perso consistenza, ma che è comunque possibile proporre una propria direzione di senso plausibile o quanto meno argomentabile.

Qual è questa urgenza che spinge l'uomo ad andare oltre la "traccia", oltre il visibile, alla ricerca delle infinite intelaiature dell'essere? È il caso di rammentare che «la visione è l'incontro di tutti gli aspetti dell'essere, come ad un crocevia»,¹³ nel quale si mescolano e si contaminano immaginario e reale, visibile ed invisibile per dispiegarsi nel mondo.

Questo "varco", che emana dal mondo, è «l'istante del mondo, che si crea e si ricrea. Esso raffigura ed amplifica la struttura metafisica»¹⁴ dell'uomo, del suo pensare per problemi e del suo esprimersi, in una inequivocabile esperienza del bello, misticamente "altra". È l'immagine intesa come "icona". Non a caso, è proprio dell'icona la capacità di catturare il nostro sguardo con l'irrappresentabile, rendendolo "prensivo" grazie ad un arricchimento visivo che suggestiona e attira la curiosità grazie all'intersecazione di più piani del reale.¹⁵

Che cosa hanno visto, dunque, gli studenti nelle "icone" che hanno prodotto: soltanto il visibile che sta sotto i loro occhi oppure hanno scorto un visibile che fino a quel momento era rimasto inaccessibile alla visione? Il fatto è che nell'icona si rende visibile ciò che altrimenti sarebbe rimasto non visibile. L'icona non organizza in modo nuovo il già-visto, ma aggiunge al già-visto qualcosa di non-ancora-visto: è lo studente che rende visibile l'invisibile attraverso i suoi annerimenti, le sue sottolineature, i suoi di-segni.

Paradossalmente la scoperta di questo "chiasmo" tra visibile ed invisibile ci consente di darci al mondo, in un autentico intreccio di relazioni al quale non possiamo sottrarci e nel quale dobbiamo imparare a collocarci. Lo studente è attratto dal mondo in cui vive, dalle relazioni che tesse, dalle "tracce" (anche quelle della scrittura) che lascia.

Attraverso i segni e di-segni tracciati sul testo, attraverso le "tracce" che sostituiscono quelle originarie, gli studenti sono riusciti a sperimentare questa esperienza "metodologica" di affrancamento? Sono riusciti a vedere il mondo con uno sguardo libero e senza resistenze?

Merleau-Ponty ci offre al riguardo un insegnamento di notevole levatura: «L'occhio vede il mondo; [...] dona esistenza visibile a ciò che la visione profana crede invisibile».¹⁶

Questo è l'orizzonte metodologico del "far filosofia" che abbiamo tentato di sperimentare, nell'istante preciso in cui il testo si è fatto visione e si è iniziato a pensare per immagini, nell'ottica di una sorta di una *pro-mozione* culturale interpretata come simbolo strutturato e meta-riflessione.¹⁷

¹³ Merleau-Ponty 1989, p. 59.

¹⁴ Ivi, p. 27.

¹⁵ Cfr. Deleuze, Guattari 2003.

¹⁶ Ivi, p. 23.

¹⁷ Cfr. Cambi 2019.

5. Le sollecitazioni pedagogiche del progetto “Hidden philosophy”

Di sfondo a tutta la sperimentazione è sicuramente riecheggiato il primo assioma della Scuola di Palo Alto: «È impossibile non comunicare». Gli studenti, infatti, hanno potuto fondere sinergicamente tre aspetti fondamentali della quotidianità: la lettura (di testi specifici che con naturalezza si è trasformato in studio), la ricerca della bellezza (una delle attività per eccellenza dell'essere umano) e la scrittura creativa (il desiderio di esprimersi e lasciare traccia di sé).

Alla luce di ciò si è pensato di dare un'ulteriore potenza comunicativa al “tratto disegnato” durante lo studio o la lezione, facendo interagire il sapere con le proprie esperienze di vita e con le proprie interpretazioni del mondo. Uno stesso classico della filosofia può essere *ri-visto* e *ri-disegnato* molteplici volte sia perché letto da diverse persone sia perché «la sostanza delle nostre percezioni non è costituita da “cose” ma da funzioni; e [...] le funzioni non sono grandezze isolate ma segni per un nesso [...] per una infinità di situazioni possibili di uno stesso tipo».¹⁸

Il desiderio di rendere esteticamente “bello” l'elaborato finale crea inoltre una sorta di meccanismo retroattivo sempre più arricchente e migliorativo, dovuto al confronto di ammirazione reciproca del risultato finale, dando vita ad una virtuosissima «scismogenesi simmetrica»¹⁹ per la realizzazione del lavoro più significativo. Non, quindi, studio anatomico del testo per un esercizio fine a se stesso, ma *co-costruzione* di una personale grammatica filosofica che apre spazi interpretativi nuovi, facendo emergere riflessioni coinvolgenti e, soprattutto, il desiderio di lasciar traccia di sé.

La scelta di un testo filosofico particolarmente complicato ha rappresentato per gli studenti una sfida ancora più grande da risolvere, ricostruire, reinterpretare in modo originale. Ciò implica sviluppare una competenza intesa anche come «nozione di confine» ma soprattutto «stemma dialettico» che va «accolta/usata/presidiata nella sua articolazione, per non perderne il significato più autentico e più pregnante»: ²⁰ non si è trattato di “rendere piacevole” lo studio quanto piuttosto di una specie di iniziazione ad una *forma mentis* transdisciplinare e transpersonale, che pone le sue radici nella storia della filosofia, ma nutrendosi della criticità che sempre emerge nell'atto creativo.

Tale attività è posta a sostegno degli esiti auspicati nel DPR 89/2010 (Allegato A)²¹ tra cui:

- consapevolezza della “diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari”;
- capacità di “interconnettere” metodi e risultati delle “singole discipline”;
- capacità di “sostenere una propria tesi e saper ascoltare”;
- capacità di “ragionare con rigore logico”;
- capacità di “interpretare criticamente” le diverse forme di comunicazione;
- “comprensione dei diritti e dei doveri” propri della condizione di cittadino;
- capacità di collocare lo sviluppo della storia della scienza e della tecnologica “nell'ambito più vasto della storia delle idee”;
- acquisizione della strumentazione adeguata a confrontare le diverse tradizioni culturali.

Un atto creativo, infatti, è anche atto di ricerca, interpretazione, narrazione di sé e scambio di opinioni: «Il punto è la metodologia di ricerca, di uso della mente, che è centrale per il mantenimento di una collettività interpretativa e di una cultura democratica».²²

¹⁸ Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson 1997, p. 21.

¹⁹ Ivi, p. 59.

²⁰ Cambi 2004, pp. 24-25.

²¹ Cfr. *Profili delle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* di cui all'art. 10, co. 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89.

²² Bruner 1998, p. 111.

L'esplorazione scientifica della pagina strappata di un libro si mostra per ciò che davvero dovrebbe essere all'interno della scuola: strumento, per conoscere e conoscersi, per "assorbire" cultura e soprattutto per produrla. Apprendere le sottigliezze del linguaggio filosofico non è un mero esercizio forbito o riservato a pochi: è una delle vie principali per riflettere sulla vita, sui modi di comunicare, sui modi di rapportarsi agli altri, nella certezza che «se la mente crea la cultura, anche la cultura crea la mente».²³

6. Il percorso operativo-metodologico del progetto "Hidden philosophy"

L'esperienza sperimentale "Hidden philosophy" si è posta l'obiettivo principale di progettare e costruire percorsi metodologici "altri", non solo per offrire nuove opportunità agli studenti, ma anche e soprattutto per creare le condizioni per costituire una comunità scolastica capace di diffondere *best practices* didattiche, esemplificative dell'applicazione sistematica di un "nuovo" approccio allo studio della filosofia.

Una sfida metodologico-didattica, un'apertura completa all'ermeneutica filosofica e alla partecipazione attiva degli studenti: questi sono stati gli elementi di partenza della sperimentazione.

Il dibattito ha preso avvio dalla lettura e dallo studio dei classici scelti, dal "recupero" delle conoscenze pregresse sui diversi filosofi studiati, dalla riflessione e dal confronto critico sugli stessi, secondo una imprescindibile impostazione per problematizzazione degli argomenti. A seguire, gli studenti hanno operato direttamente sul testo, per giungere a selezionare le parole che fossero in grado di rivelare loro in modo evocativo un significato "nascosto". Il resto del testo è stato trattato secondo l'arte della "cancellatura" di Emilio Isgrò ed è divenuto sfondo grafico dello stesso, ma intanto veniva letto e studiato più volte: al termine del percorso, infatti, gli studenti hanno mostrato piena padronanza del testo originario e contestualmente curiosità per i testi dei compagni.

Quelle pagine cancellate, *di-segnate*, *de-strutturate* e poi *ri-costruite*, sono diventate ben presto un "correlativo oggettivo" per riallacciare un rapporto vitale con l'esistenza, per agire nel mondo, per capire le proprie situazioni emotive e per rintracciare quell'anima da filosofo che ognuno di noi possiede, nel rispetto della *weltanschauung* altrui.

A seguito di una dettagliata programmazione, il percorso progettuale ha avuto inizio attraverso due attività, condotte pressoché parallelamente: un incontro di *in-formazione* (a novembre 2018) rivolto a tutti i docenti coinvolti nella sperimentazione per fornire indicazioni operativo-metodologiche e approfondire le tecniche di *cruising* sul testo, e la rilevazione - e conseguente *screening ex-ante*,²⁴ nel mese di dicembre 2018 - dell'*analisi dei bisogni iniziali* (tabella n. 1) della popolazione studentesca impegnata nell'attività progettuale, attraverso la somministrazione di una scheda appositamente predisposta.

| Tabella n. 1 | | | | |
|--------------------------------------|---|--------|------------|------|
| SCHEDA DI ANALISI DEI BISOGNI | | | | |
| 1. | Ti piace la filosofia? | Molto | Abbastanza | Poco |
| 2. | Pensi di essere una persona creativa? | Molto | Abbastanza | Poco |
| 3. | La scuola che frequenti offre occasioni per mostrare la tua creatività? | Spesso | A volte | Mai |

²³ Ivi, p. 180.

²⁴ Tutta l'attività di monitoraggio, nonché la produzione dei relativi *report di screening*, è stata così condotta: per ogni Istituto aderente, i dati rilevati sono stati raccolti e rielaborati attraverso areogrammi; inoltre, la misurazione dei dati è avvenuta prima per ogni singola classe, a seguire per ogni Istituto e infine per l'intera rete.

| | | | | |
|----|--|--------------------------|------------|-----------------|
| 4. | Scrivi poesie, riflessioni, giochi di parole? | Spesso | A volte | Mai |
| 5. | Ti capita di disegnare o scarabocchiare (talvolta anche durante le lezioni)? | Spesso | A volte | Mai |
| 6. | Trovi difficile leggere i testi filosofici? | Molto | Abbastanza | Poco |
| 7. | Qual è la maggiore difficoltà che riscontri nella lettura e nello studio dei classici della filosofia? | Linguaggio | Contenuti | Interpretazione |
| | | Rielaborazione personale | | |

Dal confronto incrociato dei risultati monitorati nell'intera rete, si evince che:

- la filosofia risulta una disciplina molto apprezzata dagli studenti (91%) a fronte del 9% che la ritiene poco piacevole;
- gli studenti si ritengono mediamente creativi (81%); residua il 19% che si reputa poco creativo;
- la scuola offre complessive occasioni per lo sviluppo della creatività per il 64% a volte, per il 16% spesso e per il 20% poco;
- circa la metà degli studenti evidenzia mediamente una positiva tendenza a scrivere poesie, riflessioni, pensieri, anche se residua un restante 50% da recuperare;
- gli studenti evidenziano un'ottima tendenza a disegnare/scarabocchiare (92%), a fronte solo di un 8% che disegna poco;
- la lettura dei testi filosofici presenta medie difficoltà: il 43% ha abbastanza difficoltà e l'8% molta; il restante 43% riscontra poche difficoltà;
- le difficoltà maggiormente individuate riguardano l'interpretazione del testo (37%) e il linguaggio (36%), probabilmente ritenuto a volte troppo tecnico; conseguentemente si denotano difficoltà di rielaborazione personale (17%) e relative ai contenuti (9%); solo il 1% indica di non aver nessun problema.

Alla luce di tali considerazioni iniziali, si propongono i seguenti *obiettivi* da conseguire:

- Implementare le potenzialità degli studenti;
- Sviluppare il confronto tra pensatori ed idee;
- Favorire un apprendimento centrato sullo studente attraverso la *peer education*;
- Stimolare un esercizio creativo ed originale della razionalità umana;
- Radicare nello studente un approccio innovativo alla filosofia.
- Conseguenzialmente si persegue il raggiungimento delle seguenti *competenze*:
- Incrementare le competenze filosofiche di base nel *curriculum* scolastico;
- Decodificare e interpretare le diverse sfumature di senso dei messaggi prodotti;
- Favorire lo sviluppo dell'attitudine critica (*critical thinking*);
- Acquisire competenze di ri-semantizzazione e di decostruzione dei classici filosofici;
- Promuovere la crescita di capacità relazionali, ai fini della realizzazione di sé, dell'altro, del sociale.

Al fine di un'applicazione "concreta" di tale approccio metodologico è stato necessario adoperare tutti gli *strumenti* (sia tradizionali che multimediali) a disposizione: pagine strappate dai

classici di filosofia, cartoncini colorati, penne, colori, pennarelli, colla, forbici, decorazioni e oggetti di riciclo, pc, stampante, scanner, smartphone, L.I.M., tablet.

Le fasi dell'attività nelle classi si sono sviluppate seguendo il tema della ricerca personale con approccio sistemico: 1. individuazione dei testi classici; 2. distribuzione dei testi classici; 3. lettura e analisi dei testi classici; 4. individuazione dei testi "nascosti"; 5. elaborazione grafica degli stessi; 6. argomentazione dei "nuovi" testi ricavati; 7. raffronto e socializzazione dei testi finali; 8. verifica.

In prosecuzione dell'attività di *screening* iniziale, il *monitoraggio* è stato svolto costantemente attraverso le seguenti azioni: nel mese di aprile 2019, è stata effettuata la rilevazione delle tematiche selezionate e dei prodotti finali da realizzare (tabella n. 2) ad opera dei docenti per lo svolgimento della sperimentazione nelle classi; nel mese di giugno 2019, è stato somministrato un questionario di gradimento finale (tabella n. 3).

| Tabella n. 2 | |
|--|---|
| TEMATICHE SELEZIONATE e PRODOTTI FINALI DA REALIZZARE | |
| | Classe _____ Indirizzo _____ Docente di riferimento _____ |
| 1. | Tematica e/o classico filosofico selezionati: |
| 2. | Tecniche utilizzate: |
| 3. | Prodotto/i finale/i da realizzare: |

Dalla suddetta rilevazione, emerge che:

- in merito alle tematiche e ai classici filosofici selezionati, sono stati realizzati lavori di impostazione unitaria (selezione di testi sullo stesso tema) ed interdisciplinare (con presenza delle lingue straniere inglese e latino), la lettura e lo studio di un classico integralmente esaminato, nonché la trattazione di tematiche varie (miscellanea di testi);
- in merito alle tecniche utilizzate, è evidente che sono state adoperate tutte le modalità operative indicate con l'introduzione di alcune novità (*pop-up*, interpolazione, *box* alla Cornell, *orientering*);
- per quanto riguarda i prodotti finali, sono stati realizzati raccolte di elaborati, lavori tridimensionali, icone concettuali, prodotti multimediali, *ri-scrittura* integrale di testi filosofici e la scrittura di "libri possibili".

| Tabella n. 3 | | | | |
|--|--|---|----------------------------------|---------------------------|
| QUESTIONARIO FINALE DI VALUTAZIONE DEL PROGETTO | | | | |
| 1. | Cosa ti è piaciuto maggiormente del progetto " <i>Hidden Philosophy</i> "? | Disegnare sulle pagine strappate | Leggere la/le pagina/e assegnate | Ricerca la frase nascosta |
| | | Condividere con gli altri il tuo lavoro | | |
| 2. | La lettura e la comprensione del brano che ti è stato assegnato sono state: | Difficili | Mediamente complesse | Facili |
| 3. | L'applicazione delle diverse metodologie, proposte dal progetto " <i>Hidden philosophy</i> ", ti ha agevolato nella comprensione ed interpretazione del brano? | Molto | Abbastanza | Poco |

| | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------|----------|
| 4. | Il tempo a disposizione per svolgere l'esperienza svolta è stato: | Largamente insufficiente | Appena sufficiente | Adeguate |
| | | Eccessivo | | |
| 5. | Ti piacerebbe ripetere questa esperienza sperimentale, anche in altre materie? | Molto | Abbastanza | Poco |
| 6. | Ti piacerebbe svolgere un'esperienza sperimentale di altro tipo, anche diversa da questa? | Molto | Abbastanza | Poco |

Dal confronto incrociato dei risultati rilevati, si evincono le seguenti considerazioni:

- agli studenti, l'esperienza progettuale è piaciuta soprattutto in merito alle attività di ricerca della frase nascosta (49%), di disegno sulle pagine (28%) e di condivisione dei lavori svolti (15%);
- la lettura e la comprensione dei testi filosofici assegnati sono risultate mediamente complesse per il 69% degli studenti e facile per il 28%;
- l'applicazione del metodo operativo proposto ha sortito buoni risultati, infatti la comprensione ed interpretazione del testo appare molto agevolata per il 26% degli studenti e abbastanza favorita per il 68%;
- il tempo assegnato per l'attività è stato considerato adeguato per l'87% degli studenti, mentre l'8% lo ha ritenuto appena sufficiente;
- gli studenti sono ampiamente disponibili a ripetere l'esperienza sperimentale in esame, anche in altre materie (il 44% ha segnato indicato l'opzione "molto" e il 49% "abbastanza"), altresì ad avviare anche altre sperimentazioni, diverse da quella presa in considerazione (il 50% ha segnato l'indicatore "molto" e il 47% "abbastanza").

Il monitoraggio dei dati rilevati garantiscono la visibilità e la tracciabilità dei conseguenti processi formativi. Dopo un adeguato incrocio degli stessi, si evincono quali *punti di forza* della sperimentazione:

- l'apprezzamento complessivo dell'attività sperimentale in oggetto da parte degli studenti;
- la buona capacità del metodo proposto di agevolare la comprensione e la interpretazione dei testi filosofici assegnati;
- l'ottima tendenza del metodo ad "avvicinare" gli studenti alla lettura dei classici della filosofia.

Di contro, si sottolineano i seguenti *punti di criticità* sui quali la sperimentazione deve operare con impegno costante e sollecito in modo da auspicare, nella prossima annualità, un ulteriore miglioramento/completamento:

- ridurre le difficoltà di lettura dei testi filosofici, intervenendo in particolar modo sulla comprensione del linguaggio specifico della disciplina;
- agevolare la comprensione e l'interpretazione dei testi filosofici in modo da sviluppare adeguatamente le corrispondenti competenze specifiche;
- ampliare la prospettiva operativa del progetto nella sua dimensione sperimentale.

Per quanto riguarda la *verifica*, si è proceduto con colloqui orali vertenti sul pensiero generale del filosofo, per poi approfondire la parte antologica trattata e commentare il "testo nascosto" trovato, collegandolo in modo argomentato alle esperienze di vita quotidiana e al programma svolto di filosofia e di altre materie affini, nell'orizzonte di una docimologia che preveda

una valutazione dell'apprendimento della filosofia basata su "una forte simmetria tra competenze promosse, processi osservati e traguardi del curriculum".²⁵

È apparso sin dai primi momenti che la significatività della metodologia adottata sia risultata dal riadattamento degli atteggiamenti e dei criteri di studio alla nuova situazione metacognitiva. Il suo ruolo è stato quello di creare le condizioni che incorporano le operazioni intellettuali al contenuto dell'apprendimento nella struttura conoscitiva dello studente. Il metodo è in funzione dell'auto-attività dello studente; tramite il metodo, il docente e la materia si adeguano allo studente, ma non semplicemente per assecondarlo, piuttosto per destabilizzarlo, perché l'elemento perturbatore produce un effetto di dissonanza,²⁶ che diventa la spinta motivazionale verso il suo superamento, attivando una strutturazione della conoscenza più completa.

La prospettiva delineata apre scenari nuovi e apprezzabili: l'approccio collaborativo e democraticamente deweyano (in cui il docente non "giudica" la frase trovata, ma diventa un facilitatore di processo) ha apportato risultati differenti negli apprendimenti e nella motivazione di ogni singolo studente, inoltre ha consentito agli studenti di sentirsi parte integrante del procedimento, "produttori" anche loro di pensieri filosofici.

La didattica della scuola attiva rovescia l'impostazione fatta valere dalla didattica "tradizionale" ponendo al centro del processo formativo l'allievo: considerato nella sua struttura biopsicologica, socioculturale e valoriale. [...] Al crocevia del processo formativo non troviamo più soltanto le esigenze "astratte" del sapere e della cultura, ma anche bisogni e motivazioni "concrete" del discente. Non più la struttura statica e monolitica degli "oggetti" della scultura (i saperi), ma lo scacchiere dei bisogni (motivazioni e valori "soggettivi"). Con il risultato – tutto pedagogico – di apprezzare e legittimare, a scuola, anche le esperienze cosparse di lucidità, vitalità, lievitazione, emotività: proprie della sfera soggettiva e privata della vita personale.²⁷

È la condivisione il valore aggiunto dell'esperienza formativa e il fervore della sperimentazione attuata è la testimonianza di una visione moderna del fare scuola. Ciò ha significato che si può imparare meglio in ambiti dove viene stimolata l'interazione tra pari, dove i momenti aggreganti tra gli studenti di una stessa classe, di classi diverse o di istituti diversi risultano essere parte integrante del *setting* didattico, quasi fosse «un cantiere aperto che sta nella nostra contemporaneità con tutte le sue radici e in essa intende agire dialetticamente, mediando (e criticamente, sempre) il reale e il possibile, pensandoli l'uno contro l'altro, l'uno sopra l'altro, l'uno con l'altro, affinando così le "antenne" del pedagogico diffuso»²⁸ con l'obiettivo di implementare nei discenti le dimensioni meta-cognitive di sviluppo dei saperi e delle abilità strategiche.

7. Le diverse esperienze delle Istituzioni aderenti alla rete

I risultati della terza annualità progettuale sono stati notevolmente più ampi e variegati rispetto a quelli conseguiti durante la prima e la seconda annualità, anche in considerazione del fatto che nel presente anno scolastico si è creata una rete più ampia, costituita da n. 7 Istituti scolastici e dalla Società Filosofica Italiana Sezione Bari.

A questo punto della narrazione, appare fondamentale presentare i lavori sviluppati dalle singole Istituzioni scolastiche aderenti e le considerazioni formulate dalla Società Filosofica Italiana Sezione Bari a seguito dell'osservazione/partecipazione alle attività progettuali, al fine di apprezzare compiutamente il senso della sperimentazione didattica "*Hidden philosophy*". Per una valutazione più completa delle attività e dei lavori svolti dalle Istituzioni aderenti alla rete, si invita il lettore alla consultazione del file .pdf allegato al seguente link https://drive.google.com/open?id=1mq6CU1mGdAT2qXk1EJIBUbS_287-K2s-.

²⁵ Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit.

²⁶ Cfr. Festinger 1973.

²⁷ Frabboni 1992, p. 97.

²⁸ Cambi 2010, p. 14.

7.1. Il Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari²⁹

Il Liceo “G. Bianchi Dottula” di Bari è stato il primo istituto ad avviare il progetto (nell’a.s. 2016-2017) e ha svolto le funzioni di istituto capofila della rete sia nella seconda che nella terza annualità. Sono state coinvolte quattro classi dell’indirizzo Scienze umane e una classe dell’indirizzo Linguistico, le quali hanno elaborato prodotti diversificati per tematica, metodologia scelta e risultati finali.

La classe 3[^]BU ha realizzato il libro tematico dal titolo “Chi è l’uomo?”, nato dalla selezione di parole-chiave attraverso le quali indicare le caratteristiche fondamentali della natura dell’essere umano: anima, bellezza, libertà, speranza, vita. È stato realizzato lavorando sulle opere di Platone (*Simposio, Fedone, Apologia di Socrate*), di Aristotele (*Metafisica, Etica Nicomachea*), di Epicuro, Agostino, Tommaso, Pico della Mirandola, Erasmo da Rotterdam e Martin Lutero. Nella fase operativa, si è lavorato sul testo attraverso la cancellatura di Isgrò, la *found poetry* e la *cardage*, per un’impostazione grafica d’impatto.

Forte dell’esperienza progettuale maturata nella scorsa annualità, la classe 4[^]BU ha scelto di realizzare un “libro possibile” dal titolo “*Ipse (non) dixit*”, in una sorta di *ri-scrittura* del testo. Giocando provocatoriamente col principio di autorità (“*ipse dixit*” appunto), si è agita un’operazione maggiormente articolata di *de-costruzione* (attraverso la cancellatura di Emilio Isgrò e la *found poetry*) sui testi di: G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* e *Il Saggiatore*; Locke, *Lettera sulla tolleranza*; Spinoza, *Tractatus theologico-politicus*; Kant, *Che cos’è l’Illuminismo?*; Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*.

La classe 5[^]BU, che ha sperimentato integralmente le tre annualità progettuali, ha operato in completa autonomia esaminando la tematica della crisi dell’uomo contemporaneo attraverso la lezione di Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Marx, Vattimo, Freud, Pirandello, Svevo e Einstein. Individuate le parole-chiave, che sono state connesse tra di loro, cancellando il resto del testo attraverso la tecnica della *black-out poetry*, si è intervenuti graficamente sulle pagine, conseguentemente rilegate in modo da formare un libro tematico dal titolo “In crisi d’identità...”.

“Geometria delle passioni” è il titolo del lavoro realizzato dalla classe 4[^]AL. Si tratta di un “quaderno degli appunti”, di un *book* in cui sono stati raccolti i diversi significati della parola “passione”, analizzando le opere di Cartesio, Spinoza, Hobbes, Pascal, Tolstoj, Freud, Nietzsche, Voltaire, Rousseau, Montaigne, Bodei. In particolar modo, è stata utilizzata la tecnica del *cut-up*, per realizzare un’operazione di analisi e di scomposizione del testo.

A completamento delle attività condotte, la classe 5[^]AU ha esaminato la tematica della bellezza attraverso diversi pensatori, in lingua italiana, in lingua inglese e in latino: Apuleio, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Freud, Adorno e ancora Keats, Dickinson, Wilde. Le tante sfaccettature della bellezza sono state trattate attraverso la tecnica della *black-out poetry* e le pagine sono divenute sfondo grafico di un “libro possibile” per rispondere alla domanda “Che cosa è la bellezza?”.

7.2. Il Convitto Nazionale “D. Cirillo” di Bari³⁰

Il Convitto Nazionale “Domenico Cirillo” ha partecipato per la prima volta alla rete di sperimentazione, ipotizzando la possibilità di applicare creativamente la metodologia anche a materie più “inusuali” quali Scienze Motorie e Sportive e Teoria, Analisi e Composizione.

²⁹ Il paragrafo è stato redatto a cura di Lia De Marco. Nella sperimentazione, sono stati coinvolti i seguenti docenti: Lia De Marco (referente d’Istituto), Caterina Andriano, Antonella Angelico, Marcello Ciccarone, Chiara Ferorelli, Maria Fiorino, Giuliana Gatti, Cecilia Pignataro.

³⁰ Il paragrafo è stato redatto a cura di Tiziana Anna Piscitelli. Hanno collaborato alla sperimentazione i docenti: Tiziana Anna Piscitelli (referente d’Istituto), Vincenzo Celone, Rocco De Cia, Giovanni Posa, Vittoria Ragni, Chiara Troccoli.

Poiché il tema d'Istituto per l'a.s. 2018-2019 era "La Città", il progetto "*Hidden Philosophy*" è stato calibrato sul noto testo agostiniano "La Città di Dio", libro preso in esame e "strappato" dalle classi 3^A e 4^A del Liceo Musicale e 3^B del Liceo Linguistico.³¹

È stato prodotto un libro tematico in cui ciascuna pagina era evidentemente caricata dal desiderio degli alunni di immaginare una sorta di città/mondo ideale ma anche di individuare le *defaillance* presenti nelle città odierne in ottica rigenerativa, a partire proprio dall'incipit: "*Fece-runt itaque civitates duas amores duo: terrenam scilicet amor sui usque ad contemptum Dei, coelestem vero amor Dei usque ad contemptum sui*" (*De civ. Dei* 14, 28). Oltre al *visual book*, sono state presentate alcune box ispirate a quelle di Joseph Cornell ed è stata proposta anche una suggestiva elaborazione tridimensionale semovente che racchiudeva in sé una sorta di "sunto" della riflessione degli alunni: il cervello in carta pesta sosteneva, infatti, la rappresentazione fotografica del mosaico dell'abside di Santa Pudenziana a Roma (V sec d.C.), dove sono appunto rappresentate la città degli uomini e la città di Dio, con l'evidente obiettivo di rendere plasticamente l'idea che nella mente dell'uomo coesistono entrambe le tensioni verso il mondo terreno e verso il divino.

Tracce del pensiero e della simbologia legata alla figura di Agostino sono stati ritrovati e ripercorsi nella città vecchia, utilizzando l'*orienteeering* per destreggiarsi tra i vicoli, i monumenti e i richiami agostiniani che costituivano i cosiddetti "punti di controllo" a cavallo tra storia, storia dell'arte, religione e filosofia, poi culminati nella scoperta che la nota chiesa barese di S. Anna era stata precedentemente dedicata a S. Agostino.

In tale occasione il cellulare è stato utilizzato per individuare i punti di interesse grazie alla rielaborazione della cartina della città e ad ogni punto di controllo è stata fornita la motivazione e spiegazione della scelta del monumento ed una pagina da leggere e rielaborare de "La Città di Dio" per poter proseguire nel percorso.

Un'idea ispirata alla *found poetry* e Isgrò è stata tentata anche in ambito musicale (dopo uno specifico approfondimento sui canti gregoriani), ritagliando alcune battute (a partire da uno specifico studio sui testi di Agostino d'Ipbona *Commento sui Salmi*, Salmo 32, Disc. 1, 7-8; CCL 38, 253-254 e *Alleluia IV Quinque prudentes virgines*, in *Graduale Triplex*, Solesmes, Abbaye Saint-Pierre de Solesmes, 1979, Commune Virginum, p. 502) dalle partiture grafiche di: Sylvano Bussotti, *La Passion Selon Sade*, 1965; Sylvano Bussotti, *Rara Requiem*, 1969; Earle Brown, *Four Systems*, 1954; Earle Brown, *Small Pieces for Large Chorus*, 1969; Baude Cordier (Reims, 1380 circa – Digione, prima del 1440), *Belle, Bonne, Sage*; George Crumb, *Makrokosms*, 1973; Bruno Maderna, *Serenata per un satellite*, 1969; Terry Riley, *In C*, 1964; Salvatore Sciarrino, *Sonata III*, 1988; Iannis Xenakis, *Metastaseis*, 1953-54; Iannis Xenakis, *Pithoprakta*, 1955-56; Iannis Xenakis, *Psappha*, 1975. Durante l'analisi degli spartiti sono state estrapolate alcune battute, opportunamente selezionate, che hanno dato vita ad una composizione completamente nuova e coerente.

7.3. L'I.I.S.S. "Giulio Cesare" di Bari³²

Per la prima volta l'I.I.S.S. "Giulio Cesare" si è avvicinato al progetto "*Hidden Philosophy*" coinvolgendo alcune classi del Liceo Linguistico.

Muovendo dalle suggestioni isgroiane e in generale della *found poetry*, le classi 4^F e 5^F hanno preso in esame l'idea di *Homo Scientificus* a partire dalla grande peculiarità umana emersa durante la lettura del "Discorso sulla dignità dell'uomo" di Pico della Mirandola. Gli

³¹ Di seguito il link del video che presenta in nuge il fil rouge dell'idea progettuale: <https://www.kizoa.it/Movie-Maker/d230900980k3661884o1l1/hp-cirillo>.

³² Il paragrafo è stato redatto a cura di Tiziana Anna Piscitelli. Nella sperimentazione, sono stati coinvolti i docenti: Tiziana Anna Piscitelli (referente d'Istituto), Elena Barretta, Francesca Capursi, Giuliana Falconieri, Teresa Greco, Ivana Lastilla, Michele Romita, Lucilla Simone, Teresa Trisciuzzi, Marica Violante.

alunni hanno “riscritto” e collegato creativamente testi di Albert Einstein, Pico, Werner Karl Heisenberg, Francis Bacon (in lingua), Galileo Galilei, tratteggiando la figura dell’*Homo Scientificus* e mostrando competenze interdisciplinari, favorite dall’interazione specifica di temi cari alla filosofia della scienza.

È nato così l’accostamento tra “indeterminatezza” e “indeterminazione” che mostrano due facce dell’*Homo Scientificus*, entrambe profondamente umane: da un lato la natura indeterminata che si regola in base alla volontà la quale conduce tale indeterminatezza dove vuole, forgiando il proprio destino, dall’altro il principio di indeterminazione che riguarda i limiti nella misurazione dei valori di grandezze fisiche coniugate o incompatibili in un sistema fisico. Suggerimenti e considerazioni trasversali hanno molto colpito gli alunni che hanno spontaneamente avviato una riflessione su cosa implica e a cosa conduce a più livelli e fra le varie scienze la speculazione filosofica.

Le classi 4^C e 4^G, invece, si sono concentrate su un tema comune, producendo parimenti un libro tematico, riguardante il pensiero politico moderno, prendendo in esame testi (anche in inglese e francese) di Thomas Hobbes, John Locke, Voltaire, Montesquieu e Jean-Jacques Rousseau.

Lo studio-ricerca è stato effettuato con molta naturalezza e l’individuazione delle “frasi nascoste” ha spesso portato gli alunni a richiedere una seconda e terza pagina da “rielaborare”, talvolta anche scambiandosi le idee in piccoli gruppi, sebbene poi il momento della verifica-valutazione sia stato individuale.

7.4. Il Liceo “G. Salvemini” di Bari³³

L’impiego della didattica “*Hidden Philosophy*” ha cercato di tracciare un solco di continuità rispetto al lavoro fatto nello scorso anno scolastico. Il gruppo-classe della 5^D è, infatti, alla sua seconda esperienza.

In questa seconda applicazione si è voluto introdurre alcune modifiche rispetto al passato: intanto il testo prescelto è stato lo stesso per tutti, ovvero la seconda inattuale di Friedrich Nietzsche, “Sull’utilità e il danno della Storia per la vita”. Indicare un testo unico per tutti i partecipanti mirava a dare omogeneità alla tematica, cercando di favorire non solo il *focus* su un classico, rendendo quindi il lavoro più mirato e completo, ma soprattutto la possibilità di discutere tra gli studenti (e il docente) in modo più consapevole su una sola opera.

Il risultato è stato, in questo senso, molto soddisfacente, scatenando un dibattito che ha successivamente avviato, in modo selettivo ed autonomo da parte di alcuni studenti, la lettura libera di altri testi dell’autore indicato. Sul piano della produzione creativa, particolarmente interessante è stata, in questa seconda sperimentazione, l’interazione tra le tecnologie e i linguaggi. Gli studenti hanno infatti proposto lavori grafici, alcuni facendo uso di un linguaggio simbolico proveniente dall’arte o dalla geometria dello spazio (coni, parabole, sinusoidi), utilizzando forme grafiche classiche (colori, matite, fogli colorati, ritagli), altri ancora facendo interagire formule quali la cancellazione del testo con strumenti tecnologici quali video e web 2.0; alcuni studenti hanno utilizzato video-animazioni, reperite in rete o autoprodotte con i *software* più attuali, altri, partendo dal testo grafico, si sono filmati per completare il concetto elaborato, oppure hanno costruito un vero e proprio sito web dedicato, al quale si accede partendo dal foglio sul quale è stato costruito un QR code, che inquadrato dalla fotocamera del proprio *smartphone*, portava alla visita del sito costruito, e sul quale si possono reperire non solo informazioni sul lavoro svolto, ma anche altri materiali quali bibliografie e immagini correlate.

³³ Il paragrafo è stato redatto a cura di Alberto Maiale e Antonia Milella. Nella sperimentazione, sono stati coinvolti i seguenti docenti: Alberto Maiale (referente d’Istituto), Antonio Addante, Vito Falcicchio, Antonia Milella, Rita Semeraro.

L'altra classe partecipante, la 3^AH, ha operato attraverso la lettura di testi tratti dalle opere aristoteliche *Etica Nicomachea* e *Politica* e la lettura di passi tratti da *Il principio di responsabilità* di H. Jonas. Gli studenti hanno condotto una riflessione etica sulla responsabilità nei confronti dell'ambiente, inteso come ambiente naturale, sociale, politico. In particolare, sono stati sviluppati i seguenti temi: il valore dell'amicizia e della comunità nel processo di realizzazione del sé, la responsabilità morale dell'uomo in relazione ai rischi ambientali.

L'attività si è così svolta: gli studenti, divisi in tre gruppi, hanno scelto il tema da sviluppare e condotto una riflessione di carattere filosofico su pagine di testo fornite loro dall'insegnante. Dopo aver selezionato parole in grado di evocare un significato nascosto, gli studenti hanno annerito la parte restante del testo, che è diventata lo sfondo grafico dei loro lavori; in alcuni casi, le parole sono state strappate e riposizionate per creare un testo.

Nel gruppo che ha approfondito il tema dell'amicizia, gli studenti hanno realizzato due elaborazioni pittoriche. In esse emerge il valore dell'amicizia "nobile e giusta", quella disinteressata, il cui fine coincide con l'amicizia stessa.

Gli studenti del gruppo relativo al tema della comunità e allo Stato hanno realizzato due elaborazioni pittoriche, dalle quali emerge il valore della comunità e dello Stato nel processo di realizzazione dell'uomo, che conduce alla felicità.

Gli studenti del gruppo, che ha operato sul tema dell'ambiente, hanno realizzato un mappamondo, che riproduce i diversi continenti realizzati dando forma al testo filosofico. Su ciascun continente sono state poste in rilievo alcune parole significative, che mettono in luce i valori sui quali deve fondarsi un'etica di responsabilità ambientale e i *dis*-valori che schiacciano il mondo. Per tale ragione, il mondo appare sorretto da una mano e pressato da un pugno. Si fa strada, però, una luce che raccoglie le speranze e cerca di unire le crepe, creando ponti e ed evitando divisioni dettate da interessi personali.

L'etica della *phronesis*, dunque, offre un principio morale in grado di aiutarci a prendere delle buone decisioni di politica pubblica per l'ambiente.

7.5. Il Liceo "Ilaria Alpi" di Rutigliano³⁴

L'I.I.S.S. "I. Alpi – E. Montale" di Rutigliano ha partecipato per il secondo anno consecutivo al progetto "*Hidden Philosophy*", che si è confermato positivo e arricchente per studenti e docenti. Sono state coinvolte due classi del Liceo Scientifico, 3^AC e 4^AC. L'attività si è svolta lavorando su testi di autori oggetto di studio nel programma di quest'anno per ciascuna classe.

La classe 3^AC ha lavorato su opere che condividono la tematica dell'amore: il *Simposio* di Platone e *Romeo and Juliet* di Shakespeare in inglese. Gli studenti hanno rappresentato l'amore in tutte le sue manifestazioni, testando diverse tecniche (in particolare la *black-out poetry*), inglobando le pagine in dipinti ad acrilico e sperimentando *frottage* e *grattage* alla maniera dadaista.

La classe 4^AC ha lavorato sulle *Meditazioni Metafisiche* di Cartesio. Dal dubbio che Cartesio ci propone come punto di partenza per conseguire la verità, i nostri studenti hanno ripreso il senso dell'auto-esame e dell'indagine interiore, dando vita alle loro idee che sembravano essere rimaste nascoste fino a quel momento e che non aspettavano altro che essere rivelate con giuste rappresentazioni.

Per la parte in lingua inglese gli studenti hanno letto il *Leviathan* di Hobbes e, a fine percorso, realizzato materialmente ciò che Hobbes definì Stato moderno: la macchina per eccellenza che

³⁴ Il paragrafo è stato redatto a cura di Chiara Deperte. Hanno collaborato alla sperimentazione i docenti: Chiara Deperte (referente d'Istituto), Mariagrazia Ancona, Gaetano Ardillo, Angela Centrone.

tutto comanda. Questo essere dall'immane potenza, nell'istante in cui si è rivelato, si è manifestato con sembianze tutt'altro che mostruose: un coccodrillo fatto da una scatola di cartone, rotoli di carta e ovetti di polistirolo, interamente rivestito con le pagine del *Leviathan*.

Tutto il lavoro si è svolto in armonia e attraverso uno scambio reciproco; gli studenti si sono sentiti liberi di scegliere le parole più significative utilizzando la cancellatura di Isgrò, il *caviardage* e la *found poetry*, mettendole insieme per formare concetti e riflessioni. Le opere realizzate sono state il risultato della sperimentazione, su carta formato 33 x 48 cm, di diverse tecniche artistiche, tra pastelli, carboncino, acrilici e *collage*.

Ciò che si è rivelato più emozionante è stato ritrovare, in molti dei lavori realizzati, la personalità dei nostri studenti, che hanno "narrato" se stessi in modo più o meno consapevole. La didattica che si rende possibile con "*Hidden Phylosophy*" è estremamente coinvolgente: a partire dal momento in cui gli studenti strappano le pagine del testo, iniziano quasi a "catturarlo" facendolo proprio; un evento catartico, paragonabile al meccanismo innescato dalla *Venere a cassette* dell'artista surrealista Salvador Dalì, il quale così facendo l'ha resa indagabile, conoscibile e non più lontana e imperscrutabile, così come con "*Hidden Philosophy*" la filosofia non è più qualcosa di distaccato e misterioso, ma parte viva di noi.

7.6. Il Liceo "Don Milani" di Acquaviva delle Fonti³⁵

Il Liceo "Don Milani" di Acquaviva delle Fonti ha aderito per il primo anno alla sperimentazione del progetto "*Hidden Philosophy*". Per l'espletamento delle attività, sono state coinvolte la 3^A e la 4^A del Liceo Linguistico.

Nella prima classe si è lavorato sull'*Apologia di Socrate* di Platone in collaborazione con il docente di Storia dell'Arte. Nella seconda classe si è lavorato sul tema "L'uomo e lo Stato" attraverso le pagine di Platone, Aristotele, Grozio, Moro, Spinoza, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Kant, Arendt e Bobbio; in tal caso, sono state coinvolte le docenti di Francese, Inglese e Tedesco, che hanno aiutato gli studenti a lavorare anche sui testi in lingua originale.

Le tecniche maggiormente adoperate sono state la cancellatura di Isgrò, la *found poetry* e il *caviardage*. Il percorso si è concluso con la realizzazione di due prodotti finali: la classe 3^A ha *ri-scritto* e *re-impaginato* l'*Apologia di Socrate*, mentre la classe 4^A ha creato un libro di grandi dimensioni sul tema "L'uomo e lo Stato".

Tra gli obiettivi e le finalità generali di questo progetto, verificati e sperimentati anche nel corso dell'esperienza presentata, è il caso di sottolineare un aspetto di grande valore emerso durante il percorso svolto in aula: il tempo della riflessione. Gli studenti si sono, infatti, adoperati per trovare le frasi "nascoste", per correggerle in classe tutti insieme non solo dal punto di vista grammaticale, ma soprattutto nella chiarezza dei loro significati. A tal fine, i classici della filosofia scelti sono stati *ri-letti* in modo continuativo più volte, divenendo esigenza non solo dell'insegnante, ma scelta condivisa dagli studenti. Fermarsi, ascoltare attentamente, rileggere e riflettere sono diventati necessari in un tempo che è invece sempre frenetico e veloce.

I temi emersi - attuali e personali - nelle frasi degli studenti (a volte anche lontani dall'intenzione e dalle parole originali degli autori) hanno creato pensiero, scambio di visioni e condivisione di emozioni.

³⁵ Il paragrafo è stato redatto a cura di Maria Giovanna Nozzolillo. Hanno collaborato alla sperimentazione i seguenti docenti: Maria Giovanna Nozzolillo (referente d'Istituto), Giulia Calfapietro, Maria Capodivento, Nicola Desimini, Lucrezia Mazzei.

7.7. L'I.I.S. "Da Vinci- Agherbino" di Noci³⁶

Il progetto "*Hidden Philosophy*" ha coinvolto quattro classi dell'I.I.S.S. "Da Vinci – Agherbino" di Noci, in particolare la 3^A e la 4^B ad indirizzo Scientifico (seguite dal Prof. Beppe Novembre), la 3^A e la 4^A ad indirizzo Scienze Umane (seguite dal Prof. Raffaele Pellegrino). Due sono state le tematiche principali sviluppate dalle coppie di classi, rispettivamente una inerente alla verità e all'errore attraverso il testo della *Quarta meditazione* cartesiana, l'altra riguardante il rapporto tra desiderio, verità e bellezza seguendo un percorso di analisi dei classici da Platone (classe 3^{LSU}) alla filosofia moderna (classe 4^{LSU}).

La quarta meditazione è stata un'occasione formidabile per permettere agli studenti di meditare, insieme al docente e tra di loro, sulla (certa) eventualità per ciascuno di noi di errare, nel duplice significato di commettere un errore - Cartesio ammette che l'essere umano è esposto continuamente all'errore - e del vagare alla ricerca di senso per riparare ad uno sbaglio, inteso cartesianamente come "mancanza" (*defectum*), senza mai cedere alla tentazione dell'indifferenza, definita dal filosofo francese come "il grado più basso della libertà" (*infimus gradus libertatis*). Sono emerse fragilità, storie di vita passate e sperate, passioni, rimorsi e intensi confronti tra gli studenti, filtrati dal duplice linguaggio della filosofia e dell'arte.

L'incontro con il testo filosofico, nel progetto "*Hidden Philosophy*", "subisce" la meraviglia del potere creativo dell'arte secondo un duplice livello: l'interpretazione dei ragazzi del brano scelto, ricostruito alla luce dei propri bisogni *hic et nunc* - ogni esperienza di lettura costruisce la contingenza del vissuto del singolo -; la potenza ermeneutica di trasformazione, da parte di ogni giovane autore, del "residuo" di parole ri-semantizzato e ri-connesso al frammento di pensiero espresso nello spazio fisico di una pagina.

L'*extrême désir* cartesiano "di imparare a distinguere il vero dal falso", la curiosità di incontrare la realtà e di re-imparare a stupirsi di essa hanno animato la sezione delle Scienze Umane, cimentatasi, oltre che in alcuni estratti del *Simposio* di Platone, in diversi frammenti o brani di opere fondamentali del pensiero filosofico moderno, dal *Discorso sul metodo* all'*Etica* di Spinoza, dal furore bruniano per l'infinito ai *Principi della natura e della grazia fondati sulla ragione* di Leibniz.

Inoltre, senza trascurare la storiografia filosofica, i testi di Bodei e Savater hanno acceso negli studenti la passione della ricerca della verità, risvegliato la potenza del domandare, insegnato la plurivocità dei punti di vista sul mondo.

Il progetto si è rivelato uno straordinario strumento di integrazione per tutti i gruppi-classe, coinvolgendo da protagonisti in particolar modo gli studenti diversamente abili, che hanno potuto interagire serenamente con i loro compagni, assumendo anche il ruolo di *tutor* verso i propri pari nell'estrinsecazione creativa delle competenze artistiche.

Le tecniche principali utilizzate sono state le seguenti: cancellatura di Isgrò, *caviardage* e *found poetry*.

7.8. La Società Filosofica Italiana Sezione di Bari³⁷

"*Hidden Philosophy*" non rappresenta solo un progetto scolastico in grado di valorizzare approcci innovativi nella pratica didattica dell'insegnamento della filosofia nei Licei. È ormai una "rete" di persone e istituzioni che scelgono di mettersi in gioco e percorrere un tratto di strada insieme. A questa comunità di studenti, docenti, dirigenti scolastici, ho avuto l'onore e il piacere di prendere parte in qualità di docente e delegato della Società Filosofica Italiana – sezione di Bari, seguendo e affiancando i colleghi nella fase di progettazione e di realizzazione.

³⁶ Il paragrafo è stato redatto a cura di Raffaele Pellegrino. Nella sperimentazione, sono stati coinvolti i docenti: Raffaele Pellegrino (referente d'Istituto), Beppe Novembre.

³⁷ Referente della S.F.I. Bari per il progetto è stato il prof. Gianluca Gatti, il quale ha curato la redazione del presente paragrafo.

L'aspetto più rilevante del progetto, che ha suscitato il mio vivo interesse e che a mio parere ne costituisce uno degli elementi qualificanti, è stato proprio il profilo umano ed etico-sociale. La pratica educativa viene percepita e vissuta come pratica di comunità che pone al centro le persone, i loro volti, i loro bisogni formativi e cognitivi. Mettendo a disposizione di docenti e studenti un'ampia gamma di metodologie didattiche cooperative e di tecniche sperimentali di produzione creativa, "*Hidden Philosophy*" costruisce non un semplice gruppo classe, ma un vero e proprio "Noi-persona" (E. Mounier) che si articola nelle sue tre dimensioni fondamentali: a) l'incarnazione, ovvero i desideri, le attese, le capacità dei protagonisti; b) la comunicazione, in grado di concepire e vivere il sapere come costruzione sociale, trama di relazioni/conessioni affettive, emotive e cognitive; c) la trascendenza: l'apertura all'altro, l'accoglienza dell'alterità sia quando essa si presenta nella circolarità ermeneutica del testo filosofico di un autore/interprete, sia quando essa favorisce un accesso libero e creativo ad un significato "altro" del testo.

Passando all'esame dei profili culturali e didattici del progetto, dal mio punto di osservazione intendo evidenziarne due in maniera più specifica: l'inter/trans-disciplinarietà e il ruolo della creatività nell'insegnamento della filosofia.

Il percorso didattico valorizza l'aspetto della "inter" e della "trans" disciplinarietà a tre livelli: 1) favorisce l'uscita dei docenti dalla loro condizione di isolamento umano e professionale nel lavoro in aula, promuovendo il dialogo e il confronto tra colleghi portatori di competenze di saperi diversificati. In questa contaminazione di pratiche e conoscenze, ciascun profilo da un lato conserva la peculiarità del proprio statuto disciplinare e delle specifiche metodologie scientifiche, dall'altro si apre alla possibilità di uno scambio fecondo e arricchente con le altre forme del sapere e con altre esperienze umane, in modo particolare con il mondo e i linguaggi dell'arte; 2) partendo dalla lettura e analisi rigorosa dei classici del pensiero, si mette in campo una didattica integrata della filosofia capace di coniugare approcci diversi all'insegnamento/apprendimento della disciplina (storiografico, tematico, problematico, sistematico, etc.); 3) promuove la formazione negli studenti di una *forma mentis* che si muove e lavora nelle intersezioni tra i saperi disciplinari e procede verso un oltrepassamento dei loro confini, sempre dinamico e suscettibile di falsificazione. Le materie d'insegnamento vengono proposte e accolte come campi di possibilità, intrecci e contaminazioni complesse e non come blocchi accumulativi e compartimenti stagni.

Il progetto chiama in causa anche la problematica della possibilità di valorizzare la dimensione della creatività all'interno dell'insegnamento della filosofia, uno spazio disciplinare caratterizzato dal suo profilo razionale e logico-argomentativo. Gli studi in campo epistemologico e didattico più accreditati hanno ormai appurato la stretta connessione esistente tra la dimensione creativa e quella affettiva e cognitiva della persona umana, concepita nell'orizzonte della sua integralità (J. Maritain).

A questo riguardo è opportuno interrogarsi su quali possano essere gli apporti specifici delle metodologie di "*Hidden Philosophy*" in questa direzione. Per provare a rispondere a questo interrogativo è necessario abbandonare in via preliminare una visione stereotipata della nozione di creatività, intesa come dimensione antitetica della razionalità e come "latitanza del principio di realtà" nei comportamenti umani. Lo psicologo statunitense Joy Paul Guilford, noto per i suoi studi sul pensiero divergente, ha enucleato alcune caratteristiche qualificanti denotano un'intelligenza creativa: la sensibilità verso i problemi, la fluidità verbale, ideativa ed espressiva, la flessibilità del pensiero. Lungo queste direttrici di senso della nozione di creatività è possibile cogliere il contributo specifico che "*Hidden Philosophy*" può dare al fine di un pieno sviluppo di tale dimensione nella didattica della filosofia.

Nelle metodologie di "*Hidden Philosophy*", infatti, l'insegnamento disciplinare viene inteso e valorizzato come una vera e propria "esperienza di filosofia" (M. De Pasquale) e in particolare come esperienza del bello nell'accezione kantiana di "libero gioco delle facoltà dell'intelletto e dell'immaginazione". Attraverso l'arte della cancellatura di Emilio Isgrò, una delle tecniche più utilizzate nell'ambito della cassetta degli attrezzi di "*Hidden Philosophy*", gli studenti vengono spinti a divergere dagli schemi tradizionali e ad intraprendere strade di ricerca nuove, in sintonia

con i loro bisogni, intuizioni, orizzonti di senso più profondi e inesplorati. Accompagnati dalla guida esperta e sapiente del docente, le cancellature del testo operate liberamente e individualmente dagli studenti diventano una forma di “distruzione creativa” per giungere all’essenziale autenticità umana del testo passato, in grado di intercettare ancora oggi i nostri cuori e le nostre menti.

Nella prospettiva aperta da Isgrò di una cancellatura che diventa “distruzione creativa”, anche la stessa pratica dell’insegnare ritrova lo spessore e la bellezza del suo etimo originario: lasciare segni e tracce per una comprensione più intima di se stessi, degli altri e del mondo.

8. Per la co-costruzione del pensiero, nella prospettiva di una didattica integrata della filosofia

La presentazione delle attività e dei risultati della sperimentazione didattica in oggetto non può prescindere dalla considerazione degli *“Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza”* del MIUR (ottobre 2017), per valutare se il progetto *“Hidden philosophy”* possa porsi o meno in relazione con esso.

Innanzitutto, emergono in maniera evidente le proposte di rinnovamento metodologico inserite in un quadro molto ampio, secondo il quale l’insegnamento di filosofia si propone di promuovere un «atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico»,³⁸ che dovrebbe condurre al raggiungimento dei seguenti esiti formativi (tra i tanti elencati), quali la capacità di ragionare con rigore logico e la capacità di interpretare criticamente le diverse forme di comunicazione. Il rinnovamento metodologico proposto però non intende in nome della “innovazione” spostare radicalmente «da una polarità all’altra con il rischio di perdere la virtuosità dei modelli precedenti, che hanno fatto emergere in passato anche esperienze istituzionali estremamente valide e di alto profilo». ³⁹ Si intende valorizzare la prassi italiana della lettura dei classici del pensiero, approfondendone gli aspetti interdisciplinari ed esorcizzandone la difficoltà di lettura.

La nostra prospettiva progettuale appare in linea con tali indicazioni, così come sembra ritrovarsi nei seguenti punti proposti per la prassi didattica della filosofia, ovvero: la dimensione critico-riflessiva del pensiero filosofico come strumento per il potenziamento della capacità di pensare e giudicare, nonché la correlazione della tradizione culturale della filosofia con quella delle discipline linguistico-letterarie e scientifiche. Certamente sono condivisibili anche le competenze filosofiche (oltre che quelle trasversali) proposte, in particolar modo l’esercizio della domanda, la ricerca delle alternative, la costruzione delle relazioni fondamentali del Sé.

Nel primo caso, lo sviluppo dell’attitudine critica, attraverso l’esercizio della domanda, è un punto di forza anche del nostro progetto, che non esula mai dal *thaumazein* «sia perché in larga parte essa può definirsi come un sapere di altri saperi, sia perché la domanda filosofica è senz’altro volta a comprendere gli snodi del che delle cose, ma anche e sempre del loro perché». ⁴⁰

La filosofia rappresenta una preparazione al sapere in quanto concorre all’interpretazione di modelli di vita diversi, per cui «il docente può sollecitare nello studente immaginazione e capacità di ragionamento divergente, [...] educandolo in questo modo alla conoscenza, al riconoscimento e al rispetto della diversità». ⁴¹

³⁸ *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, ottobre 2017, p. 17, <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>. Nell’ambito dello stesso *“Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente”* (EQF) è situata ai livelli più alti la capacità di comprensione critica di teorie e principi nella consapevolezza delle questioni legate alla conoscenza tra ambiti diversi, a cui è necessario abituare creativamente (e criticamente) i giovani sin dalla scuola. Cfr. <https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications.it>.

³⁹ Boracchi 2018, p. 37.

⁴⁰ Ivi, p. 16.

⁴¹ *Ibid.*

In più, la costruzione delle relazioni fondamentali del Sé è «considerata la fondamentale esigenza della filosofia di collegare i saperi alla vita», dato che «l'insegnamento può promuovere la crescita di capacità relazionali, declinando la conoscenza filosofica ai fini della realizzazione di sé, dell'altro, del sociale».⁴²

Un'impostazione complessivamente organizzata in una didattica interdisciplinare integrata di filosofia, affinché la filosofia possa «interagire con la scienza, con i saperi tecnologici e artistici o con le scienze umanistiche e sociali».⁴³ Il lavoro interdisciplinare in filosofia implica, pertanto, i modelli classici di insegnamento e li coniuga con altre discipline e altri linguaggi. Da qui la «centralità del testo» come base per l'interdisciplinarietà, nel senso che nulla può sostituire il testo filosofico, anzi lo arricchisce, «nel senso di un dialogo e di una produttiva contaminazione».⁴⁴

Non è possibile un filosofare senza filosofia (e senza testi) e di questo il progetto “*Hidden philosophy*” è pienamente consapevole: non è possibile svuotare la filosofia delle sue specificità, anzi la filosofia deve restare arroccata sui suoi contenuti per poter filosofare.

Nella nostra pratica didattica, non si è mai pensato di trascurare (o dimenticare) la trattazione sistematica dei diversi pensatori in programma, riducendoli a mere esemplificazioni o addirittura tranciandoli *tout court*, al contrario si è sempre e comunque partiti da questi per ritrovare nei loro testi il senso profondo della vita in tutte le sue dimensioni.

Allora ben vengano le competenze filosofiche, ma se queste partono dalle conoscenze filosofiche, perché le une senza le altre non possono esistere e soprattutto non possono funzionare adeguatamente. «Non si può imparare a filosofare senza contenuto e senza il confronto con gli altri».⁴⁵ Non si può disconoscere tale pluralità e complessità, per questo motivo «i giovani delle nuove generazioni hanno bisogno di valorizzare tutti i canali, anche quelli non verbali, per conoscere e portare all'interno del mondo della filosofia la ricchezza dell'esperienza, attribuirle senso e riorganizzarla in qualche modo».⁴⁶

Si andrebbe così ad instaurare un'ermeneutica “circolare” del filosofare,⁴⁷ per valorizzare insieme conoscenze e competenze filosofiche, nel solco di un intenso processo di mediazione «tra l'inventario storico delle teorie filosofiche, da un lato, e le esperienze e gli interessi dello studente e delle studentesse, dall'altro».⁴⁸

Tale processo di mediazione ci interpella in qualità di docenti, affinché si mettano in atto quotidianamente, nella nostra prassi scolastica, «le operazioni dell'osservare e del comprendere, dell'analizzare e del riflettere, del contraddire e del criticare, dello sperimentare e del modificare», per giungere ad un obiettivo ineludibile: «che le studentesse e gli studenti imparino a filosofare a partire da se stessi»⁴⁹, vicendevolmente arricchiti da un intenso «confilosofare»,⁵⁰ favorito dall'opera di mediazione che l'arte e il segno grafico da sempre rappresentano.

Riconducendo alcune correnti della filosofia del Novecento alle pratiche filosofiche già in uso, J. Rohbeck ha tracciato una significativa prospettiva, che parte dalle conoscenze filosofiche (autori, testi e contesti) per dedurre e collegare le competenze filosofiche attese, così da individuare il potenziale didattico che possono sviluppare. Viene offerta, al riguardo, un'ampia casistica, ma a noi sono apparse particolarmente illuminanti (poiché in esse ci ritroviamo pienamente) le indicazioni offerte in merito al decostruzionismo:

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ivi*, p. 18.

⁴⁴ *Ibid.* È evidente che la tradizione italiana storico-filosofica non può (e non deve) essere demonizzata, bensì corroborata da intuizioni che possono ampliare i nostri orizzonti didattico-metodologici.

⁴⁵ De Pasquale 2018, p. 21

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Interessanti le sollecitazioni offerte in Caputo 2017, pp. 425-450; *Id.* 2018, pp. 41-60.

⁴⁸ Rohbeck 2015, p. 147.

⁴⁹ *Ivi*, p. 152.

⁵⁰ Cfr. De Pasquale 2004, p.162.

Nel metodo decostruttivo si radicalizza l'ermeneutica. Nella misura in cui la creazione di un orizzonte comune tra autore e lettore viene radicalmente messa in questione, non esiste più alcun senso assolutamente chiaro del testo. Molte interpretazioni sono possibili; sicuri sono solo i riferimenti infiniti dei testi, l'uno rispetto all'altro. L'autore era già lettore; il lettore diventa autore. Gli studenti sono invitati, dunque, a esaminare in particolare le fratture, le lacune, i margini, il non-detto nascosto. Decostruzione significa, qui, in senso letterale: rendere nel testo visibile l'invisibile, o portare al centro un fenomeno marginale. Il compito suona così: dite ciò che è nascosto o non presente nel testo. Riscrivete il testo da una prospettiva diversa. Progettate una soluzione alternativa.⁵¹

È proprio in questa direzione che si muove il progetto "*Hidden philosophy*": studiare i vari filosofi e i loro testi per trovare attraverso di loro (s-montandoli, contaminandoli e *ri-costruendoli*) la strada tortuosa, ma bellissima, della filosofia, o meglio del filosofare: «Riflettendosi nella parola filosofica, il desiderio si riconosce come quel troppo e troppo poco di significato che è la legge di tutte le parole».⁵²

Ci è parso inevitabile continuare a dar vita a tale progetto, perché quella sulla filosofia è una ricerca sempre totale. Il mondo scolastico attuale non può dimenticarsene o, ancora peggio, restare indifferente dinanzi a ciò, anzi deve farsene responsabilmente carico con tutte le sue energie, perché educare le future generazioni non è mai compito di poco conto o di scarso interesse.

La comunità scolastica attuale, che talvolta ancora fatica a districarsi tra conoscenze e competenze, nei meandri di programmazioni e di strategie pseudo-innovative, dovrebbe cogliere questo invito ad un sapere che non si identifica più esclusivamente né con la scienza né con la conoscenza, ma che è prima di tutto *bildung*, che accoglie una pluralità di "giochi" (linguistici, metodologici, ecc.), i quali appaiono intrecciati a formare un tessuto serrato, che è appunto quello del racconto di sé. Nel complesso e rapidamente mutevole scenario della contemporaneità, gli *Orientamenti* invitano fortemente a realizzare interventi didattici filosofici volti a praticare l'uso critico della ragione, il confronto tra le idee, il dialogo tra i vari ambiti del sapere: tutto ciò per costruire una scuola davvero inclusiva e innovativa, nonché per affermare i valori democratici, i diritti fondamentali, la cittadinanza autonoma e responsabile in grado di conferire senso e creare legami tra realtà diverse.

È da tutto questo che nasce la filosofia, quale ricerca, confronto, pratica, esperienza, cambiamento, poiché avvalendosi della pluralità di linguaggi a sua disposizione implementa la pluralità delle forme del pensare. Per questi motivi, ci serve un filosofare che possa ricomporre i saperi, ma anche contaminarli e favorire lo sviluppo della creatività, dell'immaginazione e della co-costruzione del pensiero, nella prospettiva di una didattica integrata e consapevolmente critica.

Bibliografia

- Bruner 1998: Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Cambi 2004: Franco Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Cambi 2010: Franco Cambi, *Il problematicismo pedagogico «applicato» di Franco Frabboni*, in "Studi sulla formazione", n. 2, Firenze 2010.
- Cambi 2019: Franco Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- De Pasquale 2004: Mario De Pasquale, *Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe*, in F. De Natale (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo Editrice, Bari 2004.
- Deleuze, Guattari 2003: Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mille piani*, Castelvechi, Roma 2003.
- Derrida 1971: Jacques Derrida, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971.

⁵¹ Rohbeck 2015, p. 154.

⁵² Lyotard 2013, p. 59.

- Festinger 1973: Leon Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 1973.
- Frabboni 1992: Franco Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- Heidegger 1968: Martin Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Heidegger 1987: Martin Heidegger, *Che cos'è la metafisica*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Heller 1979: Agnes Heller, *La filosofia radicale*, Il Saggiatore, Milano 1979.
- Isgrò 2013: Emilio Isgrò, *Come difendersi dall'arte e dalla pioggia*, Maretti, San Marino 2013.
- Lyotard 2013: Jean-Francois Lyotard, *Perché la filosofia è necessaria*, Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Merleau-Ponty 1989: Maurice Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989.
- Russell 2009: Bertrand Russell, *Introduzione*, in Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Einaudi, Torino 2009.
- Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson 1997: Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, Donald deAvila Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1997.

Sitografia

- Boracchi 2018: Cristina Boracchi, *A proposito degli Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza: per un sillabo di filosofia per competenze*, in "Comunicazione Filosofica", n. 40, maggio 2018 [<https://www.sfi.it/259/comunicazione-filosofica.html>].
- Caputo 2017: Annalisa Caputo, *Per una rilettura ragionata dei recenti Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza. Possibilità e criticità delle proposte*, in "Logoi.ph", n. III, 9, 2017 [<http://www.logoi.ph/edizioni/numero-iii-9-2017/weekly-updates-aggiornamenti-settimanali-numero-iii-9-2017/experimental-teaching-high-school-sperimentazioni-scuole-superiori-weekly-updates-aggiornamenti-settimanali-numero-iii-9-2017/per-una-rilettura-ragionata-dei-recenti-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza-possibilita-e-criticita-della-proposte.html>].
- Caputo 2018: Annalisa Caputo, *Gli orientamenti del MIUR per l'apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (Allegato B)*, in "Comunicazione filosofica", n. 40, maggio 2018 [<https://www.sfi.it/259/comunicazione-filosofica.html>].
- De Pasquale 2018: Mario De Pasquale, *Filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, in "Comunicazione filosofica", n. 40, maggio 2018 [<https://www.sfi.it/259/comunicazione-filosofica.html>].
- *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia*, MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, ottobre 2017 [<http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>].
- Rohbeck 2015: Johann Rohbeck, *Trasformazioni didattiche*, in "Logoi.ph", I, 1, 2015 [<http://www.logoi.ph/edizioni/numero-i-1-2015/didattica/didaktische-transformationen.html>].

RAGIONI E PRATICHE D'ECCELLENZA PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA¹

Marco Ferrari, Gian Paolo Terravecchia

Abstract

The paper, in the first part, presents the importance of teaching philosophy in nowadays information society. It deals both with some theoretical reasons and with some practical ones. The second part of the paper deals with three instances of excellence, respectively in teaching philosophy to high school students, in forming teachers and in teaching video making (the latter is proved to be significant for philosophy). The aim of the second part is to present good practices which are consistent with the urgent need of philosophy discussed in the first part.

Keywords

Metaphilosophy, Importance of teaching philosophy, Excellence in teaching; Manifesto for Philosophy.

1. Introduzione

Si sta discutendo molto sul ruolo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) per la formazione,² ma il quesito più delicato e urgente da affrontare, a nostro parere, prima che "il come" della formazione, riguarda "il cosa". Le generazioni future, infatti, è bene che, quanto più possibile, siano messe in grado di governare lo sviluppo crescente delle TIC e di inserirsi nella società dell'informazione, disponendo degli strumenti più appropriati per gestire e governare i flussi di dati che costituiscono l'infosfera. Tali strumenti non sono tecnici, ma concettuali e relativi a una *forma mentis* in cui la filosofia gioca un ruolo centrale. In Italia, il destino della filosofia, come pratica didattica, ci sembra dipendere molto dalla coscienza che si andrà formando nei decisori politici e in chi opera nel settore della ricerca e della formazione filosofica. In una società in cui la tecnologia e l'azione pratica, la *poiesis*, sembrano fissare l'orizzonte della progettualità (anche nella formazione), è di estrema urgenza chiarire invece quello che è oggi, più che mai, il valore della filosofia la quale, altrimenti, rischierebbe di uscire dall'agenda che fissa ciò che va preservato e anzi promosso con urgenza.

Il contributo che segue si articola in due parti. Nella prima si forniscono le ragioni dell'importanza della filosofia nell'odierna società dell'informazione, affrontando il tema sia sul piano della ragion teoretica, che su quello della ragion pratica. Nella seconda parte, si presentano tre esperienze d'eccellenza, per indicare esemplificazioni di percorsi attraverso i quali mostrare in atto il valore attuale e l'unicità della filosofia, del suo insegnamento e del suo apprendimento.

¹ Sebbene il testo sia stato scritto a quattro mani e in piena sintonia, così che ciascuno degli autori condivide pienamente l'intero, l'estensore della prima parte è Gian Paolo Terravecchia e Marco Ferrari è l'estensore della seconda. Desideriamo ringraziare Paolo Del Pozzo, Paolo Zecchinato e Cristina Cisotto per alcune utili osservazioni che ci hanno consentito di migliorare il testo.

² La letteratura sull'argomento è ampia. Possiamo qui solo segnalare, in ordine di uscita, alcuni testi, tra i più rilevanti: Ferri 2008; Cavalli, Ferri, Mangiatordi, Pozzali, Scenini 2010; Battro, Denham 2010; Ferri 2011; Casati 2013.

Prima parte

2. La filosofia in una società dell'informazione

È facile sostenere l'importanza della filosofia per la formazione personale.³ A maggiore ragione, la filosofia diventa sempre più urgente nell'attuale società dell'informazione.⁴ La plasticità dell'umano, preso in quanto tale e preso nell'interazione è oggi quanto mai sollecitata dalle nuove tecnologie interattive, portando a nuove forme di vita (per usare una categoria wittgensteiniana). Ciò ha un impatto tale da rendere urgente che ai giovani sia offerta un'ampia formazione filosofica.

Le ragioni di ciò si sviluppano su almeno due piani e si affiancano alle ragioni messe in campo tradizionalmente: quello della ragion teoretica e quello della ragion pratica. Infatti, sarà sempre più importante saper elaborare e utilizzare apparati concettuali e sarà decisivo saper domandare; sul piano pratico, una formazione etica potrà offrire gli strumenti, quanto meno a livello di risorse di elaborazione, per orientare la prassi anche in scenari senza precedenti. Inoltre, la formazione filosofica potrà consentire di compiere scelte sulla base di motivazioni razionali, a partire da una matura capacità critica e riflessiva.

2.1. Ragioni cognitive

In primo luogo, le TIC, come si sa, offrono contenuti in notevole quantità, attraverso interfacce che li rendono rapidamente accessibili. Il problema è che in una società in rapida evoluzione la mera fruizione dei contenuti sarà sempre meno sufficiente. I fruitori delle informazioni svolgeranno un ruolo passivo rispetto agli elaboratori dei contenuti nelle nuove forme di organizzazione. I contenuti infatti acquistano prospettive di senso fra loro anche profondamente diverse, a seconda della concettualizzazione in cui sono presentati, perciò sarà sempre più strategico saper implementare le forme di organizzazione dei contenuti informativi. Per riuscirci, saper dominare le concettualizzazioni (e magari crearle) sarà fondamentale. La filosofia è da sempre, instancabilmente dedita a elaborare, raffinare, testare, talvolta abbattere, ma anche rivalutare e ricreare su nuove basi i sistemi concettuali. I filosofi, nel corso dei secoli, hanno avanzato concettualizzazioni e poi le hanno discusse, ne hanno espresso i limiti, i punti di forza, le hanno emendate, le hanno rese più precise e accurate, le hanno mostrate inconsistenti e così via. Quando si parla di platonismo, aristotelismo, tomismo, cartesianismo, hegelismo, marxismo, fenomenologia, per fare solo qualche esempio classico, dall'antichità al Novecento, ci si riferisce a grandi apparati categoriali atti a inquadrare in prospettive di senso i dati d'esperienza. Insomma, la filosofia oggi è una disciplina capace di formare le menti che saranno chiamate a contribuire alla società dell'informazione. Quanto meno, essa sarà importante per chi non voglia essere trascinato da altri, restando passivo e privo di risorse per la formazione di un giudizio consapevole e personale. Sarà, dunque, fondamentale sapere riconoscere ed elaborare strategie per resistere alle concettualizzazioni errate, se non addirittura dannose.

In secondo luogo, la tecnologia digitale offre risposte, dalle più prosaiche alle più alte, ma di per sé non insegna a sollevare le grandi domande che caratterizzano l'umano. In pochi istanti intere biblioteche possono essere richiamate e fruite; mai come oggi la conoscenza è stata a portata di mano. Il sapere è dunque accessibile facilmente, immediatamente, e il compito del formatore è sempre meno quello di comunicare conoscenza e sempre più quello di formare attitudini, abilità. Saper domandare ed entrare in contatto con le grandi domande che hanno sollevato i classici non solo inserisce il giovane nella tradizione culturale a cui appartiene, cosa già di per sé meritevole ma anche, e anzi soprattutto, consente di formare in lui, cioè di portare a consapevole maturazione, un momento fondamentale dell'umano. Entrare in contatto e prendere consapevolezza dei grandi quesiti circa l'esistenza di qualcosa piuttosto che nulla, riflettere razionalmente sul senso della vita e della morte, su chi siamo e che ruolo siamo chiamati a vivere

³ Cfr. Gaiani 2012, pp. 77-82.

⁴ Cfr. Floridi 2018 e soprattutto Floridi 2019.

in questo mondo, sull'esistenza o l'inesistenza di un Dio misericordioso, per fare alcuni tra gli esempi più classici, offre l'opportunità di cogliersi come un essere interrogante. In questo senso la filosofia è davvero preziosa se, come diceva Marino Gentile, essa è una domanda su tutto che è un tutto domandare.⁵ Trascurare la filosofia significa rinunciare a una risorsa importante per la formazione cognitiva. C'è però anche un aspetto più prosaico del domandare che sarà tuttavia importante: la società dell'informazione avvicinerà le informazioni, ma le renderà sempre più complesse e ricercate, così che più saremo informati, più ci accorgeremo di aver bisogno di informazione e della capacità di elaborarla. In questo contesto, saper domandare sarà una qualità preziosa perché sapere non basta. Servirà sempre di più saper trovare, ma non si trova se non si sa che qualcosa manca, perché altrimenti non si ha ragione di cercare. La filosofia, come pratica erotetica, dovrebbe insomma essere una componente chiave della formazione intellettuale del giovane.

2.2. Ragioni pratiche

La società dell'informazione, in primo luogo, fornisce strumenti sempre più complessi e sofisticati, eppure sempre più *user friendly*, per cominciare e stabilire contatti con gli altri, per aprire a nuove relazioni, per supportare legami già esistenti. In secondo luogo, le relazioni tradizionali asimmetriche, verticali, si stanno sempre più semplificando, si stanno facendo sempre più orizzontali. Sorridiamo oggi alla scena manzoniana di un Renzo che, trepidante, si reca dall'Azzecagarbugli con quattro capponi in mano, perché "non bisogna mai andare colle mani vuote da quei signori".⁶ Se queste sono scene di altri tempi, vi sono oggi forme e modalità di relazione in pieno cambiamento. Paradigmatico è il caso del rapporto medico-paziente, fino a non molto tempo fa impostato sul paternalismo medico. Certo, tra medico e paziente rimane l'asimmetria sul piano della conoscenza, ma essa è ridotta per via di un cambio di mentalità, anche a motivo dell'accesso che tutti hanno alle informazioni mediche che Internet offre. La relazione medico-paziente si sta dunque ridefinendo, non è più di autorità, o lo è sempre meno. Questo crea situazioni nuove e sfide etiche inedite, come ben sa il medico esasperato dall'ennesimo paziente che gli chiede una ricetta, perché "su Internet ha letto che...". Le nuove forme di relazione e, più ampiamente, le reti sociali creano nuovi, inediti, problemi etici, per esempio quelli relativi al trattamento dei dati personali, alla gestione dell'identità personale, alle *fake news*, al cyberbullismo. Questo sta ponendo problemi etici molto gravi, in buona parte del tutto nuovi. Per affrontarli nella formazione, si invoca da più parti un'educazione alla cittadinanza e, anzi, alla cittadinanza digitale, ma questa rischia di rimanere un mero addestramento a nuove regole di convivenza. Si tratta di una soluzione che sarebbe utile, se non rischiasse di essere, già nel medio termine, inefficace. Essa infatti prevede che si forniscano ricette. Queste forse funzionano nell'oggi, ma probabilmente saranno superate domani, quando nasceranno nuovi e oggi imprevedibili problemi etici, nuove forme di interazione rispetto alle quali le regole ora offerte non sarebbero più capaci di guidare. Insomma, l'educazione alla cittadinanza come insegnamento di un mero codice di regole non insegna a comprendere il problema etico, se non è supportata dalla presa di coscienza dei fondamenti etici che stanno alla base delle singole soluzioni, dei singoli doveri. L'etica è però una parte della filosofia. Un compito tradizionale della filosofia è proprio quello di creare una consapevolezza delle finalità antropologiche che possono guidare un'elaborazione etica dei principi etici classici e delle loro implementazioni. La persona, così formata, avrà almeno familiarità con le risorse per elaborare soluzioni etiche anche in scenari inediti. Naturalmente, la capacità di farlo non sarà di per sé sufficiente, come del resto non lo sarebbe un'educazione alla cittadinanza intesa come comunicazione di liste di regole di comportamento.

In secondo luogo, la società digitale rende disponibili notizie ma, di per sé, non gli strumenti per un loro esame razionale e organizzato. Qui non si tratta in primo luogo di comprendere, ma

⁵ Sulla radice classica di quest'idea di Gentile cfr. Berti 2015, p. 331.

⁶ Manzoni 1966, p. 37.

di giudicare, cioè di formulare giudizi motivati che possano supportare scelte razionali e condivise. La filosofia è, per sua natura, un esame critico della realtà. Essa insegna non solo a esaminare, ma anche a discernere, sapendo problematizzare i criteri; insegna a riporre nell'esplicito ciò che viene offerto nel non detto; pone al vaglio ciò che la tradizione e l'autorità danno per ovvio e ne chiede le ragioni e le vaglia argomentativamente. La filosofia trova nel non sapere socratico, consolidato da una tradizione plurimillenaria, le ragioni del fallibilismo che apre la ragione alla realtà. L'attitudine a giudicare ha anche un importante effetto positivo nel favorire l'autocontrollo razionale, bloccando l'automatismo stimolo-risposta che l'interazione meramente reattiva con la macchina tende a produrre e su cui fanno leva i meccanismi commerciali di Internet.

Seconda parte

3. Torniamo a Socrate

Vedere realizzata la filosofia nella vita scolastica quotidiana, sia dal punto di vista cognitivo, come capacità di concettualizzare e di domandare su tutto, sia dal punto di vista etico, come abitudine a riflettere sui principi etici e sui propri comportamenti, significa tornare a camminare sulle tracce di Socrate, provando a raccogliere il meglio che la tradizione filosofica offre. Riproporre ai giovani le domande di Socrate "Che cos'è?" (*ti esti?*), "Come conosciamo ciò che conosciamo?" e, con queste, anche tutte le altre grandi domande della filosofia significa aprire la via alla conoscenza di sé, degli altri e del valore degli strumenti culturali e concettuali indispensabili per abitare il quotidiano.

Socrate chiede a Timeo, nell'*incipit* dell'omonimo dialogo di Platone, di mettere in movimento qualcosa che in precedenza era stata raffigurata staticamente, per vederla finalmente viva, in azione. Recependo tale esigenza, in questa seconda parte, verranno descritte alcune iniziative degli ultimi anni nell'ambito di progetti innovativi per la scuola italiana. Ciò al fine di mostrare, attraverso esemplificazioni, la pertinenza, l'efficacia e il valore dell'insegnamento della filosofia. In particolare, verranno presentate e discusse alcune esperienze formative d'eccellenza: il Concorso nazionale di filosofia per gli studenti della secondaria superiore *Romanae Disputationes*, il corso *webinar* di didattica della filosofia "Bottega dell'insegnare – Filosofia" e il percorso di formazione al linguaggio cinematografico "Accademia di *Video Making*".

3.1 Romanae Disputationes

Il Concorso nazionale di filosofia *Romanae Disputationes* (RD), giunto nel 2019-'20 alla settima edizione, ha il fine di promuovere in Italia l'eccellenza nello studio della filosofia a livello di scuola secondaria superiore. Le RD, dal 2013, offrono agli studenti italiani del triennio superiore un percorso di ricerca e confronto, aperto a tutti gli orientamenti culturali, realizzato in collaborazione col mondo universitario. Esse, negli anni, hanno posto a tema alcune grandi domande della filosofia, come quelle sulla natura della ragione umana, sulla libertà, sulla giustizia, sulla tecnica e la tecnologia, sulla bellezza, sul desiderio e sul linguaggio. Ciascuna edizione viene aperta da un docente universitario che introduce gli studenti e i docenti al tema dell'anno con una lezione offerta, in presenza o in diretta *streaming*, a tutte le scuole italiane.⁷ Al contempo, viene reso disponibile un pacchetto di video lezioni tenute da docenti universitari al fine di declinare il tema annuale del Concorso, mostrandone lo sviluppo in autori e momenti classici della

⁷ Riportiamo qui i temi e i relatori delle lezioni inaugurali delle RD, anno per anno: Costantino Esposito, "Sapere aude! Natura e possibilità della ragione umana", a.s. 2013/2014; Emidio Spinelli e Giovanni Maddalena, "Libertà va cercando, ch'è sì cara. L'esperienza della libertà", a.s. 2014/2015; Gustavo Zagrebelsky, "Unicuique suum. Radici, condizioni ed espressioni della giustizia", a.s. 2015/2016; Carlo Sini, "Logos e techne. Tecnologia e filosofia", a.s. 2016/2017; Elio Franzini, "La natura del bello", a.s. 2017/2018; Massimo Recalcati, "Un extrême désir. Natura e possibilità del desiderio", a.s. 2018/2019; Carmine di Martino, "Linguaggio e mondo. Il potere della parola", a.s. 2019/2020. Rimandiamo al sito di RD e al canale YouTube di RD per le video lezioni e le altre lezioni tenute in occasione degli eventi territoriali di RD. Complessivamente si sono coinvolti, come relatori, più di 50 docenti universitari italiani.

storia del pensiero. In seguito, gli studenti, raccolti in *team* e accompagnati dal loro docente di riferimento, nel tempo extrascolastico elaborano uno scritto o realizzano un video, preparandosi anche ai dibattiti filosofici.⁸ Gli elaborati vengono poi valutati da una giuria composta, in un primo *step*, da docenti della secondaria superiore e, in un secondo *step*, dai docenti universitari, membri rispettivamente del comitato didattico e di quello scientifico di RD.

Consentire ad allievi e colleghi di cimentarsi nelle sfide lanciate dal Concorso offre loro una opportunità per riconquistare il senso stesso della scuola. Come ha scritto Massimo Recalcati: “La scuola apre mondi. La sua funzione resta quella di aprire mondi. Non è solo il luogo istituzionale dove si ricicla il sapere dello Stesso, ma è anche potere dell’incontro che trasporta, muove, anima, risveglia il desiderio”⁹. La filosofia, in classe come nella vita adulta, aiuta a sfondare attraverso l’indagine razionale la superficie cieca e ottusa dei bisogni immediati. Sfidare i giovani sulle parole fondamentali della tradizione culturale filosofica è un lavoro educativo essenziale¹⁰. Esso apre inaspettate risposte da parte degli studenti, mostrando loro la profondità e la complessità delle stratificazioni di senso che caratterizzano l’esperienza che abbiamo del mondo.

Ogni anno vengono presentati circa 200 elaborati scritti e video nei quali, lavorando in *team*, gli studenti si cimentano con le grandi domande della filosofia, scoprendo che sono le loro stesse domande. Si vede dunque che la centralità della filosofia nella formazione dei giovani diventa cosa viva se rivissuta insieme, socraticamente, tra docenti e allievi, dal dialogo in classe alla realizzazione comune di un percorso fatto di domande, ipotesi esplicative, analisi concettuali e riflessioni sulla propria esperienza. Gli studenti, in questi anni, hanno mostrato in molti modi di apprezzare i percorsi di conoscenza, di espressione creativa e riflessione su di sé offerti dal Concorso.

3.2 La “Bottega dell’insegnare – Filosofia”

La “Bottega dell’insegnare – Filosofia”, o più semplicemente “Bottega di filosofia”,¹¹ è un gruppo di docenti di filosofia e storia, impegnati da sette anni in un lavoro comune di ricerca, aggiornamento e approfondimento della didattica della filosofia, realizzato in presenza o in *streaming*. Si chiama “Bottega” proprio perché ha per obiettivo favorire la riscoperta dei contenuti principali, degli autori e dei testi essenziali del pensiero filosofico, attraverso il confronto con ricercatori e professori universitari, sul modello del “lavorare a bottega” medioevale. Una “Bottega” di docenti liceali e universitari, dunque, in primo luogo serve perché, per tener viva la speranza in mezzo alle molte e gravi difficoltà della scuola, non si può rimanere soli; in secondo luogo perché è difficile essere buoni docenti se non si è pronti a tornare allievi, in dialogo con persone all’avanguardia nella ricerca; in terzo luogo perché anche chi fa ricerca in Università può trarre giovamento dalle domande e dalle sfide di chi insegna a studenti giovani e alle prime armi.

Dopo aver affrontato alcuni nodi problematici della filosofia contemporanea (2012/13) e moderna (2013/14), la “Bottega di filosofia” dal 2014/15 ha proposto ai docenti di lavorare sui temi delle RD,¹² anche per metterli nelle migliori condizioni per aiutare i propri allievi eventualmente iscritti al Concorso.

Approfondendo il pensiero dei grandi filosofi del passato e tornando allievi dei maestri viventi appare evidente che la forza intrinseca della filosofia sta nel suo nascere nell’intimo di

⁸ Il protocollo adottato è “*Patavina libertas* - variante Ferrarì”.

⁹ Recalcati 2014, p. 93.

¹⁰ Cfr. Gaiani 2012.

¹¹ La “Bottega dell’insegnare – Filosofia” è promosso dall’associazione Diesse e fa parte del progetto delle “Botteghe dell’insegnare”. La “Bottega di filosofia”, corso di aggiornamento sulla didattica della filosofia, è promossa dall’associazione Diesse, fruibile anche come *webinar*. Sul senso del lavoro della “Bottega di filosofia” di Diesse (cfr. Ferrarì, Terravecchia 2014, soprattutto pp. 3-4). Si veda anche il sito: <http://www.diesse.org/lebotteghedellinsegnare/filosofia>.

¹² La “Bottega di filosofia” ha proposto i seguenti temi: “Libertà va cercando. La libertà nella filosofia medievale”, a.s. 2014/2015; “Le radici della giustizia”, a.s. 2015/2016; “*Logos* e *techne*. La questione della tecnologia”, a.s. 2016/2017; “La natura del bello”, a.s. 2017/2018; “Filosofia e desiderio”, a.s. 2018/2019.

ciascun come domanda di comprensione del senso della totalità dell'essere. Tutto l'uomo è chiamato in causa, tutta la realtà è investita dall'umana investigazione. La "Bottega" intende proporre, innanzitutto agli insegnanti, la filosofia come un cammino di ricerca che si esprime nell'intelligenza aperta alla verità, in uno scambio incessante tra maestro e allievi, educando ancora una volta a riconoscere la complessità della realtà e della storia, e ad assecondare l'emergere delle domande di docenti e di allievi, ciascuno dal punto in cui si trova.

Nel lavoro di studio e di ricerca che la "Bottega di filosofia" propone vediamo ancora una volta riattualizzato l'atteggiamento socratico, sempre in cerca della verità, attraverso un dialogo tra interlocutori desiderosi di capire di più, di fare sempre di più i conti col bene proprio e con quello di coloro che sono affidati alla cura del docente¹³. Un dialogo tra uomini e donne in ricerca, che diventa un "con-filosofare"¹⁴ vivo, che non ha nulla a che fare con la sterile riproduzione meccanica di formule manualistiche.

3.3 L'"Accademia di Video Making"

Nata dalla collaborazione tra *Romanae Disputationes* e la Cineteca di Bologna, l'"Accademia di Video Making"¹⁵ è un'occasione di innovazione didattica rivolta ai docenti – non solo di filosofia – e agli studenti della secondaria superiore italiana. L'"Accademia di Video Making" consiste innanzitutto in un percorso formativo sul linguaggio cinematografico e sugli strumenti del *video making*, volto a sviluppare le competenze necessarie a creare documentari, cortometraggi, video spendibili nella didattica, nella divulgazione scientifica e culturale e nella produzione di video creativi. L'"Accademia di Video Making" ha inteso così promuovere la cultura del cinema come linguaggio contemporaneo privilegiato per la comunicazione dei saperi. In secondo luogo, essa propone un Concorso nazionale di *video making*. Nel 2019 esso si è svolto sul tema "La vita rinasce in un incontro" e si è concluso a Bologna nella rassegna "Il Cinema Ritrovato 2019", a cura della Fondazione Cineteca di Bologna. Il fine era di promuovere nella scuola e nella società italiana una "comunicazione non ostile" e favorire la diffusione di buone pratiche, attraverso l'uso delle nuove tecnologie.

Nei lavori dell'"Accademia di Video Making" è emerso il rapporto essenziale del cinema con la filosofia. Il cinema è infatti per sua natura un grande e potente linguaggio, una forma d'arte fatta di immagini in movimento e suoni, capace di rivolgersi a tutti e tale da incarnare in sé due elementi fondamentali dell'epistemologia aristotelica: la visione, come esperienza principale di conoscenza, e l'imitazione, come modalità fondamentale di ogni forma apprendimento. Il cinema inoltre è, insieme alla musica, di particolare interesse per i giovani. È una forma di narrazione capace di arrivare alle masse e presenta tre aspetti davvero significativi dal punto di vista filosofico: in *primis* è una esperienza di immersione emotiva totale, capace, come diceva Aristotele circa la tragedia, di creare immedesimazione, di far provare sentimenti di paura, terrore, pietà e compassione, esercitando un'azione catartica sullo spettatore. In secondo luogo, il cinema rappresenta in qualche modo la realtà e la fa conoscere più a fondo. Questo è lo scopo stesso del filosofare. In terzo luogo, il cinema fa rivivere storie, sentimenti, problemi, sempre attraverso la mediazione di un uno schermo, facendo riflettere sul fatto che il mondo è dato sempre in un certo linguaggio.

L'"Accademia di Video Making" ha contribuito a mettere in luce poi che, a fianco ai film pensati per l'intrattenimento, ve ne sono moltissimi che sono vere e proprie opere filosofiche, pur non sempre svolte con questo fine.¹⁶ Basti pensare, per fare alcuni esempi, a *2001 Odissea*

¹³ Le lezioni della "Bottega dell'insegnare – Filosofia" sono state pubblicate anno per anno come strumenti per la formazione dei docenti, a cura di Marco Ferrari: Ferrari 2016; Ferrari 2017; Ferrari 2018a; Ferrari 2018b.

¹⁴ Cfr. Berti 2010.

¹⁵ L'"Accademia di Video Making" 2019 è stata promossa dal Liceo Malpighi di Bologna, su proposta e in collaborazione con *Romanae Disputationes*, Fondazione Cineteca di Bologna e associazione Parole Ostili, grazie ai fondi del Bando del MIBAC "Cinema per la scuola". Cfr. <https://videomakingacademy.it/>.

¹⁶ Su questi temi vi è una consapevolezza crescente anche per via di una riflessione in piena evoluzione, cfr. ad esempio: Angelucci 2013; Curi 2006; Curi 2009; Mordacci 2015; Mordacci 2017; Sani 2016; Terrone 2014.

nello spazio, *Matrix* o *Into the wild* dove è possibile ritrovare i grandi temi del senso della vita umana, della ricerca della verità oltre l'apparenza, della natura sociale dell'uomo, del tempo e del male, della ricerca della verità e della felicità. È dunque possibile mostrare la pertinenza della filosofia portando alla luce la corrispondenza tra le questioni, i problemi aperti e le sfide poste dal grande cinema e la grande tradizione del pensiero occidentale.

Se è vero che la filosofia ha dato al mondo occidentale la grammatica stessa del pensiero, potremmo affermare che oggi la maggior parte dei nostri pensieri sono stati tradotti in immagine dalla potenza dell'arte cinematografica. Dalla realtà al pensiero, dal pensiero al cinema, possiamo dunque vedere rinascere l'arte del domandare socratico proprio dall'interno del linguaggio cinematografico. Il cinema, proprio come i miti per Platone, è ricco di immagini che appellano la riflessione sul senso delle cose, sul bello, sulla realtà.¹⁷

4. Conclusioni

Si può credere che la filosofia, mai come oggi, goda di una stagione fortunata. Ci sono, in effetti, prove che paiono attestarlo ampiamente. Per fare qualche esempio, la quantità dei blog filosofici, il successo dei festival di filosofia, il numero delle pubblicazioni filosofiche, il numero stesso dei docenti universitari che fanno ricerca filosofica, sono senza precedenti.¹⁸ In questo senso, parlare di una "marginalizzazione della filosofia" può sembrare assurdo.¹⁹

Proprio la formazione filosofica insegna però ad andare alla radice di ciò che appare, cercando di giudicarlo nei suoi elementi più profondi, meno evidenti. Si vede allora che questo esplodere della filosofia, fenomeno sociologico alla moda e di per sé non negativo, porta però con sé una riduzione. La filosofia, resa visibile dal filosofo mediatico, dal *blogger* apprezzato, dall'intellettuale *à la page*, spesso è una macchietta, una costruzione sociale utile per darsi una posa da intellettuale, che però non ha molto a che fare con l'autentica ricerca filosofica, con la

¹⁷ Cfr. D'Angelo, Franzini, Scaramuzza 2002.

¹⁸ Cfr. Marconi 2014.

¹⁹ Così è detto nel *Manifesto per la filosofia*, uscito nel giugno 2019 e firmato da più di 150 docenti universitari, 400 docenti liceali e 30 mila persone della società civile. Cfr. <https://www.manifestoperlafilosofia.it/> Lo riportiamo di seguito:

Perché la filosofia?

Perché apre la mente dell'uomo al pensiero libero.

Perché insegna a porre le domande giuste e a non dare risposte affrettate.

Perché costringe a dare ragione di ciò che si pensa e di ciò che si dice.

Perché muove a cercare il senso di tutte le cose in rapporto al tutto che le circonda. Perché forma uomini capaci di esercitare la critica.

Perché ci ricorda che la scienza e la tecnologia sono per il bene dell'uomo.

Perché chiede cosa sia la giustizia, il bene, la felicità.

Perché dà dignità alla politica non riducendola a tecnica del consenso.

Perché insegna ad argomentare.

Perché ci chiede sempre cosa pensiamo di sapere.

Perché ci chiede sempre come facciamo a sapere ciò che sappiamo.

1 Cos'è la filosofia? L'amore per il sapere all'origine di tutti i saperi umani.

2 Quanto ha contato fino a ora nell'organizzazione educativa e scolastica italiana? In passato ha svolto un ruolo fondamentale nei curricula liceali e universitari. Attualmente, nel mondo scolastico, sta subendo un processo di marginalizzazione.

3 Cosa chiede? Di avere il posto centrale che merita.

Chiediamo che la filosofia sia adeguatamente riconosciuta nell'esame di stato, che sia inserita in tutti i curricula scolastici, riguardando anche gli istituti tecnici, e che sia valorizzata nella formazione universitaria e nelle pratiche formative professionali del mondo del lavoro.

Marco Ferrari
Gian Paolo Terravecchia

fatica del concetto e la sofferta maturazione di un percorso di riflessione critica. È quest'ultima a essere stata marginalizzata nelle recenti decisioni ministeriali circa la formazione secondaria superiore. Al contrario, riteniamo che andrebbe presa coscienza delle motivazioni che indicano l'urgenza di favorire e potenziare la formazione filosofica delle nuove generazioni.

In quanto precede, abbiamo mostrato come la filosofia sia una disciplina fondamentale per la formazione delle nuove generazioni nell'era delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sia per ragioni cognitive legate alla capacità di concettualizzare, sia per ragioni pratiche relative alla sempre più urgente esigenza di muoversi in contesti e scenari socio-culturali nuovi e in continua evoluzione. Abbiamo cercato di mostrare l'efficacia della filosofia in atto in tre diversi progetti didattici e formativi, quali le *Romanae Disputationes*, la "Bottega di Filosofia" e l'"Accademia di Video Making", indicandoli come forme esemplari di un lavoro tutto da pensare e costruire, sempre di nuovo, anno dopo anno.

Bibliografia

- Angelucci 2013: Daniela Angelucci, *Filosofia del cinema*, Carocci, Roma 2013.
- Battro, Denham 2010: Antonio M. Battro, Percival J. Denham, *Verso un'intelligenza digitale*, Ledizioni, Milano, 2010.
- Berti 2010: Enrico Berti, *Sumphilosophiein. La vita nell'Accademia di Platone*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Berti 2015: Enrico Berti, *Una possibile interpretazione della metafisica classica*, in "Rivista di filosofia Neo-Scolastica", 1-2 (2015), pp. 329-337.
- Casati 2013: Roberto Casati, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- Cavalli, Ferri, Mangiatordi, Pozzali 2010: Nicola Cavalli, Paolo Ferri, Andrea Mangiatordi, Andrea Pozzali, Francesca Scenini, *Digital learning. La dieta mediale degli universitari italiani*, Ledizioni, Milano, 2010.
- Curi 2006: Umberto Curi, *Un filosofo al cinema*, Bompiani, Milano 2006.
- Curi 2009: Umberto Curi, *L'immagine-pensiero. Tra Fellini, Wilder e Wenders: un viaggio filosofico*, Mimesis, Milano-Udine 2009.
- D'Angelo, Franzini, Scaramuzza 2002: Paolo D'Angelo, Elio Franzini, Gabriele Scaramuzza, *Estetica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Ferrari, Terravecchia 2014: Marco Ferrari, Gian Paolo Terravecchia (a cura di), *Soggetto e realtà nella filosofia contemporanea*, Itaca, Castel Bolognese 2014.
- Ferrari 2016: Marco Ferrari (a cura di), *Libertà va cercando. Percorsi di filosofia medievale*, Mimesis 2016.
- Ferrari 2017: Marco Ferrari (a cura di), *Il problema della giustizia*, Mimesis 2017.
- Ferrari 2018a: Marco Ferrari (a cura di), *Logos e techne*, Mimesis 2018;
- Ferrari 2018b: Marco Ferrari (a cura di), *La natura del bello*, Mimesis 2018.
- Ferri 2008: Paolo Ferri, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Ferri 2011: Paolo Ferri, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano-Torino, 2011.
- Floridi 2018: Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, trad. it. di M. Durante, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Floridi 2019: Luciano Floridi, *The Logic of Information. A Theory of Philosophy as Conceptual Design*, Oxford University Press, Oxford 2019.
- Gaiani 2012: Alberto Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012.
- Manzoni 1966: Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, Garzanti, Milano 1966.
- Marconi 2014: Diego Marconi, *Il mestiere di pensare*, Einaudi, Torino 2014.
- Mordacci 2015: Roberto Mordacci, *Al cinema con il filosofo. Imparare ad amare i film*, Mondadori, Milano 2015.

- Mordacci 2017: Roberto Mordacci, *Come fare filosofia con i film*, Carocci, Roma 2017.
- Recalcati 2014: Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.
- Sani 2016: A. Sani, *Ciak si pensa! Come scoprire la filosofia al cinema*, Carocci, Roma 2016.
- Terrone 2014: Enrico Terrone, *Filosofia del film*, Carocci, Roma 2014.

LA FILOSOFIA CON GLI ALBI ILLUSTRATI

Giancarlo Chirico

Abstract

Picture books can represent a great point to do philosophy with children. In the dynamic between text and pictures – which is the constitutive figure of this literary genre – can be opened a space, where is possible to express unreleased and always new hypotheses. Once the connection between philosophy and picture books has been established, the article explores the possibility of a philosophical practice that allows children to experience, through games and playful dynamics, the truth told by the story, reworking it freely, without constraints built by the adult. In the final part of the article, three picture books (plus one) are suggested, which can be read from a philosophical point of view.

Keywords

Picture book, Imagination, Philosophical practice, Philosophy for children, Deleuze.

1. Avere a che fare con gli albi illustrati

[...] esistono due luoghi comuni che sembrano aver superato la prova del tempo. Il primo è che un bambino (o una bambina) deve conoscere, avere dimestichezza con i miti, le storie, le fiabe popolari, i racconti tradizionali della sua cultura (o delle sue culture). Sono quelli che strutturano e nutrono un'identità. Il secondo luogo comune è che l'invenzione narrativa stimola l'immaginazione. Trovare un posto nel mondo, per quanto implichi l'immediatezza di una casa, di un compagno o di una compagna, di un lavoro e di amici, è in ultima analisi un atto di immaginazione.

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*

È proprio vero – come sovente si dice – che si può fare filosofia a partire da qualsiasi cosa?

È noto che Socrate prendesse spunto dalle situazioni più disparate per invitare i suoi amici a filosofare intorno all'essenza ultima delle cose: interlocutore assai scomodo, il filosofo ateniese poteva tenerti impegnato per ore, anche mentre stavi in fila per entrare al tempio oppure ti rilassavi alle terme. Sappiamo che la più felice intuizione filosofica di Descartes lo sorprese mentre stava sonnecchiando vicino al camino e che alcuni interessanti dibattiti filosofici si sono avuti intorno a calamità naturali (come il terribile terremoto di Lisbona del 1755) o a quesiti curiosi e ipotesi insolite (come il quesito di Molyneux del 1688 o i famigerati "cervelli nella vasca" di Putnam del 1981). Stando alla ricostruzione fattane da Aristotele, Talete cominciò a indagare il principio costitutivo del mondo a partire dall'osservazione che i frutti al loro interno fossero umidi e che i semi per crescere avessero bisogno di acqua; e lo stesso Kant, pensatore serio e rigoroso, per contrastare in maniera efficace l'argomento ontologico di Anselmo non disdegnò di ricorrere a un pugno di monete che probabilmente gli ballavano in tasca.

Un oggetto ritrovato per caso, la pagina di un libro, una vecchia fotografia, un dipinto ammirato a una mostra, la scena di un film noioso: qualsiasi cosa può essere in grado di attirare la nostra attenzione e stupirci, meravigliarci, scuoterci dal corso ordinario dei nostri pensieri, provocandoci alla riflessione e all'approfondimento. Quel che conferisce la cifra "filosofica" alla nostra ricerca non dipende tanto dall'occasione che l'ha originata quanto piuttosto dal modo in cui

viene condotta, da come argomentiamo e ascoltiamo le persone coinvolte e dalle ragioni in nome delle quali finiamo per aderire a una tesi piuttosto che a un'altra.

Aristotele aveva appreso da Socrate e Platone che l'essere umano è votato alla meraviglia e alla curiosità: non si tratta soltanto del desiderio di proiettare il proprio ingegno oltre la domanda o del compiacimento nel trovare la spiegazione più efficace, ma dell'intimo bisogno – comune a tutti gli uomini – di essere pienamente consapevoli di quel che accade nel presente per progettarsi nel futuro. Da questo punto di vista, la curiosità che spinge il fisico teorico attraverso complicatissimi calcoli matematici fino alle soglie di un buco nero che non potrà mai osservare direttamente ha la stessa consistenza di quella che spinge il bambino a lanciare il proprio ninnolo oltre la culla, per verificare se torna indietro (salvo poi disperarsi quando, all'ennesimo tentativo, il ninnolo non ritorna, dal momento che l'adulto di turno si è stancato di raccogliarlo...).

Se le cose stanno così, per chi, come me, si interessa di pratiche filosofiche con i bambini, è naturale rivolgere la propria attenzione all'editoria specializzata, nella convinzione che proprio in questi libri – pensati, ideati e realizzati apposta per i bambini – si possano trovare spunti di grande valore. E non c'è pericolo di rimanere delusi, dal momento che questo tipo di editoria sta realizzando, già da un po' di anni a questa parte, testi assai raffinati nella resa estetica e letteraria, che vengono sempre più frequentemente utilizzati nelle scuole, peraltro con ottimi riscontri¹.

Il pensiero va, in particolare, agli albi illustrati (in inglese *picture book*, in francese *album illustré*), vale a dire libri di diverso formato², che raccontano una singola storia attraverso la combinazione semantica di due codici espressivi: quello testuale, appunto, e quello iconico (ovvero, le illustrazioni). Com'è noto, la letteratura per bambini e ragazzi ha da sempre attribuito grande importanza al codice iconico: questo genere di letteratura, infatti, è per definizione caratterizzato da illustrazioni assai vivide, coloratissime e immediatamente godibili, che grande peso hanno nella scelta (da parte dell'adulto) o nell'insistenza (da parte del bambino) per un libro piuttosto che per un altro. Eppure, a partire dalla primissima produzione editoriale, le illustrazioni non sono state considerate autonome rispetto al testo scritto ma di mero accompagnamento, destinate a chiosarlo rispetto alle scene più dense e importanti, per renderle più digeribili al piccolo lettore: non a caso, in questi casi si parla di relazione simmetrica, dove parole e figure raccontano la stessa storia, ma a queste ultime viene riconosciuta soltanto una funzione rafforzativa rispetto alla narrazione testuale³.

¹ Il riferimento va senz'altro al recentissimo Capetti 2018; ma la sperimentazione degli albi illustrati nelle scuole (soprattutto nella scuola dell'infanzia, molto meno nella scuola primaria) ha già una buona tradizione, come testimonia l'ancora ottimo Lumbelli, Salvadori 1977, ma anche Blezza Picherle 1996 e Catarsi 1999. Per un inquadramento generale delle questioni ancora aperte sul piano metodologico e della ricerca si vedano almeno Ascenzi 2003 e Campagnaro, Dallari 2013.

² Nel mondo degli albi illustrati, a differenza di altri ambiti editoriali, è possibile reperire formati diversissimi tra loro: la scelta per l'uno piuttosto che per un altro non è affatto indifferente e – come osserva l'illustratrice Anna Castagnoli nel suo curatissimo blog – «ci dice, ancora prima di aprire il libro, in che tipo di mondo stiamo per entrare». Così, un formato verticale risulterà immediatamente rassicurante, dal momento che viene associato a qualcosa di familiare; a mano a mano che il formato si allunga, invece, proverà a suggerirci una forte emozione, fino a poter ribaltare del tutto il verso di scorrimento delle pagine (come accade nel notissimo albo di Beatrice Alemagna, *Un leone a Parigi*, che si apre appunto in verticale). Un formato quadrato suggerisce una maggiore maneggevolezza, mentre uno allungato – detto "all'italiana" – si prospetta più denso; e poi ci sono casi molto particolari, come *Il libro sbilenco* di Newell, che è sbilenco di nome e di fatto, oppure il recentissimo albo a fisarmonica di Sandro Natalini, *Cappuccetto Rosso* che, una volta aperto del tutto, si rivela essere una vera e propria mappa; senza contare gli albi pop-up, recentemente ritornati in voga. Per maggiori dettagli si consulti il blog di Anna Castagnoli, *Le figure dei libri. Dentro intorno a margine a capo del libro illustrato*, in particolare il link <http://www.lefiguredeilibri.com/2008/04/13/lo-storyboard-i-il-formato/>, ma si vedano pure i vari contributi raccolti in Hamelin 2012.

³ In verità, molti autori sono piuttosto critici rispetto al rilievo da dare alle illustrazioni nella letteratura per l'infanzia di tipo tradizionale, come ad esempio nelle fiabe: quelli più scettici sostengono che illustrazioni troppo vivide e appariscenti finiscono per influenzare l'immaginazione del bambino, che non sarebbe più libero di immaginare in autonomia, appiattendosi senza riserve sul punto di vista dell'illustratore. In questo modo, concludono questi autori, viene vanificato uno dei momenti essenziali del godimento del fiabesco, vale a dire l'elaborazione testuale a partire

Al contrario, per gli albi illustrati le cose stanno in maniera completamente diversa: qui le illustrazioni non sono affatto di accompagnamento, ma dilatano e allargano la narrazione testuale, potendo arrivare addirittura a contrappuntarla o a soppiantarla del tutto (è il caso del *silent book*, degli “albi silenziosi”, dove i riferimenti testuali sono del tutto assenti e la storia è raccontata esclusivamente dalla sequenza delle illustrazioni⁴). Gli autori dell’albo illustrato sono due – l’autore dei testi e quello delle illustrazioni –, ciascuno dei quali rivendica la piena libertà del proprio processo creativo: condizione di fatto irrealizzabile, dal momento che andrebbe a discapito della libertà altrui⁵. Non è un caso se, per descrivere i rapporti tra codice iconico e codice testuale nell’albo illustrato, lo studioso David Lewis finisce per scomodare nientemeno che Gregory Bateson, sostenendo che «il picturebook funziona secondo una modalità ecologica», rappresentando, di fatto, un sistema biologico coerente e integrato, dove l’equilibrio relazionale tra le singole componenti è «caratterizzato da alti livelli di flessibilità e complessità e condizionato dagli sviluppi tecnologici, dai cambiamenti sociali e culturali e dalle innovazioni artistiche che ne plasmano la forma e i contenuti»⁶. È proprio questa dinamica sempre mutevole tra i suoi due codici comunicativi che rende l’albo illustrato un sistema complesso, potenzialmente espandibile in ogni direzione, gravido di infinite possibilità rispetto alle quali il lettore – ancorché giovane e inesperto – è chiamato a essere non già mero fruitore ma interprete attivo: in questo senso, la lettura di un albo illustrato rappresenta molto di più di una pura esperienza letteraria, rivelandosi a tutti gli effetti un’esperienza propriamente estetica, nel senso etimologico recuperato da Kant fin dalla *Critica della ragion pura*⁷.

Chi ha a che fare con gli albi illustrati sa quanto siano infondati i comuni pregiudizi secondo i quali la storia è troppo corta, ci sono troppe illustrazioni e troppe poche parole, il contenuto è troppo semplice e che, in conclusione, non si tratta di un libro in senso proprio. Al contrario, per quel che abbiamo appena detto, l’albo illustrato rappresenta forse lo scenario perfetto per vedere il mondo in una prospettiva inedita, per ripensare le cose in maniera creativa, riconfigurando i tradizionali rapporti tra finzione e realtà, storia e narrazione, testo e figura: per cominciare, dunque, un’autentica ricerca filosofica.

L’adulto che decida di proporre a un bambino la lettura di un albo illustrato sa di avvalersi di un libro che è molto più di un semplice testo scritto o di una storia illustrata, un libro che rappresenta piuttosto una porta in grado di spalancarsi su nuovi scenari epistemologici, nei quali il dialogo e la relazione – tra adulto e bambino e tra di loro e l’albo illustrato – si definiscono a partire da nuove chiavi ermeneutiche. In questo senso, l’albo illustrato rappresenta la più vigorosa negazione del modello pedagogico incarnato dal famigerato “imbuto di Norimberga”: po-

dai propri vissuti e dalle proprie esigenze. Ne parliamo più diffusamente nel nostro Chirico 2019, pp. 67-71.

⁴ Come noto, l’espressione *silent book* è una bella intuizione della studiosa e autrice Giovanna Zoboli, da lei casualmente rinvenuta sul sito di un artista americano e usata per tradurre il francese *album sans texte* e l’inglese *wordless book*, espressioni che identificano proprio gli albi senza parole. Ce ne parla in un bell’articolo, dove riflette sull’irriducibilità del linguaggio iconico in quello verbale e sullo specifico contributo, non solo comunicativo ma estetico, delle illustrazioni nell’esperienza dell’albo illustrato; cfr. Zoboli 2016.

⁵ Gli aspetti più interessanti di questa bi-autorialità sono descritti molto bene da Alfredo Stoppa, noto autore italiano, le cui storie «finora sono sempre felicemente finite in un libro illustrato dove interviene un altro autore, complice e attento, fedele e libero, amico per sempre ma capace di piccoli tradimenti. [...] Solo con la magia della parola ognuno dei due capisce e rinuncia, accetta e consiglia, sente il respiro dello scritto e coglie la voglia di un disegno. E così l’autore sa raccontare anche i suoni, la musica delle parole, gli odori del giorno, i sapori nascosti, la presenza di un oggetto magari insignificante ma ‘utile’ per entrare in punta di piedi nella pancia della storia. E lei, l’illustratrice, è lì pronta a rubare un’atmosfera, libera di accettare o no un passaggio, un po’ complice, un po’ sorniona, in un labile equilibrio fatto di adesioni e fughe, rimandi e voli, obbediente come un bambino che capisce solo ciò che gli va di capire [...]. Va da sé che accettando questa amichevole guerra di idee, una storia può diventare un vero libro illustrato e non un mediocre prodotto fatto di un testo senza sapore e di tante graziose figurine tutt’al più capaci di decorare le pagine di un libro»; cfr. Stoppa 2007, in Blezza Picherle 2007, pp.163-164.

⁶ Campagnaro 2011, pp. 22-23.

⁷ Dal momento che Kant scrive «chiamo estetica trascendentale una scienza di tutti i principi a priori della sensibilità» è evidente che intende superare l’accezione introdotta dal Baumgarten – estetica come scienza del bello – e intenda recuperare il valore etimologico della parola (*àisthesis*: sensazione, percezione sensoriale) per indicare quella parte della critica che studia le forme a priori dell’intuizione sensibile.

nendosi al centro di una dinamica autenticamente relazionale, esso è capace di innescare stupore, disorientamento e fascinazione, in un circolo che va dal libro al lettore e dal lettore al mediatore, in una rete in cui tutto è tenuto insieme e nessuno è portatore di verità definitive⁸. E in questa dinamica tutto muta continuamente, lo sguardo si rinnova, si compone e ricompono, alla luce di nuove sollecitazioni, in una triangolazione senza fine, il cui motore ultimo è il senso di stupore e meraviglia, che appartiene a tutti e da cui principia ogni ricerca filosofica.

2. Tra filosofia, fiaba e gioco

L'uomo gioca solo quando è uomo nel pieno significato della parola ed è interamente uomo solo quando gioca.

F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica e altri scritti*

Sotto i nostri occhi, si è venuto a definire un passaggio abbastanza curioso: una volta consolidato il nesso tra filosofia e albi illustrati (nel senso che questi ultimi possono rappresentare non già un mero pre-testo per fare filosofia, ma l'esplicito pronunciamento di un programma di ricerca filosofica), spontaneamente transitiamo verso un altro nesso, quello tra albi illustrati e pratiche filosofiche. E se gli albi illustrati rappresentano il termine medio di questo interessante sillogismo, è arrivato il momento di rispondere alla faticosa domanda: "che genere di filosofia possiamo mai fare con gli albi illustrati?".

Per rispondere è necessario tenere a mente che abbiamo a che fare con dei bambini, per cui non si tratta di mettersi a giocare "a fare i filosofi" o a scimmiettare i ragionamenti dei grandi, quanto di definire le effettive caratteristiche di una pratica specificamente pensata per loro. Da questo punto di vista converrà prendere le mosse da una relazione che forse potrà lasciare perplessi i filosofi più seri ma che, se assunta con rigore, ci aprirà prospettive sorprendenti: stiamo parlando della possibile relazione tra gioco e filosofia.

Un vecchio luogo comune vuole che la filosofia, disciplina seria e austera, si tenga ben alla larga da ogni faccenda futile e puerile: come osserva Pier Aldo Rovatti «tra filosofia e gioco [...] è difficile che corr[a] buon sangue, per il semplice motivo che il gioco non sopporta alcuna generalizzazione, pena la sua scomparsa dalla scena del pensiero»⁹. Cosa c'entra il gioco con la responsabilità della scelta etica, con la perentorietà delle questioni morali, con la profondità delle domande metafisiche?

Al contrario, un recente saggio di Francesca Brezzi – muovendo da alcune osservazioni di Ricoeur¹⁰ – mette in risalto proprio la necessità di questo collegamento, sostenendo che «il gioco non [è] un tema fra tanti [...] ma argomento fondamentale e originario, come la morte, l'amore, il lavoro e la lotta, essenziale in quanto può aprire una dimensione altrimenti preclusa, esso schiude, infatti, all'altro, sia Dio o il mondo»¹¹. Argomentazione assai interessante se si considera che, per altre vie, vi giunge anche Eugene Fink, muovendo da una prospettiva fenomenologica: in un testo irrinunciabile per chi affronta questi temi, l'allievo di Husserl sostiene, infatti, che

⁸ Per quanto finora detto, è evidente che se i codici comunicativi sono due, la lettura dell'albo illustrato non potrà mai essere solo testuale: ed è proprio la possibilità di una comprensione multidimensionale del libro che libera il bambino dall'obbligo di farsi guidare pedissequamente dall'adulto più esperto e competente, realizzando invece le condizioni per una dialettica autenticamente paritetica.

⁹ Rovatti 2008, pp. IX-X. Dal canto suo, Carlo Mongardini ricorda che anche la sociologia incappa nel medesimo luogo comune: «fra i fenomeni che ritrovano maggiore espressione nella cultura moderna il gioco è forse tra i più trascurati dagli studiosi di scienze sociali [...]: quasi che l'occuparsi del gioco sia esso stesso un gioco, ossia qualche cosa di futile e di irrilevante per la teoria sociologica»; cfr. Mongardini 1989, p. 7.

¹⁰ Proprio commentando la possibilità di configurare una relazione tra gioco e filosofia, il filosofo francese aveva osservato che «dal versante dell'ontologia si leva un'obiezione più sottile. D'accordo, si dirà, quanto all'elaborazione di una psicologia del gioco, in cui si confrontino per esempio i giochi dei fanciulli a quelli degli animali, di una sociologia del gioco, in cui si paragoni l'*otium* con il lavoro, o anche di una etnologia del gioco, il cui fatto di integrazione sociale verranno messi in luce nella danza, nel canto, nel rito e nella liturgia. Ma, può il gioco pretendere di cogliere l'essenziale dell'essere dell'uomo?»; cfr. Ricoeur 2018, p. 8.

¹¹ Brezzi 2018, p. 39.

il gioco è un fenomeno fondamentale dell'esistenza, tanto originario e a sé stante quanto la morte, l'amore, il lavoro e il dominio, ma *non* è direzionato, come gli altri fenomeni fondamentali, da un comune tendere a uno scopo finale. Piuttosto gli sta per così dire *di fronte* – così da accoglierli in sé rappresentandoli. Noi giochiamo con la serietà, l'autenticità, il lavoro e la lotta, l'amore e la morte. E giochiamo perfino con il gioco¹².

Alla luce di queste considerazioni, scopriamo che i riti ancestrali sono giochi antichissimi che aiutavano la comunità a comprendere – attraverso la ritualizzazione scenica – il senso profondo di una certa relazione o di un certo fenomeno. Dal momento che questa comprensione non poteva ottenersi direttamente, era necessario elaborarla simbolicamente, in modo che tutti se ne potessero appropriare: le feste comunitarie erano (e sono tutt'ora) delle solenni, ma coloratissime occasioni per ricomporre questo senso e renderlo fruibile a tutti, nonostante la maschera del simbolo, anzi proprio attraverso di essa¹³. Conclude la Brezzi:

i partecipanti e gli spettatori del gioco sono consapevoli che la maschera nasconde qualcosa di altro, sanno che la realtà che vedono è apparente, ma questo sapere non determina né delusione, né illusione, bensì consapevolezza di un'intenzionalità, affermazione di irrealtà o di realtà a molteplici gradi¹⁴.

La natura simbolica del gioco «chiama i giocatori a partecipare a una realtà altra, [...] che si caratterizza come regno della libertà regolata, dell'identità e della differenza, dominio di creatività e ricezione»¹⁵: e proprio attraverso l'azione giocata – che sembra avere senso solo nella realtà del gioco – «irrompe nella realtà totale delle cose e degli eventi reali una sfera sensibile irreali che è qui e non è qui, è adesso e tuttavia non è adesso»¹⁶. In questo passaggio da un piano all'altro – che è intersecazione più che mera sovrapposizione – l'animo dei giocatori, il loro sguardo, la loro visione del mondo risultano per sempre modificati; e, di riflesso, cambia pure il mondo – quello oggettivo, reale, apparentemente infrangibile – abitato da persone nuove e diversamente consapevoli.

La pratica ludica si rivela, dunque, molto affine alla ricerca filosofica, in un accostamento che non pare più tanto ardito e che, anzi, è del tutto legittimo: lo spiega molto bene un fine autore e un acuto osservatore qual è Gianni Rodari, che si dice convinto

che il bambino cominci abbastanza presto a intuire questo rapporto tra essere e non essere. Talvolta lo potete sorprendere mentre abbassa le palpebre per far sparire le cose, le riapre per vederle ricomparire, ripetendo pazientemente l'esercizio. Il filosofo che s'interroga sull'Essere e sul Nulla, usando le maiuscole che toccano di diritto a questi rispettabili e profondi concetti, non fa in sostanza che riprendere, ad alto livello, quel gioco infantile¹⁷.

¹² Fink 2008, p. 20. Forse è il caso di osservare con Rovatti che la traduzione del titolo di questo contributo di Fink alla filosofia del gioco nasconde più di un'insidia. Infatti, la parola tedesca impiegata da Fink è *glücks* che dovrebbe essere resa con "gioia": tuttavia, essa fa riferimento non solo alla «gioiosa leggerezza' del gioco», ma anche «all'enigmaticità, al carattere ambivalente, alla paradossalità, all'abissalità del gioco». Insomma, la traduzione letterale avrebbe reso solo una parte del tutto; cfr. Rovatti 2008, p. VII.

¹³ Ci preme osservare che l'etimologia della parola "simbolo" è estremamente evocativa di quanto stiamo dicendo: *symballein* in greco si traduce con "ricomporre ciò che è spezzato". A questo proposito, è evidente la distanza – concettuale, prima ancora che lessicale – rispetto al "segno": un segno è qualcosa che sta per qualcos'altro, una mera sostituzione compiuta per rendere più agevole la comprensione e più sicuro il passo di colui che sta indagando; un simbolo, invece, getta uno sguardo oltre, verso profondità cosmiche che travalicano la mera somma delle parti.

¹⁴ Brezzi 2018, p. 82.

¹⁵ Ivi, p. 48.

¹⁶ Fink 1969, p. 288.

¹⁷ Rodari 1980, p. 98.

A partire da queste considerazioni la mia curiosità di filosofo, accompagnandosi alla mia passione per la letteratura per bambini¹⁸, mi ha portato sulla strada degli albi illustrati, che ho cominciato a proporre ai bambini per ‘giocare’ intorno a una domanda filosofica: la libertà, la scelta, l’unione, l’ombra, il dono...

Intendiamoci: decidere che un’attività di ricerca prenda le mosse da una fiaba o da un albo illustrato è di per sé una scelta gravida di conseguenze; non è come mettere al centro della discussione una pagina di letteratura di altro tipo, per quanto ben scritta. Gli albi illustrati – lo abbiamo ben detto – sono un genere letterario molto particolare, dove le linee narrative sono molteplici e la storia può assumere infinite configurazioni, offrendo possibilità ermeneutiche inedite che abbracciano il mondo che cambia a mano a mano che si rinnova il nostro sguardo.

E se con il filosofo Carlo Sini sosteniamo che la fanciullezza è l’età a partire dalla quale «cominciare a credere che le cose realmente impossibili sono poche, perché la realtà non si riduce affatto a quello che è al di qua dello specchio o a quello che è sulla terra che abbiamo sotto i piedi»¹⁹, gli albi illustrati rappresentano forse l’occasione giusta per spalancare il nostro sguardo filosofico su possibilità non semplicemente inedite, ma inaudite.

A partire da queste riflessioni, mi è sembrato che l’aggettivo ‘fiabasofico’ fosse quello più idoneo a definire questa nuova pratica filosofica che volevo proporre, cercando di tenere insieme albo illustrato e indagine filosofica²⁰. Ponte ideale tra queste due componenti è il gioco filosofico, da intendersi non come mera rielaborazione con altri mezzi della verità raccontata dall’albo o ricercata dalla filosofia, ma come momento più appropriato per vivere questa verità, attraverso l’impegno, l’euforia ludica e l’esperienza concretamente vissuta. E dal momento che non c’è verità più vera di quella che ci si rivela nell’esperienza, il gioco consente ai bambini di confidare in una verità che non gli viene inculcata attraverso un imbuto, ma di cui sono i principali demiurghi.

Lo dice molto meglio di noi Carlo Sini, secondo il quale «la verità è una funzione interna alle pratiche»²¹, nel senso che è legata alle condizioni in cui si manifesta, ovvero al modo in cui si svolge la pratica che la realizza. Da un lato, c’è l’“evento della pratica”, vissuta da coloro che la animano e la abitano, popolandola dei propri vissuti, sentimenti, sensazioni e pensieri; dall’altro, c’è l’“inveramento della verità in questa pratica”, ovvero la verità di questa pratica, che è *proprio* questa pratica e non un’altra. Quando la pratica finisce, l’incontro si chiude e la comunità si scioglie: ognuno torna a casa, ma la verità della pratica, la verità che noi abbiamo contribuito ad animare e che abbiamo concretamente, resta vera ben oltre la pratica stessa e continua ad agire in ognuno di noi, nelle nostre vite e nella nostra capacità di comprendere il senso delle cose. E se – come dice una nota citazione di Calvino – «le fiabe sono vere»²², allora non possono essere

¹⁸ Da quanto detto sembra evidente (ma preferiamo renderlo esplicito) che gli albi illustrati non sono libri soltanto per bambini, ma appartengono anche all’adulto: *in primis*, ed è forse l’appartenenza più scontata – dal momento che i bambini (almeno fino a una certa età) possono non avere le competenze per scegliere in autonomia i libri da leggere, è opportuno che l’adulto prenda in considerazione questo tipo di libri, impari a conoscerne i codici espressivi e le potenzialità comunicative, scegliendoli e leggendoli con cura prima di proporli. In una seconda accezione, dal momento che propone la lettura di un libro tanto particolare, è bene che l’adulto sia consapevole del suo ruolo di mediatore tra l’albo e il bambino, non già per intimidire quest’ultimo o inibirlo nella sua attività di ricerca, ma per accompagnarlo e vivere assieme a lui questa splendida avventura, per prendersi cura dei suoi bisogni e della sua curiosità. Infine, la ricca varietà dei livelli di fruizione degli albi illustrati li rende autonomamente fruibili da un adulto, a prescindere cioè dalla presenza di un bambino nei paraggi: se è vero che c’è sempre bisogno di uno sguardo bambino per leggere un albo illustrato (altrimenti è facile che prendano il sopravvento i pregiudizi di cui abbiamo parlato prima), è ben possibile che si tratti del bambino che alberga in ognuno di noi.

¹⁹ Sini 2006, p. 15.

²⁰ Il progetto Fiaba-So-fando nasce nel gennaio del 2017 con un laboratorio incentrato su *La fuga di Pulcinella* di Gianni Rodari: nel 2019 è stato insignito del Premio nazionale di Filosofia (indetto dall’Associazione Professionisti Pratiche Filosofiche di Certaldo (FI)) nella sezione “pratiche filosofiche”.

²¹ Sini 2006, p. 68.

²² Scrive Calvino: “le fiabe sono vere. Sono, prese tutte insieme nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze

solo un pre-testo, un momento introduttivo ma separato dal resto della pratica, rappresentando bensì proprio la verità di cui la pratica intende farsi carico, prendendole per vere e non come meri prodotti di fantasticheria.

3. Tre albi illustrati (più uno) letti in chiave filosofica

“Tu devi essere matta!”, disse il gatto.
“Perché dovrei essere matta?”, chiede Alice.
“Perché se non fossi matta, non saresti arrivata sin qui!”.
Lewis Carroll, *Alice nel Paese delle meraviglie*

Per dare una dimensione più concreta a quelle che altrimenti potrebbero sembrare esternazioni poco ponderate, nelle prossime pagine ci soffermeremo su tre albi illustrati piuttosto noti tra gli addetti ai lavori, lasciando che dalle note emerga la legittimità di una loro lettura in chiave filosofica²³. A questi tre titoli – ma numerosi altri se ne potrebbero aggiungere – affianco un albo illustrato molto particolare, il cui progetto realizzativo ha visto coinvolto nientemeno che uno dei più grandi pensatori contemporanei, Gilles Deleuze.

Wolf Erlbruch, *La grande domanda*

Quando ci si chiede se è possibile fare filosofia a partire dagli albi illustrati, secondo me si dovrebbe partire proprio da questo libro, non già perché notissimo e pluripremiato, né tanto meno per le suggestioni derivanti dal titolo, ma proprio per il modo in cui la narrazione si fa carico di questa domanda e, dunque, del tentativo – quello sì, autenticamente filosofico – di darvi risposta.

Una grande domanda sembrerebbe presupporre la necessità di una risposta altrettanto grande, una risposta capace di essere definitiva e risolutiva: ma noi sappiamo che non è affatto così, tant'è che la storia della filosofia non rappresenta affatto una mitologia da imparare a memoria e chi se ne occupa sa quanto sia necessario saper argomentare compiutamente il proprio pensiero, per permettere all'interlocutore di comprenderlo e di ribattere. La prospettiva da cui muove Erlbruch è quella di presentare una carrellata di possibili risposte alla “grande domanda”: risposte tutte vere dal punto di vista di colui che la fornisce, la cui sincerità è radicata nell'aderenza alla propria esperienza. E a mano a mano che le pagine scorrono, l'attenzione del lettore non è più rivolta alla (grande) domanda cui fa riferimento il titolo ma proprio alla variegata ricchezza di così tante risposte, tutte parimenti convincenti ed efficaci perché profondamente autentiche.

Ma Erlbruch non si accontenta di passare in rassegna i vari personaggi interpellati, preferendo piuttosto instaurare tra loro una vivace dialettica: lungo la narrazione si alternano e si

contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è il farsi di un destino; cfr. Calvino 1956, p. XX.

²³ Un ulteriore ma necessario avvertimento: la nostra scelta ricade su albi illustrati, ovvero su prodotti editoriali ben definiti secondo le caratteristiche che abbiamo commentato nel primo paragrafo di questo contributo, a partire dai riferimenti bibliografici ivi citati. Tuttavia, nell'ambito dell'editoria per bambini e ragazzi ci sono anche altri testi che attingono alla ricerca filosofica ma che non sono (propriamente) albi illustrati. Un nome su tutti: Emiliano di Marco è autore di diversi libri che propongono la filosofia ai bambini e ai ragazzi, come i racconti illustrati aventi come protagonista il simpaticissimo Spallone, un alter ego del più noto filosofo ateniese, oppure quelli che immaginano episodi dell'infanzia di famosi filosofi. Recentemente, per i tipi de La Nuova Frontiera Junior ha pubblicato due testi molto interessanti, pensati con una forte inclinazione pratica: *l'Abbecedario filosofico* (con illustrazioni di Carla Resmini) e *La stanza delle meraviglie*. Vale la pena menzionare anche i testi di Oscar Brenifier, filosofo francese e consulente filosofico che, avvalendosi delle illustrazioni di Jacques Després, ha realizzato alcuni interessantissimi albi di ricerca filosofica per bambini, editi in Italia da I libri di Isbn/Guidemoizzi, oppure – con altri illustratori e secondo un'altra veste editoriale – da Giunti Junior. Infine, in questa rapidissima (ma non esaustiva) carrellata non possiamo non menzionare altri due testi utilissimi in chiave laboratoriale, che pure non sono albi illustrati, ovvero *La filosofia in ottantadue favole* di Ermanno Bencivenga e *Giochi filosofici* di Luca Mori.

succedono risposte completamente diverse, tutte legittime, tutte molto interessanti, ciascuna ricca della specificità dell'esperienza da cui attinge e si produce. Nasce quasi il sospetto che la risposta alla grande domanda sia veramente grande, radicandosi nell'insieme delle risposte date: non la loro mera sommatoria (che rischia di diluire, se non addirittura di disperdere, la cifra specifica dell'apporto individuale) ma proprio l'andamento dialettico del loro alternarsi, confrontarsi, ribaltarsi l'una nell'altra, rilanciarsi l'una a partire dall'altra. Si succedono le risposte, proprio come si sfogliano le pagine dell'albo, scorrono i volti dei protagonisti e si inseguono le rispettive voci, ciascuna conservando il proprio timbro, tono e colore, nonché il valore aggiunto dei contenuti portati.

Ma allora questo è un libro destinato a non esaurirsi mai! Letta l'ultima pagina, possiamo ricominciare daccapo e rileggere tutte le risposte, cambiandone l'ordine, passando dall'una all'altra, ritornando indietro, saltando avanti... E come se non bastasse, l'ultima pagina è fatta apposta per noi, perché anche la nostra voce possa dare il proprio contributo, nella speranza – perché no? – di imprimere alla ricerca la svolta decisiva: con l'avvertenza che non deve trattarsi della nostra risposta definitiva, perché nel tempo possiamo cambiarla, anzi, siamo liberi di cambiarla! E a pensarci bene, può succedere che, nel tempo, arrivi a cambiare perfino la grande domanda... a proposito, ma qual era la grande domanda?

Da questo punto di vista, abbiamo tra le mani un piccolo manuale di filosofia, solo che i protagonisti non sono Platone, Spinoza o Hegel ma un pugile, un marinaio o un'anatra... e, a ben vedere, non c'è una sola ragione per la quale il punto di vista di un grande filosofo debba essere più autorevole di quello di un marinaio, di un pugile o persino di un'anatra, perché ciascuno di noi ha le proprie ragioni (il vissuto, l'esperienza, le scelte fatte) che rendono legittima la propria risposta. E forti di questa consapevolezza, non tiriamoci indietro: uniamo la nostra voce a quella degli strambi protagonisti di questo incredibile albo e sentiamoci legittimati a dire la nostra opinione, pronti ad argomentarla e a cambiarla (quando ce lo chiede la nostra esperienza), magari aggiungendo altri fogli all'ultima pagina, tutti quelli di cui avremo bisogno.

Armin Greder, *L'isola*

A scanso di equivoci, lo diciamo subito: si tratta di un albo difficilissimo, un vero pugno allo stomaco! D'altronde parliamo di Armin Greder, autore straordinario, dal tratto forte e scuro e dalle idee chiare e illuminanti. Di per sé, la copertina farebbe pensare a un altro titolo, visto che rappresenta non un'isola ma una fortezza apparentemente inespugnabile: e qui sta il suo genio! Perché con poco più di dieci linee verticali e qualche linea orizzontale, Greder ha già detto tutto quello che l'albo intende restituirci, in maniera tanto densa e drammatica.

Il tema centrale è di estrema attualità: un naufrago arriva su un'isola e, senza volerlo, con la sua sola presenza, finisce per mettere in discussione il precario equilibrio della comunità locale, che fino a quel momento aveva vissuto in relativa tranquillità, anche favorita dal suo naturale isolamento. Ma, come diceva il poeta, «nessun uomo è un'isola!»²⁴, a prescindere dal proprio atteggiamento verso il mondo e gli altri.

Da un punto di vista fenomenologico, è noto che da Husserl in poi il pensiero filosofico occidentale ha provato a riconsiderare la tradizionale dialettica tra oggetto e soggetto: anche etimologicamente, *ob-iectum* ha sempre identificato qualcosa che mi viene "gettato contro", qualcosa che intercetta i miei sensi e li turba, facendoci vedere, sentire, odorare, toccare; rispetto a lui, io sono *sub-iectum*, sono cioè "gettato sotto", come fossi travolto da un flusso sensoriale dal quale non posso sottrarmi e rispetto al quale mi sforzo di saperne di più. Un'impostazione, questa, dalla quale abbiamo imparato a diffidare: il mondo non è qualcosa di separato da me, che mi sta di fronte e che si lascia conoscere oggettivamente, dal momento che io ne faccio parte, io sono nel mondo che mi sforzo di conoscere e, dunque, nessuna oggettività è veramente possibile; io sono, allo stesso tempo, soggetto che conosce e parte dell'oggetto conosciuto. Questo

²⁴ Ci riferiamo, ovviamente, al testo noto come *Meditazione XVII* del poeta inglese John Donne.

vuol dire che, mentre il mondo cambia sotto i miei occhi, per il verificarsi dei fenomeni che accadono, cambia anche il mio sguardo che lo osserva, cambia il mio modo di vedere le cose che cambiano e, di riflesso, si innescano altri cambiamenti, in un movimento circolare e sempre ritornante.

Se sono parte del mondo con cui ho a che fare, non posso mai veramente isolarmene, non tanto per fattori fisici – è vero che l'isola è geograficamente isolata dalle altre terre, ma è pur sempre aperta, in ogni suo punto, al contatto con gli altri – ma, appunto, fenomenologici: l'altro è sempre lì e mette in discussione il mio modo di essere e di vivere, di pensare e di relazionarmi, a prescindere dall'atteggiamento che decido di assumere nei suoi confronti. Con il semplice fatto che lui è lì davanti a me, io sono l'altro per lui e in questa reciproca alterità, nella quale si dissolve e si ricompone l'individualità di ciascuno, non ci si può sottrarre alla relazione, anche se volgesimo altrove il nostro sguardo, anche se fingessimo che l'altro non esista. Per un semplice motivo: questa finzione – che io devo continuamente richiamare alla mia mente, per non farmi mettere in scacco dalla presenza dell'altro che voglio ignorare – in qualche modo già mi modifica e agisce su di me, mi condiziona, volente o nolente.

Tutto questo *L'isola* ce lo dice nello spazio apparentemente esile di un albo illustrato, nella vorticoso successione di illustrazioni concitate, che quasi si agitano sotto i nostri occhi: il migrante viene spinto in mare, un pescatore – che ne aveva preso le difese – viene ridotto in miseria, gli isolani decidono di costruire un muro altissimo, con torri di sorveglianza e sentinelle. L'isola decide di chiudersi, fingendo che il mondo esterno non esista, e per richiamare sempre alla mente questa finzione – pur così necessaria – gli isolani hanno bisogno di un muro invalicabile. Che pure sembra non bastare: c'è bisogno di eliminare anche la speranza che, librandosi leggera, è capace di volare oltre i bastioni. «Poi uccisero i gabbiani e i cormorani che passavano in volo: perché nessuno potesse sapere là fuori, dell'esistenza dell'isola».

E così, in questo spazio bianco – marginalizzato dagli osceni bastioni, deturpato dal gabbiano trafitto –, in questo ridottissimo spazio bianco, che teniamo in mano mentre giriamo la pagina, prima che ci inondi un mare nero, triste presagio di morte e desolazione; in questo spazio bianco – dicevamo – asserragliato dal nero delle onde di un mare che dovrebbe essere celeste e non buio come la pece, si solleva inquieto il nostro dilemma, il dilemma che appartiene a ciascuno di noi: com'è possibile?

E la risposta spetta a noi, a noi che restiamo quasi appesi tra il bianco e il nero della pagina non ancora girata, tra il bianco e il nero della scelta che siamo chiamati a fare: una scelta che possiamo definire "etica", dal momento che le nostre azioni ci riguardano e – giusta l'etimo dal greco – contribuiscono a definire, tempo per tempo, lo spazio che decidiamo di abitare, non solo come individui ma proprio come comunità. Personalmente, trovo molto suggestivo – forse quasi liberatorio – che la possibilità di queste riflessioni si faccia spazio non già tra le pagine di un saggio filosofico, ma tra quelle di un albo illustrato, riuscendo a vincere tutti i nostri pregiudizi, per i quali si trattava solo di "roba da bambini".

Kobi Yamada, Mae Besom, *Che idea!*

Cosa c'è di più filosofico di un'idea?

Avete mai avuto un'idea? "Certamente", mi risponderete. Ebbene, sarebbe bello chiedervi se l'avete sentita, come ve ne siete accorti e come vi siete comportati... L'albo che abbiamo tra le mani descrive – vi assicuro, con grande accuratezza – quel che ci succede quando abbiamo un'idea! E da ottimo albo illustrato qual è, le illustrazioni ci accompagnano e ci suggeriscono spunti di straordinaria intensità.

Innanzitutto, com'è fatta un'idea? Besom la immagina piccola – è appena nata! – come un uovo (l'uovo primordiale, la necessità della cova, lo schiudersi fragoroso...) con una corona in testa (la regalità, il capo ritto per non far cadere la corona, la compostezza, la rettitudine).

Chi ha avuto quell'idea? Un bambino. E già qui la lettura si fa universale: possiamo leggerlo noi con i bambini, i bambini da soli, i bambini con noi... Attenzione, alle possibilità di questo libro!

Allora, abbiamo avuto un'idea. E che facciamo come prima cosa? Ce ne allontaniamo! Chi vorrebbe avere a che fare con un'idea? Che ci fai con un'idea? Al di là del facile romanticismo, un'idea richiede impegno: dobbiamo coltivarla, portarla avanti, sostenerla, diffonderla, raccontarla, accudirla... Ma chi ce lo fa fare? Non è forse più facile impadronirci e avere a che fare con le idee degli altri? Le vediamo volteggiare in aria, ci piacciono, le prendiamo e le facciamo nostre... tanto poi, quando abbiamo deciso che non ci servono più, o che non ci vanno più bene, le possiamo sempre rimandare via, senza troppi sensi di colpa (d'altronde, non è una nostra idea!). Al contrario, avere un'idea propria è gravoso, perché poi ci dobbiamo avere a che fare, perché ci riguarda! E ci mette in discussione!

L'idea ci segue. Che facciamo? Lapalissiano: ci preoccupiamo di quello che gli altri possono dire. Giudicando una nostra idea, finirebbero per giudicare noi, il nostro modo di essere. Ma in questo modo mortifichiamo la nostra capacità di pensiero, smettiamo di sognare e di volare in alto, preferendo piuttosto uniformarci al pensiero dominante, al pensiero della massa. Se l'umanità si fosse comportata sempre così, probabilmente ci troveremmo secoli indietro nella scala evolutiva. Immaginatevi le prime scimmie che hanno cominciato a pensare di potersela cavare anche a terra: "Che assurdità!" – avranno pensato tutte le altre – "A Luigi è sempre mancata qualche rotella!". "Te lo dico io, ha sbattuto la testa!". "Ahahaha".

E, invece, attraverso Luigi si stava compiendo la nostra evoluzione.

Dovremmo imparare a darci qualche possibilità in più: dovremmo ammettere che la nostra idea potrebbe essere una buona idea, concederci – e concederle – il beneficio del dubbio; e, invece, preferiamo comportarci come se non ci fosse, come se non l'avessimo mai avuta!

Fermiamoci un attimo e chiediamoci come ci sentiamo veramente: «Meglio! – risponde il nostro protagonista – Più felice!». Certo, la nostra idea ha bisogno di tante cose, ma ce ne restituisce altrettanto. E allora prendiamo coraggio e decidiamo di mostrarla in giro. Gli altri ci rideranno in faccia? Sì, di solito è proprio quello che succede! La gente ride sempre in faccia alle persone – alle idee – che non capisce, preferendo pensare che sono stupide, una perdita di tempo, e che le loro, invece, sono favolose! Ma chi può dirci come stanno veramente le cose? La storia delle scoperte scientifiche è piena di idee sbagliate che, al minimo aggiustamento, hanno preso a funzionare in maniera sorprendente.

Il fatto è che ogni idea – anche quelle sbagliate – trasforma la nostra mente, il nostro modo di pensare, e ci permette di vedere oltre: dopo aver avuto un'idea – anche se dovesse poi rivelarsi sbagliata – ci sentiamo più forti e consapevoli! Anche solo per questo motivo, non dovremmo rinunciare troppo facilmente alla nostra idea, non dovremmo abbatteci alle prime critiche, non dovremmo svenderla troppo presto e convincerci che quelle degli altri sono più brillanti. «Ma che ne sanno loro? Questa è la mia idea!», esclama a un certo punto il nostro piccolo protagonista: e da quel momento il suo atteggiamento verso l'idea diventa molto più costruttivo (tant'è che i toni delle illustrazioni diventano ricchi e brillanti).

Può succedere che la nostra idea cambi il mondo? I neuroscienziati hanno dimostrato che il nostro assetto neuronale – le connessioni sinaptiche che permettono la trasmissione degli impulsi neurologici ed elettrici nel nostro cervello – cambia e si infittisce dopo ogni pensiero, dopo ogni idea, anche sbagliata! A fronte di una massa cerebrale data, la nostra mente cresce continuamente, diventa più grande e più ampia, più fitta e profonda, arrivando a considerare pensieri che prima non pensava, a vedere cose che prima non vedeva. Potrei raccontarvi di come il *Siderus nuncius* di Galilei abbia cambiato la capacità osservativa di Thomas Harriot; oppure di come gli esperimenti di Marconi, basati su una valutazione rivelatasi scorretta, abbiano indotto gli scienziati di anticipare il funzionamento dei satelliti. È sempre possibile cambiare il mondo: le nostre idee lo fanno da sempre!

Gilles Deleuze, Jacqueline Duhême, *L'uccello filosofia*

Si racconta che un giorno Jacqueline Duhême – formatasi alla bottega-laboratorio di Henry Matisse – propose a Gilles Deleuze di realizzare dei dipinti a partire da alcune citazioni tratte dai suoi scritti: l'idea era quella di raccogliere dipinti e citazioni in un albo che potesse rivolgersi ai bambini, nell'ambito di un'operazione editoriale mai tentata prima. Chi conosce Deleuze non si sorprenderà di sapere che il filosofo si entusiasmò subito al progetto: come rivelerà lui stesso, da un lato, aveva subito pensato che questo fosse il modo migliore per rivolgersi efficacemente a Lola, la sua curiosissima nipotina, che gli faceva sempre tante domande, cui Deleuze non trovava modo di rispondere; inoltre, immaginava che questo singolarissimo libro potesse rappresentare l'occasione per liberare i propri pensieri e concetti filosofici dalla gabbia asfissiante della pagina testuale, dall'eccessivo rigore delle regole logiche ed argomentative, riuscendo, infine, a realizzarli come fossero dei puri avvenimenti²⁵.

Questo libro – scrive Deleuze alla pittrice – mi soddisfa tanto di più che se avessi avuto un'invenzione meravigliosa e io mi riconosco in esso tanto di più quanto di meno ho agito... La scelta dei testi che avete fatto, Martine Laffon e lei, mi sembra molto bella: dei testi molto corti all'apparenza difficili a cui i disegni sono capaci di conferire una chiarezza rigorosa e nello stesso tempo una tenerezza. Ciò non deve affatto avere una sequenza logica, ma una coerenza estetica²⁶.

Come dicevamo, si tratta di testi non appositamente scritti per questo libro (questa resta una sfida ancora da affrontare!) ma che, in questo libro, smettono di rivolgersi ad adulti e a studiosi di filosofia, per affidarsi alla curiosità e alla ingenuità dei bambini: e così facendo, mutano radicalmente la loro semantica e, addirittura, la loro sintattica. Come scrive Paolo Peticari nella sua presentazione «non è questo un libro di filosofia per i bambini. Semmai un libro di bambini per la filosofia. Una filosofia che si infanzia strada facendo. Una filosofia bambina. Qui l'infanzia non ha più bisogno di alcuna connotazione dell'adulto. Poiché l'infanzia è, e basta»²⁷. E l'infanzia parla con un linguaggio completamente nuovo, anche quando si appropria di parole già dette.

A ben vedere, un libro di questo tipo non poteva non essere un albo illustrato, un luogo letterario dove si realizzano sempre nuove possibilità combinatorie, in un processo prodigioso che trascende la pagina stampata e si inverte sotto lo sguardo creatore del bambino-lettore, anzi, proprio in virtù di questo sguardo. Questo libro, che nasce tra le parole di Deleuze e le illustrazioni della Duhême, tra il nero dell'inchiostro e i colori dei pennelli, prende a vivere in uno spazio più ampio: tra i giochi del bambino, tra le sue espressioni di meraviglia, tra i passi che muove per il mondo, tra le scoperte che continuamente fa. E non a caso Peticari lo definisce:

²⁵ Senza poter essere approfonditi, è qui sufficiente ricordare che la riflessione deleuziana sull'evento principia già con *Differenza e ripetizione*, la sua tesi di dottorato del 1968 e riceve una prima sistematica formulazione in *Logica del senso*, pubblicata l'anno dopo, dove Deleuze proclama senza indugio: «l'evento non è ciò che accade (accadimento), è in ciò che accade, il puro espresso che ci fa segno e che ci aspetta»; cfr. Deleuze 1975, p. 134. Come noto, queste riflessioni accompagneranno tutta l'opera di Deleuze, per sfociare poi nel celebre lavoro scritto a quattro mani con l'amico Guattari – *Che cos'è la filosofia?* – dove gli autori sostengono che il pensare è un'operazione di creazione e la filosofia, in particolare, è creazione di concetti. La verità, dunque, non è un contenuto posto una volta per tutte, che aspetta soltanto di essere svelato, ma è in funzione di una particolare "immagine del pensiero", intorno alla quale si dispongono i contenuti a mano a mano che vengono pensati. E dal momento che «in filosofia non si creano dei concetti se non in funzione di problemi che devono essere ben posti [...] È inutile domandarsi se Descartes abbia torto o ragione. Non esistono risposte dirette. I concetti cartesiani non possono essere valutati se non in funzione dei problemi a cui rispondono [...]. E se alcuni concetti possono essere sostituiti da altri, ciò avviene a condizione di porre nuovi problemi»; cfr. Deleuze, Guattari 2002, pp. 6 e ss.. Quel che preme a Deleuze non è tanto proporre una nuova "immagine del pensiero", che dovrebbe sostituirsi alla precedente, quanto piuttosto la liberazione del pensiero rispetto alle immagini che ne imprigionano la potestà creatrice.

²⁶ Deleuze, Duhême 2010, p. 4.

²⁷ Ivi, p. 5.

un libro 'tra'. Tra affezioni e affetti, tra velocità diverse, tra velocità e lentezze. [...] L'interessante non si trova mai ai poli terminali di qualunque cosa, ma tra essi. Il 'piccolo libro' del grande spazio, che indica come esso possa essere mobile ed espressivo senza la necessaria spiegazione, come la filastrocca che il bambino si racconta nei suoi giochi per scacciare la paura, per muoversi nel buio²⁸.

Per un filosofo come Deleuze – per il quale l'atto del pensiero è un atto che coinvolge vista e parola, portandole oltre i limiti delle loro possibilità fisiologiche – l'albo illustrato doveva sembrare il mezzo forse più congeniale per provare a esprimere il proprio pensiero filosofico nella sua compiutezza, come evento sensato – cioè pieno di senso – a prescindere dai limiti insiti in ogni codice comunicativo. E dal momento che il senso di un "evento *del* mondo" non dovrebbe dipendere dal nostro giudizio sull'evento stesso, ma solo dal suo farsi "evento *nel* mondo", questo albo illustrato rappresenta il farsi 'evento nel mondo' del pensiero di Deleuze: e infatti il filosofo francese riconosce alla Duhême il merito – quasi invidiabile – di aver «messo in pittura le parole», *rectius* di aver reso percepibile l'impercettibile che lui ha osato pensare, dandogli corpo e consistenza oltre la contingenza sensoriale della vista e della parola.

Quello che abbiamo tra le mani, dunque, non è un semplice albo illustrato ma un'avventura che, per la gran parte, resta ancora da esplorare: non semplicemente un viaggio illustrato nella mente di un filosofo – tra i pensieri di Deleuze – ma un evento che, accadendo, ci riguarda e ci appella. E noi sappiamo che «ogni evento è una nebbiosa miriade di gocce»²⁹.

Bibliografia

- Ascenzi 2003: Anna Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Bernardi 2007: Milena Bernardi, *Infanzia e fiaba. le avventure del fiabesco fra bambini, letteratura per l'infanzia, narrazione teatrale e cinema*, Bonomia University Press, Bologna 2007.
- Blezza Picherle 1996: Silvia Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*, Editrice La Scuola, Brescia 1996.
- Blezza Picherle 2007: Silvia Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Brezzi 2018: Francesca Brezzi, *Gioco senza regole. Homo ludens: filosofia, letteratura e teologia*, Castelvecchi, Roma 2018.
- Bruner 1997: Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997.
- Calvino 1956: Italo Calvino, *Introduzione*, in Id., *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*, Einaudi, Torino 1956.
- Campagnaro 2011: Marnie Campagnaro, *Libri e albi illustrati. Analisi, strumenti e prospettive per una pedagogia dell'immaginazione*, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Tesi di dottorato, disponibile sul sito http://paduaresearch.cab.unipd.it/4084/1/DEFINITIVO_TESI_MARNIE_CAMPAGNARO_31.01.11.pdf.
- Campagnaro, Dallari 2013: Marnie Campagnaro, Marco Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013.
- Capetti 2018: Antonella Capetti, *A scuola con gli albi*, Topipittori, Milano 2018.
- Catarsi 1999: Enzo Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 1999.
- Chirico 2019: Giancarlo Chirico, *Mi racconti una storia? Perché raccontare fiabe ai bambini*, Meltemi, Milano 2019.

²⁸ Ivi, p. 4.

²⁹ Ivi, p. 46.

- Dallari 2011: Marco Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri, metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento 2011.
- Deleuze 1975: Gilles Deleuze, *Logica del senso*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1975.
- Deleuze, Guattari 2002: Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, trad. it., Einaudi, Torino 2002.
- Faeti 1972: Antonio Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Einaudi, Torino 1972.
- Fink 1969: Eugene Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, trad. it., Lerici, Roma 1969.
- Fink 2008: Eugene Fink, *Oasi del gioco*, trad. it., Cortina, Milano 2008.
- Hamelin 2012: Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012.
- Lumbelli, Salvadori 1977: Lucia Lumbelli, Margherita Salvadori, *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1977.
- Merletti, Paladin 2012: Rita Valentino Merletti, Luigi Paladin, *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*, Idest, Campi Bisenzio (FI) 2012.
- Mongardini 1989: Carlo Mongardini, *Saggio sul gioco*, Franco Angeli, Milano 1989.
- Perticari 2010: Paolo Perticari, *Conversazioni con l'uccello filosofia. Una didattica conversazionale e una pedagogica del concetto nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2010.
- Ricoeur 2018: Paul Ricoeur, *Prefazione*, in F. Brezzi, *Gioco senza regole. Homo ludens: filosofia, letteratura e teologia*, Castelvechi, Roma 2018.
- Rodari 1980: Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1980.
- Rovatti 2008: Pier Aldo Rovatti, *Prefazione*, in E. Fink, *Oasi del gioco*, trad. it., Cortina, Milano 2008.
- Sini 2006: Carlo Sini, *Il segreto di Alice e altri saggi*, Albo Versorio, Milano 2006.
- Terrusi 2012: Marcella Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo e i libri per l'infanzia*, Carrocci, Roma 2012.
- Zoboli 2016: Giovanna Zoboli, *Provvisto di occhi, vai!*, in Doppiozero, <https://www.doppiozero.com/materiali/provvisto-di-occhi-vai>.

Albi illustrati citati

- Alemagna 2009: Beatrice Alemagna, *Un leone a Parigi*, trad. it., Donzelli, Roma 2009.
- Deleuze, Duhême 2010: Gilles Deleuze, Jacqueline Duhême, *L'uccello filosofia*, trad. it., Junior, Bergamo 2010.
- Erlbruch 2004: Wolf Erlbruch, *La grande domanda*, trad. it., E/O, Roma 2004.
- Greder 2008: Armin Greder, *L'isola*, Orecchio Acerbo, Roma 2008.
- Natalini 2019: Sandro Natalini, *Cappuccetto Rosso*, Giralangolo, Torino 2019.
- Newell 2007: Peter Newell, *Il libro sbilenco*, trad. it., Orecchio Acerbo, Roma 2007.
- Yamada, Beson 2017: Kobi Yamada, Mae Beson, *Che idea!*, trad. it., Nord-Sud, Milano 2017.

A PROPOSITO DE *ALL'OMBRA DEL DIO SCONOSCIUTO*¹ DI MARIA ZAMBRANO

Daide Dodesini

Abstract

What follows is a comment to Maria Zambrano's collection of essays, published in Italy in 1997, under the title *All'ombra del Dio sconosciuto*. In this book Zambrano offers her very specific vision of iconic female figures - Antigone, Diotima and Eloise of the Paraclete - which represent the occasion to reflect on women's condition in general, and on their specific culture, overshadowed and canceled through centuries by the male cultural framework. This book, presented within a series of lessons organized by the Ancona Section of the Società Filosofica Italiana, is a good way to enter Zambrano's poetic-philosophic vision.

Keywords

Women's Condition, Overshadowed Female Culture, Antigone, Diotima, Eloise of the Paraclete.

1. Un'opera piena di "chiari del bosco"²

Se ci aspettiamo da Maria Zambrano un pensiero piano, giustificato e sostenuto da un metodo, non troveremo ciò che si va cercando. Zambrano è filosofa nel senso antico del termine, filosofa di frammenti, di pensiero poetante, di ragione poetica. Il suo pensare è una sfida, un lasciarsi condurre, sviare, un addentrarsi nelle viscere del pensiero, che ancora non si è allontanato dal sentire. Zambrano si occupa proprio di far luce – una luce che non cancella le ombre – su questo passaggio 'violento' della cultura filosofica occidentale, che arrogandosi il diritto di sostituirsi a dio, crea, domina e impone la propria visione, il proprio volere alla realtà, che invece di essere scoperta, smette di essere.

Esiste un filo rosso che lega fra loro le opere di Zambrano, è un filo che si tende e si rivela ma che, a tratti, si inabissa, e certamente non pretende di farsi linea retta, descrizione obiettiva, verità trasparente. La verità è un chiaroscuro, un "chiaro del bosco".

Ricorre in tutte le forme che la sua opera assume (conferenze, autobiografia, saggi, tragedie, frammenti) un rovesciamento di senso: contro il metodo che pretende di essere logico; contro il concetto che rifiuta l'atto dell'essere stato concepito da qualcuno e in qualche circostanza.

Per introdurre Maria Zambrano, come non capita sempre per altri filosofi, di cui tralasciamo le biografie per descriverne solamente il pensiero, è necessario e indispensabile intrecciare la sua vita e il suo pensare. Perché, come dice Elena Laurenzi nell'introduzione al libro che stiamo considerando: "La filosofia, quella vera, è la risposta del pensiero all'urgenza della vita"³. La sfida filosofica di Zambrano, come del resto di altre filosofe del '900, è quella di un "*pensare che riscatta il vivere*"⁴. La sua è un'opera organica, proprio perché non è sistematica, come del resto

¹ M. Zambrano, *All'ombra del Dio sconosciuto*, Pratiche edizioni, Milano, 1997. Il testo raccoglie la sintesi di alcune conferenze tenute da Maria Zambrano nel 1940 all'Università di Puerto Rico, nonché i saggi "Delirio di Antigone" (Cuba, 1948), una raccolta di articoli intitolati "Eloisa o l'esistenza della donna" e alcuni brevi testi su "Diotima di Mantinea".

² Vedi M. Zambrano, *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano, 1993.

³ Maria Zambrano, *All'ombra del dio sconosciuto*, Pratiche Edizioni, 1997, prefazione di Elena Laurenzi.

⁴ Cfr. R. Prezzo, "Il pensare che riscatta il vivere", in Boella, De Monticelli, Prezzo, Sala, *Filosofia, ritratti, corrispondenze* a cura di F. De Vecchi, Tre Lune edizioni, Mantova, 2001.

non lo sono le vite. Ha l'unità dell'organismo vivente. E per questo la biografia e la riflessione sono sempre intrecciate.

C'è un aneddoto che ci racconta come Maria, bambina, vorrebbe realizzare un desiderio che le viene interdetto in quanto donna, desiderio che, poi, la conduce al pensiero e allo studio della filosofia.

[...] io volevo essere un cavaliere e non volevo smettere di essere una donna, questo no; io non volevo... rinnegare niente, e tanto meno la mia condizione femminile che era quella che mi era stata data e io la accettavo, ma io volevo renderla compatibile con l'essere un cavaliere, e precisamente un templario.⁵

Il padre le dà una risposta che le infonde inquietudine. Maria scopre che esistono delle interdizioni che limitano l'esistenza di una donna; fu proprio questa consapevolezza che la avvicina alla filosofia: «e così, quando mi resi conto che di fatto non potevo essere niente, incontrai il pensiero, incontrai quello che chiamavo e continuo a chiamare filosofia»⁶.

Anche l'incontro con la filosofia, incarnata dai suoi maestri Ortega e Zubiri, è estremo, radicale e problematico. Studiare filosofia era sì infrangere un limite ma, al contempo, misurarsi con un pensiero che richiedeva subordinazione a un certo ordine, una certa egemonia, una dittatura dell'universalità del discorso, della "chiarezza accecante", con cui Maria, inevitabilmente, intraprende un corpo a corpo: «era tutto così chiaro, eppure a stento capivo qualcosa... tanta era l'oscurità e la confusione che aveva lasciato nella sua testa quella processione di pensieri chiari e rigorosi»⁷.

Sarà la tubercolosi a interrompere i suoi studi e questo suo primo esilio avrà l'effetto di un dono. Il pericolo di morire è il passaggio verso il tema centrale della sua opera, ovvero la necessità di "nascere attraverso se stessa". E inizia così a farsi strada un'idea di filosofia che sia capace di arricchirsi della simpatia, che sia comprensione senza analisi. La filosofia come strumento per "nascere per se stessa"⁸.

Sono gli anni dell'impegno politico, del tuffarsi nella vita attiva, di un pensiero che si fa vita. E sono gli anni in cui comincia a prendere distanza dal maestro, il filosofo vitalista Ortega, e in cui comincia a farsi strada il concetto di "ragion poetica"⁹, intesa come un attingere alla fonte dell'esperienza vitale corrispondente a un "sentire la vita", una vita che è continua rinascita. La vittoria del franchismo spinge Zambrano a scegliere la via dell'esilio, che la terrà lontana dalla Spagna fino alla fine degli anni '80. L'esilio diventa un tema centrale dell'opera di Zambrano. Semplificando, possiamo dire che le stesse figure descritte in questo libro - Antigone, Eloisa, Diotima - sono delle esiliate. L'esilio è, per Zambrano, il luogo stesso di un pensare che non rinuncia al sentire, al ricominciare costantemente, a rimanere connesso alle viscere e agli inferi della vita.

Comincia, l'iniziazione all'esilio, quando comincia l'abbandono, il sentirsi abbandonato; cosa che al rifugiato non accade e allo sradicato nemmeno. [...] Il trovarsi sradicati fa sentire non l'esilio ma, prima di tutto, l'espulsione. E poi, poi l'incolmabile distanza e l'incerta presenza fisica del paese perduto. E qui comincia l'esilio, il sentirsi ormai sulla soglia dell'esilio. [...] Nell'abbandono, solo quel proprio di cui si è spossessati appare, solo ciò che non si può giungere a essere come essere proprio. Il proprio c'è soltanto in quanto negazione, impossibilità. [...] l'esiliato rivela senza sapere, e, quando sa, guarda e sta zitto. Si azzittisce, si rifugia nel silenzio per il bisogno alla fine di rifugiarsi in qualcosa, di addentrarsi in qualcosa. Ed è che, procedendo senza patria né casa, procede fuori di sé. Coll'uscire da esse, restò fuori per sempre,

⁵ *Ivi*, p. 13.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ivi*, p. 16.

⁸ *Ivi*, p. 18.

⁹ Cfr. M. Zambrano, *Filosofia e poesia*, Pendragon, Bologna, 2009.

concesso per intero alla visione. [...] Al suo passaggio, che per questo procede così piano, l'esiliato regala la visione promessa a chi rimane fuori, fuori e in bilico, tanto in alto come in basso, sprofondando, sprofondato per metà, sempre a picco¹⁰.

Zambrano da esiliata può e ha il coraggio di esplorare territori sconosciuti, perché nell'esilio può recuperare il rapporto con la parte più profonda della propria anima. Sono proprio i primi anni dell'esilio che vedono la filosofa impegnata a riflettere sull'esclusione delle donne – come emerge dalle conferenze riportate in questa raccolta – e soprattutto sul destino del loro sapere: reso muto, sottomesso, privo di riconoscimento, perché privato del potere della parola.

Non è un caso, dunque, che Zambrano si adoperi, in più luoghi della sua opera, a dare parola a personaggi femminili che sono stati raccontati da altri: Antigone e Diotima; o a chi la parola l'ha presa e, proprio per restare fedele a quella parola e al sentimento sentito subisce il monastero, come nel caso di Eloisa. Lo scrivere è necessario per dare parola a chi non ha scritto perché come dice in una delle conferenze qui riportate «parlare della situazione della donna in qualsiasi epoca significa parlare di una delle cappe più profonde, di uno degli strati più fondamentali nel cammino della cultura»¹¹.

Maria Zambrano fa uno sforzo immenso – e questo sforzo è palpabile nella sua lingua – di dar voce a quel sapere dell'anima, del cuore, che il 'razionalismo occidentale' ha fagocitato, relegato e cancellato. L'idealismo è, secondo Zambrano, il modo con cui gli uomini hanno fatto i conti con l'inquietante esperienza della nascita, rimuovendo la dipendenza dal corpo femminile e inventando un mondo vero da contrapporre a quello reale.

Le donne di Zambrano – Antigone, Diotima, Eloisa – portano dentro di sé "il tormento delle viscere" e si fanno portavoce della necessità di recuperare l'interezza – integrità del rapporto fra vita e filosofia. L'operazione filosofica di Zambrano è quella di tentare di dare parola al momento aurorale della coscienza, quando ancora non è avvenuta la separazione fra pensare e sentire, tra ragione e poesia. E in questo sta la forza, ma anche l'oscurità, della sua parola che non conduce, ma evoca, costringe a divagare e a errare.

Le donne hanno per Zambrano un vincolo più stretto con le fonti della vita, un attaccamento al proprio sentire più profondo, una vicinanza all'anima, che le ha tenute lontane dall'aspirazione alla massima chiarezza e sistematicità. Non si tratta quindi di 'emancipare' le donne e 'mascolinizzarle', ma di valorizzare la differenza di cui sono portatrici nella creazione di immagini, simboli e valori. Le conferenze pubblicate in questa raccolta si sono tenute nel 1940 a Puerto Rico e ripercorrono il ruolo della donna nella cultura medievale e rinascimentale.

Indagando il passato del ruolo delle donne, si fa chiarezza sul presente.

La radicale divergenza fra uomo e donna risale al mondo greco e al cristianesimo. Nel mondo greco l'uomo è colui che si lancia alla conquista della verità. La donna rimane al margine di questa attività, "si mantiene aderente alla natura", è "continuità del sangue", è "coesione sociale". Con il cristianesimo e il potere della creazione, si fa strada il pericoloso connubio che Zambrano riassume nella formula dell'idealismo in cui si manifesta "lo spirito eroico maschile, la lotta costante e aperta contro la natura con la pretesa di costringerla nel modello degli ideali"¹². E anche le donne sono travolte da questa foga idealistica, vengono per l'appunto 'idealizzate' 'stilizzate', per cui, accanto alla fecondità confinata nel matrimonio, c'è un idealismo che esalta l'amore fuori dal matrimonio.

¹⁰ M. Zambrano, *I beati*, Milano, Feltrinelli, 1992, p. 31-33.

¹¹ M. Zambrano, *All'ombra del dio sconosciuto*, op. cit., p. 63.

¹² *Ivi*, p. 65.

E come in Oriente e in Grecia era la cortigiana la donna che partecipava alla vita poetica e filosofica, in Occidente fu la monaca. [...] La monaca è una copia delle idee, e in virtù della sua natura ideale può partecipare al corso superiore della cultura, alla vita dello spirito. Solo a questo prezzo le è consentito astenersi dalla fecondità. Ritirarsi da essa¹³.

Il tema dell'idealismo percorre e sottende molte opere di Zambrano perché è lì, secondo lei, che si annidano le radici di un presente inquietante come quello che stava vivendo l'Europa in quegli anni¹⁴. Un idealismo "volontaristico e attivista che sogna di sottomettere la realtà intera alla propria orbita. È la radice guerriera di tutta la cultura occidentale"¹⁵. In questo attivismo idealistico il filosofo inventa non solo il vero, ma anche la donna e l'amore. Beatrice e Laura sono idee, di cui conosciamo solo alcuni tratti perché devono essere immateriali, luminose, incorporee. E anche la Vergine Maria, la "fecondità femminile elevata alla creazione"¹⁶.

Eppure, c'è anche una storia altra, una storia di donne che non sono idee, ma anime: Saffo, Antigone, Diotima, Eloisa. La chiave per interpretare i testi su queste figure femminili, è, come dice Rosella Prezzo¹⁷ a proposito dell'opera di Zambrano, il verbo "riscattare". Si tratta di ripensare la vita per riscattarla. Il riscatto è un movimento di ritorno, un tornare a prendere.

2. Antigone

Antigone è la figura chiave di questo riscatto. Il testo contenuto in questa raccolta di saggi, *Delirio di Antigone* (1948), è il nucleo originario de *La tomba di Antigone* che uscì nel 1967. Zambrano, in quest'opera riscatta Antigone dal suicidio e le dà parola nella tomba. La figura di Antigone, ricorrente nella filosofia occidentale, con Zambrano subisce per l'appunto un riscatto.

L'Antigone di Zambrano non è confinata – come avviene nella lettura hegeliana – alla sua vicinanza alla natura, alla differenza sessuale, al ruolo di sorella, che riproduce la sua parzialità nella famiglia, ma è piuttosto una donna vergine – né sposa né madre – che trascende le leggi e devia dal cammino prestabilito per le fanciulle.

Per Zambrano, Antigone non mette in luce uno scontro fra sfera dello stato e sfera familiare (natura e diritto), fra i quali, secondo la filosofa spagnola, di fatto, esiste piena continuità, perché sono il risultato di una comune logica. Il *Delirio di Antigone*, per Zambrano, è tutta un'altra storia; è la rottura della catena dei delitti maschili (Edipo, Polinice, Eteocle, Creonte) e delle complicità femminili (Giocasta). Nella prefazione al testo, Elena Laurenzi sostiene che «Antigone travalica i limiti della legge e gli ordinamenti dei vecchi e agisce all'ombra del dio sconosciuto»¹⁸. Come ogni precursore va oltre, cerca una legge nuova, che consenta una possibile redenzione.

Portatrice di un sapere aurorale, allo stato nascente, Antigone nella sua tomba rende possibile la rinascita dei suoi familiari e della sua comunità. Simbolo perfetto della verginità che non si è neanche accorta di sé. Mistero della verginità nella sua pienezza, e quindi della coscienza allo stato vergine. La coscienza vergine si rivolge a ciò che è altro da lei, a ciò che non è neanche il soggetto cui essa appartiene, per rischiararlo¹⁹.

Antigone diventa il simbolo dello sforzo filosofico zambraniano di restituire senso alla luce originaria (il divino, l'aurora), a un sapere che non si è ancora tradotto nella luce accecante di una certa concezione della filosofia.

Antigone è:

¹³ Ivi, p. 66.

¹⁴ Cfr. M. Zambrano, *L'agonia dell'Europa*, Marsilio, Venezia, 2009.

¹⁵ M. Zambrano, *All'ombra del dio sconosciuto*, op. cit., p. 68.

¹⁶ Ivi, p. 69.

¹⁷ Cfr. R. Prezzo, op. cit.

¹⁸ M. Zambrano, *All'ombra del dio sconosciuto*, op. cit., p. 41.

¹⁹ Ivi, p. 81.

la primavera della coscienza umana, la purezza della coscienza, e per questo risorgerà ancora e ancora dal suo sepolcro per rischiarare il mondo. E sempre riapparirà sotto le spoglie di una fanciulla che non ha avuto il tempo di pensare a se stessa, accecata dall'amore senza peccato: vale a dire dalla Pietà. Questa è l'essenza del mistero di tale perfetta verginità: che in essa sono la stessa e identica cosa coscienza e pietà²⁰.

Il suo compito è quello di sciogliere il nodo dell'incesto dei suoi genitori. Non aveva scelta Antigone.

E lì, nell'inferno della sua anima chiusa, nel luogo dove solo i morti entrano, nell'oscurità sacra di un sepolcro a riparo dagli sguardi degli uomini, nascosta alla luce, portò a compimento il proprio destino, nel quale non c'era posto per la vita. Ma neanche per la morte, perché questo genere di cose, questi sacri disegni, devono compiersi in un regno che non appartiene né alla vita né alla morte²¹.

Non un'espiazione, ma un compimento, un riscatto del sentire originario, che in Zambrano corrisponde a trattare con il tempo, un gioco che fa di Antigone *l'aurora della coscienza*.

Antigone fondò una specie: la specie delle sante bambine o adolescenti, che hanno percorso il mondo con la spada intatta di una pietà senza commiserazione. Quelle che accorrono lucide, senza preoccuparsi per la propria sorte; che accelerano il tempo; le analfabete che abbagliano con la giustezza delle loro risposte, perché vengono inevitabilmente sottoposte al supplizio di un interrogatorio nel quale, senza volere, fanno la parte dei giudici. Antigone costituisce una specie le cui forme e figure saranno sempre riconoscibili per questo dono: la semplicità. Perché in essa pietà e giustizia, coscienza e innocenza sono identiche. Gli uomini terranno sempre pronta per loro una cella o un rogo, o più facilmente entrambe le cose, visto che carcere e rogo vanno insieme²².

Sono creature che non escono mai del tutto alla luce.

Sepolta viva, da quella posizione dell'essere fra due condizioni ci parla, parla a noi e di noi:

non possiamo evitare di sentirla tra le fessure della sua tomba. Continua a delirare, speranzosa giustizia senza vendetta, chiarezza inesorabile, coscienza vergine sempre in veglia. Non possiamo evitare di sentirla perché la tomba di Antigone è la nostra coscienza ottenebrata. Antigone è sepolta viva dentro di noi, in ciascuno di noi²³.

3. Eloisa

Figura discussa sia sul piano filologico, in relazione all'autenticità delle lettere, sia sul piano degli aspetti salienti della sua biografia, Zambrano, considerando Eloisa, fa sua l'interpretazione di Gilson – il quale interpreta come autentiche le lettere – e ne fa, anche in questo caso, l'emblema di un riscatto. Eloisa vuole, con grande determinazione essere fedele al suo amore (non ad Abelardo), per superare il ruolo cui sono confinate le donne – eterna Eva o dama. L'ideale dell'amore-amicizia di Eloisa risponde all'arduo compito di pensare la donna uguale nella diversità: pari. Eloisa, quindi, con le sue lettere sull'amore più che rivolgersi a Abelardo, accede al mondo della cultura, che non la prevede. Questo suo accesso turba quel mondo e sorprende

²⁰ *Ivi*, p. 83.

²¹ *Ivi*, p. 85.

²² *Ivi*, p. 86.

²³ *Ivi*, p. 87.

sicuramente lo stesso Abelardo. Donna sicura del suo sentire, rifiuta il matrimonio riparatore, che la renderebbe invisibile e accetta, invece, il monastero, che certamente è una reclusione, ma che le consente di non rinunciare al sentimento provato; e proprio per questo scrive lettere piene di nostalgia. Il convento è la sua “tomba di Antigone”.

Eloisa viene riscattata, e con lei tutte le imprese delle donne che escono dall’ordine simbolico pensato per loro e avanzano *All’ombra scomoda del dio sconosciuto*.

Sono queste le donne speciali a cui spetta il compito di pensare e recuperare immagini di divinità in cui la femminilità possa scoprirsi e rispecchiarsi. Zambrano riscatta Eloisa, filosofia, mettendo in luce la differenza d’approccio con Abelardo, filosofo.

Tutto sembra indicare che l’oggettività nelle sue molteplici forme sia una conquista del maschio. La donna, immersa nella vita, non ha realizzato che una sotterranea continuità. La sua è un’azione impercettibile che si confonde con la vita stessa, con le cui fonti ha sempre mantenuto una segreta alleanza²⁴.

La filosofa spagnola non vuole nessuna omologazione e per questo si chiede: esisterà per la donna una forma possibile di vita che la renda partecipe dell’avventura maschile della libertà, senza che lei tralasci di essere anima?; una perdita che contraddistingue l’uomo, che gli ha fatto perdere l’originario connubio di sentire-pensare. Sarà esistita una donna che tramite una passione dolorosa e feconda sia riuscita a servire quella libertà che l’uomo pretende di penetrare? Questa donna è Eloisa, che non è protagonista di un amore infelice, ma donna che visse pienamente il suo amore, anche se per breve tempo.

Eloisa fu la donna che senza svincolarsi dalla propria anima la salvò rimettendola alla libertà, che apparentemente è il suo contrario; patì il proprio destino fino a vincerlo.

Questa sua trasformazione avviene in schiavitù. Emerge così un tema caro a Zambrano: la verità non si dà mai per intero, liberamente e incondizionatamente. La verità viene da un luogo oscuro – le viscere – e mantiene con esso un legame stretto.

Eloisa è la donna reale in cui storicamente si compie l’abbandono di Eva. Il suo amore per Abelardo porta tutti i segni di un’alleanza con l’uomo quale mai era stata raggiunta. Non è la donna-specie, che rappresenta la fatalità e la condanna dell’innocenza dell’uomo, ma la sua amica, la sua alleata, quasi la sua complice. [...]. L’identità dell’amata e dell’amante è ciò che fece di Eloisa una donna reale; una donna che si elevò al di sopra della maggioranza delle altre, che erano solo ombre della propria immagine²⁵.

E dalla sua tomba-monastero si aggrappa alla sua terribile nostalgia come per vendetta: “non mi potranno togliere il mio doloroso sentire”.

Eloisa vive la sua passione con il coraggio temerario che dà l’accettazione incondizionata; con una lucidità che la rende creatura di tragedia; un’Antigone autrice di se stessa, perché dimostrò la sua libertà in un punto: nell’istante mai smentito in cui accettò la sua passione senza cercare di evadere dal suo spazio. [...] Eloisa dimostra una chiarezza che è propria più della sopravvivenza che della vita piena: si guarda e vede se stessa testimone della propria passione. E questo sguardo diretto alla propria vita è la libertà che rende la passione un sacrificio. Libertà nella schiavitù. Per Eloisa esistere è offrirsi. Il senso dell’esistenza come offerta sembra propriamente femminile; tipico della creatura che si identifica con la propria anima²⁶.

²⁴ *Ivi*, p. 97.

²⁵ *Ivi*, pp.108-109.

²⁶ *Ivi*, p. 113.

Ancora una volta emerge la differenza con l'uomo che, secondo Zambrano, pur avendo un'anima, la trascende, la elude per conquistare un'altra dimensione, quella dell'animus: volontà, intelletto, spirito. Questa trasformazione è una perdita, è l'inizio di una filosofia disincarnata, accecante, senza ombre, che muta in volontà di dominio e potenza, in sottomissione del reale al vero. Eloisa si sacrifica e questo, che potrebbe sembrare una sottomissione all'ordine maschile, è invece un offrirsi che le consente di uscire da sé per farsi se stessa. Il sacrificio è necessario, ma gli uomini spesso fan di tutto per dimenticarlo: "solo dalla schiavitù può nascere la libertà"²⁷. Gli uomini sono dimentichi di questo sacrificio necessario ad esistere.

Zambrano è consapevole di quanto rischio c'è in questo riconoscere il sacrificio, dato che «offrendosi si corre il rischio di essere consumati senza trasfigurarsi. Per questo l'uomo ha scoperto la vita della filosofia in cui l'offerta non riveste le caratteristiche del sacrificio»²⁸.

Quello di Eloisa non è un sacrificio di questo genere, non è un baratto, bensì un atto in cui si compie il mistero: "ciò che doveva essere consumato si trasfigura in materia invulnerabile, e la schiavitù offerta si converte in libertà". Un sacrificio che cerca il patto con il divino a cui gli uomini si sono sostituiti arrogandosi il potere di creare.

Al sacrificio sopravviene la tragedia reale che Eloisa deve sopportare; una volta consumato il dramma, lei accetta il luogo che Abelardo le ha assegnato. Con questo atto porta alle estreme conseguenze il suo senso dell'amore che è il senso dell'esistenza come offerta. Segue una lunga processione di giorni tutti uguali, di interminabili notti insonni, "vedova di un uomo vivo", in veglia perpetua innanzi all'amore che si era rintanato nel suo cuore come un uccello sacro. Ogni cuore che sopravvive a un grande amore è come un'urna funeraria; incapace di nutrire qualsiasi altro sentimento, si arresta nel preciso istante in cui è cessato l'amore condiviso, somiglia a una fiamma rappresa, come se anche il fuoco, quando raggiunge la purezza totale, potesse cristallizzare.

È il mistero e la bellezza di un cuore trasparente, la cristallizzazione di una realtà così viva e fluida qual è il sentimento, e in particolare il più travolgente dei sentimenti, l'amore, che per la sua condizione fiammeggiante e alata sembrerebbe impossibile detenere senza che si volatilizzi o dissolva in cenere²⁹.

La sacrificata tuttavia supera la sua lenta agonia e diventa invulnerabile.

Ma era ancora viva, e si sentiva rabbrivire quando la brezza di primavera la avvisava che le nuove foglie si aprivano alla luce, o quando l'autunno con il suo odore di terra bagnata le annunciava il destino di quelle foglie che affondavano nel fango indifferente per esserne assorbite e risalire in forma di linfa a vedere di nuovo la luce. Il suo amore ormai prigioniero non poteva partecipare del ritmo con cui la vita rinasce, muore e resuscita *secundum naturam*. Rosa pietrificata, mummia di un fiore. Mummia di un fiore che né cade sfogliandosi né si disperde strappato dal vento. Mummia di una rosa. Questo doveva essere la sua apparenza sotto la quale, invisibile, viveva il suo cuore tramutato in roccia cristallina. Impassibilità nella passione, perché gli occhi dallo sguardo lucido vedono il cuore divenuto ormai trasparente nel suo patire. La passione pura le ha dato identità, e lei ha sofferto la più terribile delle metamorfosi. È una donna che il trascorrere degli anni non muta, donna dall'impossibile passione inalterabile, dal cuore cristallino in fiamme³⁰.

Si compie così il suo mistero.

Abelardo, grazie al sacrificio di Eloisa, ha potuto far rumore per il mondo. Lei, forse, visse abbastanza per comprendere che il suo amore Abelardo non si identificava affatto con Abelardo.

²⁷ *Ivi*, p. 114.

²⁸ *Ivi*, p. 116.

²⁹ *Ivi*, p. 118.

³⁰ *Ivi*, p. 119.

Senza smentire se stessa, lei visse molti, troppi anni all'ombra del Paracleto. Sempre di più l'avvolgeva il vuoto, sotto forma di rispetto e ammirazione. Impassibile nella sua passione, imperitura nella sua ritrovata purezza, giunse alla fine solo attraverso una lunga pazienza. Quella che la morte trovò fu la donna integra. Non consumata dall'amore umano, già trasfigurata [...] sarà salita come una colomba in libertà, verso l'amore eterno³¹.

4. Diotima

La figura di Diotima ha esercitato sempre un certo fascino sugli studiosi, i quali tendono a considerarla un personaggio d'invenzione. Maria Zambrano, invece, prende sul serio le parole di Socrate quando, nel Simposio, dichiara di parlare riportando quanto appreso da Diotima stessa sull'amore. La vicenda è nota, così come è conosciuto il racconto socratico. Eros è una creatura intermedia fra umano e divino. Figlio di Povertà ed Espediente, secondo Diotima-Socrate, è apertura al divino, un procreare nel bello e secondo il corpo e l'anima.

Emerge l'idea che Zambrano stessa ha dell'amore. L'amore come ciò che è in grado di tenere insieme corpo e anima – in ciò sconfessa Platone - un sentimento che abbiamo a disposizione per far germogliare, in coloro che ne sono posseduti, il divino. L'amore che possiede gli amanti spinge alla trascendenza. L'amore non è mezzo d'ascesi, bensì strumento di redenzione della carne, capace di far emergere dalle viscere lo spirito che vi riposa.

È Diotima che detiene questo sapere che sgorga da lei come da una fonte. Diotima è voce di una conoscenza poetica, di quel sapere che riscatta il reale dalla mutezza cui viene consegnato dall'ordine costituito di una certa concezione del filosofare. Diotima è la voce di un'anima antica, l'anima originaria, più volte perduta e più volte ritrovata, è colei che ha "scelto di stare dalla parte dell'oscurità" che ha voluto assimilarsi "alla tenebra che dà alla luce il chiarore che la fa soccombere, svanire".

Zambrano usa parole vibranti per raccontare l'incontro di Socrate con Diotima:

E rimasi lì, sull'orlo dell'alba. Fu lui, l'amato senza nome, a condurmi fino a lei, proprio fino all'orlo dell'alba. E rimasi lì, tremando di freddo. Un odore di violette mi avvolgeva. Mi accompagnava sempre, come una traccia impalpabile, del suo passaggio. Svaniva per molto tempo ma poi tornava, e qualcuno una volta lo avvertì addirittura, e venne verso di me; si avvicinò, quanto ormai nessuno veniva a cercarmi. Era come se mi avesse riconosciuto, mentre lui per me era perfettamente opaco. Era un uomo del colore della terra, e mi fidai di lui. Aveva combattuto una guerra, e voleva lavarsi lì, nella fonte. Lo lasciai a lungo da solo, e poi rimanemmo a parlare fino all'alba. Non ricordo quello che gli dissi. Mi lasciò inquieta. Beveva, quell'uomo avido, arso di sete in tutti i suoi pori; beveva le mie parole e pareva se le portasse via con sé, poiché neanche lui sapeva scrivere³².

Le donne a cui Zambrano presta la sua parola, sono senza luogo, delle esiliate, condannate da quel sapere che le esclude (le prestano la parola uomini: Sofocle, Platone, per certi versi Abelardo) ma, proprio da questa loro atopia, possono beneficiare di una condizione privilegiata, da cui desiderano restituire unità 'vera' al mondo, un'unità capace di contenere l'intero organismo dell'universo, comprese le sue discontinuità, le sue indicibilità, i "tormenti delle sue viscere".

Bibliografia

- Maria Zambrano, *I beati*, Feltrinelli, Milano, 1992.
- Maria Zambrano, *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Maria Zambrano, *All'ombra del Dio sconosciuto*, Pratiche editrice, Milano, 1997.

³¹ *Ivi*, p. 120.

³² *Ivi*, p. 133.

- Maria Zambrano, *Filosofia e poesia*, Pendragon, Bologna, 2009.
- Boella, De Monticelli, Prezzo, Sala, *Filosofia, ritratti, corrispondenze*, Tre lune edizioni, Mantova, 2001.
- Sara Del Bello, *Esperienza, politica e antropologia in Maria Zambrano. La centralità della persona*, Mimesis, Milano, 2017.
- Elena Laurenzi, *Il paradosso della libertà. Una lettura politica di Maria Zambrano*, Mimesis, Milano, 2018.

INSEGNARE L'ETICA DELLA PROFESSIONE OGGI. QUALE RUOLO HA LA FILOSOFIA

Paola Premoli De Marchi*

Abstract

The purpose of the paper is to open a debate on which method can be used today to teach professional ethics and on what role must philosophy play in this teaching. In the first section I investigate the epistemological nature of professional ethics and I argue that in order to orient the behavior of individuals and groups it must be based on applied ethics, on the one hand, and the human sciences like pedagogy and psychology, on the other hand. In the second part, I propose a method to teach professional ethics, which should achieve four objectives.

Keywords

Professional ethics, Behavioral ethics, Moral philosophy, Teaching ethics, Moral education.

Offrire una panoramica degli studi di etica della professione in Italia è un'impresa che richiede poco tempo. Mentre la ricerca nell'ambito della filosofia morale ha una tradizione secolare e tuttora presenta una moltitudine di nuove pubblicazioni, l'etica della professione nel nostro paese riguarda un'esigua quantità di esperti e ha un limitato impatto sia sul mondo del lavoro sia sul dibattito culturale. Unica eccezione è costituita dalle professioni della salute, per le quali esiste un più nutrito numero di studiosi, centri di ricerca, riviste e pubblicazioni. Nei percorsi formativi di tutte le altre attività lavorative, gli insegnamenti di etica della professione si contano sulle dita delle mani, mentre gli interventi nei corsi di formazione aziendale e ai convegni delle varie associazioni professionali generalmente non sono affidati a studiosi di etica e riguardano ambiti settoriali della disciplina, come i codici di deontologia, la sostenibilità o la Responsabilità Sociale d'Impresa, quando non esulano del tutto dalla materia, per affidarsi alla competenza di giuristi e psicologi.

All'estero esiste una situazione analoga. Può essere un indizio interessante il fatto che nella *Raccomandazione del consiglio dell'unione europea del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, non si faccia alcun accenno all'etica, e men che meno all'etica della professione, nonostante il fatto che la raccomandazione abbia come scopo «la definizione del corredo di competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale». Un malpensante potrebbe dedurre che la conoscenza delle lingue e le competenze digitali siano considerate importanti per formare a svolgere una professione, mentre la competenza etica non lo è affatto. Se varchiamo i confini europei, possiamo osservare che negli Stati Uniti la situazione è un po' diversa. Rest e Narvaez nel 1994 avevano fatto il conto che a quell'epoca il numero di corsi di etica applicata insegnati annualmente nei college e nelle università statunitensi era di diecimila.¹ Negli ultimi decenni si sono moltiplicati i programmi e i metodi per insegnare l'etica in tutti i livelli scolastici e universitari e l'etica della professione si è ramificata in branche specifiche, oltre a quelle inerenti alle professioni sanitarie, come l'etica della ricerca, dell'ingegneria e degli insegnanti. Ci sono prestigiosi istituti universitari che si occupano di etica della professione, come l'Edmond Safra Center for

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

¹ Rest, Narvaez 2008, Preface.

Ethics dell'università di Harvard, il Center of the Study of Ethical Development dell'Università dell'Alabama, il Markkula Center for Applied Ethics dell'Università di Santa Clara, il Center for the Study of Ethics in the Professions dell'Illinois Institute of Technology, l'Institute for Business in Society della Darden School of Business dell'Università della Virginia. A questo scenario corrisponde una fiorente attività di ricerca, che si esprime in riviste e pubblicazioni. Dato che questo sviluppo si dipana ormai da diversi decenni, sarebbe già possibile ricostruire una storia dell'etica della professione come disciplina e dei metodi per insegnarla.

Ci si può domandare come mai in una nazione come la nostra, che ha una lunga tradizione di studi umanistici, non ci sia ancora un grande interesse verso questa disciplina che tanti effetti ha sulla vita sociale, basti pensare all'importanza del livello etico degli impiegati della pubblica amministrazione, della sanità e delle forze dell'ordine per distruggere o favorire la fiducia dei cittadini nelle istituzioni. Una risposta potrebbe essere che l'interesse per l'insegnamento dell'etica della professione sembra essere correlato all'esistenza di una tradizione di ricerca e di pratica riguardante l'educazione morale, come ambito specifico della pedagogia. Esistono nazioni, come il Canada, la Corea, il Giappone e la Cina, che inseriscono l'educazione morale tra le materie dei curriculum scolastici. In Europa, invece, l'impegno per la formazione in questo campo è inteso come educazione alla cittadinanza.² Questa disparità in fondo, oltre ad offrirci un'ipotesi di spiegazione per l'assenza di una tradizione di ricerca di etica del lavoro nel nostro paese, ci permette di sottolineare un aspetto importante del problema che ci interessa, perché mette in luce il doppio obiettivo dell'educazione morale: essa infatti può essere perseguita come parte fondamentale dello sviluppo individuale, dunque della fioritura della persona, oppure per ragioni sociali, ossia per favorire l'inserimento del singolo nelle relazioni con i gruppi di cui fa parte. La maggior parte di coloro che si sono occupati di etica, fin dalle origini della filosofia, non hanno visto una contrapposizione tra questi due obiettivi, anzi, hanno pensato che ciò che è bene per lo sviluppo del singolo, è bene anche per la società, e viceversa.³ Gli studi sul comportamento nelle organizzazioni possono confermare quest'intuizione, infatti dimostrano che il livello etico delle aziende non dipende solo da chi le dirige, bensì è il frutto dell'azione di tutti coloro che in esse operano, seppure con ruoli e responsabilità diverse. Se ci interessa la formazione etica delle persone, è allora necessario approfondire entrambi gli scopi dell'educazione morale, quello sociale e quello individuale, e studiare che cosa li può favorire. Dunque, dobbiamo riconoscere che, per elevare il livello etico nei diversi ambiti professionali e sociali, non è sufficiente occuparsi di cittadinanza, inclusività e sostenibilità, ma è necessario indagare che cosa favorisce la maturazione etica delle persone, che non può essere disgiunta dalla loro fioritura come individui.

Un secondo motivo per cui l'attenzione all'etica della professione in Italia resta un interesse superficiale e relegato a pochi soggetti dotati di buona volontà, è più misterioso e meriterebbe di essere studiato dai sociologi. Gli scandali finanziari che hanno coinvolto gli Stati Uniti dai primi anni 2000 possono essere considerati come un salutare tsunami nell'ambito dei programmi di educazione all'etica della professione, perché hanno dimostrato, su ampia scala, che lo studio delle teorie proposto nei corsi di etica nelle università, e più precisamente di *business ethics* nei MBA, non aveva quasi alcuna incidenza sull'effettivo modo di lavorare delle persone. I responsabili di quei comportamenti non etici, perseguiti su vasta scala e con effetti economici e sociali devastanti, avevano infatti ricevuto nel proprio curriculum universitario una formazione etica, eppure hanno preso decisioni con effetti economici e sociali devastanti, per il proprio tornaconto personale, senza alcuna remora morale. Ebbene, questi fatti, di per sé riprovevoli, hanno inaugurato una stagione molto feconda, tuttora in corso, di studi multidisciplinari sull'efficacia della formazione etica. Anche dalle nostre parti nel recente passato si sono verificati casi di bancarotta di grandi aziende, dalle vaste conseguenze economiche e sociali, causati da comportamenti spregiudicati di chi le dirigeva; tuttavia, questi fatti, dopo la prima scandalizzata reazione sui mass media, non hanno mai prodotto una reazione, da parte del mondo accademico, politico

² Nucci, Narvaez 2014, cap. 1.

³ Wren 2014.

ed economico, che fosse in grado di cambiare i percorsi formativi dei curriculum universitari o almeno di stimolare una seria e sistematica riflessione sull'educazione all'etica da parte delle diverse agenzie formative.

In quanto segue, si intende proporre al dibattito nel nostro paese proprio il seguente problema: è possibile individuare un metodo efficace per insegnare l'etica della professione? Se è possibile, che ruolo può avere la filosofia nel predisporre un percorso formativo che abbia lo scopo di innalzare davvero il livello etico degli ambienti lavorativi? Affronteremo la questione in due fasi: nella prima parte del saggio porremo la questione dello statuto epistemologico dell'etica della professione, dunque cercheremo di chiarire a quale o quali discipline appartiene, mentre nella seconda parte indagheremo gli obiettivi fondamentali che essa è chiamata a perseguire. Ciò ci permetterà di trarre alcune conclusioni sulle metodologie didattiche che possono essere adottate per progettare un percorso formativo in questo campo.

Lo statuto epistemologico dell'etica della professione

La letteratura esistente sull'etica della professione non ha dedicato una attenzione specifica allo statuto epistemologico di questa disciplina. Tale lacuna porta con sé due pericoli, che si sono effettivamente realizzati. O cristallizza l'insegnamento dell'etica della professione ad un elevato livello di astrazione, limitandosi al tentativo di applicare l'una o l'altra teoria etica, ad esempio l'utilitarismo o l'etica della virtù di Aristotele, alle questioni che emergono nelle attività lavorative, oppure si confina al livello della casistica, cercando risposte ai dilemmi più urgenti che la vita professionale impone, con strumenti teorici più o meno improvvisati. Ci sembra importante, invece, all'inizio del nostro cammino, richiamare il ruolo che la filosofia può avere per chiarire la natura della conoscenza e delle sue differenti ramificazioni, e dunque porre la questione di quale natura epistemologica abbia la disciplina che ci interessa. Potremmo definire semplicemente con Da Re l'etica della professione come quella parte dell'etica applicata che «ha per oggetto l'esperienza lavorativa e professionale dell'uomo», e quindi che «tratta dei principi, delle finalità, delle virtù, delle norme che a vario titolo concernono tale esperienza».⁴ Il fatto che siamo nell'ambito dell'*etica applicata* indica che l'etica della professione è una disciplina filosofica, e precisamente appartiene all'ambito di studio della filosofia morale, dunque ha come oggetto i comportamenti umani, in quanto sono giusti o ingiusti, buoni o cattivi; tali comportamenti sono indagati con un fine pratico, che è quello di orientare l'*azione* di coloro che esercitano una particolare attività lavorativa. Inoltre, possiamo intendere il termine professione in senso ampio, a indicare ogni generica attività lavorativa con la quale l'uomo offre una prestazione, oppure in un senso più ristretto, riservato solo a un'attività lavorativa «altamente qualificata, esercitata da soggetti che hanno acquisito una competenza specialistica attraverso un lungo iter formativo e un tirocinio», di particolare rilevanza sociale (Ibid.). In questo senso sono intese le «libere professioni», come quella del medico, dell'avvocato o del notaio. Si può dare un'etica professionale sia nel primo significato, sia nel secondo significato di professione.

Se l'etica della professione ha lo scopo di orientare i comportamenti umani, dei singoli che svolgono un certo lavoro o delle varie categorie professionali e, di riflesso, della società, possiamo comprendere che essa ha un legame essenziale con la maturazione etica della persona, dunque, per stabilire il suo statuto epistemologico, è opportuno partire da questo aspetto.

L'educazione morale come maturazione cognitiva, tra filosofia e scienze umane

L'educazione morale come disciplina, infatti, anche storicamente si poggia su due pilastri teorici fondamentali. Il primo pilastro è costituito dal riferimento alla filosofia morale e alla sua storia. Infatti, chi si occupa di sviluppo morale fa riferimento, per esempio, a Socrate e Platone, se ritiene che tale sviluppo dipenda dalla conoscenza di ciò che è bene e dalla capacità di giustificare

⁴ Da Re 2006, p. 3812.

le proprie convinzioni, ad Aristotele, se pone l'attenzione sulla formazione del carattere e sul ragionamento pratico, a Kant, se intende l'etica come deontologia, ossia come conoscenza dei doveri che devono orientare i comportamenti, a Hume, se fonda la moralità sulle dinamiche emotive più che sull'esercizio della ragione, a Rawls, se privilegia l'appartenenza del singolo alla società e quindi ritiene centrale la giustizia per garantire il funzionamento dei rapporti.

In secondo luogo, gli studi sull'educazione etica in ambito professionale fanno riferimento alla teoria dello sviluppo morale inaugurata da due psicologi, ossia Piaget e Kohlberg, che per primi hanno studiato le tappe evolutive che caratterizzano la crescita della persona in ambito etico. Contrariamente alle apparenze, questa impostazione non sminuisce il ruolo centrale che la riflessione filosofica occupa nell'insegnamento dell'etica della professione. Vediamone il motivo. Fin dalle origini della filosofia, l'attenzione all'uomo è coincisa con l'attenzione alla sua educazione e questa ha sempre avuto come contenuto anche la maturazione etica. In epoca moderna, ad esempio con Hobbes e Hume, si è affermata l'idea che il comportamento etico dell'uomo è dipendente dalle passioni e dagli istinti, dunque l'educazione etica fu limitata al compito di rendere l'individuo capace di seguire le regole imposte dalla società. Kohlberg, che fu influenzato dalla teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget, invece, ha cercato di dimostrare che gli esseri umani condividono uno sviluppo morale che segue delle tappe tipiche.⁵ Egli esamina un aspetto specifico del comportamento etico, ossia quali sono le motivazioni che ci spingono a seguire le norme morali, e conclude che esistono sei tipi di motivazioni che descrivono le diverse tappe dello sviluppo morale della persona, raggruppabili in tre livelli, ciascuno dei quali include due tipi di motivazioni. Il livello pre-convenzionale riguarda generalmente i bambini al di sotto dei nove anni, alcuni adolescenti e molti adulti con tendenze criminali e consiste in una prospettiva egocentrica, per cui chi agisce è motivato dalla volontà di evitare delle conseguenze spiacevoli oppure di ottenere un beneficio immediato. Il livello convenzionale, invece, è tipico degli adolescenti, ma riguarda anche molti adulti, e consiste nell'adeguarsi alle regole per conformismo, perché si è colto che la società si basa su un accordo interpersonale oppure perché si accettano le leggi, come convenzioni necessarie per mantenere l'ordine sociale. Il terzo livello, infine, chiamato da Kohlberg post-convenzionale, è raggiunto solo da una minoranza di adulti e implica accettare le norme perché si è colto il loro significato intrinseco, di principi che scaturiscono dai diritti umani o da un'etica universale, che è valida per tutti gli uomini. Anche se alla teoria di Kohlberg sono state rivolte varie obiezioni, ad esempio di non considerare le differenze di genere nella maturazione morale e di aver privilegiato un'etica centrata sulla nozione di giustizia, trascurando le etiche che pongono al centro le relazioni,⁶ oppure di aver trascurato lo sviluppo morale dei bambini della prima infanzia,⁷ essa ha inaugurato una linea di ricerca di fondamentale importanza per studiare lo sviluppo morale degli individui e le relazioni tra questo sviluppo e quello cognitivo. Essa ha dimostrato che esiste una progressione tra le diverse fasi, per cui, anche se non tutti arrivano a quella post-convenzionale, la successione segue la sequenza indicata e chi raggiunge le fasi successive non regredisce più a quelle precedenti. Inoltre, ha dimostrato che lo sviluppo intellettuale, e soprattutto l'emergere del pensiero astratto, ha un rapporto con lo sviluppo morale. Ciò ci può condurre a due conclusioni: in primo luogo, l'educazione dell'intelligenza diventa una condizione necessaria, anche se non sufficiente, per lo sviluppo morale delle persone; in secondo luogo, se la maturazione morale è anche frutto della maturazione cognitiva, l'etica può essere oggetto di insegnamento. Le ricerche empiriche di Kohlberg hanno allora spostato l'attenzione degli studiosi di etica da una prospettiva comportamentista, che privilegia l'origine sociale delle norme morali e intende la formazione etica come adeguamento a tali norme, verso una prospettiva cognitivista, nella quale l'attenzione è rivolta all'individuo, alle sue motivazioni e alle sue capacità di giudizio morale. Nonostante il fatto che Kohlberg fosse uno psicologo, le sue ricerche possono essere considerate come l'inizio della moderna scienza dello sviluppo morale, una disciplina che combina pedagogia e filosofia, due branche del sapere che hanno comuni radici nel pensiero classico, se pensiamo alla *Repubblica* di Platone o al *De*

⁵ Kohlberg 1981.

⁶ Gilligan 1982.

⁷ Burroughs 2017.

magistro di sant'Agostino. Possiamo allora dare una prima risposta alla domanda di quale sia lo statuto epistemologico dell'etica della professione: proprio a causa del suo scopo orientativo, che è connesso allo sviluppo morale della persona, essa presuppone un'impostazione multidisciplinare. Tuttavia, per completare la risposta, è necessario considerare anche le caratteristiche essenziali dei comportamenti umani, che possono essere valutati dal punto di vista etico.

Il comportamento morale e i suoi condizionamenti inconsci

Il 28 gennaio 1986 lo Space Shuttle Challenger decollò dal Kennedy Space Center, in Florida. Nei tre anni di attività aveva già completato 995 orbite intorno alla terra e percorso più di 41 milioni di chilometri. La missione era carica di particolari aspettative perché tra i membri dell'equipaggio vi era un'insegnante di scienze, Christa McAuliffe, che avrebbe tenuto una lezione dallo spazio, a migliaia di studenti collegati via satellite da tutto il mondo. Tuttavia, le cose andarono in modo ben diverso dal previsto. Durante le procedure di collaudo, i progettisti avevano segnalato che in caso di basse temperature ci poteva essere un problema nel funzionamento di alcune guarnizioni e avevano sconsigliato di procedere al lancio con temperature inferiori agli 11 gradi Celsius. Quel giorno la temperatura esterna era di circa 2 gradi Celsius, tuttavia i dirigenti della NASA decisero di autorizzare il lancio, «per motivi aziendali». A 75 secondi dal decollo le guarnizioni cedettero, provocarono un effetto a catena e lo Shuttle si disintegrò. Tutti e sette i membri dell'equipaggio morirono. Questo tragico episodio è divenuto un caso da manuale nella letteratura che si occupa di etica del lavoro perché è esemplare del fatto che in ambito professionale è frequente prendere delle decisioni che hanno un grande impatto etico, senza rendersi conto delle implicazioni morali della situazione. La ricostruzione del processo decisionale che condusse alla scelta di ignorare le segnalazioni degli ingegneri, infatti, mise in luce proprio il fatto che furono considerati solo gli aspetti tecnici, economici e di immagine aziendale, senza tenere conto di quelli etici, primo fra tutti la vita dell'equipaggio.

Fatti come questo hanno indotto gli studiosi di etica della professione a un importante cambiamento di rotta che si ripercuote anche sullo statuto epistemologico di questa disciplina. Infatti, negli ultimi decenni chi studia l'etica del lavoro ha compreso che, per elaborare un metodo che possa aiutare le persone a fare la cosa giusta, è necessario ampliare la prospettiva della ricerca filosofica sui criteri e i processi decisionali, con un'indagine sulle dinamiche psicologiche che influiscono sulle nostre decisioni e sui nostri comportamenti, soprattutto quando tali dinamiche inducono a fare scelte eticamente scorrette. Alcuni studiosi hanno allora proposto di introdurre una nuova disciplina, la *behavioral ethics*, che potremmo tradurre con etica comportamentale, la quale cerca di studiare, tramite ricerche psicologiche e sociologiche, come gli individui e i gruppi reagiscono alle sfide etiche, ma anche come si può favorire la maturazione etica delle persone. Uno dei pionieri di tale disciplina, Max Bazerman, ha proposto di affiancarla all'etica come disciplina filosofica, così da far emergere anche i fattori inconsapevoli che determinano le nostre decisioni.⁸ Esiste ormai una fiorente tradizione di ricerca, che si poggia su numerosi dati sperimentali, a favore della validità di questa impostazione per comprendere i comportamenti etici di individui e gruppi. Essa però comporta un pericolo, se assolutizzata, che consiste nel ridurre le dinamiche dei comportamenti umani ai meccanismi inconsci. È indubitabile che questi influiscano sulle nostre azioni, tanto che talvolta non è neppure sufficiente diventare consapevoli della loro esistenza per evitare di esserne condizionati. Tuttavia, non tutti i nostri comportamenti sono mossi da tali dinamismi. Gli esseri umani sono capaci di decisioni deliberate, che possono essere più o meno ragionevoli e sono più o meno volontarie. Di conseguenza, l'importanza dell'etica comportamentale non rende affatto inutile lo sforzo compiuto dall'insegnamento tradizionale dell'etica, di trasmettere le regole per ragionare correttamente e prendere decisioni deliberate, così come di favorire una riflessione razionale per individuare i criteri per agire bene. Piuttosto, la *behavioral ethics* ha il ruolo di mostrare quali fattori portano al comportamento non etico, e questo può aiutare a comprendere che ve ne sono alcuni che sono

⁸ Bazerman e Tenbrunsel 2011.

intenzionali, come il piano elaborato dal dipendente infedele per truffare la propria azienda, altri che sono inconsapevoli, ma ugualmente dannosi, come la tendenza al quieto vivere che ci induce a non cogliere i comportamenti illegali o l'emulazione che ci può indurre ad adottare comportamenti non etici senza rendercene conto.

Per comprendere i comportamenti umani, tuttavia, non è sufficiente considerare la distinzione tra quelli che hanno motivazioni di cui siamo consapevoli e quelli causati da fattori inconsapevoli. È anche importante tenere conto della distinzione tra gli atti che sono frutto di riflessione e quelli che, in apparenza impulsivi e inconsapevoli, sono frutto delle nostre facoltà mentali, ma immediati, spontanei. Gli psicologi israeliani Daniel Kahneman e Amos Tversky negli anni Settanta del secolo scorso hanno proposto la tesi che i nostri processi mentali scaturiscono da due sistemi differenti, il pensiero *intuitivo* e il pensiero *razionale*. La filosofia ha sempre privilegiato il secondo sistema rispetto al primo: fin dall'antica Grecia pensare è stato identificato con quell'attività consapevole e metodica con la quale organizziamo le nostre idee nelle loro connessioni logiche e colleghiamo così delle premesse a delle conclusioni. Kahneman e Tversky hanno messo in luce, invece, che una parte considerevole della nostra vita psichica non è frutto del pensiero razionale e deliberato, bensì dipende da dei procedimenti intuitivi, spontanei e veloci, non sottoposti al comando della volontà, eppure efficaci per farci giungere rapidamente a delle conclusioni. Il sistema intuitivo in genere è affidabile, perché si affina con l'esperienza, però può anche indurre in errore, in quanto ha la tendenza a prendere delle scorciatoie che facilitano il suo compito, ma possono deviarci dalla realtà. Ad esempio, tende a limitarsi ai dati cui può accedere più facilmente, trascurando la visione d'insieme o di verificare se sarebbe necessario raccogliere altre informazioni, oppure si lascia influenzare dalla reazione emotiva immediata che le situazioni provocano in noi.⁹

Anche nei nostri comportamenti etici entrano in gioco entrambi i sistemi. L'esperienza etica inizia sempre col pensiero intuitivo, perché è quello che ci presenta la rilevanza morale delle situazioni. Bazerman e Tenbrunsel hanno osservato che, se utilizzassimo solo il pensiero razionale, le nostre decisioni sarebbero ridotte ad un calcolo tra costi e benefici, privo di una vera percezione dei valori in gioco.¹⁰ D'altra parte, come abbiamo accennato, il pensiero intuitivo può essere deviato da dei pregiudizi cognitivi, dunque il compito del pensiero razionale è quello di verificare le sue conclusioni e, se necessario, di rettificarle. Quest'ultimo è più lento e metodico del pensiero intuitivo, però tende ad essere pigro, quindi ad accettare acriticamente ciò che il pensiero intuitivo gli presenta. Il nostro pensiero, dunque, funziona correttamente solo se i due sistemi interagiscono e se siamo consapevoli dei punti di forza e di debolezza di ciascuno.

La fenomenologia degli atti umani che deriva dai risultati delle recenti ricerche psicologiche ci suggerisce, dunque, che i comportamenti etici non possono essere studiati solo alla luce delle scelte deliberate e razionali, ma devono comprendere anche i comportamenti che sono frutto del pensiero intuitivo, dunque spontanei eppure dotati di una loro razionalità, e i meccanismi inconsci che condizionano i nostri comportamenti, come i pregiudizi cognitivi o i condizionamenti sociali. Lo stato attuale delle ricerche ci suggerisce, insomma, che l'etica della professione non può essere ridotta a una delle scienze umane, ma, pur restando una disciplina filosofica, deve avvalersi anche dei contributi di pedagogia, sociologia e psicologia per individuare con più precisione tutti i fattori che entrano in gioco nei nostri comportamenti, e quindi devono essere tenuti in considerazione se si vuole studiare ciò che può favorire o ostacolare il rispetto delle regole e la maturazione etica in ambito professionale.

Gli obiettivi per insegnare l'etica della professione

Una volta chiarita la natura interdisciplinare dell'etica della professione è possibile affrontare il problema che ci interessa, che come accennato è duplice, ossia quello di proporre un metodo

⁹ Kahnemann 2017.

¹⁰ Bazerman e Tenbrunsel 2011, cap. 2.

per insegnare questa disciplina e di chiarire quale ruolo ha la filosofia in esso. Se l'etica può essere oggetto di insegnamento, possiamo tentare di individuare quali obiettivi dovrebbe raggiungere un percorso formativo che abbia per oggetto una professione. Le ricerche svolte negli ultimi due decenni hanno accolto, più o meno tacitamente, quanto abbiamo detto nella prima parte di questo articolo sullo statuto epistemologico della disciplina, e sembrano indicare quattro scopi che la formazione all'etica della professione dovrebbe perseguire. Essi sono: a) sviluppare la *sensibilità* etica; b) rafforzare la *conoscenza* dei criteri in base ai quali valutare le azioni e i concetti dell'etica presupposti in tali criteri; c) migliorare la *capacità di formulare giudizi etici* e d) favorire l'*impegno etico*.¹¹ Vediamo in che cosa consiste ciascuno di questi quattro scopi.

1. Sviluppare la sensibilità etica

In primo luogo, è importante studiare come imparare, di fronte a un problema etico, a rendersi conto che c'è un problema. Il caso dello Space Shuttle ci mostra che le azioni eticamente scorrette possono essere compiute involontariamente, semplicemente perché non ci si rende conto delle implicazioni etiche della situazione. Abbiamo visto che la percezione del problema etico è affidata al pensiero intuitivo, grazie al quale diventiamo (o non diventiamo) consapevoli degli aspetti moralmente rilevanti delle nostre esperienze. La capacità di acquistare tale consapevolezza include sia la sensibilità verso la sfera morale come tale, sia la sensibilità sociale, dunque la consapevolezza del proprio ruolo nella società, ma anche la capacità di comprendere le altre persone e la conoscenza delle regole che regolano la vita sociale.¹² Le si oppongono la cecità o la sordità ai valori morali, che possono essere causa di comportamenti non etici dei quali neppure ci rendiamo conto. Che cosa può essere efficace, allora, per sviluppare la consapevolezza etica di fronte alle sfide che la professione impone? Mi sembra che siano almeno tre gli ambiti da tenere in considerazione.

In primo luogo, è importante una conoscenza delle dimensioni che costituiscono l'essere umano come tale, nella sua complessità di ragione e istinto, di passione e desideri, di volontà ed emozioni. Dunque, è necessaria una formazione antropologica di base, vale a dire l'acquisto di una competenza filosofica e psicologica specifica dell'essere umano come «animale etico».¹³ In secondo luogo, è richiesta una formazione del «cuore» o del «sentire», ossia di quella nostra dimensione affettiva che percepisce e apprezza le dimensioni di rilevanza della realtà. Questa formazione favorisce una strutturazione assiologica della persona, grazie alla quale non solo percepiamo i valori e i doveri, ma anche siamo in grado di metterli in ordine di importanza, per qualità e grado.¹⁴ In terzo luogo, è importante favorire la conoscenza di sé, perché ciascuno ha dei punti di forza e dei punti di ombra che influiscono non solo sulle proprie decisioni, ma ancor prima, sulla percezione degli aspetti rilevanti delle situazioni. Chi è molto attratto dal guadagno, ad esempio, ha più difficoltà a cogliere l'illiceità di comportamenti molto remunerativi, mentre chi è attratto dal potere può essere meno sensibile a cogliere i casi di abuso d'ufficio, quando lo coinvolgono direttamente. Questo tipo di conoscenza include aspetti filosofici e aspetti psicologici. Riguardo a questi ultimi, uno studio sistematico delle tendenze devianti, ma inconsapevoli, che influiscono sulle nostre decisioni è stato svolto, ad esempio, da Francesca Gino, psicologa italiana di Harvard. Questi studi ci aiutano a comprendere, ad esempio, il problema dell'ipocrisia morale, molto diffusa anche in ambito professionale, ossia dei casi in cui abbiamo dei principi etici ai quali dichiariamo di volerci attenere, però non siamo disposti a sopportare il costo e lo sforzo necessari per rispettarli.¹⁵ Questo induce a mentire e a violare le regole, però giustificando le proprie scelte, e si tratta spesso di comportamenti inconsapevoli. In ambito formativo, allora, è necessario elaborare degli strumenti che aiutino a combattere le cause dell'ignoranza: essa comprende la non conoscenza, che può essere contrastata con una corretta informazione,

¹¹ Davis 2016; Premoli De Marchi 2018.

¹² Kohlberg 1981, pp. 170s.

¹³ Premoli De Marchi 2018, cap. 1.

¹⁴ De Monticelli 2003.

¹⁵ Gino 2013, cap. 9.

ma anche può derivare da cattive abitudini che col tempo ottendono la nostra consapevolezza degli standard etici, oppure da negligenza, che spinge ad essere superficiali nell'aggiornarsi o raccogliere i dati necessari per prendere buone decisioni.

Per quanto riguarda il primo obiettivo della formazione all'etica della professione, dunque, la filosofia ha un doppio compito. Da un lato, quello di offrire al destinatario del percorso formativo le basi teoriche necessarie per sviluppare una sensibilità etica, a partire dallo studio dell'antropologia e della conoscenza di sé. Dall'altro, quello di indagare i presupposti cognitivi di chi insegna etica, perché prenda coscienza delle proprie convinzioni, consapevoli o tacite, così da essere in grado di comunicarle al destinatario della sua attività formativa. Questo è essenziale per evitare il paternalismo che spinge a sostituirsi all'educando nel cammino che deve compiere in prima persona e a trasformare l'educazione etica in un indottrinamento, che è una patologia della relazione pedagogica incapace di favorire la maturazione delle persone. Sarebbe insomma auspicabile, si scusi il gioco di parole, una riflessione etica sull'etica dei docenti di etica.

2. Stabilire i criteri

Un secondo obiettivo dell'educazione all'etica della professione consiste nell'individuare gli standard etici che permettono di svolgere in modo eticamente corretto una determinata attività lavorativa. Alcuni di questi sono comuni a ogni tipo di lavoro (ad esempio l'onestà e la giustizia), altri riguardano in modo specifico una professione o qualche sua specializzazione (ad esempio la gestione dei conflitti di interesse per avvocati e medici o l'equità nell'attribuire i voti degli insegnanti). La formazione in quest'ambito include sia lo studio delle teorie che aiutano a interpretare la vita lavorativa, sia lo studio di codici, regole, consuetudini, norme formali e politiche aziendali, che regolano i comportamenti professionali.

Per quanto riguarda lo studio delle teorie, esso compete direttamente alla filosofia morale e contribuisce a formare nel destinatario del percorso formativo l'apparato concettuale necessario per comprendere i diversi aspetti delle questioni etiche. Tuttavia, non è praticabile impostare l'apprendimento dell'etica della professione secondo una prospettiva storico-filosofica, che consiste nel presentare sistematicamente le teorie etiche elaborate dalla storia del pensiero. Ciò è dovuto a due ragioni, una teorica e una pratica. La ragione teorica consiste nella già citata natura "applicata" dell'etica della professione, che è costituita da problemi concreti e specifici, vincolati alle diverse situazioni professionali, oltre che al contesto socio-culturale, alle consuetudini in vigore e ai fattori contingenti che rendono i casi etici difficilmente classificabili e generalizzabili. Il carattere particolare e contestuale dei problemi morali che ogni attività lavorativa impone rende insufficiente la conoscenza delle teorie per risolvere i problemi. La ragione pratica che rende inopportuno impostare l'educazione all'etica della professione su una mera conoscenza storico-filosofica, deriva invece dal fatto che il tempo che può essere dedicato all'apprendimento dell'etica della professione è sempre limitato e la maggior parte dei professionisti sono privi delle competenze necessarie ad affrontare uno studio sistematico della storia della filosofia. Per questi motivi, sembra necessario optare piuttosto per un approfondimento degli elementi della filosofia morale, dunque uno studio per tematiche che privilegi gli autori più significativi al fine di comprendere le implicazioni etiche dell'agire e del lavoro umano. Una proposta interessante a questo proposito proviene dalla studiosa americana Catharyne Baird.¹⁶ La Baird ha preso in considerazione le teorie elaborate dalla storia della filosofia morale e ne ha individuate quattro, come quelle più influenti nell'ambito dell'etica del lavoro. Esse sono la teoria dei risultati, la teoria dei principi, la teoria della giustizia e la teoria dell'eccellenza personale. La proposta della Baird è di utilizzare queste quattro teorie come altrettante "lenti" alla luce delle quali giudicare i problemi etici, da diverse prospettive. La considerazione di più di una lente per valutare le questioni ha infatti il vantaggio di compensare i limiti che ciascuna teoria presenta. La Baird ha addirittura elaborato un test per verificare quali lenti influiscono maggiormente nelle valutazioni etiche di individui e gruppi. Un approccio di questo tipo ha il vantaggio di insegnare

¹⁶ Baird 2011.

agli studenti a valutare le situazioni da differenti punti di vista, ma anche a valorizzare le valutazioni diverse dalla propria e le ragioni che le possono giustificare. Si tratta di un esercizio filosofico che allena le capacità di analisi, molto efficace per affrontare i casi di conflitti etici in ambito professionale.

Accanto al confronto con le teorie, che amplia gli orizzonti nella valutazione delle situazioni, per stabilire i criteri che orientano le azioni nella vita lavorativa è necessario anche considerare che cosa differenzia le diverse etiche professionali. Come abbiamo accennato, esiste una netta sproporzione tra la quantità di studi dedicati all'etica medica e delle professioni sanitarie, pressoché sterminata, e la ricerca nell'ambito dell'etica delle altre attività lavorative, assai esigua. Per migliorare il livello etico della società sarebbe invece necessaria una attenzione specifica alle peculiarità di ogni attività lavorativa, sorretta da una base teorica ampia e profonda. A tal proposito, una proposta interessante, elaborata dal filosofo austriaco Josef Seifert per l'etica medica, ma applicabile in ogni professione, consiste nel partire da una riflessione sui beni o scopi che ogni professione è chiamata a servire. Ad esempio, la medicina ha come scopi specifici quello di tutelare la vita umana, promuovere la salute, combattere il dolore, ristabilire l'integrità fisica, proteggere la coscienza personale. Questi beni impongono al medico dei doveri particolari, che possono offrire dei criteri fondamentali per indirizzare l'etica della professione.¹⁷ Analogamente, la professione docente ha come scopi beni come la maturazione della persona, la trasmissione della cultura, la socializzazione, la preparazione all'esercizio di una professione e la promozione del bene comune.¹⁸ Anche questi impongono all'insegnante dei doveri specifici, che offrono la base per la sua etica professionale. Ci sembra che un compito urgente oggi sia quello di far collaborare filosofi e professionisti proprio per svolgere questa analisi nelle singole attività lavorative. Questo compito è prioritario rispetto a quello di stilare codici deontologici e decaloghi di regole di comportamento, perché solo i beni o valori essenziali in una professione possono costituire delle motivazioni intrinseche per agire in modo eticamente corretto e giustificare i codici e le regole.

3. Sviluppare la capacità di ragionamento etico

Un terzo obiettivo della formazione all'etica della professione consiste nello sviluppo della capacità di ragionamento etico e dunque di decisione morale. I sostenitori della *behavioral ethics* hanno la tendenza a sminuire questo aspetto dell'educazione etica perché, come accennato, ritengono sia che la maggior parte delle decisioni etiche non sono frutto di ragionamento, ma sono effetto di meccanismi inconsapevoli, sia che la presenza di un'attività di riflessione non sia garanzia della correttezza delle scelte, perché i pregiudizi possono influire anche sulla nostra capacità di ragionare.¹⁹ A queste obiezioni si può rispondere che la distinzione tra pensiero intuitivo e pensiero razionale introdotta da Kahneman e Twersky ci dimostra che le abilità nel ragionare sono comunque importanti per verificare la correttezza delle decisioni spontanee, dopo che le abbiamo prese; inoltre, esistono delle situazioni nelle quali il pensiero spontaneo non interviene, ad esempio di fronte ai problemi etici nuovi o particolarmente complessi, ma richiede l'intervento del pensiero razionale. Per comprendere in che cosa consiste il ragionamento etico corretto, però, è necessaria la filosofia, in particolare come teoria dell'argomentazione, applicata all'etica. È possibile ad esempio allenare gli studenti e i professionisti a ragionare su casi etici a partire da una procedura che aiuti, progressivamente, a individuare il problema etico, a stabilire quali fatti sono rilevanti, a riconoscere i soggetti coinvolti dalla situazione, o perché hanno delle responsabilità o perché sono in qualche modo toccati dalla decisione, a elencare le alternative di azione praticabili e, infine, a prendere una decisione, giustificando le ragioni della scelta.²⁰ Oppure, si può ricorrere al dibattito regolamentato, dividendo i destinatari delle attività formative in due squadre e invitandoli a sostenere le tesi a favore e contrarie rispetto a

¹⁷ Seifert 2004, cap. 1.

¹⁸ Premoli De Marchi 2018, pp. 131s.

¹⁹ Maxwell 2016.

²⁰ Premoli De Marchi 2018, cap. 9.

un problema etico, ad esempio se è giusto chiedere a un professionista di mantenere un comportamento conforme al decoro della professione al di fuori dell'orario di lavoro, oppure se è giusto mantenere basso il salario iniziale di chi lavora in organizzazioni a movente ideale, così da attirare solo i candidati più motivati. L'allenamento al ragionamento etico serve, oltre che a imparare a prendere buone decisioni, anche a raggiungere gli obiettivi che abbiamo già identificato in precedenza, ossia lo sviluppo della sensibilità etica e l'apprendimento dei criteri che devono orientare le decisioni. Soprattutto, però, rende le persone più consapevoli delle proprie responsabilità e della propria autonomia di giudizio, entrambi aspetti fondamentali per acquistare una coscienza professionale.

4. *Trovare il coraggio di fare la cosa giusta*

Infine, un aspetto che è stato messo in luce solo di recente è il fatto che in ambito professionale spesso il problema non consiste nello stabilire che cosa è giusto fare, bensì è trovare il coraggio di farlo. Il timore delle ripercussioni sulla propria carriera o della reazione dei propri superiori, infatti, può essere la causa dei comportamenti non etici più frequentemente di una vera intenzione di compiere azioni illegali o immorali. La formazione in ambito etico, allora, deve perseguire un quarto obiettivo, che è quello di allenare, una volta deciso che cosa è giusto fare, a passare all'azione, nonostante gli ostacoli che si possono incontrare. Un percorso formativo efficace per insegnare l'etica della professione deve allora includere delle attività didattiche che rendano più abili ad agire secondo le proprie convinzioni, dunque che rafforzino le motivazioni che ci inducono ad agire in modo etico, ma anche suscitino il coraggio di fare la cosa giusta. Mentre esistono degli strumenti per misurare i miglioramenti riguardo al raggiungimento dei tre obiettivi precedenti, misurare l'efficacia della formazione in questo aspetto è assai arduo, perché per definizione esso si rivolge ai comportamenti futuri. Tuttavia, le ricerche possono aiutare a individuare quali strategie sono risultate più efficaci, per coloro che già si sono trovati di fronte a conflitti etici. A questo proposito esiste un programma elaborato dalla studiosa Mary C. Gentile, dal titolo *Giving Voice to Values*, che ha avuto una notevole diffusione a livello internazionale e persegue proprio il nostro quarto obiettivo, di migliorare la capacità di fare la cosa giusta.²¹ Anche se questo allenamento presuppone soprattutto delle conoscenze in ambito psicologico e sociologico, ad esempio su come l'individuo reagisce di fronte a un conflitto etico o quando interagisce in gruppo, esso implica anche alcune conoscenze filosofiche. Ad esempio, si poggia sull'assunto che la disponibilità a non infrangere le norme etiche dipende dai valori che il professionista ritiene come più importanti per la sua esistenza e per l'immagine che ha di sé. La riflessione sugli scopi che si vogliono dare alla propria vita professionale, di conseguenza, è un aiuto efficace per rinforzare la volontà di agire in modo corretto. Questa riflessione esistenziale, per sua natura, è filosofica. Inoltre, la possibilità di dialogare con chi ha opinioni differenti su ciò che è giusto fare dipende dalla convinzione che ci siano dei valori fondamentali che gli uomini condividono, come il rispetto, la giustizia e la trasparenza. Anche per stabilire e giustificare questi valori è necessaria una riflessione filosofica, che sia in grado di dimostrare l'infondatezza delle due posizioni estreme del relativismo e dell'ideologia. Entrambe, infatti rendono impossibile il confronto tra posizioni differenti e la ricerca di una via comune per fare ciò che è giusto. L'Illinois Institute of Technology, ad esempio, nel 1993 ha inventato l'*Ethics Bowl*, una competizione nella quale gli studenti dibattono su un problema etico ma, diversamente dalle gare di dibattito regolamentato diffuse nelle facoltà giuridiche, possono difendere la tesi di cui sono convinti, invece di quella che viene loro assegnata d'ufficio. Questa soluzione, benché faccia passare in secondo piano l'allenamento a trovare argomenti anche a favore di tesi che personalmente non si condividono, favorisce lo sforzo per cercare le giustificazioni delle proprie convinzioni. Questa capacità è della massima importanza per imparare a sostenere le proprie idee in un dialogo costruttivo con chi la pensa diversamente e questa è un'abilità essenziale per

²¹ Gentile 2012.

riuscire a difendere i comportamenti etici in ambienti insensibili o ostili verso ciò che è giusto o legale.

Conclusione

Nell'introduzione si è accennato al ruolo che gli scandali finanziari avvenuti all'inizio del nostro secolo negli Stati Uniti hanno avuto nell'indurre a ripensare l'insegnamento della professione nei vari percorsi universitari. Uno degli effetti di tali episodi è stato quello di aver messo in crisi l'assunto che è sufficiente trasmettere delle conoscenze per modificare i comportamenti. Già Aristotele aveva colto che non è sufficiente conoscere il bene per farlo, diversamente da quanto sostenuto da Socrate, perché nelle azioni entra la volontà, ma anche perché i nostri comportamenti sono influenzati dalle nostre qualità morali permanenti. Aveva già capito che l'educazione all'etica deve consistere nell'acquisto delle virtù e che per quelle intellettuali è sufficiente l'insegnamento, mentre per quelle del carattere è necessario l'esercizio. Eppure, solo negli ultimi decenni si è iniziato a prendere sul serio questa affermazione per quanto riguarda l'etica del lavoro, tanto da iniziare a considerare questa disciplina come una soft skill, che include la trasmissione di contenuti, ma anche l'assunzione di atteggiamenti, come la disponibilità a sacrificare il proprio tornaconto personale, quando pregiudica dei beni comuni, e l'acquisizione di abilità, come la capacità di ragionamento pratico, la sensibilità nel cogliere il peso morale delle situazioni, la forza di volontà nel fare ciò che è giusto. In quanto precede abbiamo cercato di mettere in luce quanto sia ampia l'estensione delle conoscenze e delle competenze che sono necessarie per agire in modo eticamente corretto. Per concludere, vogliamo accennare al fatto che la natura composita di tale formazione impone anche di ripensare le tecniche didattiche che permettono di raggiungere gli obiettivi che abbiamo presentato.

In Italia le sedi più plausibili per impostare un percorso di educazione all'etica della professione possono essere dei moduli inseriti nell'attività di alternanza scuola-lavoro prevista per le scuole secondarie di secondo grado, gli insegnamenti di etica e deontologia presenti nei corsi universitari o in attività seminariali, le attività di formazione previste per le diverse categorie professionali, associazioni di categoria o nelle aziende. Anche se le modalità didattiche devono essere adeguate ai destinatari del percorso formativo, le conoscenze acquisite sui metodi per insegnare questa materia e le esperienze maturate negli ultimi decenni ci permettono di offrire alcune indicazioni sulla direzione da seguire. In primo luogo, una parte insostituibile della formazione all'etica della professione riguarda la dimensione cognitiva, perché presuppone la trasmissione delle conoscenze filosofiche e psicologiche che, come abbiamo visto, costituiscono una base teorica irrinunciabile per accostarsi a questa disciplina. In quest'ambito, la lezione frontale mantiene la validità che ha sempre avuto nell'insegnamento della filosofia morale, ma nel caso dell'etica della professione, richiede un'esposizione sistematica, per concetti e problemi, più che storica e un approccio divulgativo che sia adatto a un pubblico di non addetti ai lavori. In secondo luogo, la trasmissione di contenuti deve essere affiancata da metodi didattici più esperienziali e attivi, che favoriscano lo sviluppo della sensibilità etica, ma anche allenino le capacità di ragionamento e di comunicazione dei destinatari del percorso formativo, dunque aiutino a raggiungere il primo e il terzo degli obiettivi che abbiamo proposto in quanto precede. A tale scopo, efficaci strumenti didattici sono il ricorso ad esempi tratti dalla storia, dalla letteratura, dal cinema,²² la discussione di casi etici in piccoli gruppi e in sessione plenaria e il dibattito regolamentato, cui abbiamo già accennato. Infine, per avere una forza motivante, le attività didattiche che hanno come oggetto l'etica della professione devono essere in grado di stimolare la coscienza e il senso di responsabilità individuale dei partecipanti, dunque è opportuno che comprendano anche momenti di verifica dell'apprendimento e occasioni per poter di esprimere le proprie opinioni personali. Tra gli strumenti utili a raggiungere questo scopo, è possibile progettare momenti dedicati, come la discussione in aula o i test scritti a domande aperte, nei quali

²² Teays 2017.

chiedere ai destinatari dell'attività formativa di raccontare un conflitto etico in cui si sono imbattuti e spiegare come lo hanno risolto, o di affrontare un caso etico in prima persona.

Ricordiamo, per finire, un passo di Platone che riassume in modo emblematico il ruolo del filosofo morale per insegnare a vivere bene, anche nell'ambito professionale:

Non il vivere secondo scienza permette di agire bene e di essere felici, né il vivere secondo tutte le altre scienze, ma secondo una soltanto, quella del bene e del male.

Platone, *Carmide* 174 B-C

Bibliografia

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Rizzoli, Milano, 1991.
- Baird 2011: Catharyne Baird, C., *Everyday Ethics, Making wise Choices in a complex World*, ed. EthicsGame, Denver 2011².
- Bazerman, Tenbrunsel 2011: Max Bazerman e Ann Tenbrunsel, *Blind spots: why we fail to do what is right and what to do about it*, Princeton University Press 2011.
- Burroughs 2017: Michael Burroughs, «Philosophical ethics in early childhood. A pilot study», *Journal of Philosophy in Schools*, vol. 4, n. 1 (2017), pp. 73-101.
- Da Re 2006: Antonio Da Re, *Etica Professionale*, voce in *Enciclopedia Filosofica*, Bompiani, 2006, vol. 4, p. 3812s.
- Davis 2016: Michael Davis, «From Practice to Research: A Plan for Cross-Course Assessment of Instruction in Professional Ethics», in *Teaching Ethics*, 16: 2 (Fall 2016), pp. 251-260.
- De Monticelli 2003: Roberta De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teorie del sentire*, Garzanti, Milano 2003.
- Gentile 2012: Mary Gentile, *Giving Voice to Values. How to speak your Mind when you know what's right*, Yale University Press 2012.
- Gilligan 1982: Carol Gilligan, *In a different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press 1982.
- Gino 2013: Francesca Gino, *La scelta giusta. Come contrastare i fattori che influenzano le nostre decisioni*, Sperling & Kupfer; Segrate (Mi) 2013.
- Kahneman 2017: Daniel Kahneman, *Pensieri lenti e pensieri veloci*, Mondadori, Milano 2017.
- Kohlberg 1981: Lawrence Kohlberg, *Essay on Moral Development*, vol. 1, Harper & Row, San Francisco 1981.
- Maxwell 2016: Bruce Maxwell, «The Debiasing Agenda in Ethics Teaching: An Overview and Appraisal of the Behavioral Ethics Perspective», *Teaching Ethics*, 16:1 (Spring 2016), pp. 75-90.
- Nucci, Narvaez 2014: Larry Nucci e Dacia Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education*, 2014².
- Platone, *Carmide*.
- Premoli De Marchi 2018: Paola Premoli De Marchi, *Quattro passi nell'etica del lavoro e delle organizzazioni*, Ed. Youcanprint, Bari 2018.
- *Raccomandazione del consiglio dell'unione europea del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)
- Rest, Narvaez 2008: James Rest e Darcia Narvaez (a cura di) *Moral Development in the Professions*, (1994), Taylor & Francis e-library 2008.
- Seifert 2004: Josef Seifert, *The Philosophical Diseases of Medicine and their cure: Philosophy and Ethics of Medicine*, vol. I: *Foundations*, Springer, Dordrecht 2004.
- Teays 2017: Wanda Teays, «Show Me a Class That's Got a Good Movie, Show Me: Teaching Ethics through Film», *Teaching Ethics* 17:1 (Spring 2017), pp. 115–126.
- Wren 2014: Thomas Wren, «Philosophical Moorings», in Nucci Narvaez 2014, cap. 2.

IPOTESI SULLA REALTÀ

Saro Mirone*

Abstract

In this research, the author deals with reality problem and presents one knowledge model based on four points in which there is a mingling of philosophic approach and scientific method. The ontology of the model, in according to Standard Model Theory, is formed by four different forces and some fermionic families, but only two are very important, quarks and leptons for fermionic substance, and photons for the interactions. These three types of matter gives static and dynamic mass to objects and the quality called inertia. The structure of reality is formed by interactions (forces) among the things that populate the world. The interaction, also, provides information and puts in connection the objects in selective mode. The information, when it is embedded, enriches the objects of “intelligence” and makes them more and more complex in order to interact with other things. The intelligence, inside the objects, provides them a capacity for selecting more and more different interactions. The communication between knowing subject and things is due to electric-interaction into dimension of N-L and it governs the structure of all daily object. The things of N-L world are divided in two types of systems open-loop-system and close-loop-system. OLS do not have got memory, on the contrary CLS have got memory and react in different mode in regard to different stimuli because the reactions depend on previous history. The world is parted in three realities because the interactions are different among N-L dimension, Planck dimension and Hubble dimension. The communication with each other can be studied through the renormalization group.

Keywords

Interaction, Information, Reality, Open-loop-system, Close-loop-system.

1. Introduzione

Un’indagine sulla conoscenza non può essere sconnessa da un’indagine sulla realtà poiché conoscere significa cogliere il reale. Le problematiche riguardanti la realtà ci spingono a indagare i referenti delle nostre immagini concettuali e se tali immagini siano fedeli ai referenti, ovvero rappresentano la “cosa” come essa è. Dai lavori precedenti si evince che l’autore difende una forma di realismo e in questo contributo cercherà di precisare meglio quale forma di realismo egli vuole sostenere e quali ne siano le motivazioni. Alcune di queste ragioni sono strettamente legate alla natura del metodo scientifico e ad alcune recenti conquiste della fisica teorica che a loro volta diventano il nucleo teoretico per una gnoseologia generale.

La nostra discussione sulla realtà non può che avviarsi dai tipici problemi generali dell’ontologia:

- Esiste qualcosa di materiale?
- Esiste solo qualcosa di materiale?
- Esiste un soggetto conoscente anch’esso materiale?
- Il canale di comunicazione tra il soggetto e l’oggetto qual è?
- La realtà è unica?

Le questioni ontologiche, a loro volta, sono correlate anche alla gnoseologia generale:

- In che modo conosciamo l'oggetto concreto?
- Tutti i soggetti lo conoscono allo stesso modo, in breve, la conoscenza è oggettiva?
- Quello che conosciamo dell'oggetto è ciò che l'oggetto è veramente?
- L'oggetto esiste indipendentemente dal fatto che noi lo pensiamo?
- La scienza rappresenta la realtà?

Si vede, da questi presupposti, che un'indagine sulla realtà non può prescindere da un'indagine sull'essere, sulla verità, sul soggetto, sull'oggetto e sul canale di comunicazione tra soggetto conoscente e sistema sotto osservazione. Essendo questi concetti strettamente correlati non si può chiarirne uno senza coinvolgerne un altro, quasi si trattasse di prospettive diverse di uno stesso argomento d'indagine.

L'autore, nei suoi precedenti saggi e in termini generali, ha esposto l'impegno ontologico che sta alla base del modello di realtà che in questa sede si vuole trattare in modo più approfondito e i punti di partenza saranno, come per le ricerche precedenti, alcuni principi filosofici riflessi in alcuni modelli matematici. Questi principi, unitamente ad alcuni modelli fisico-matematici¹, hanno condotto l'autore ad intravedere una realtà non unica, ma molteplice e suddivisa in tre domini. In questo contributo, l'autore cercherà di delineare le motivazioni che lo hanno indotto a indagare una realtà multiforme.

L'idea fondamentale della suddivisione in tre domini l'autore l'ha ricavata dall'identificazione della realtà con l'interazione², ovvero un oggetto è reale se scambia energia- impulso³ con un sistema conoscente, ed essendo lo scambio di energia-impulso dovuto alle quattro forze fondamentali che agiscono con raggi di azione differenti, ne segue che la realtà è molteplice.

Dalle considerazioni precedenti deduciamo che un'indagine sulla realtà richiede di focalizzare l'attenzione su tre entità contemporaneamente: il sistema⁴ che emette energia⁵, il soggetto conoscente⁶ che ricevendo l'energia subisce una modificazione del suo stato precedente e il canale di comunicazione che può essere costituito da un supporto fisico o dallo spazio⁷. Nel caso dell'uomo, il sistema conoscitivo è costituito da tre entità biologiche, cervello-mente⁸, corpo⁹ e sistema di comunicazione¹⁰ tra corpo e mente, ovvero dalla struttura nervosa periferica che connette i sensi al cervello in una parte del quale ha sede la mente¹¹.

La natura della realtà è determinata dallo scambio di energia-impulso tra l'oggetto e i sensori del soggetto conoscente¹². Le condizioni che potrebbero influenzare le interazioni sono la posizione spazio-temporale del soggetto e dell'oggetto e il loro moto reciproco. L'oggetto, il soggetto

¹ L'autore privilegia come strumento d'indagine della realtà i linguaggi matematici.

² L'autore con il termine interazione indica una delle quattro forze fondamentali presenti in natura: forza gravitazionale, forza elettrica, forza nucleare debole e forza nucleare forte.

³ Lo scambio di energia-impulso, come vedremo in un paragrafo successivo, coinvolge anche uno scambio di informazione più o meno complessa a seconda degli oggetti coinvolti.

⁴ Un sistema è un oggetto complesso e strutturato.

⁵ Qualsiasi scambio di energia, per l'autore, è anche scambio di informazioni. Essa rappresenta l'interazione.

⁶ Il soggetto conoscente non necessariamente è un oggetto biologico.

⁷ Lo spazio, per l'autore, non è un ente amorfo per gli oggetti estesi, ma solo per le interazioni.

⁸ Sistema talamo-corticale nell'uomo.

⁹ Elemento fornito di sensori che interagiscono con gli oggetti.

¹⁰ Strutture neuronali che connettono gli strumenti sensoriali alla mente.

¹¹ La ricerca più avanzata nel settore delle neuroscienze pone la mente, che per l'autore è sinonimo di coscienza, nell'apparato talamo-corticale nell'uomo.

¹² Il sistema conoscente non lo si deve identificare esclusivamente con l'uomo, ma con tutti i soggetti biologici che si devono rappresentare la realtà per sopravvivere.

conoscente e l'interazione sono formati dalla stessa "sostanza materiale"¹³ che a sua volta è un aggregato di massa statica e/o massa dinamica¹⁴. Solo il canale di comunicazione è formato dallo spazio, ovvero un campo scalare a energia minima.

Alcune perplessità potrebbero sorgere con gli oggetti astratti, ad esempio gli oggetti matematici. Ma anche la realtà degli oggetti astratti può essere determinata da un'interazione. Si consideri un oggetto matematico, ad esempio un simbolo numerico, esso può "vivere" o su un foglio di carta, o comunque su un supporto materiale in connessione con altri simboli, oppure nella mente del soggetto conoscente, all'interno di un modello. In entrambi i casi ha una sua realtà poiché interagisce nel primo caso con gli strumenti sensoriali del soggetto conoscente, nel secondo caso come interazioni all'interno della rete neuronale del sistema talamo-corticale, che per l'autore è la mente, ovvero la coscienza.

L'ontologia dell'universo, secondo il Modello Standard¹⁵, è costituita da quattro diversi tipi di forze e da due entità che forniscono massa statica agli oggetti (con terminologia moderna agli elementi chimici¹⁶). Le due entità sono i quark e i leptoni ed entrambi formano la sostanza fermionica (massa statica). La caratteristica principale di questa materia è che ogni particella fermionica occupa un posto ben preciso nello spazio-tempo non potendosi sovrapporre ad altre particelle dello stesso tipo, in altre parole essa è il costituente fondamentale della materia estesa che occupa "spazio fisico", per dirla con Cartesio della *res extensa*. I fermioni se fossero da soli avremmo l'essere di Parmenide eternamente statico. Non vi sarebbe movimento e neanche la dimensione temporale e con essa verrebbe a mancare anche il divenire, insomma un mondo molto diverso da come ci appare.

Ad ogni forza (ente astratto fornito di unità dimensionale), sono associati una o più particelle di sostanza bosonica. La caratteristica di un bosone vettore intermedio è che ognuno di essi può occupare lo spazio di un altro nello stesso tempo per cui la sostanza bosonica si può ammassare nello stesso punto senza alcun limite¹⁷.

Materia bosonica per eccellenza è l'onda elettromagnetica (la luce è una particolare onda elettromagnetica) collegata alla forza elettrica. Essendo la forza elettrica la forza dominante nella dimensione di N-L, la realtà, in questa dimensione, è tutta plasmata dall'interazione elettrica e veicolata dai fotoni che costituiscono l'interazione non soltanto tra oggetto e soggetto, ma anche tra i singoli oggetti.

Inoltre, l'accumularsi prima descritto dei bosoni¹⁸, ci fornisce un'indicazione precisa sulle rappresentazioni intellettuali mediate dalle interazioni elettriche. Il riconoscimento degli oggetti¹⁹ avviene attraverso la definizione del confine dell'oggetto, esterno al soggetto conoscente, operata dalle onde elettromagnetiche che definiscono i colori. Attraverso l'accumulo della sostanza bosonica è possibile da parte della mente (processi biologici e pertanto governati dall'interazione elettrica) operare una "riduzione fotografica" e pertanto archiviare una quantità enorme di forme, e di conseguenza di informazioni. Per l'autore forma (contorno degli oggetti) e significato dell'oggetto è la stessa cosa²⁰.

Per la descrizione dei processi che avvengono in natura, ovvero per conoscerli, dobbiamo far riferimento a un'unica entità: la massa dinamica. È proprio la massa dinamica che consente lo scambio di informazioni tra gli oggetti. Il soggetto conoscente è un oggetto omogeneo agli

¹³ Il concetto di materia è stato nei secoli uno dei più controversi, l'autore cercherà di chiarirne i contorni in un successivo paragrafo di questo lavoro.

¹⁴ La massa dinamica la si può identificare con l'energia.

¹⁵ Il Modello standard è una teoria costruita a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, basato sulla meccanica quantistica, ha ricevuto una serie innumerevole di conferme che ne hanno verificato tutte le sue previsioni. L'ultima conferma deriva dal bosone di Higgs scoperto nel 2013 al CERN.

¹⁶ Il termine oggetto implica una legalità a monte determinata dal Modello Standard.

¹⁷ Ne è un chiaro esempio la luce.

¹⁸ Il fotone è il bosone vettore dell'interazione elettrica.

¹⁹ Negli esseri biologici complessi il riconoscimento degli oggetti avviene attraverso il pensiero analogico

²⁰ Tesi approfondita nella prima ricerca.

oggetti, ma di grado superiore. Per l'autore il termine grado indica una scala di relazioni interne agli oggetti che può essere semplice o complessa e che è determinata dalla struttura delle connessioni tra le singole parti che compongono gli oggetti. I concetti di intero e di parte sono stati i termini più difficoltosi da chiarire²¹.

L'oggetto, per l'autore, è un sistema strutturato che sottoposto ad uno stimolo fornisce una variazione di un suo attributo a cui il soggetto conoscente associa un significato, secondo una "pratica"²², un linguaggio e/o contesto legato al suo vissuto. L'oggetto a sua volta può essere costituito da sottosistemi, anch'essi specializzati e connessi, in questo caso si sale di grado. I sistemi costituiti da sottosistemi con specializzazioni diverse possono essere di due tipi:

1. A catena aperta, quando i sottosistemi sono in cascata o composti da un'unica parte indipendente.
2. A catena chiusa quando presentano sottosistemi con memoria e/o sottosistemi che esercitano una retroazione.

Appartengono alla prima categoria i sistemi che rispondono allo stesso stimolo sempre allo stesso modo, ovvero quando le osservabili sono invarianti nel tempo. Appartengono alla seconda categoria tutti i sistemi che soggette allo stesso stimolo hanno comportamenti differenti, a seconda degli stati precedenti del sistema. La categoria 1) è formata dai minerali, dagli elementi chimici, dalle stesse particelle elementari. La categoria 2) da alcune proteine, dalle piante, dagli esseri viventi in genere e da alcune macchine evolute. L'autore fa presente, come vedremo nei paragrafi successivi, che questo approccio sistemistico è possibile solo nella dimensione di N-L dove la scala delle parti di un oggetto o degli stessi oggetti è formata da un numero di componenti elementari, siano essi atomi o molecole, pari al numero di Avogadro 10^{23} .

Più il singolo sistema è formato da sottosistemi specializzati e interconnessi ad anello chiuso, in breve integrati, più l'oggetto sale di grado²³.

Per l'autore la mente è un processo biologico, analogo alla digestione o al battito cardiaco, la cui struttura componentistica è la stessa degli oggetti che analizza (fermioni e bosoni), ma molto più complessa di quest'ultimi essendo formata da molti sottosistemi fisici ad anello chiuso specializzati ed integrati pertanto di grado molto elevato.

La natura, attraverso la chimica del carbonio²⁴ e attraverso i processi evolutivi, ha creato negli esseri viventi superiori (uccelli e mammiferi in particolare) un sofisticato network di cellule neuronali²⁵ che riesce a bloccare permanentemente, attraverso la memoria, alcune immagini del mondo esterno²⁶ estraendole dal flusso sequenziale del tempo (come fa una fotografia), e ad attribuirgli un significato attraverso la forma dei contorni degli elementi in esse contenuti. Questa viene definita dall'autore conoscenza primaria. La conoscenza primaria è fondamentale per gli esseri perché è connessa alla loro sopravvivenza.

Nel saggio adotteremo una metafisica di base avente come presupposto fondamentale il seguente principio universale: la realtà è interazione e ogni atto mentale è interazione.

L'interazione è costituita dalla massa dinamica che mette in relazione, attraverso il canale di comunicazione, un oggetto e il mondo esterno. Essendo il soggetto conoscente un oggetto con

²¹ Quest'argomento è stato trattato da Husserl nella sua terza ricerca logica, ma l'autore non condivide il concetto di a priori materiale.

²² Per "pratica" l'autore definisce una serie di azioni coinvolgenti l'oggetto in un determinato contesto ambientale.

²³ L'autore ipotizza una gerarchia tra gli oggetti i cui livelli sono determinati dal grado di attributi che riesce a riconoscere. Si pensi ad una molecola d'acqua e a un albero.

²⁴ Capacità dei fermioni e dei bosoni di formare macro-molecole come le proteine o il DNA

²⁵ Il sistema talamo-corticale.

²⁶ Il termine esterno indica esterno al corpo degli esseri viventi.

memoria di grado superiore, il suo cervello riesce a mettere in relazione, attraverso i campi elettrici (le interazioni), non soltanto gli elementi della memoria con referenti esterni al soggetto, ma anche gli elementi della memoria tra di loro²⁷.

Avendo identificato la realtà con l'interazione siamo portati ad ammettere all'esistenza di un mondo popolato da oggetti di vario grado, a seconda delle parti fondanti, in continuo scambio di energia-impulso sia tra le parti interne che tra gli interi stessi. La realtà è proprio la relazione tra gli oggetti che interagiscono, non in senso statico ma in senso dinamico essendo scambio di energia-impulso con la sola differenza che un soggetto cosciente ha un doppio referente²⁸ mentre un oggetto semplice o un sistema ad anello aperto un unico referente.²⁹ La nostra esperienza quotidiana e la tecnica sono possibili proprio perché esiste un mondo formato da oggetti (massa statica) che continuamente scambiano energia-impulso (massa dinamica), questo scambio è soggetto a dei vincoli che noi chiamiamo: leggi della natura³⁰.

La nozione di mondo, a cui noi faremo riferimento, è quella di una molteplicità di sistemi³¹ connessi attraverso delle interazioni (massa dinamica³²), in altri termini abbiamo un mondo quando fra gli oggetti vi può essere uno scambio di energia-impulso che per il soggetto cosciente è sinonimo di scambio di messaggi o informazioni attraverso un linguaggio analogico che fornisce significato all'interazione, come abbiamo analizzato nella prima ricerca. Lo scambio di energia-impulso arricchisce il sistema a catena chiusa poiché questi sistemi riescono a incamerare informazioni, ad integrarle e a specializzarle. Tali sistemi sono in grado di elaborare, pertanto, linguaggi codificati che consentono loro di costruire mappe di codifica delle strutture relazionali del mondo. I linguaggi codificati consentono di indagare la struttura "fine" delle osservabili del mondo e di costruire modelli possibili di mondi referenziali perché le immagini che interagiscono nella mente del soggetto cosciente sono fuori dai vincoli temporali.

Esiste un unico mondo referenziale? L'autore, alla luce della più avanzata ricerca scientifica, non sa dare una risposta a questa domanda, tuttavia anche se il mondo fosse unico, la sua realtà è molteplice e suddivisa in tre domini: Il dominio di Newton-Laplace, il dominio di Planck e il dominio di Hubble. Il dominio di Newton-Laplace, governato dall'interazione elettrica, è la realtà delle nostre attività quotidiane, della tecnica, della fisica classica. Il dominio di Planck, governato dall'interazione forte ed elettrodebole, è la dimensione del mondo atomico e delle particelle elementari. Il dominio di Hubble, governato dall'interazione gravitazionale, è la dimensione del cosmo, ovvero dell'insieme delle galassie esistenti.

2. Modelli (unità teoretica) e dominio nella realtà di Newton-Laplace

In questo paragrafo prenderemo in considerazione alcune problematiche che mettono in evidenza i limiti della consueta concezione oggettiva e materialistica della pratica quotidiana dell'interagire del soggetto cosciente con il mondo che appare materiale ed esterno, ma esterno rispetto a che cosa? Qual è il dentro e il fuori e soprattutto la linea di confine?

Questa concezione della realtà esterna, che si riflette nella tecnica e nella fisica classica³³ e alla cui base vi è il principio di causalità³⁴, ha origine antiche. Il principio di causalità, quando sono coinvolti oggetti che hanno la stessa scala³⁵ del soggetto, consente di indagare ambienti

²⁷ Si pensi alle elaborazioni mentali o ai sogni.

²⁸ Le immagini della memoria e le osservabili sensitive che la mente costantemente mette a confronto.

²⁹ L'oggetto con cui interagisce.

³⁰ Anche l'immaginazione è vincolata al livello intermedio di realtà, che l'autore chiama di Newton-Laplace o del mondo della quotidianità. Per l'autore esistono tre livelli di realtà: macro-cosmo, micro-cosmo, cosmo-mediano o di N-L.

³¹ Un sistema è un oggetto strutturato in parti specializzate e integrate tra loro.

³² La massa dinamica nella dimensione di N-L è rappresentata dalle forze.

³³ L'autore identifica la fisica classica con la meccanica newtoniana.

³⁴ Il principio di causalità ha origini molto antiche e nasce dalla riflessione su alcune sequenze temporali concatenate che si ripetevano ogni qualvolta lo stimolo fosse lo stesso. Esso è derivato dallo sviluppo della formula: se ... allora ...

³⁵ Con il termine scala l'autore indica la dimensione fisica dell'oggetto.

non osservabili direttamente e pertanto di prevedere situazioni possibili, risultando fondamentale per la lotta per sopravvivere. Dalla pratica della sopravvivenza il soggetto conoscente biologico³⁶ ha elaborato un'idea di realtà esterna consistente essenzialmente di prede, predatori e cibo e pertanto di materia come il suo corpo. Questo concetto di realtà subì un raffinato sviluppo ad opera del pensiero greco che concepì il mondo come prodotto dalla tensione tra l'Uno e il Molteplice. Per i sensi del soggetto conoscente, nel primitivo pensiero greco, la realtà consiste di una varietà di cose materiali ed eventi. Ma per capirlo dobbiamo introdurre un qualche tipo di legalità, ovvero riconoscere ciò che appartiene ad una categoria di oggetti e ciò che non ne fa parte. Da qui scaturì, presso i greci, l'idea di un Principio fondamentale da cui si potesse derivare l'infinita varietà degli oggetti. Che tale Principio venisse identificato con una causa materiale fu un punto di partenza del tutto naturale visto che il mondo consiste di materia. Ma portando all'estremo l'idea dell'unità fondamentale si giunse al concetto di Essere, che sia inteso materialmente o meno, esso è l'ente statico che viene posto alla base dell'esistenza di qualsiasi oggetto. Ma un ente statico non può spiegare l'infinita varietà delle cose, ciò condusse all'antitesi dell'Essere: il Divenire. Il Divenire fu la soluzione di Eraclito al problema ontologico: *qual è la natura della realtà?*

Ma il mutamento non è una causa materiale e pertanto esso viene identificato, secondo un'interpretazione dei frammenti, con il fuoco considerato come elemento base della forza motrice. Da un'analisi degli eventi che accadono quotidianamente e dalla stessa fisica classica, la dottrina di Eraclito, se sostituiamo la parola fuoco con energia, può essere una parziale chiave di lettura della realtà nel dominio N-L: l'energia elettromagnetica e l'energia gravitazionale. L'energia si può mutare in moto, in calore, in luce, in tensione elettrica, in massa e così via. L'energia, non soltanto elettromagnetica o gravitazionale, come vedremo anche per gli altri domini, è la causa fondamentale di ogni interazione, ovvero di ogni cambiamento non soltanto nella pratica quotidiana, ma anche di tutti i fenomeni fisici i cui oggetti possiedono una scala comparabile con gli "oggetti" biologici, che l'autore identifica con i soggetti conoscenti.

Il pensiero greco, tuttavia, non ritenne che l'energia potesse essere l'unica chiave di lettura della realtà perché se da un lato spiega tutti i mutamenti che avvengono nel dominio di N-L, dall'altro non riesce a chiarire il perché esistano sistemi materiali stabili che si distendono nello spazio.

Qual è la sostanza che conferisce agli oggetti che popolano il mondo di avere questa caratteristica di non compressibilità oltre un certo limite?

Nella filosofia greca venne espressa anche l'idea che la mescolanza e la separazione di pochi elementi fondamentali potesse spiegare non solo l'infinita varietà delle cose, ma anche il motivo del loro distendersi nello spazio³⁷. Il pluralismo non si adatta a chi ricerca un principio fondamentale, ma è un ragionevole compromesso che evita le insuperabili difficoltà del monismo e permette lo stabilirsi di un certo ordine. Da questa idea all'idea di atomo manca un piccolo passo e questo passo venne compiuto da Leucippo e Democrito. Per il filosofo di Abdera l'antitesi di Essere e Non-Essere viene risolto nell'antitesi di materia e spazio vuoto ciò che da esistenza non è soltanto Uno ma può ripetersi un numero infinito di volte: l'atomo. Gli atomi di Democrito sono eterni, indistruttibili e si possono estendere nello spazio. Il moto è reso possibile dallo spazio vuoto che s'interpone tra gli atomi. Gli atomi potevano muoversi, avevano diverse forme e potevano occupare diverse posizioni spaziali. Essi non avevano altre qualità, tutte le qualità degli oggetti erano determinate dal movimento e dalla combinazione degli atomi. Per questa dottrina, che ebbe molta influenza non soltanto per il pensiero greco, ma soprattutto per il pensiero scientifico occidentale, la realtà è materiale e determinata dal movimento, dalla posizione e dalla forma degli atomi. In breve, per Democrito l'atomo ha la qualità dell'estensione nello spazio, della forma e del movimento.

³⁶ Non solo l'uomo ma anche gli esseri viventi in genere sono soggetti conoscenti naturalmente di grado differente.

³⁷ Questa è la dottrina di Empedocle.

Al fine di un confronto con la moderna ontologia, che propone l'autore, è importante ricordare un altro contributo che il pensiero greco ha lasciato alla moderna fisica: la spiegazione degli elementi fondamentali della natura data da Platone nel suo dialogo Timeo. Platone conosceva perfettamente la dottrina dei Pitagorici e della loro scoperta dei solidi regolari e della possibilità di identificarli con i quattro elementi di Empedocle. Se i solidi possono essere identificati con gli elementi fondamentali, ovvero degli analoghi degli atomi, allora Platone dimostrò che essi sono divisibili. Platone costruisce i solidi regolari partendo da alcuni triangoli base e pertanto i quattro elementi possono essere trasformati l'un nell'altro. L'unità di materia si forma quando i triangoli creano un solido regolare.

Le particelle elementari, nel modello di Platone, non sono enti materiali, come nella dottrina di Democrito, ma sono forme geometriche. Da ciò appare evidente che la struttura matematica è più fondamentale della sostanza di cui essa rappresenta la forma.

Il pensiero greco pensava a delle strutture matematiche statiche, la realtà quindi bisognava ricercarla attraverso delle forme statiche non cangianti e i componenti fondamentali, devono essere anch'essi statici.

L'ontologia che si viene a delineare nel mondo moderno, fin dai tempi di Newton, non è un dominio di forme geometriche statiche ma di enti in movimento, governati da una legge dinamica espressa sotto la forma di un'equazione differenziale.

L'equazione del movimento, che si ricava attraverso il principio di Hamilton o quello di Minima Azione³⁸, è valida sempre nella realtà di N-L, mentre le forme geometriche come le traiettorie sono mutevoli a seconda della combinazione dell'energia cinetica e dell'energia potenziale che compongono la lagrangiana³⁹. Da qui segue che le forme matematiche che rappresentano i componenti elementari della materia possiamo ricavarle da alcune soluzioni di equazioni differenziali e dai Principi di Simmetria come l'autore ha sostenuto nei lavori precedenti.

In ultima analisi il pensiero greco lascia in eredità uno statuto ontologico, sia esso materiale o astratto, statico e una concezione della realtà materiale ed esterna al soggetto conoscente e soprattutto non turbata durante il processo conoscitivo.

Il pensiero moderno ha integrato questa concezione della realtà spostando il punto d'indagine da un principio o una sostanza fondamentale a una conoscenza fondamentale. Mentre l'antica filosofia greca aveva cercato di stabilire un ordine attraverso un'indagine ontologica il nuovo orientamento cerca di stabilire un ordine attraverso delle suddivisioni fondamentali del nostro modo di conoscere. È stato René Descartes che ha impresso questa direzione al pensiero umano sulla base della polarità tra "*res cogitans*" e "*res extensa*" che noi chiameremo dualismo gno-seologico. Naturalmente Descartes conosceva la necessità della connessione tra l'Intelletto e il mondo materiale, dove il termine materiale indica qualsiasi oggetto che si estende nello spazio, ma il pensiero moderno si sviluppò sulla base di questa polarità e la scienza moderna si concentrò sulla "*res extensa*". Ne seguì una ripresa per lo studio della matematica e un crescente interesse per gli elementi platonici sulla filosofia. L'interesse per la connessione tra conoscenza empirica quale appare per la prima volta nell'opera di Galileo, fu forse in parte dovuto alla possibilità di pervenire a delle conoscenze controllabili.

D'altra parte, nella scienza, questo dualismo ebbe per vari secoli pieno successo e la fisica classica si sviluppò su quel modello, partendo dal presupposto che i sistemi estesi si possono descrivere senza l'influenza del soggetto conoscente. Tale divisione si è talmente radicata nel pensiero moderno che ha portato al seguente atteggiamento nei riguardi del *problema della realtà*: il mondo, ovvero l'insieme delle cose estese esiste indipendentemente dalle nostre rappresentazioni, anzi la nostra immagine intellettuale, filtrata attraverso il linguaggio, riflette fe-

³⁸ Si legga la Terza Ricerca dell'autore.

³⁹ La lagrangiana è una funzione legata all'energia da cui attraverso un'operazione matematica si ricavano le equazioni del moto.

delmente il referente del mondo, questo nella dimensione di N-L viene chiamato realismo metafisico. Accanto alla realtà metafisica vi è una realtà che potremmo definire pratica, ovvero una realtà che riguarda le nostre pratiche quotidiane dove gli attributi degli oggetti o le loro connessioni dipendono anche dal punto di vista del soggetto, chiameremo questa forma di realtà *realismo pratico*.

Le varie forme di realismo possono essere descritte in base alla seguente definizione: *il soggetto conoscente può oggettivare un'asserzione fattuale, ovvero riguardante il mondo, se permette che il suo contenuto non dipenda dalle condizioni di verifica*⁴⁰, ovvero dalle operazioni necessarie per verificarlo. Alla luce di questa definizione di realtà, sia il realismo metafisico che quello pratico pretendono che non vi siano asserzioni riguardanti i sistemi del mondo materiale che non possano essere oggettivate, ovvero la lettura del mondo è ontologica.

L'autore è fermamente convinto che la realtà pratica sarà sempre parte della scienza della natura, mentre il realismo metafisico non è una condizione necessaria per la scienza in genere pur avendo svolto un ruolo molto importante nello sviluppo della fisica classica. Quando Einstein criticò la Meccanica Quantistica, lo fece sulla base del realismo metafisico formulato in questi termini: *se, senza disturbare il sistema sotto esame, possiamo predire con una misura accurata il valore di una quantità osservabile, allora esiste un elemento di realtà fisica corrispondente ad essa, ed ogni elemento di realtà fisica deve avere una controparte nel modello teorico descrittivo*.

Il realismo metafisico, tipico della dimensione di N-L e della dimensione di Hubble, ha giocato un ruolo fondamentale nei processi di conoscenza moderna poiché la fisica classica e la tecnica si sono sviluppate attraverso un metodo che si è focalizzato su un impianto teorico che utilizzando i linguaggi matematici ha come principio base il seguente: *i sistemi fisici esterni al soggetto conoscente esistono se e solo se sono in grado di interagire con esso. Anche le idee, per l'autore, sono forme di interazione tra parti interne al soggetto conoscente*.

Tale modello di conoscenza, valido esclusivamente per la realtà di N-L, è fondamentale non solo per le scienze esatte classiche ma anche per una rappresentazione del mondo tipica della soggettività dei singoli vissuti ancorati al realismo pratico. Il mondo rappresentabile è costituito da un insieme di sistemi complessi che interagiscono l'un con l'altro e pertanto con il soggetto conoscente anch'esso sistema complesso ad anello chiuso e dotato di più parti tra cui la memoria. La memoria è caratterizzata da effetti termodinamici capaci di estrarre dal flusso temporale elementi analogici legati alle forme. La memoria e le leggi a-priori⁴¹ di composizione di queste forme hanno consentito a qualsiasi soggetto conoscente di crearsi delle rappresentazioni della realtà non soltanto degli ambienti "visibili" ma anche di quelli parzialmente visibili o quelli futuri completamente invisibili. Le forme analogiche a cui si fa riferimento sono parti di un sistema in grado di scambiare energia-impulso che rappresenta, per un soggetto conoscente, un'osservabile con cui interagisce. Le osservabili sono gli unici elementi che ci forniscono le proprietà ontologiche dei sistemi. Le leggi di composizione delle osservabili creano delle mappe di nessi, nella memoria del soggetto conoscente, che riflettono stati di possibilità del mondo esterno al soggetto conoscente. I soggetti conoscenti più complessi⁴², prima attraverso i linguaggi analogici e poi attraverso quelli codificati madrelingua, hanno costruito dei modelli di conoscenza molto efficaci per orientarsi nel mondo ma è soltanto il mondo di N-L e degli oggetti quotidiani. Il modello di conoscenza che l'autore propone nei punti successivi è un miglioramento di questo metodo ed è basato su leggi di composizione delle osservabili che la nostra mente utilizza sia con i linguaggi analogici che con i linguaggi in codice. Il primo punto del modello è una definizione con un unico principio metafisico⁴³, gli altri punti rappresentano l'unità teoretica:

1. Un sistema fisico reale è un oggetto (massa statica) che si distende nello spazio-tempo ed è in grado di scambiare energia-impulso (massa dinamica) e pertanto informazioni con gli altri

⁴⁰ In questa definizione si può intravedere l'intreccio tra i termini oggettivo, verità per corrispondenza e realtà.

⁴¹ A-priori è da intendersi attraverso una selezione e un adattamento all'ambiente.

⁴² Qui l'autore fa riferimento all'Uomo.

⁴³ Lo spazio è omogeneo ed isotropo. Il tempo è omogeneo.

oggetti. La struttura del sistema fisico è molto complessa nella connessione delle sue parti e non conoscibile nella sua interezza poiché fornisce molte grandezze osservabili ma non tutte rilevanti allo stesso fattore di scala. Il fattore di scala è fondamentale poiché la conoscenza del sistema è determinata da poche osservabili fondamentali allo stesso fattore di scala⁴⁴. Il fattore di scala agisce come uno zoom sul sistema, più ci si avvicina alla dimensione atomica più decrescono le variabili rilevanti per gli oggetti del dominio di N-L e aumentano quelle rilevanti per la dimensione di Planck.

2. La creazione di un modello ideale dell'oggetto implica la schematizzazione e la decomposizione del sistema fisico reale in blocchi⁴⁵ allo stesso fattore di scala tali che lo scambio di energia-impulso produce un numero limitato di osservabili⁴⁶ che hanno un significato per il soggetto conoscente quando egli li (le osservabili) colloca all'interno di un sistema di riferimento astratto dove sia possibile riportare un legame tra le osservabili (variabili dipendenti) e lo spazio e/o il tempo (variabili indipendenti).. Tale schema è utile al soggetto conoscente per cogliere la struttura relazionale (astratta) interna all'oggetto e/o l'interazione dell'oggetto con gli altri oggetti.

Scegliendo una decomposizione e/o una schematizzazione differente oppure un sistema di riferimento diverso, e non solo per il fattore di scala, si possono individuare osservabili differenti dello stesso sistema, non tutte le osservabili devono o possono essere misurabili. Soggetti conoscenti che effettuano la stessa schematizzazione con le stesse osservabili dovrebbero pervenire allo stesso modello (astratto) del sistema reale⁴⁷. Le osservabili misurabili consentono un controllo⁴⁸ più efficace del modello astratto e dei suoi nessi poiché possono essere trattate da un linguaggio matematico.

1. Quando è possibile applicare un modello matematico o un linguaggio in codice si ottengono delle strutture relazionali delle parti dell'oggetto astratto espresse attraverso delle equazioni differenziali e/o gruppi di trasformazione e/o funzioni logiche che legano le osservabili. Tali equazioni e/o funzioni forniscono informazioni non solo sulla struttura del sistema quando vengono sollecitati da uno stimolo, ma anche sull'evoluzione temporale delle osservabili e dei loro nessi interni ed esterni. Dello stesso sistema possiamo avere più modelli matematici a seconda delle osservabili individuate e del linguaggio in codice utilizzato. Questo è il classico modello delle scienze e laddove le osservabili sono misurabili si ha un efficiente controllo tra l'oggetto astratto e il referente attraverso il calcolo e le operazioni di misura. In quest'ultimo caso il modello ha una corrispondenza con l'oggetto reale che consente il controllo dell'errore di approssimazione tra l'immagine matematica e l'ente concreto ed è fondamentale per la tecnica e la costruzione di macchine.
2. Una seconda via per ottenere un modello di interpretazione del sistema fisico quando le osservabili o non sono misurabili oppure non possiamo applicare il linguaggio matematico è effettuare indagini empiriche basate sull'altro aspetto dello scambio di energia-impulso quello legato allo scambio di informazioni e al principio di causalità temporale. Lo scambio di informazioni, basato esclusivamente sul pensiero analogico, è determinante per raccogliere relazioni stabili nascoste dalla miriade di osservabili che i sistemi reali presentano al soggetto indagante. Questi dati, attraverso le leggi di composizione analogica basate su un modello logico astratto di grandezze, verranno messi in forma per ricavare delle relazioni tra le osservabili del sistema reale e gli altri oggetti con cui le osservabili⁴⁹

⁴⁴ Il cervello degli esseri viventi, e pertanto anche dell'uomo, è stato selezionato per poter decidere questioni di sopravvivenza decodificando solo le osservabili più importanti alla sua dimensione di scala.

⁴⁵ I blocchi rappresentano le parti del sistema, indagini differenti possono suddividere il sistema in parti differenti con osservabili differenti.

⁴⁶ Le osservabili sono le grandezze fisiche.

⁴⁷ Questo è per l'autore il concetto di oggettività.

⁴⁸ Il controllo avviene attraverso il calcolo.

⁴⁹ Le osservabili sono campi di energia.

scambiano energia-impulso. In breve, si crea un modello di conoscenza fenomenologico utilizzando un linguaggio di rappresentazione analogica e il ragionamento, ovvero delle tecniche di inferenza per cogliere il significato dell'intreccio tra le osservabili che possono essere anche di natura statistica ovvero determinate da fattori casuali.

In merito al terzo punto del nostro modello di conoscenza, nella dimensione di N-L non vi sono limitazioni di principio alla misurazione delle caratteristiche di un sistema fisico, così ad ogni istante possiamo misurare la posizione di un certo oggetto, la sua energia, la sua velocità, e così via.

Tuttavia, esistono delle limitazioni tecniche che creano sempre uno scarto tra le grandezze teoriche del modello ideale di rappresentazione e il "pezzettino di realtà" che rappresentano, dovute da una parte alla precisione degli strumenti, dall'altra al fatto che non è possibile isolare completamente il sistema "reale" dall'ambiente, ma nulla impedisce di costruire strumenti sempre più precisi e di rendere i disturbi esterni sempre più trascurabili.

Ma è sempre così qualunque sia la scala di osservazione dell'universo?

Probabilmente la risposta è: no. Il realismo metafisico, successivamente chiarito in ambito scientifico dalla formulazione che l'autore chiamerà di Einstein, ha la sua validità quando i sistemi fisici o oggetti che dir si voglia, hanno la stessa scala dei soggetti conoscenti, tale scala è determinata dal numero di Avogadro che crea un'enorme "distanza" tra i "mattoni" elementari delle cose e le cose stesse suscitando un'ovvia domanda: quando la scala di osservazione è molto ampia la realtà conserva la stessa natura? Ovvero l'ontologia degli oggetti cambia? In breve, si può avere ancora una lettura ontologica oppure si può avere una sola lettura epistemologica?

L'autore ha indagato quest'aspetto di estrema importanza per qualsiasi modello di conoscenza che di solito o viene trascurato o trattato attraverso un volgare riduzionismo.

Adesso poniamoci la seguente domanda:

Qual è l'ontologia che sta alla base del realismo metafisico?

Per l'autore, il realismo metafisico funziona nel mondo di N-L poiché la natura dei sistemi reali presenta una doppia componente materiale: la massa statica, ovvero la sostanza fermionica che conferisce estensione ai sistemi, ma essa è priva di energia dinamica e non fornisce osservabili. Le osservabili e le strutture di legame dei "mattoni fermionici" sono fornite dalla massa dinamica, ovvero dalla componente bosonica che chiamiamo anche forza di accoppiamento. Essa è responsabile sia delle osservabili che dei legami dei componenti dei sistemi reali. L'interazione che domina il mondo di N-L è la forza elettrica.

Il realismo metafisico ha permesso non soltanto lo sviluppo della fisica classica e delle scienze naturali, ma anche lo sviluppo tecnico e la costruzione di macchine che si adattano all'ambiente in cui vengono inserite. Il fatto che vi fosse dietro ogni osservabile del modello ideale un "pezzettino di realtà" ha permesso alla scienza moderna, fin dai tempi di Galilei e di Newton di costruire quell'atteggiamento basato su uno studio particolareggiato del mondo e fondato sul postulato che la conoscenza in genere ed in particolare la conoscenza scientifica presenti coerenza logica e/o solo asserzioni sulla natura che possono essere verificate dall'esperienza direttamente o indirettamente attraverso strumenti.

L'idea che degli eventi naturali potessero essere individuati per mezzo di un esperimento, per studiarne i particolari e controllare il modello ideale, non venne mai in mente al pensiero greco. Perciò la scienza moderna ha poggiato le sue radici su un impegno ontologico molto più modesto, ma allo stesso tempo molto più solido di una speculazione filosofica che ha sempre cercato di abbracciare modelli talmente generali che non hanno mai prodotto una risposta

chiara alla complessità del mondo. Quando la scienza moderna o la tecnica afferma che le osservabili di un motore elettrico rappresentano alcune soluzioni di un sistema di equazioni differenziali lineari della materia, questo vuol dire che noi da queste soluzioni possiamo dedurre matematicamente tutte le possibili proprietà del motore e delle sue osservabili e possiamo controllare l'esattezza del modello teorico con esperimenti che investono l'ultimo particolare.

Alla base del modello di conoscenza, che l'autore suppone sia quello più idoneo a descrivere i sistemi del mondo del nostro vivere quotidiano ed articolato nei quattro punti visti in precedenza, vi è il realismo metafisico⁵⁰. Questo tipo di realismo, tuttavia, è stato messo in difficoltà fin da subito ad opera della filosofia empirista. I tre filosofi più rappresentativi di questa corrente furono Locke, Berkeley e Hume. Locke sostenne che ogni conoscenza è in definitiva fondata sull'esperienza, che a sua volta è costituita o dalla sensazione o dalle percezioni compiute dalla nostra mente. Conoscenza è, in ultima analisi, l'accordo o il disaccordo di due idee.

Berkeley, successivamente, fece questa arguta riflessione: se in effetti tutta la nostra conoscenza deriva dalla percezione, è priva di senso la nostra affermazione che i sistemi esistono realmente, pertanto essere percepito equivale ad esistere. Questa linea di pensiero venne poi estesa da Hume che negò induzione e causalità e giunse a uno scetticismo che se accettato distruggerebbe la base della scienza moderna. Il bersaglio principale della critica al realismo metafisico da parte della dottrina empirista fu l'esistenza delle cose, ovvero l'uso ingenuo del termine esistenza. Tuttavia, la filosofia empirista spostò l'attenzione dall'*esistenza* delle cose alla *percezione* delle cose come realtà ultima. Ma le percezioni, originariamente, sono un fascio legato di proprietà, quali colori o suoni, allora come fa l'intelletto a ricostruire la percezione completa di un sistema in assenza dell'esistenza del sistema? Quello che noi percepiamo deve già essere percepito come qualcosa, ma nuovamente l'accento ricade sulla parola *cosa*. Per l'autore è assai dubbio che si guadagni alcunché adottando le percezioni invece delle cose come elementi ultimi della realtà, mentre un buon compromesso potrebbe essere una sintesi di queste due linee di pensiero.

Questa sintesi venne sviluppata da Kant ed è contenuta nella *Critica della ragion pura*. Kant, nella sua ricerca, si pone il seguente interrogativo: «Che cosa posso conoscere?». Per dar riposta a questo interrogativo, di carattere teoretico, Kant affronta un'indagine critica sulla ragione, ovvero sulle facoltà conoscitive dell'intelletto per definire le modalità e il confine delle conoscenze che può produrre. Kant condivide con il razionalismo l'esigenza di una fondazione "a priori" della conoscenza, ma allo stesso tempo riconosce che essa deve sempre essere in rapporto con l'esperienza. Kant non considera l'oggetto come qualcosa di esterno alla conoscenza, ovvero non esiste prima un oggetto del quale poi noi facciamo esperienza ma che gli oggetti dell'esperienza vengono determinati dalle funzioni "trascendentali"⁵¹ dell'intelletto. Nel suo impianto filosofico Kant sposta la prospettiva da un'indagine sugli oggetti ad un'indagine sul nostro modo di conoscere gli oggetti ed è a queste condizioni che l'esperienza stessa è possibile. Il filosofo tedesco distingue tra giudizi analitici e giudizi sintetici. La proposizione analitica è quella in cui il predicato esprime quello che già è contenuto nel soggetto, mentre nel giudizio sintetico la relazione tra soggetto e predicato è definita senza identità, ovvero il predicato contiene un attributo che non è compreso nel concetto del soggetto e pertanto arricchisce la conoscenza del soggetto. La proposizione analitica è caratteristica della tradizione razionalista ed afferma il carattere legislativo della ragione e la sua capacità di produrre a priori le strutture della realtà. Al contrario, la lezione empirista mette in evidenza il carattere sintetico del nostro modo di conoscere le cose. Secondo Hume è del tutto arbitrario istituire un legame a priori fra i fenomeni, anche il principio di causa-effetto, per il filosofo scozzese, non è analitico ma posto per via d'esperienza. Per Kant né le proposizioni analitiche, né quelle sintetiche presentano i requisiti per poter indagare la realtà e

⁵⁰ Il realismo pratico per molto tempo è stato identificato con il realismo metafisico poiché si pensava che tutto ciò che non può essere oggettivato è dovuto alla nostra ignoranza e non a vincoli della natura.

⁵¹ Termine definito dallo stesso Kant che indica non un contenuto ma una forma del conoscere, ovvero l'insieme di elementi a priori che rende oggettiva la conoscenza.

le leggi che la determinano, ovvero il mondo delle scienze, poiché il giudizio analitico, pur essendo universale, non aggiunge conoscenza, mentre il giudizio sintetico, pur essendo estensivo, non presenta il requisito di necessità. Allora Kant individua che il problema della conoscenza è contenuto nel seguente quesito: “Come sono possibili giudizi sintetici a priori?”

Per il filosofo tedesco, la risposta a questa domanda risiede nella matematica, nella geometria euclidea e nella fisica newtoniana⁵².

Questi argomenti non verranno qui discussi poiché esulano dall’argomento che l’autore sta trattando, ma sono stati menzionati perché Kant nella sua ricerca osserva che l’esperienza scientifica è possibile non fondandola su una “realtà” di fatto ma regolandola su principi di uniformità dei fenomeni naturali, principi che prendono forma nel nostro intelletto. Per Kant, il sistema dei principi della ragione, esposti nell’ *Analitica dei principi*, contiene non le leggi dei fenomeni ma quei principi generali che costituiscono la struttura portante di qualsiasi sapere scientifico. Ora, come è possibile che dei principi che nascono nella nostra mente e pertanto dei concetti puri possano essere in corrispondenza con la realtà?

Il filosofo tedesco risponde a questa domanda con un’articolata dottrina dello schema trascendentale. Lo schema è l’insieme delle regole necessarie alla costruzione delle immagini degli oggetti, anche in loro assenza. In breve, lo schema è il modello per i fenomeni possibili dell’esperienza non solo scientifica ma anche di quella ordinaria. Con lo schematismo, Kant chiarisce che la costruzione degli oggetti di esperienza poggia su uno stretto legame tra concetto puro e fenomeno intuito, tale sintesi si opera attraverso il tempo che, essendo forma del senso interno, è la condizione di possibilità a priori di tutta l’esperienza e pertanto l’elemento comune a tutti i fenomeni, anche quelli esterni. La stretta connessione tra sensibilità e intelletto in relazione alla dimensione temporale viene trattata nell’ *Analitica dei principi*, dove con il termine principio il filosofo tedesco intende l’insieme di regole dell’uso oggettivo dei concetti puri.

L’autore è interessato a questa parte della dottrina di Kant, perché essa chiarisce il concetto di realtà nella dimensione di Newton-Laplace dunque adesso ne daremo una breve sintesi per chiarire il concetto di realtà non solo per la fisica classica, ma anche per l’esperienza ordinaria.

Kant, negli *assiomi dell’intuizione*⁵³, afferma che tutti gli oggetti e le loro connessioni, vengono intuite nello spazio e nel tempo e che tutte le intuizioni sono quantità estensive. La quantità, dunque, non è un attributo dei fenomeni ma il modo in cui il soggetto conoscente costruisce l’esperienza come relazioni tra dati quantitativi. Per il Nostro, questi assiomi sono importanti poiché permettono di utilizzare la matematica nello studio del divenire tipico delle scienze della natura.

Per il filosofo tedesco, la realtà è l’oggetto della sensazione e presenta una qualità intensiva, ovvero un livello. Nel *principio delle anticipazioni*, il Nostro afferma che le variazioni di questo livello sono misurabili essendo variazioni qualitative dell’intensità di un fenomeno⁵⁴, come per esempio il calore o la velocità di un oggetto. Kant, parlando di anticipazioni della percezione, stabilisce, in questo principio, che è possibile prevedere le qualità future dell’intensità di un fenomeno, quali ad esempio il calore, la velocità o l’accelerazione di un oggetto. Comunque, per il Nostro, il principio fondamentale è quello delle *analogie dell’esperienza* che afferma: «L’esperienza è possibile soltanto mediante la rappresentazione di una connessione necessaria delle percezioni»⁵⁵. Tale principio è alla base degli schemi che stabiliscono le relazioni tra gli oggetti e quindi rendono possibile la determinazione dei rapporti fra i diversi fenomeni, in breve le leggi della natura. Mentre i primi due principi rendono possibile l’applicazione della matematica ai

⁵² La geometria euclidea e la fisica newtoniana erano le uniche discipline, nei rispettivi campi, note durante il periodo in cui visse Kant.

⁵³ Questo principio è quello che rende possibile lo schema delle categorie della quantità.

⁵⁴ L’autore fa presente che con il termine fenomeno Kant indica quello che nella fisica moderna si chiama osservabile o grandezza fisica.

⁵⁵ I. Kant, *Critica della ragion pura*, BVII-BXXXV, trad. P. Chiodi, UTET, Torino 1965.

diversi fenomeni, le analogie dell'esperienza non ci forniscono soluzioni di espressioni matematiche che connettono qualità quantitative degli oggetti, ma ci dicono quale sia la causa di un determinato fenomeno oppure ci permettono di fissare rapporti oggettivi fra i fenomeni in relazione al tempo e quindi rendendo possibile la conoscenza scientifica. Kant individua tre ordini di rapporti tra i fenomeni e quindi tre analogie: *l'analogia della permanenza, l'analogia della successione e l'analogia della simultaneità*.

Nell'analogia della permanenza Kant evidenzia che in ogni mutamento di fenomeni, la quantità di materia resta costante e la quantità totale di essa in natura non cambia. Questo principio è uno dei più importanti delle scienze fisiche, che altrimenti sarebbero impossibili a causa di un mutamento perenne della natura senza nessun elemento di continuità temporale. Nella seconda analogia si afferma che il divenire segue la legge di connessione di causa-effetto ed è il presupposto di qualsiasi successione temporale di eventi. Per il Nostro, solo il principio di causalità dà oggettività alla percezione di mutamenti sequenziali nel tempo. La seconda analogia si riflette nella seconda legge della dinamica di Newton e pertanto rappresenta un requisito fondamentale per l'esperienza scientifica nella dimensione di N-L e la seconda legge della dinamica, come evidenziato nella *terza ricerca*, è il principio di causa-effetto con un abito fisico-matematico

Nella terza analogia Kant commenta che tutti gli oggetti, in quanto percepibili nello spazio, si trovano in un'azione reciproca simultanea, ovvero tutti gli oggetti sono in relazione causale reciproca e ogni osservabile condiziona le altre e al tempo stesso ne è influenzata. Questa analogia si riflette nel terzo principio della dinamica di Newton, noto come principio di azione e reazione.

Per Kant le tre analogie sono i presupposti per giustificare una connessione necessaria tra i fenomeni della natura secondo leggi matematiche e a sostegno della sua tesi non porta dimostrazioni e/o "esperimenti" per il controllo delle sue affermazioni, ma soltanto esempi tra cui la legge di gravitazione universale di Newton.

A questo punto l'autore si interroga su questo quesito:

la lezione kantiana cosa ha lasciato al concetto moderno di realtà?

Nell'ultima parte dell'*Analitica dei principi*, Kant tratta i *postulati del pensiero empirico* e si chiede quali siano i rapporti fra conoscenza e mondo degli oggetti e in secondo luogo se tali oggetti siano semplicemente possibili o reali. Kant fa una riflessione molto sottile in merito a ciò che è possibile e a ciò che è reale, possibile è, per il Nostro, tutto ciò che è in accordo con le condizioni formali inerenti all'esperienza, mentre reale è tutto ciò che è in accordo con le connessioni materiali dell'esperienza, ovvero con le sensazioni, in altri termini reale è l'insieme dei fenomeni connessi attraverso le tre analogie viste in precedenza. Sempre nell'ultima parte dell'*Analitica*, il Nostro riflette su uno dei concetti chiave del suo pensiero: la distinzione tra fenomeno e cosa in sé. Tutta l'esperienza è determinata dai fenomeni, ovvero da come gli oggetti appaiono al soggetto conoscente, ma le osservabili rinviano agli oggetti come sono in se stessi, dunque la realtà dell'oggetto in se può essere solo pensata dall'intelletto poiché fuori dalla sfera dell'esperienza sensibile, donde il nome di noumeni, ovvero cose pensabili ma non conoscibili. Il noumeno così diventa un concetto limite, un elemento che serve a definire il confine della conoscenza. Da qui si evince che la spinosa questione se le cose esistono realmente, che aveva dato origine alla filosofia empirista, è risolta da Kant non seguendo la linea di Berkeley e Hume, ma mantenendo un certo rapporto con il realismo metafisico essendo l'oggetto in se una realtà diversa dalla realtà percepita.

Questo rapporto con il realismo metafisico fa sì che la prospettiva kantiana è un modello di filosofia, inteso come teoria della scienza, che procedendo dal fenomeno scientifico ne vuole

comprendere le condizioni di possibilità. Il modello di conoscenza scientifico che l'autore propone per la realtà ordinaria⁵⁶, al contrario, dimostra che tutti i fenomeni⁵⁷ sono possibili perché è possibile costruire un impianto teoretico, articolato nella sequenza di quattro elementi⁵⁸ che, basandosi sul realismo metafisico, consente non soltanto le condizioni di possibilità della meccanica newtoniana, ma soprattutto la possibilità di costruzione di macchine le cui osservabili possono essere controllate con estrema precisione (fin quando la scala non raggiunge le dimensioni atomiche) e il cui comportamento segue l'andamento di una grandezza astratta di riferimento. In breve, non soltanto la tecnica ma anche lo sviluppo di sistemi con incorporato un elevato grado di "intelligenza" sono non solo possibili ma, realizzabili come oggetti esterni al soggetto conoscente. Lo statuto ontologico della grandezza astratta del modello ideale è proprio la relazione di corrispondenza con l'osservabile del sistema fisico che rappresenta un pezzettino di realtà. Tale corrispondenza, nello spazio e/o nel tempo, sarà sempre caratterizzato da un grado di approssimazione per il metodo scientifico. Per Kant, tra le intuizioni possibili e le forme dell'intuizione vi è sempre perfetta corrispondenza attraverso le categorie e lo schematismo trascendentale.

Quest'approssimazione, inoltre, non è possibile eliminarla completamente ma, come vedremo nel prossimo paragrafo, rimane sempre un residuo.

Ma il punto di debolezza maggiore delle dottrine di Kant è rappresentato dal concetto cardine del suo impianto teoretico, ovvero i giudizi sintetici a priori. Prendendo come esempi la legge di causalità e la legge di conservazione della materia, esse non risultano più valide per le particelle elementari, ma anche la nozione di cosa in sé non conoscibile viene messa in crisi dalla teoria quantistica dei campi. Certamente Kant non poteva prevedere le nuove scoperte, ma poiché era convinto che il suo impianto sarebbe stato alla base della possibilità di ogni futura scienza, è interessante constatare nel prossimo paragrafo come i suoi ragionamenti siano in parte erronei.

3. Modelli e dominio nella realtà di Planck

I concetti a priori che Kant considerava come una verità assoluta, non sono più accettabili nella realtà atomica studiata dalla Meccanica quantistica. Essi, comunque, sono parte essenziale di qualsiasi indagine scientifica, ma in un senso molto differente rispetto a quello prefigurato da Kant.

Con questo, lo scrivente intende che, nell'interpretazione di Copenaghen della Meccanica quantistica, noi utilizziamo i concetti della fisica classica nel descrivere l'ambiente esterno agli oggetti atomici e più in generale nel descrivere l'attrezzatura sperimentale che connette le particelle elementari al soggetto conoscente. L'uso di questi concetti, che includono i fondamentali concetti di spazio e di tempo costituenti le grandezze indipendenti astratte di qualsiasi sistema di riferimento che rappresenta il ponte tra il sistema fisico reale e quello ideale insieme al concetto di causalità sono, per l'autore, le condizioni per poter osservare la realtà di Planck e solo in questo senso *a priori*. Quando in un laboratorio si esegue un esperimento sub-atomico, si deve necessariamente assumere una sequenza di eventi causali che dal fenomeno sub-atomico conduce al soggetto conoscente, se non si ammettesse questa catena, nulla si potrebbe conoscere⁵⁹ dei fenomeni connessi alle particelle elementari. Allora, dove fallisce l'impianto teoretico di Kant?

Quello che il filosofo tedesco non aveva previsto è che i concetti puri potessero avere un'area limitata di applicabilità. I giudizi sintetici a priori esprimono delle condizioni di possibilità

⁵⁶ Il mondo ordinario, per lo scrivente, è determinato da un fattore di scala e rappresenta una realtà privilegiata poiché tutte le altre realtà devono essere rapportate a questa realtà.

⁵⁷ Nella dimensione di N-L.

⁵⁸ Questo modello è stato definito all'inizio del paragrafo.

⁵⁹ Per l'autore, la conoscenza è strettamente connessa alla verità per corrispondenza tra il particolare mondo reale e il sistema ideale con cui è rappresentato.

relativa e non assoluta, poiché sono strettamente ancorati alla realtà di N-L. Nel considerare il noumeno, Kant aveva posto un limite alla conoscenza. Questa affermazione non trova riscontro nella teoria quantistica per il fatto che in ogni fenomeno sub-atomico vi è un comportamento non classico delle particelle elementari⁶⁰. Il concetto di *cosa in sé* è, per il ricercatore quantistico, una struttura matematica chiamata funzione d'onda, che diversamente da Kant, è dedotta indirettamente dall'esperienza poiché la funzione d'onda è soluzione di un'equazione ricavata dal principio di minima azione che nasce dal terreno sperimentale⁶¹.

Sulla natura della funzione d'onda si è a lungo indagato chiedendosi se fosse la rappresentazione di un pezzettino di realtà e pertanto se la teoria quantistica dei campi fosse una teoria ontologica, oppure se la teoria dei quanta rendesse possibile solo una lettura epistemologica del mondo sub-atomico, in grado di descrivere bene i fenomeni legati alle particelle elementari. L'autore, insieme ad alcuni fisici della scuola di Copenaghen⁶², è favorevole alla seconda interpretazione poiché egli considera che *lo scopo della conoscenza non è cercare le essenze ultime della realtà ma cogliere le relazioni fra le molteplici osservabili della nostra esperienza*.

Bisogna precisare tuttavia che la teoria dei quanta, pur annichilendo il concetto di oggettività classica, permette una lettura oggettiva degli stati quantistici, infatti tali stati sono sempre esattamente definiti dalla funzione d'onda. Chiaramente, tale oggettività è molto differente dall'oggettività della fisica classica, legata al realismo metafisico e al determinismo, ma anche all'oggettività del realismo pratico, che trae origine dal realismo metafisico ma con una profonda lacuna legata alla presenza di variabili nascoste⁶³ per alcuni sistemi e pertanto non rendendo possibile l'oggettivazione di tutti gli stati del mondo⁶⁴.

Nel realismo metafisico, tipico della fisica classica e dei sistemi ordinari del vivere quotidiano, non vi sono limitazioni alla misura delle osservabili, così per un sistema fisico, ad ogni istante, possiamo misurare, con la precisione desiderata, la velocità o la temperatura di un oggetto. Le uniche limitazioni che esistono sono dovute alla limitata precisione delle attrezzature d'indagine.

Non è così per gli oggetti quantistici che si trovano in certi stati non definiti ma descritti da alcuni enti matematici. Tali enti appartengono ad uno spazio lineare astratto, detto spazio di Hilbert, o spazio delle possibilità. Ad ogni osservabile di un oggetto quantistico viene associato un operatore⁶⁵ che genera un certo numero di autostati⁶⁶ appartenenti allo spazio di Hilbert. Ogni autostato è caratterizzato da un autovalore che rappresenta una misura oggettiva della grandezza fisica (osservabile), ciascuno con la sua probabilità.

Un esempio significativo può essere determinato dalla descrizione dell'energia di un atomo di idrogeno attraverso l'operatore di Schroedinger. L'equazione di Schroedinger applicata ad un atomo di H, in un determinato contesto fisico⁶⁷, fornisce una serie di autostati dell'energia, detti orbitali⁶⁸, ognuno con un determinato grado di probabilità. Tali stati di energia, non sono concentrati in orbite ben definite attorno al nucleo, ma distribuite su una nube, ognuna con forme particolari. A priori, dall'equazione di Schroedinger, l'elettrone si trova in una realtà formata dalla sovrapposizione di tutti i suoi stati energetici, ma all'atto della misura a posteriori solo uno

⁶⁰ Questo comportamento è descritto dall'autore nella terza ricerca.

⁶¹ Questa connessione è dedotta dall'autore nella terza ricerca

⁶² Niels Bohr, Heisenberg mentre Schroedinger e De Broglie erano favorevoli a una lettura ontologica della teoria dei quanta.

⁶³ Grandezze fisiche astratte o osservabili.

⁶⁴ Uno stato del mondo, per l'autore, è un possibile intreccio tra osservabili.

⁶⁵ Gli operatori dello spazio di Hilbert sono i corrispondenti delle equazioni differenziali o integrali di uno spazio ordinario tri-quadrimensionale x, y, z, t .

⁶⁶ Gli autostati vengono chiamati anche con i termini stati di sovrapposizione o autofunzioni.

⁶⁷ Matematicamente il contesto fisico è determinato dalle condizioni iniziali.

⁶⁸ In chimica, tali orbitali, vengono chiamati con numeri seguiti da lettere 1s, 2s, 2p e così via.

stato sarà determinato. Ripetendo sempre nelle stesse condizioni ambientali la medesima misura, la probabilità di trovare l'elettrone nello stesso orbitale sarà uguale a quella definita dall'operatore di Schroedinger per l'energia.

Questa concezione della realtà atomica suscitò fin dal suo nascere un violento dibattito poiché sia la fisica classica, fin dai tempi di Newton, che i fenomeni familiari hanno presupposto sempre che il mondo esista oggettivamente in linea con il realismo metafisico e il realismo pratico. Le critiche furono numerose e misero a confronto impianti teoretici in contrapposizione, come quello di Einstein, che riteneva che la meccanica quantistica fosse una teoria incompleta, oppure come quello di Heisenberg che sosteneva la validità dell'interpretazione di Copenaghen.

Le obiezioni di Einstein presentavano come punto di partenza l'inammissibilità di un'indeterminazione sulle misure quantistiche, ovvero che il caso potesse far parte integrante della realtà. Inoltre, Einstein sostenne sempre con forza che i valori delle osservabili esistessero oggettivamente, anche prima della misura. Insomma, secondo il fisico di Ulm, il mondo deve esistere oggettivamente e non accettava che vi fosse un "libero arbitrio" in alcuni oggetti del mondo. Per sostenere la sua linea, l'inventore della relatività ideò vari paradossi concettuali, che tuttavia i fisici della scuola di Copenaghen risolvevano ogni volta dimostrando sempre la validità della teoria dei quanta. Nel 1935, Einstein, insieme ad altri due fisici Boris Podolsky e Nathan Rosen, pubblicò un lavoro⁶⁹ che evidenziava un paradosso all'interno della Meccanica quantistica che rimase insoluto per molti decenni. Esso è stato risolto recentemente a favore dell'interpretazione di Copenaghen e sarà qui discusso poiché assume un'importanza filosofica straordinaria per l'autore poiché evidenzia la diversa ontologia della realtà di Planck.

Il fisico di Ulm basandosi sul *realismo pratico*, sul concetto di *completezza di una teoria*, ovvero che ogni elemento astratto contemplato dalla teoria deve avere in corrispondenza un elemento di realtà fisica (osservabile) e sul *principio di località*, ovvero che un sistema non può cambiare le osservabili di un altro sistema separato da un segmento spazio-tempo fuori dal cono di luce, mise in evidenza, insieme agli altri due fisici, una contraddizione tra il concetto di completezza e quello di realtà pratica in Meccanica quantistica. I tre fisici, per sostenere la contraddittorietà della teoria dei quanta, ricorsero ad una correlazione quantistica assente sia in fisica classica che nella realtà quotidiana: l'entanglement. Tale fenomeno consiste in una correlazione tra due particelle che hanno avuto origine da uno stesso sistema fisico che mette in contraddizione la realtà pratica con il principio di località ed essendo i due principi assunti come veri⁷⁰, i tre fisici conclusero che la Meccanica quantistica è incompleta. EPR⁷¹ ipotizzarono che il fenomeno potesse avere spiegazione ricorrendo ad alcune variabili nascoste. Secondo il loro modello, una maggiore conoscenza del sistema fisico quantistico, dovuto alle variabili nascoste, consentirebbe non una distribuzione di probabilità, ma una misura accurata delle osservabili di una particella quantistica come avviene in fisica classica. Adesso l'autore cercherà di chiarire il concetto di *entanglement* e il paradosso EPR.

Entanglement è una proprietà quantistica che mette in evidenza un fenomeno controintuitivo rispetto al principio di realtà⁷² e al principio di località, ovvero la correlazione a distanza di due particelle un po' speciali poiché in precedenza facevano parte di un unico sistema fisico. Nel linguaggio della Meccanica quantistica, ogni particella si trova in uno stato ben definito descritto da una funzione matematica, detta funzione d'onda. Le funzioni d'onda consentono di ricavare le grandezze fisiche misurabili (posizione, energia, impulso, momento magnetico, e così via) che vengono dette osservabili. La misura di quest'ultime è l'unica che ci consente un controllo tra i nessi teorici (formalizzati dalla teoria in base a dei principi presunti veri) e i nessi empirici, ovvero legati alla realtà. La funzione d'onda, matematicamente applicando l'operatore trasformata di Fourier, è la somma di tanti autostati, funzioni d'onda anch'essi. Solo tali autostati forniscono

⁶⁹ Einstein-Podolsky-Nathan, *Can Quantum Mechanical Description of Physical Reality Be Considered Complete?*, Physical Review Letters, N°47, 15 maggio 1935.

⁷⁰ Chiaramente in modo dogmatico con il presupposto che la realtà fosse unica.

⁷¹ EPR è l'acronimo di Einstein, Podolsky e Nathan con questo acronimo è noto il paradosso.

⁷² Nelle due varianti Realismo metafisico e Realismo pratico.

una misura oggettiva di una delle osservabili della particella. La funzione d'onda, in Meccanica quantistica, descrive semplicemente uno stato delle possibilità, in uno spazio astratto detto di Hilbert, che un determinato valore di una osservabile si manifesti in una misura attraverso il suo autostato. Prima della misura, lo stato dell'osservabile è in una condizione di sovrapposizione. Lo stato iniziale dell'osservabile è oggettivamente indefinito essendo una combinazione di autostati diversi. Una ulteriore stranezza della fisica dei quanta è che un valore oggettivamente indefinito per una osservabile potrebbe far parte di un autostato di un'altra osservabile in cui presenta un valore oggettivo e certo. Si pensi agli orbitali atomici che sono degli autostati dell'energia e del momento angolare ma non della posizione degli elettroni che non seguono un'orbita determinata intorno al nucleo, ma sono distribuite in una nube. Da qui si evince che la fisica quantistica, con il suo apparato matematico, non è in grado di prevedere per gli atomi quale autostato della posizione verrà scelto, ovvero non riesce a spiegare perché un punto venga preferito rispetto ad un altro e pertanto sembra che nella realtà di Planck sia presente un fattore casuale, la celeberrima indeterminazione di Heisenberg.

Analizziamo da vicino il paradosso EPR e consideriamo un sistema quantistico S , formato da due sottosistemi, S_1 e S_2 , corrispondenti ad una situazione fisica *entangled*, ovvero mentre il sistema S possiede un'osservabile ben definita, i due sottosistemi presentano della stessa osservabile uno stato in sovrapposizione. Nel dominio di Planck sono molti i sistemi di tipo S , come ad esempio quei microsistemi che si trovano nello stato di "singoletto" dello spin⁷³ che hanno valore nullo di questa osservabile, mentre i suoi sottosistemi non hanno valore ben definito dell'osservabile lungo una certa direzione⁷⁴. Ora effettuiamo delle misure sul sottosistema S_1 e confrontiamo i risultati con questi principi:

- a) Principio di realtà (realismo metafisico e realismo pratico): se sono in grado di prevedere con certezza il valore di una grandezza fisica di un sistema senza che la misura lo perturbi, allora esiste un elemento reale (una proprietà oggettiva del sistema) associato a tale grandezza.
- b) Principio di completezza: una teoria è completa quando contiene la controparte formale di tutti gli elementi di realtà di tutti i sistemi interagenti e non di cui si occupa. Ovvero, se un mio sistema contiene delle proprietà e la teoria non è in grado di rappresentarle e descriverle non è una teoria completa.
- c) Principio di località: Se un sistema S_1 è separato fisicamente dal sistema S_2 (i due sistemi non sono in grado di scambiare energia-impulso a causa della loro distanza) nessuna azione fisica su S_1 può aver effetto sulle proprietà oggettive di S_2 . In breve, la realtà di S_1 , in queste condizioni di lontananza spaziale, non può influenzare la realtà di S_2 .

Nell'ipotesi che si possano fare misure separate su particelle correlate, la Meccanica quantistica, con la sua interpretazione statistica, ci dice che nel momento in cui effettuiamo la misura sul sottosistema S_1 istantaneamente conosciamo anche lo stato dell'osservabile del sistema S_2 .

Nel 1964, il fisico Bell enuncia un teorema, o meglio una disuguaglianza che può riassumersi affermando che qualsiasi teoria locale e a variabili nascoste per particelle correlate non può riprodurre la distribuzione probabilistica della Meccanica quantistica. L'analisi di Bell trasforma l'EPR da paradosso concettuale in una situazione empiricamente verificabile. Negli anni '70 l'esperimento di Bell fu realizzato con coppie di fotoni correlati e l'elemento di realtà che venne "testato" fu la polarizzazione di questi fotoni *entangled*. Gli esperimenti verificarono la validità della meccanica dei quanta e l'interpretazione epistemologica di Copenaghen. Tale interpretazione contempla sia aspetti locali, ad esempio Modello Standard della teoria dei campi, che gli

⁷³ Lo spin, con una immagine pittoresca, può essere visto come una rotazione della particella attorno ad un suo asse, che produce un momento magnetico.

⁷⁴ Ad esempio, atomi di calcio se eccitati da luce laser producono fotoni entangled. Lo stesso accade per il decadimento del pione (un mesone nel Modello Standard)

stati *entangled*, con gli effetti non-locali e chiaramente rifiuta il realismo metafisico, sostenuto dal gruppo EPR.

Nel 1982, la disuguaglianza di Bell venne ulteriormente verificata da un esperimento condotto nei laboratori dell'Università di Parigi da Alain Aspect e i suoi collaboratori. L'esperimento di Aspect ancora una volta riguardava fotoni *entangled* che in questa occasione venivano rilevati da 4 apparecchiature, anziché due come nel precedente esperimento di Bell con l'accorgimento di mettere tra le due coppie di rivelatori un cristallo birifrangente. Empiricamente, l'inserimento del cristallo birifrangente se comporta notevoli conseguenze per il realismo metafisico sostenuto da Einstein e valido per la fisica classica, non comporta alcuna conseguenza per la Meccanica quantistica. Ancora una volta i dati sperimentali confermarono la descrizione della fisica dei quanta per gli oggetti sub-atomici, descrizione che avviene attraverso le onde di probabilità e non attraverso traiettorie oggettive come supponeva Einstein. La sfida tra EPR e Bohr con gli esperimenti di Bell e Aspect si chiudeva a favore della scuola di Copenaghen, la realtà nel dominio di Planck manifesta alcune peculiarità non presenti nella realtà "standard" tipica della dimensione di N-L. I paradossi quantistici sembrano suggerire un nuovo modello di struttura della realtà che mette in luce un ridimensionamento del realismo oggettivo e materialistico a favore di una concezione astratta, in cui gli oggetti esistono in uno stato in cui il significato è dettato dai linguaggi matematici e che rimane astratto finché l'interazione con un soggetto conoscente non lo rende reale. Per l'autore il realismo metafisico a base materialistica è inadeguato a descrivere la realtà sub-atomica, occorre rivolgere lo sguardo a un modello di conoscenza che concepisce l'universo in termini di interazione e di informazione.

4. Fisica e Informazione

Negli anni seguenti all'esperimento di Aspect furono condotti molti altri esperimenti⁷⁵ sui fondamenti della realtà di Planck⁷⁶ che risultarono ancora più sconcertanti e ormai riducono quasi a zero l'idea che la località e il realismo standard siano validi nel mondo sub-atomico. Tali esperimenti dimostrano che avviene quello che Einstein aveva definito assurdo e impossibile. Per l'autore l'idea che il mondo esista in uno stato definito in tutte le scale di grandezza non è più sostenibile e la Meccanica quantistica con le sue strane previsioni, sempre confermate dagli esperimenti, evidenzia un nuovo modello di realtà legata non soltanto all'interazione⁷⁷ ma anche ad uno scambio di informazione tra i vari oggetti costituenti il mondo.

L'autore, in questo paragrafo, porrà in evidenza come il concetto di informazione pervade le costruzioni teoriche della realtà.

La realtà è stata assimilata ad un'interazione che a sua volta è scambio di energia-impulso, tale scambio energetico per l'autore presuppone anche uno scambio di informazione tra gli oggetti coinvolti. L'attrazione tra un elettrone e un protone, descritta dall'equazione di Schrodinger, implica anche uno scambio di informazione e l'integrazione di questa informazione in un sistema che chiamiamo atomo di idrogeno. L'atomo d'idrogeno per l'autore presenta un grado di informazione maggiore e pertanto può scambiare messaggi più complessi rispetto alle due particelle separate e essere più selettivo. Così esso diventa un'unità specializzata per sistemi più complessi che chiamiamo molecole di cui sarà una parte. Si pensi ad esempio alla molecola dell'acqua. Per l'autore, la molecola dell'acqua non è semplicemente un oggetto fisico costituito da due atomi d'idrogeno ed un atomo di ossigeno con determinati parametri elettro-chimici, ma un'unità che ha integrata in sé dell'informazione ed è in grado di scambiare messaggi con gli oggetti esterni in modo sempre più selettivo e più complesso. L'informazione proveniente dal

⁷⁵ Rarity e Tapster del Royal Signals and Radar Establishment e L. Mandel dell'Università di Rochester hanno evidenziato, con due esperimenti completamente differenti, che resta una correlazione tra due fotoni *entangled* sebbene possano essere lontanissimi tra loro, in modo che una misura effettuata su uno dei due può alterare lo stato dell'altro.

⁷⁶ Molti scienziati ed alcuni fisici sono ancor oggi convinti della validità del realismo e della località di Einstein.

⁷⁷ Scambio di energia-impulso.

mondo esterno alla molecola è in grado di condizionarne il comportamento attraverso lo scambio di energia-impulso. Si pensi ad un suo orientamento, oppure al suo stato di aggregazione: liquido, gassoso o solido.

Tuttavia, mentre non vi è limitazione alla conoscenza di informazione per aggregati di atomi⁷⁸ questa limitazione esiste per una particella elementare. Conoscere energia e posizione per una particella significa avere delle informazioni precise sul suo stato di moto, queste informazioni, in virtù del principio di Heisenberg, non potranno mai essere complete, anche se le equazioni quantistiche sono in grado di fornirci tutte le informazioni possibili sul sistema. Esiste una soglia oltre la quale la particella non risulta più in grado di definire la propria esistenza di oggetto univoco. Tutto quello di cui disponiamo è solo una probabilità di esistenza distribuita.

Negli anni '90, Leonard Mandel dell'Università di Rochester, ha dimostrato con un geniale esperimento, come una misura eseguita su una parte di un sistema elementare quantistico (il sistema preso in considerazione era costituito da fotoni, ovvero quanti di luce) possa avere un effetto istantaneo sulla misura di un'altra parte completamente separata dalla prima, anche considerando distanze considerevoli. L'esperimento di Mandel utilizza un fascio laser che viene diviso da uno specchio semi-argentato in due fasci A e B, che a loro volta vengono inviati a due convertitori di frequenze, C1 e C2, che li suddividono ognuno in altri due raggi. Poi con opportune lenti i primi due raggi, A1 e B1, uscenti da C1 vengono inviati a due schermi separati. La stessa cosa viene fatta con gli altri due raggi uscenti da C2, A2 e B2. Così sullo schermo S1 abbiamo i raggi A1 e A2 e sullo schermo S2 i raggi B1 e B2. Sullo schermo S1 durante l'attività del laser si vede una figura di interferenza, mentre lo schermo S2 riceve i fotoni che vengono registrati da un rilevatore aggiuntivo. Se nel percorso di B2 mettiamo un ostacolo, e pertanto interrompiamo il flusso dei fotoni nel rilevatore accoppiato allo schermo S2, automaticamente la figura d'interferenza scompare sullo schermo S1, nonostante non sia stata effettuata alcuna misura sul fotone dei percorsi A1 e A2.

L'interferenza è un fenomeno che avviene poiché abbiamo oggetti che si propagano nello spazio e nel tempo in modo coerente, si pensi a due onde sonore oppure a due onde sulla superficie del mare.

In questi casi, i due oggetti si propagano su supporti fisici e sono sistemi aggregati di molte particelle. Esistono anche oggetti coerenti che si propagano senza supporti fisici e trasportano anch'essi informazione: le onde elettromagnetiche. Ma cosa accade a due pacchetti d'onda elettromagnetica entangled, distanti spazialmente, quando uno viene intercettato e l'altro no?

Gli esperimenti citati sembrano suggerire che tra le particelle quantistiche *entangled* vi sia uno scambio di informazioni che avviene con modalità non soggetta a vincoli spaziali o temporali, ovvero senza scambio di energia-impulso o bosoni. Secondo l'autore, nella realtà di N-L non si hanno le basi per poter parlare di cosa siano i quanti e di ciò che fanno nell'intervallo tra l'emissione e la ricezione, nonostante le equazioni quantistiche ne descrivono il comportamento con grande precisione.

La correlazione tra i quanti sembra istantanea e non sembra diminuire con la distanza. Tale correlazione si riflette in un'a trasmissione di informazione istantanea. Le correlazioni istantanee, oltre alle particelle *entangled*, i verificano anche a temperature bassissime nei fenomeni della superfluidità e della superconduttività.

Alcuni metalli ed alcune leghe, quelli che di solito non sono buoni conduttori a temperatura ambiente, presentano alla pressione ambiente, una temperatura critica T_c al di sotto della quale espellono il campo magnetico e la loro resistività si annulla. Tali sostanze diventano superconduttori e la corrente elettrica che li attraversa può durare centinaia di anni senza bisogno di generatori esterni, ovvero la corrente viene trasportata senza attriti e senza perdita di energia. La scomparsa di dissipazione di energia in essi è dovuta a un notevole livello di coerenza tra gli

⁷⁸ Per l'autore, questa soglia è determinata dal numero di Avogadro, ma questo valore è del tutto arbitrario e probabilmente sarà un po' più basso.

elettroni. Tale coerenza tra gli elettroni venne chiarita nel 1957 dalla teoria BCS in cui si riuscì a formulare una teoria microscopica della superconduttività basata sulla meccanica quantistica. In tale teoria si spiega in modo rigoroso che gli elettroni, in un superconduttore, si accoppiano formando un doppietto di Cooper che può essere trattato come una singola particella con massa e carica pari al doppio di quella di un elettrone. La differenza, a livello macroscopico non sembra una gran cosa, ma a livello quantistico è fondamentale poiché l'elettrone è un fermione e le coppie di Cooper sono bosoni. Questo è fondamentale per la lunghezza di coerenza essendo essa molto corta per un elettrone di conduzione, a causa dei continui scattering, mentre per le coppie di Cooper la lunghezza di coerenza della funzione d'onda raggiunge distanze molto grandi. In una densità di corrente uniforme tutti i doppietti di Cooper hanno funzioni d'onda coerenti e formano un'unica funzione d'onda, questa coerenza a lungo raggio permette il calcolo dell'ampiezza e della fase in un punto qualsiasi a partire dal loro valore in un punto di riferimento qualunque. Gli elettroni di un superconduttore, pertanto, sono reciprocamente correlati in modo preciso e continuo, ma in che modo una coppia di Cooper conosce lo stato dell'altra?

L'unica risposta che l'autore può fornire è che la superconduttività è un altro esempio di correlazione istantanea tra enti in posizione diverse nello spazio e nel tempo facente parte di una realtà microscopica molto diversa dalla realtà di N-L che nemmeno la nostra immaginazione riesce a penetrare e può essere spiegata soltanto attraverso i linguaggi matematici.

Ma anche tra i fermioni abbiamo esempi di correlazione. Il nucleo dell'atomo, attraverso la forza elettro-debole, definisce i livelli energetici nei gusci elettronici che lo circondano. Le energie nucleari tuttavia non definiscono la struttura dei gusci. Tale struttura è definita da una correlazione che si verifica tra gli elettroni all'interno dello stesso atomo. Queste correlazioni che si verificano esclusivamente tra elettroni appartenenti allo stesso atomo e non tra elettroni di atomi indipendenti, trova una semplice trattazione matematica che si basa su un principio altrettanto semplice, il principio di esclusione di Pauli. Tale principio afferma che due elettroni all'interno dello stesso atomo, o intorno a vari nuclei in una struttura poliatomico, non possono trovarsi in una configurazione orbitante avente uno stato di moto descritto dallo stesso insieme di quattro numeri quantici.

Allo stesso modo in cui i due fotoni del fascio suddiviso, nell'esperimento di Mandel, sembrano conoscere lo stato quantico reciproco, gli elettroni di un atomo o di una molecola sembrano interconnessi attraverso una coerenza che per l'autore è uno scambio d'informazione istantanea.

Il concetto di informazione si è sviluppato parallelamente al concetto di comunicazione e a quelli di linguaggio codificato. Il messaggio⁷⁹ può essere comunicato utilizzando simboli grafici, analogici o astratti e utilizzando supporti fisici, anzi questo è il solo modo che abbiamo per poter comunicare e trasferire informazione.

Possiamo, attraverso la telefonia cellulare, inviare un messaggio di natura qualsiasi quale ad esempio l'immagine del tavolo con gli appunti e i vari libri che sto consultando per scrivere quest'articolo, l'informazione contenuta nell'immagine subisce diverse trasformazioni di codifica e decodifica in termini termodinamici, onde elettromagnetiche impulsi elettrici, scariche chimiche neurali nel cervello di chi osserva l'immagine, ma l'informazione è sempre la stessa e consiste in un evento, il tavolo con gli appunti e una rappresentazione significativa dell'evento nel cervello di chi riceve l'immagine. Il cervello⁸⁰ rappresenta una delle macchine biologiche più complesse che popolano la realtà di N-L o realtà standard⁸¹.

Negli oggetti biologici, la suddivisione in domini predefiniti in cui l'informazione viene elaborata costituisce uno dei primi passi degli algoritmi genetici per produrre processi di riproduzione, selezione e, a volte, di mutazione di una base di conoscenza a priori. Le regole di selezione e di

⁷⁹ Informazione e messaggio per l'autore hanno lo stesso significato.

⁸⁰ Non soltanto quello dell'uomo, ma anche quello degli animali.

⁸¹ La realtà del vivere quotidiano dominata dalla fisica classica e da oggetti costituiti da un numero di mattoni elementari (atomi) avente un ordine di grandezza pari al numero di Avogadro.

mutamento riflettono quelle che meglio delle altre ottimizzano una funzione di adattamento all'ambiente⁸², e orientate al mantenimento dell'unitarietà dell'oggetto come base di conoscenza⁸³. Questa funzione di adattamento consente all'oggetto biologico di evolvere e integrare altre informazioni in conformità con l'obiettivo di preservare l'unitarietà dell'oggetto.

La realtà, in una qualsiasi sua dimensione, presenta una natura indeterminata fino a che non interagisce con un sistema biologico e l'informazione, inerente la realtà di cui il sistema biologico è parte integrante, è indefinita fintanto che non viene codificata. Gli unici sistemi in grado di codificare e decodificare le informazioni sono i sistemi ad anello chiuso. Tali sistemi, non necessariamente di natura biologica, quando interagiscono con un altro oggetto sono in grado di incamerare al loro interno l'informazione, sempre presente in una interazione, tramite un processo termodinamico irreversibile. La base di conoscenza è costituita da tutte le informazioni che tali sistemi sono in grado di memorizzare. I sistemi ad anello chiuso sono sistemi complessi che interagiscono nella realtà di N-L e dove l'informazione viene trasmessa attraverso supporti fisici, sia in forma analogica che in forma digitale. Anzi, in molti sistemi l'informazione, di solito analogica, prima di raggiungere il destinatario subisce molte codifiche e decodifiche e transita attraverso molti supporti fisici. Ma, ci domandiamo, è possibile trasmettere un'informazione senza nessuna interazione, ovvero senza nessun supporto energetico che la trasporti?

Nella realtà di N-L sembra che ciò non avvenga, ma gli esperimenti di Aspect e di Mandel sembrano suggerire il contrario per la dimensione di Planck. L'elettrone, come d'altronde qualsiasi altro fermione⁸⁴, è energia che viaggia nel vuoto sotto forma di onda ma è anche un corpuscolo dotato di massa, la contraddizione logica di questa particella che è sia un'onda che un corpuscolo viene superata dal formalismo della Meccanica quantistica rinunciando a cogliere, però, l'informazione racchiusa da questo oggetto quantistico. Informazione che tuttavia si presenta non soltanto nelle coppie di particelle entangled e nell'accoppiamento degli elettroni negli atomi, ma anche nella realtà di N-L nel modello che sta alla base dei sistemi superconduttori e della superfluidità.

I superconduttori sono oggetti che appartengono alla scala di N-L, una volta iniettata in essi una forte corrente questa può continuare per migliaia di anni senza alcun generatore di potenza e pertanto senza spreco di energia purché il superconduttore venga costantemente tenuto alla sua T_c ⁸⁵.

Tale fenomeno, inspiegabile con i modelli classici e pertanto nella scala di N-L, viene chiarito, come è stato detto in precedenza, dalla teoria quantistica attraverso il modello BCS e le coppie di Cooper⁸⁶. Ogni coppia di Cooper può essere trattata come una singola particella che perde il suo stato di fermione e diventa bosone, la lunghezza d'onda di coerenza della funzione d'onda di un elettrone di conduzione normalmente è molto corta a causa dello scattering, la funzione d'onda di un bosone può essere coerente su distanze molto grandi⁸⁷. Ma a che cosa è dovuta la coerenza tra particelle nel superconduttore che a temperatura ambiente non è presente?

A questa domanda l'autore risponde: *a un cambiamento di scala*. Nel caso dei superconduttori tale cambiamento coinvolge la scala delle energie, ovvero le temperature.

Ma dove risiede l'informazione per una particella?

⁸² Legge di Darwin.

⁸³ Per l'autore, un intero è una base di conoscenza integrata.

⁸⁴ Particelle elementari dotati di massa a riposo e che soddisfano il principio di Pauli.

⁸⁵ T_c temperatura critica del superconduttore.

⁸⁶ Le coppie di Cooper sono coppie di elettroni debolmente legati.

⁸⁷ I bosoni si possono ammassare in un unico stato mentre i fermioni dovendo soddisfare il principio di Pauli non lo possono fare.

Nei suoi parametri caratteristici, ovvero nella sua posizione o nella sua quantità di moto⁸⁸, nella sua carica elettrica⁸⁹, nel suo spin⁹⁰ e così via.

Questa idea ha aperto le porte a un nuovo programma di ricerca basato solo sul paradigma dell'informazione. In breve, la Teoria Quantistica dei campi viene derivata da una Teoria dell'Informazione Quantistica: *un mondo fisico fatto di qubits*⁹¹. In questo modello teorico, detto QCA⁹², non esistono più molecole, atomi e particelle elementari, ma la realtà fisica emerge come prodotto di una pura computazione.

Ma cosa si intende per informazione quantistica?

Il *qubit*, per la prima volta ipotizzato da J. Wheeler, è un ente più piccolo di una particella elementare, persino di un neutrino. Il fisico americano congetturò che il qubit fosse l'elemento basilare di tutti gli oggetti materiali e lo paragonò al quanto fondamentale di lunghezza, quello scoperto da M. Planck. Questo è stato il punto di partenza della QCA in cui la realtà fisica emerge dalla simulazione di un quantum-computer. La Relatività speciale e la Teoria Quantistica dei campi vengono riformulati, in questa linea di ricerca, in termini di Teoria Quantistica dell'informazione con alla base il qubit. In questo nuovo paradigma informazionale, gli atomi, i protoni e gli elettroni, nonché tutte le particelle elementari emergono come oggetti di un'elaborazione. Nel paradigma "informazionale" la nozione primordiale è l'evento e la realtà è formata da una rete di connessioni causali tra eventi. Gli eventi non accadono nello spazio e nel tempo, ma è l'ente spazio-tempo che emerge dalla maglia causale. La teoria QCA, ancora in fase di sviluppo, con la sua descrizione di un'unica realtà fatta di qubit di informazione, per l'autore, appare infondata, non soltanto perché non sembra rispondere in modo convincente alla seguente critica: da quale sostanza viene supportato il "software" se il prodotto dell'elaborazione è la materia attraverso le sue osservabili? Ma accanto a questa domanda ne abbiamo un'altra ancora più insidiosa: come può la realtà di Planck diventare un'unica realtà durante i cambiamenti di scala?

L'autore, in alternativa al paradigma informazionale, propone un altro paradigma che chiama SCE⁹³. In tale paradigma abbiamo molteplici realtà dovute al cambio di scala dell'energia o della dimensione spaziale del sistema.

Nel prossimo paragrafo verranno presentati alcuni punti del programma di ricerca di questo paradigma e del relativo percorso. Un'analisi più dettagliata della SCE verrà sviluppata nella quinta ricerca.

5. Cambio di scala e realtà critica

Nell'introduzione l'autore ha avanzato l'ipotesi che un'indagine sulla realtà non può prescindere da un'indagine sull'*essere*, sulla *verità*, sul *soggetto cosciente*, sull'*oggetto indagato* e sul *canale di comunicazione* tra soggetto cosciente e sistema sotto osservazione. Tali concetti possono essere circoscritti con chiarezza solo quando si definiscono gli strumenti d'indagine, ovvero i linguaggi e il modello di conoscenza a cui ci si ispira. L'autore, fin dal suo primo lavoro, ha privilegiato i linguaggi matematici e il modello di conoscenza scientifico, adattato ad un più vasto confine di applicazione, che in ultima sintesi è quello descritto nel secondo paragrafo di questo lavoro. In questo modello si fa riferimento ad una realtà multiforme, dove le singole realtà, osservate dalla dimensione di N-L, sembrano sottostare a dei principi differenti. In una realtà multiforme i concetti di *essere*, *verità*, *canale di comunicazione* tra soggetto e oggetto possono essere universali?

⁸⁸ Si ricordi il principio di indeterminazione.

⁸⁹ Costante di accoppiamento per l'interazione elettrica.

⁹⁰ Lo spin è quel parametro che determina lo stato di una particella: fermione $\frac{1}{2}, 3/2, \dots$ bosone $0, 1, 2, \dots$

⁹¹ Bit quantistici.

⁹² Quantum Cellular Automata.

⁹³ SCE è l'acronimo di: scale changing of energy.

Lo scrivente suppone di sì attraverso il concetto di realtà critica, ovvero quella realtà di confine in cui è possibile avviare una trasformazione di scala. Questo cambio di scala, intimamente legato ad una simmetria chiamata invarianza di scala, non avviene per qualsiasi valore dell'energia ma soltanto per alcuni valori detti appunto critici. Solo in questi punti della scala delle energie si realizza la simmetria per la quale il mondo appare lo stesso a tutte le scale e questo consente di rendere universali alcuni concetti.

Il concetto di essere l'autore lo ha sempre connesso al concetto di esistenza, dove per esistenza si intende lo scambio di energia-impulso, sempre portatore di un'informazione. Ogni oggetto, nella scala di N-L, è costituito da fermioni che gli conferiscono massa statica e pertanto estensione nello spazio, e bosoni che gli consentono di interagire con altri oggetti in modo selettivo e che gli conferiscono massa dinamica che può essere scambiata con altri oggetti. La massa statica e la massa dinamica costituenti fondamentali di qualsiasi oggetto⁹⁴, ad esempio il computer su cui sto scrivendo questo saggio, il tavolo su cui è poggiato, io stesso, il mio cervello e così via, interagiscono in modo non selettivo con lo spazio-tempo, pertanto tutti gli oggetti dotati di massa statica e/o dinamica interagiscono con lo spazio-tempo attraverso quel concetto fisico che chiamiamo inerzia o forza di gravità. Una delle proprietà fondamentali della massa dinamica è quella che essa può esistere da sola, mentre la massa statica è sempre accoppiata alla massa dinamica.

I due componenti fondamentali dell'essere, *fermioni (costituenti la massa statica)* e *bosoni (costituenti la massa dinamica)*, non sono eterni, ma possono scambiarsi l'un con l'altro attraverso i processi di annichilazione che si manifestano solo nella scala di Planck. Il processo di annichilazione fa entrare in gioco un secondo ente l'antimateria, ovvero il non-essere che si mantiene nascosto nella dimensione ordinaria degli oggetti che ci circondano. Per l'autore il non-essere non appartiene alla categoria del nulla, dell'inesistente molto difficoltosa da definire, ma appartiene alla categoria degli oggetti che distruggono l'esistenza. Ma come si distrugge l'esistenza? L'esistenza la si distrugge annullando la massa statica, ovvero i fermioni che sono le particelle che conferiscono estensione e individualità agli oggetti nello spazio. Nel mondo che noi conosciamo, tra l'essere e il non-essere vi è asimmetria essendo l'universo noto formato da materia e non da antimateria. Questo a che cosa è dovuto? Il motivo di questo non è noto poiché riguarda la dimensione di Planck con la sua realtà molto differente dalla realtà standard e molto difficile non solo da indagare, ma anche da far emergere nella dimensione di N-L, anche attraverso la realtà critica. Tuttavia l'autore avanza un'ipotesi: la presenza di materia in quantità rilevante rispetto all'antimateria, presente in quantità irrilevanti, è dovuto alla presenza di un valore di energia equivalente alla massa statica molto superiore al valore di energia della massa dinamica. Tale asimmetria è stata verificata nella realtà standard dalla violazione della simmetria CP dovuta al decadimento beta di alcune particelle attraverso la forza elettro-debole.

Nella dimensione di N-L, ovvero nella realtà che noi chiamiamo standard, governata dall'interazione elettrica, i bosoni sono i costituenti della luce, essi hanno la caratteristica che si possono ammassare senza limiti di quantità in un punto dello spazio e pertanto non possono far emergere nessuna forma nella scala ordinaria. Tutto questo non è possibile per i fermioni, quali ad esempio elettroni, protoni, neutroni costituenti primari degli atomi, che distendendosi nello spazio, forniscono forma agli oggetti attraverso una loro combinazione senza limiti⁹⁵. Le proprietà di un oggetto si manifestano attraverso i bosoni che forniscono energia dinamica alla massa statica, ovvero ai fermioni. Le interazioni tra i vari oggetti producono delle osservabili, anzi sono proprio le interazioni le osservabili che vengono catturate da un *soggetto conoscente*. Un soggetto conoscente è un oggetto la cui struttura è un sistema a catena chiusa. I sistemi a catena chiusa sono sistemi in cui le osservabili sono memorizzate e pertanto possono reagire in modo differente agli stessi stimoli chiaramente in momenti temporali differenti. Un sistema a

⁹⁴ Sempre nella scala di Newton-Laplace.

⁹⁵ Sempre nel rispetto delle leggi che governano le tre interazioni fondamentali e le loro costanti di accoppiamento. Per l'autore la forza di gravità non è un'interazione come le altre tre ma rappresenta un modo di interagire di tutto quello che è esistente con lo spazio-tempo. Quest'idea nasce dal fatto che tale interazione non è selettiva.

catena chiusa è un sistema complesso formato da molte parti, ognuna delle quali ha molti componenti elementari molecolari o atomici. Tali parti presentano delle dimensioni molto distanti dalle dimensioni sub-atomiche e pertanto appartengono al mondo standard. Sono a catena chiusa tutti i sistemi biologici. Da qui ne segue che tutti i soggetti conoscenti⁹⁶ appartengono alla dimensione di Newton-Laplace.

Tutti gli oggetti della scala ordinaria⁹⁷ e le loro interazioni costituiscono la realtà standard che si manifesta attraverso le osservabili. Le interazioni⁹⁸ da un lato forniscono ordine alla massa statica, creando degli accoppiamenti tra i fermioni, dall'altro disordine poiché le stesse interazioni apportano energia di movimento attraverso la massa dinamica. La massa dinamica di ogni singolo oggetto è determinata dal valore dell'osservabile che chiamiamo temperatura. Nella realtà ordinaria la stabilità degli oggetti e l'armonia dei sistemi è dovuta al fatto che la massa statica presenta un valore in energia molto superiore rispetto alla massa dinamica.

Le interazioni che avvengono nella scala di Planck non sono osservabili direttamente ma attraverso una catena causale che fa affiorare un'osservabile nella dimensione ordinaria. Il comportamento di tali osservabili è molto diverso rispetto a quello che accade nel dominio di N-L e gli oggetti che riflettono questo comportamento, le particelle elementari, sembrano in contraddizione e non soddisfare alcuni principi fondamentali della realtà ordinaria, ad esempio il PdNC, il principio di causalità e il principio di conservazione della materia.

Perché la realtà del mondo sub-atomico è differente?

La realtà nella dimensione di Planck, osservata dalla prospettiva di N-L a cui i soggetti conoscenti appartengono, è molto diversa da quella ordinaria perché il mondo è un sistema multi-scala e alle differenti scale di energia e/o distanza si hanno realtà diverse. Un cambio di scala riflette un cambio delle leggi fondamentali attraverso il cambio delle costanti di accoppiamento che regolano le interazioni e per questo motivo la realtà è diversa. Le costanti di accoppiamento regolano anche l'ordine e le simmetrie geometriche degli oggetti, ma allo stesso tempo apportano disordine attraverso l'energia di movimento dovuta alla massa dinamica. L'equilibrio tra massa statica e massa dinamica determina la realtà del mondo per mezzo delle osservabili che il soggetto conoscente, dalla dimensione di N-L, riesce a connettere coerentemente nel suo modello.

Cambiare scala equivale a cambiare osservabili che descrivono le varie componenti dello stesso oggetto, componenti che possono essere atomi, particelle elementari, campi energetici di vario tipo. Un mondo multirealtà può essere indagato solo con strumenti matematici e con i principi di simmetria. Il linguaggio madrelingua e il linguaggio naturale, legato alla nostra immaginazione, non è di alcun aiuto poiché essi sono ancorati alla dimensione di N-L dove la massa statica è enormemente superiore alla massa dinamica.

Il linguaggio matematico più idoneo per affrontare le trasformazioni di scala è il Gruppo di rinormalizzazione, un paradigma legato a una simmetria per la quale il mondo appare lo stesso a tutte le scale di energia. In questo paradigma l'invarianza di scala avviene esclusivamente per alcuni valori dell'energia, tali valori vengono detti punti critici. Essendo la temperatura un'osservabile dell'energia, i punti critici sono stabiliti da particolari valori di temperatura.

Diviene quindi necessario, per l'autore, introdurre una teoria che spieghi questa struttura della realtà e allo stesso tempo descriva i canali di comunicazione tra le singole realtà, in modo particolare tra la realtà di N-L e quella di Planck. L'ipotesi fondamentale, dovuta a Kadanoff⁹⁹ e sviluppata da Wilson, risiede nel cambio di lunghezza di scala nell'indagine di un oggetto. Tale cambio di scala e pertanto cambio di realtà, rimuove molte osservabili dell'oggetto o sistema in

⁹⁶ Per l'autore tutti i soggetti conoscenti appartengono alla categoria degli esseri viventi.

⁹⁷ La scala ordinaria è caratterizzata da oggetti la cui composizione atomica è pari al numero di Avogadro o approssimativamente superiore al nanometro per la dimensione spaziale.

⁹⁸ Nella dimensione di N-L le osservabili sono i bosoni della forza elettrica.

⁹⁹ L.P. Kadanoff, *Scaling law for Ising models near T_c*, Physics, 2, 263, N.Y. 1966.

studio, lasciandone solo alcune fondamentali per la conoscenza dell'oggetto. Le osservabili irrilevanti nella dimensione standard, quelle rimosse, possono emergere nella realtà ordinaria solo per alcune energie o valori di temperatura. La teoria che consente di chiarire i vari passaggi da una realtà ad un'altra, l'autore l'ha individuata nella Teoria del Gruppo di rinormalizzazione. Questa teoria, qui appena accennata, sarà trattata nella prossima ricerca sulla conoscenza: *la realtà e le trasformazioni di scala*.

Bibliografia e riviste scientifiche

- L.D.Landau-E.Lifsits, *Teoria dei campi*, vol.2, Editori Riuniti, 1978 Torino.
- L.D.Landau-E.Lifsits, *Meccanica quantistica*, vol.3, Editori Riuniti, 1978 Torino.
- L.D.Landau-E.Lifsits, *Teoria quantistica dei campi*, vol.4, Editori Riuniti, 1978 Torino.
- S. Weinberg, *The quantum theory of fields: super-symmetry*, vol.3, Cambridge university press, 2000 Cambridge.
- M. Friedman, *Foundation of space-time theory*, Princeton university press, 1983 Princeton.
- L. Sklar, *Philosophy and space-time in physics*, California University Press, 1985 Berkeley.
- R. Petronzio in www.asimmetrie.it, *La particella che dà la massa*, rivista on-line dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare.
- Masiero – M. Pietroni in www.asimmetrie.it, *Il mistero della simmetria*, rivista on-line dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN).

*Saro Mirone, laureato in Fisica teorica, socio SFI, attualmente è docente di Sistemi di controllo automatici presso l'istituto J. M. Keynes di Gazzada (Va).

UN DIALOGO DI TIPO KANTIANO

Armando Girotti

Abstract

The written piece, in dialogical form, intends to retrace Kantian thought by giving body and voice to the intellect (in the text *Mind*), to morality (*Aunt Morality*), to sentiment (*Aunt Emotion*), three characters representing the three *Critics*. The phenomenal reality (*Reality*) and the philosopher Immanuel are the crowning achievement.

Keywords

Mind, Morality, Emotion.

Introduzione

Il «Dialogo di tipo kantiano» nasce da una mia convinzione nei confronti del soggetto «uomo». Non credo costui sia descrivibile quasi fosse un monolite, mentre, invece, lo penso come un essere sfaccettato il quale, dinanzi al mondo, si pone in modo multiforme, quasi tendesse a leggerlo attraverso lenti di varia natura e colore.

Il «Dialogo» dunque ha l'intenzione di esplicitare tale mia convinzione, prendendo lo spunto dalla filosofia di Kant.

Così, in forma briosa, riprendendo i temi delle sue tre *Critiche*, ho trasformato il pensiero kantiano in personaggi che a tavola chiacchierano animatamente, esprimendo tre modi diversi di approcciarsi al mondo, letto attraverso «paia di occhiali» differenti.

Il gioco teatrale, pur nella sua forma scanzonata, cerca di rimanere fedele al pensiero del filosofo facendo sì che ogni personificazione sia aderente a quanto esposto nelle tre *Critiche*.

È, dunque, una sorta di «*divertissement*» che, quasi fosse una «*pièce*» teatrale, presenta le strutture fondamentali dell'attività umana. L'intelletto (*Mind*), che sembra porsi come attività sovrana dell'uomo nel cogliere la realtà (impersonata da una fanciulla di nome *Reality*), deve, nella lettura delle azioni umane, scontrarsi con altri due modi di porsi del soggetto il quale non può staccarsi completamente dall'etica (la zia *Morality*) né può esulare dalla visione estetica con la quale ognuno di noi coglie il mondo (la zia *Emotion*).»

Dialogo

Personaggi:

Reality, la bimba, ormai donna, allevata dagli zii.

Mind, lo zio analizzatore.

Morality, la zia tutta d'un pezzo.

Emotion, l'altra zia tutta sentimento.

Immanuel, l'amico di famiglia.

Scena: La scena si svolge nel castello Königsberg (oggi Kaliningrad, tra Polonia e Lituania, conosciuta soprattutto per l'estrazione dell'ambra) nella Prussia Orientale dove Immanuel, ospite del banchetto, è a tavola con alcune persone amiche. *Reality*, ora bella donna matura, in quanto festeggiata, siede al posto d'onore, a capotavola; alla sua destra lo zio *Mind* –che la prese sotto la sua tutela quando, ancora in tenera età, era rimasta orfana–, alla sua sinistra le sorelle dello zio, *Morality*, la zia tutta d'un pezzo, ed *Emotion*, l'altra zia tutta sentimento. Questa famiglia allargata piaceva ad Immanuel perché le loro conversazioni non conoscevano un momento di pausa; le loro giornate si susseguivano piene di dialoghi animati da continue osservazioni sui fatti della vita. *Reality* era cresciuta in questo ambiente sia in bellezza sia in saggezza e si mostrava ora in uno stato raggianti, cosa che non era sfuggita all'amico di famiglia, *Immanuel*, pure lui sempre disposto al dialogo anche perché, diceva, il dubbio era il suo pane quotidiano tanto da essere stato soprannominato "*the problem*".

Immanuel: Che cosa pensi *Mind* delle prospettive scientifiche di Lagrange che intenderebbe fondare una meccanica costruita su pochi principi dai quali procedere per rigorosa deduzione matematica?

Mind: Non mi sembra una cattiva idea quella di trovare i fondamenti della scienza; ma che sia davvero scienza e non astrusità metafisiche come quelle che stanno professando gli amici di Christian Wolff; con il loro metodo matematico dimostrativo-deduttivo vorrebbero mostrare come la ragione sia in grado di stringere sotto di sé ogni principio.

Immanuel: ah, questi illuministi!

Emotion: Suvvia, ragazzi! Oggi è festa e la giornata non è per nulla adatta al vostro simposio accademico!

Reality: No, cara zia, lascia pure che questi due uomini di cultura ci parlino delle cose importanti della vita.

Morality: Non credo che stiano parlando delle cose importanti della vita, ma di questioni scientifiche che non coinvolgono propriamente la sfera dell'esistenza umana; questa abita nella quotidianità della scelta e non nella discussione cerebrale, che poi non so dove ci possa portare.

Mind: Ci porta a riflettere su tutto perché la mente è la sovrana cui tutto deve inchinarsi.

Reality: ... e lo zio *Mind* ne è la prova vivente.

Emotion (rivolgendosi a *Mind*): Oh, tu e la tua prosopopea illuministica legata alla riflessione intellettuale! Sembra che esista solo l'intelletto e nulla più. Se ti affacci alla finestra e guardi il parco che corre a vista d'occhio quasi fino all'orizzonte, e se osservi il panorama che ora volge al tramonto, non trovi che ci sia qualcosa di diverso dall'intelletto analizzatore del tutto?

Immanuel: Certo, cara *Emotion*, c'è dell'altro, come tu sostieni, ma che cosa se ne farebbe *Mind* del tuo tramonto?

Mind: Sarà anche bello, come tu dici, ma, come riflette *Immanuel* che mi conosce, a che cosa mi servirebbe?

Immanuel: Mi pare di capire che *Mind*, che sembra avere come scopo l'analisi particolareggiata delle cose, sostenga che il tuo tramonto, che affermi essere bello, lo sia perché tu senti dentro di te l'armonia del creato e non perché lui sia bello.

Mind: La bellezza non sta in nessuna cosa della natura, ma è solo un parto dell'animo umano. È un tuo adeguamento all'oggetto, cara *Emotion*, e la bellezza quindi non sta nel tramonto o nel panorama, ma in te che, mentre lo guardi, rifletti l'emozione del tuo animo.

Immanuel: In fondo espandiamo fuori di noi un sentimento, grazie a quel senso di armonia che sentiamo presente dentro di noi, mentre stiamo contemplando qualche cosa.

Emotion: Oh! Come la fate lunga voi due!

Reality: Vorresti dire, *Immanuel*, allargando l'esempio della zia, che gli oggetti hanno la semplice funzione di spingere il fruitore dell'opera d'arte a produrre egli stesso un giudizio? E che questo è la riflessione del proprio sentimento?

Immanuel: Certamente! I fenomeni hanno propriamente questa funzione, o meglio gliela diamo noi: ci spingono a far uscire da noi, ad esempio, il gusto del bello. Che sia un tramonto oppure una rosa profumata, credo che i fenomeni ci stimolino a produrre un sentimento disinteressato nato in un animo non asservito né agli stimoli passionali del desiderio né a quelli legati alla moralità.

Reality: Dunque anche un corpo nudo potrebbe risultare oggetto dell'estetica.

Emotion: Ma certo, cara bimba!

Reality: Proprio bimba non direi, oggi, zia; non ricordi che compio ben 30 anni?

Emotion: E come non lo so! Ti ho presa tra le mie braccia quando eri ancor fanciulla, e vederti oggi così bella e spumeggiante mi riempie di piacere; ma, sappi, sei e sarai sempre la mia bimba!

Morality: Oh, cosa mi tocca sentire! La nudità del corpo non potrà mai diventare un oggetto da guardare perché immediatamente il fruitore della cosiddetta "opera d'arte" potrebbe produrre empî pensieri.

Reality: Ma zia, un corpo è bello di per sé, tanto più che è una creatura nata da un Artefice che ben sapeva cosa fosse il bello!

Morality: Ma poi noi lo abbiamo vestito, proseguendo quanto fecero Adamo ed Eva quando s'accorsero di essere nudi. La nudità va coperta per evitare perfide meditazioni.

Immanuel: Vedi *Morality*, forse sei tu che pensi male perché ci metti la malizia laddove invece *Emotion* ci vede il bello. Siamo ancora una volta noi a tirare fuori dal nostro animo i sentimenti che più ci si addicono, tu la moralità, *Emotion* la bellezza. Noi siamo come una carta assorbente che coglie dal mondo esterno ciò per cui lei è predisposta a ricevere, ciò che più si avvicina alle sue caratteristiche.

Mind: Ben detto, *Immanuel*! Siamo noi a recuperare dal mondo esterno solo ciò di cui siamo portatori.

Reality: Spiegati meglio zio, di che cosa siamo portatori?

Mind: Immagina di voler definire qualcosa che sta dinanzi a te, qualsiasi cosa che tu percepisci esterna a te; quali potrebbero essere le prime coordinate su cui impronteresti la tua definizione dell'oggetto?

Reality: Ma penso che direi ad esempio che è una sedia.

Mind: Calma, ragazza, sei già arrivata alla fine dandone una definizione. Ma prima, analizziamo come sei arrivata a dare un nome a quell'oggetto? Dove si trova, ad esempio, l'oggetto di cui discutiamo?

Reality: Hai detto che è posto davanti a me.

Mind: Che cosa vuol dire davanti?

Reality: Che sta in un luogo ben determinato.

Mind: Dunque dicendo che è in un luogo, non usi forse una struttura che è dentro di te? L'idea di spazio?

Reality: Ma certo.

Mind: E pensi che stia lì quando? Ora o in passato?

Reality: Certo zio, ora, ma anche nel passato.

Mind: E allora quale altra categoria mentale usi?

Reality: Quella del tempo.

Mind: Bene, tu vedi che le cose passano nel tempo solo perché hai l'idea di tempo. Potresti collocare un qualsiasi oggetto fuori del tempo e fuori dello spazio?

Reality: Solo con la fantasia, ma addirittura, ora che ci provo, sono costretta ad assegnare a questa fantasia delle coordinate spaziali, altrimenti non riesco a pensare a nulla.

Morality: Ragazzi! Mi avete tolto la primarietà del dialogo. Stavamo parlando del fatto che il corpo nudo per mia sorella è bello mentre io affermo che potrebbe produrre pensieri perversi. Vorrei vedere, *Immanuel*, se ti trovassi di fronte ad una bella giovane nuda!

Immanuel: Forse cadrei in tentazione, ma questo riguarderebbe più l'aspetto morale che quello estetico. Io le vedrei divise queste due prospettive; da una parte sta la morale, che tu *Morality* difendi, dall'altra il gusto del bello propugnato da tua sorella *Emotion*. Non trovi?

Morality: Io penso che occorra sempre essere attenti a non cadere in tentazione perché le cose si presentano a noi con una veste aggraziata per indurci al peccato.

Reality: Ma zia, sempre con quest'idea del peccato! Che cos'è in fondo questo peccato di cui tu parli? Potresti anche staccarti da quella setta pietista che intenderebbe trasformare il piombo dell'anima, esposta all'insidia del demonio, in un nobile oro che rispecchierebbe la gloria di Dio!

Morality: Intanto non è una setta, ma una chiesa! E poi tu non credi che da un lato la natura abbia fornito l'uomo di una parte negativa che lo tiene legato alle passioni del corpo, e dall'altra gli abbia donato la razionalità? È con questa che occorre leggere le azioni da farsi in quanto nell'animo umano risiede un principio morale tale da indirizzarlo verso il bene.

Immanuel: Molte sono le chiese che professano questo principio tanto da asserire che Dio ha rifornito l'uomo di una serie di comandi.

Morality: Macché comandi! Che cosa mi stai dicendo? I dieci comandamenti sono solo delle leggi esteriori all'animo umano, costruite per costringere l'uomo a seguirle, ma questa non è moralità. È sottomissione a ciò che vuole Dio e non adesione interiore dell'animo umano al Bene in quanto tale.

Reality: Ma cosa sento, zia! Sembri blasfema!

Morality: Macché blasfema! Che cosa succede ai cristiani? Dicendo che intendono "fare la volontà di Dio" nascondono il loro vero scopo, quello di guadagnarsi il paradiso. E ti sembra che sia morale questo? Mi sembra un espediente per guadagnarsi il cielo.

Reality: Non mi sembra fuori luogo fare la volontà di Dio.

Morality: Sì, farla va bene, ma è l'intenzione quella che regge l'azione e non l'adesione ad un comando esterno. La "rettitudine" esclude dalla retta intenzione qualsivoglia scopo esteriore. La ragione ci impone un dovere: un comando secondo il quale va esclusa l'acquisizione di vantaggi personali, come ad esempio il paradiso. Mirare a quest'ultimo come scopo del proprio agire significa sottomettere l'azione ad un imperativo ipotetico.

Reality: Vuoi dirmi, dunque, che il male è radicato in tutti gli uomini da quando esiste il peccato originale?

Morality: Certamente! La natura corrotta sfida quotidianamente il soggetto il quale, peraltro, per raggiungere la virtù, deve compiere immani sforzi; solo il rigore morale può aiutare l'uomo a crescere nella rettitudine.

Reality: Ma allora, zia, tolti i dieci comandamenti che cosa resta?

Morality: Un forte impegno morale che, reprimendo le pulsioni, le passioni, gli istinti, le emozioni, possa conseguire un risultato con la legge del "dovere per il dovere".

Reality: Non capisco, zia, che cosa sia questa legge del "dovere per il dovere".

Morality: Ti faccio due esempi e voglio sapere da te qual è più morale dei due. Se io ti dicessi: “Se fai la brava, ti regalo una Ferrari” oppure “Non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te”, quale dei due ritieni più morale?

Reality: Anche se mi piacerebbe come regalo per i miei 30 anni la Ferrari, mi tocca dire che senza dubbio è più morale la seconda!

Morality: Vedi che anche tu hai risposto alla legge del dovere? Io non ti ho comandato di fare o non fare un’azione, ma ti ho suggerito una modalità di comportamento, cioè ti ho suggerito una condotta.

Reality: Ora capisco che cosa volevi dire.

Morality: Che cosa fanno coloro che seguono i precetti della chiesa? Obbediscono ad una legge del fare o non fare, un decalogo affidato a loro da Mosè, e poi si sottomettono ad altri precetti ordinati dalla Chiesa, credendo con ciò che, ottemperando a questi ordini esterni, potranno acquisire un premio. Ma se volessimo diventare veramente degli esseri morali, allora dovremmo cambiare il suggerimento in una legge che non ordinasse singole particolarità, come il non mangiar carne al venerdì, ma che fosse una norma di vita, un comando che insegnasse una modalità di comportamento, e non delle azioni prestabilite.

Reality: Se fosse così, allora il mondo sarebbe perfetto; tutti agiremmo producendo un bene che si espanderebbe anche negli altri.

Morality: Vedo che la vita che ti ha portato ai tuoi 30 anni non è passata invano e sono felice di ciò.

Immanuel: Ahi, ah, ah, felicità? Ma la possiamo raggiungere?

Morality: Mi dispiace di aver monopolizzato il dibattito, togliendo anche la parola a mio fratello, ma, visto che mi poni questa domanda, sono costretta a tenere ancora per me lo scettro del comando.

Reality: Io oggi qui con voi mi sento allegra; oserei dire felice.

Morality: Hai ragione, *Immanuel*, a chiederti se la felicità sia raggiungibile. Posto, però, che ognuno di noi vorrebbe conseguirla, dobbiamo presumere che, essendo l’uomo imperfetto, pensando che sia stato creato per raggiungere la perfezione, occorrerà pensare alla felicità come una conquista futura. Cioè solo quando la sua anima santa entrerà nella vita ultraterrena concessa da Dio a tutti coloro che avranno agito secondo morale.

Mind: Mi avete zittito e da buon fratello non ho voluto rompere questo bel dialogo, ma ora, tirato per i capelli, devo proprio intervenire perché da un lato si è riesumato un termine che da tempo avevo cancellato dal mio vocabolario: anima, dall’altro si parla di vita ultraterrena, come se essa esistesse veramente.

Emotion e Morality in coro: Che cos’hai contro l’anima e contro la vita ultraterrena?

Mind: Ho che voi le date per scontate, come se esistessero, ma che cosa vi fa supporre che esistano davvero? Non credete forse che pensare all’esistenza della vita ultraterrena sia parto di un desiderio? Cioè che voi credete esista una finalità posta al governo di tutte le cose. La finalità, di cui va fiera *Emotion*, è solo una sua aspirazione che riflette un sogno interiore della sua spiritualità per cui crede che ci sia; per lei è “come se” ci fosse.

Morality: Ma l’anima la sentiamo presente. A te non capita di sentirla? Considera il fatto che tu pensi; perché puoi pensare? E dove vanno a finire i tuoi pensieri se non nell’anima?

Mind: Non avete capito nulla di come funziona la mente! Voi date per scontato che, siccome io penso, ciò significhi che deve esistere un luogo nel quale i pensieri debbano collocarsi. Cioè dall’idea di luogo voi estrapolate l’esistenza dell’anima nella quale andrebbero a collocarsi non solo i pensieri, ma anche tutte le emozioni, i sentimenti, i fenomeni che il soggetto sente esistere dentro di sé; ma in questo modo si dà corpo a ciò che corpo non ha.

Morality: Però io, ad esempio, con un atto di astrazione, posso pensare che esisto non solo come corpo, ma anche come soggetto pensante.

Mind: Certo che puoi pensarlo, ma, per seguire il tuo esempio, se la ragione potesse guardarsi allo specchio, direbbe: “Io esisto”, ma esisterebbe solo come capacità di pensare, come meccanismo razionale, come funzione logica, non come entità a se stante.

Morality: Vorresti dire che quell’*Io Penso* di cui tu parli, guardandosi allo specchio, costruisce una fata morgana in quanto esiste solo la corporeità, mentre le cose che riguardano lo spirito sono solo miraggi?

Mind: le cosiddette cose spirituali, quelle per le quali io uso il termine metafisiche, sono dei presupposti su cui l’uomo ha costruito delle entità che però non possono essere catalogate se non come desiderio umano; non cadono sotto i nostri sensi e quindi non possono avere una certezza scientifica come le cose che vedo, gusto, tocco, annuso, odo.

Emotion: Mi sembri un po’ terra terra con questo discorso che esisterebbero solo le cose che cadono sotto i nostri sensi.

Mind: Sto sostenendo che i sensi sono solo delle finestre che permettono alla mia carta assorbente di ricevere dall’esterno ciò per cui lei è predisposta.

Reality: Il tuo discorso mi sembra un po’ mimetizzato; che cosa c’è dietro la maschera? Mi sembra di capire che non possiamo fondare una certezza di quelle cose che tu definisci metafisiche; sembra che questa scienza resti solo una parvenza, un “desiderio” e nulla più.

Mind: Sto dicendo che c’è un io, un soggetto, che guarda con la mente ciò che la sua sensibilità gli permette di accogliere. L’intelletto pone al mondo delle domande e costui è costretto a rispondere alle sue domande, e solo a quelle, non ad altre. Se chiede ad un albero quanto è alto, che cosa gli risponderà l’albero?

Reality: L’albero gli risponderà necessariamente con un numero.

Mind: E certamente non con una qualità.

Reality: Mi sembra che tu dica delle cose ovvie.

Mind: Ma se ti chiedessi da dove nascono le domande, tu che cosa risponderesti?

Reality: Ne abbiamo già parlato quando introducevi il tema tempo e spazio. Le posso porre perché dentro di me c’è una struttura che mi induce a impostare quella domanda; parlavi di quanto è alto un albero; ebbene in questo caso penso sarebbe una struttura legata alla quantità a darmi la possibilità di porre quella domanda.

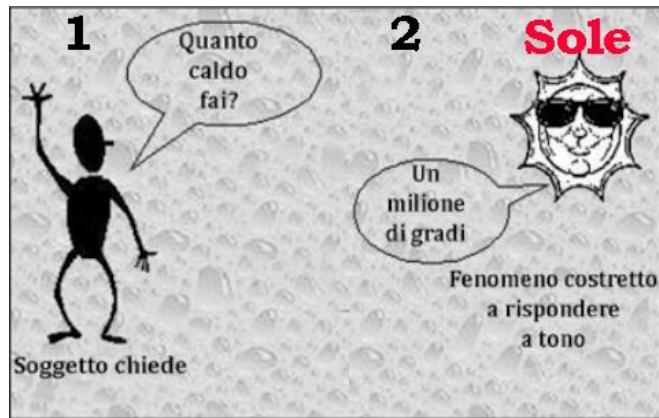
Mind: E se chiedessi all’albero le sue qualità, perché potrei chiedergliele?

Reality: Hai colto nel segno, solo perché dentro di me c’è la capacità di porre quella domanda, possedendo io la categoria della qualità.

Mind: E così vale per le cose che metti in relazione tra di loro, perché sei tu a farlo e non loro ad essere in relazione. Sei tu a porre la domanda che obbliga alla risposta perché se non la ponessi quelle rimarrebbero mute.

Reality: Ma anche tu non potresti dire nulla se loro non fossero dinanzi a te.

Mind: Certamente, hai fatto un’asserzione molto assennata. Le mie domande possono nascere sì, perché ho dentro di me dei contenitori adatti allo scopo, ma se non ci fossero i fenomeni dinanzi a me, esse rimarrebbero vuote.



Reality: Dunque servono sia le strutture della tua carta assorbente, sia le cose che tu chiami fenomeni.

Mind: Per chiarire la cosa ti posso disegnare qui, seduta stante, ciò che sono venuto dicendo fino ad ora?

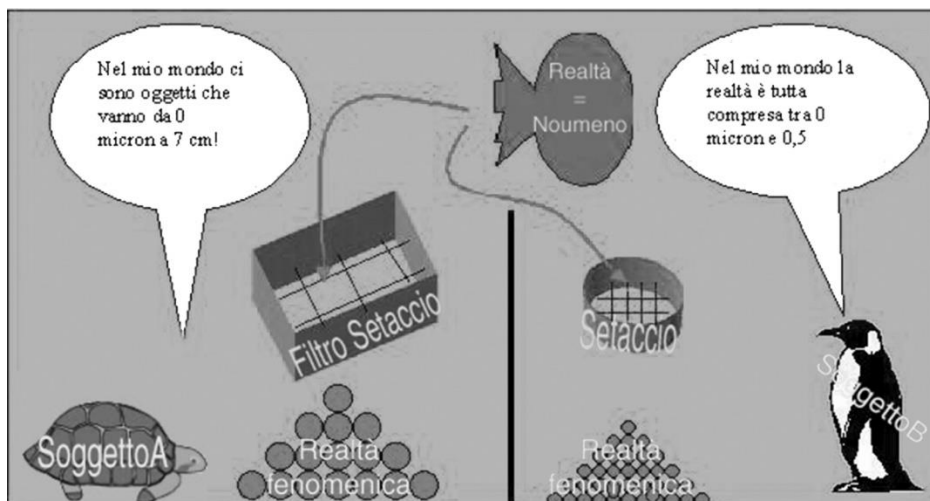
Morality: Scusate se mi intrometto, ma ho paura che *Mind* sia diventato ateo. Infatti, asserendo che la metafisica non è una scienza, ed escludendo l'esistenza dell'anima, mi sa che un po' alla volta escluderà anche l'esistenza di Dio.

Mind: Forse non mi sono spiegato bene, io sostengo che non è scienza, non che non esiste. Se usiamo l'intelletto, non abbiamo scienza né di Dio né dell'anima; se poi per altra via la ragione umana ci conduce a desiderare la loro esistenza, allora diremo che sussistono, ma non scientificamente, solo come desiderio che si incarna, vuoi nella moralità che tu sostieni, vuoi nell'estetica confessata da nostra sorella *Emotion*. Da una parte sta il pensiero scientifico che si fonda sul fatto che possiamo pensare attraverso delle categorie ben precise, dall'altro stanno la moralità e il sentimento. Potremmo dire che in ognuno di noi c'è un *Io Penso* come capacità di pensare attraverso schemi, setacci, modelli che servono a porre domande.¹ Vorrei spiegarmi con un disegno:



La funzione del setaccio divide gli esseri a seconda del loro possesso.

¹ Chi fosse intenzionato ad approfondire quali siano le domande che l'uomo può porre vada al sito: <http://151.97.110.134/sfi/api/API/metodokant1.htm>.



Immanuel: Caro *Mind*, credo che tutti qui seduti ti ringrazino della tua relazione, ma oggi mi avevate invitato per festeggiare questa splendida ragazza per cui vi invito ad unirvi a me in coro a cantare “Tanti auguri, a te, tanti auguri, da noi, tanti auguri *Reality*, tanti auguri e felicità”.

E tutti alzarono il calice per un brindisi corale².

² Il Dialogo è pubblicato nel volume: Armando Girotti, *Kant*, Diogene Multimedia, Bologna 2019 (II edizione).

**FILOSOFICAMENTE INSIEME.
DOVE VA LA FILOSOFIA OCCIDENTALE IN RAPPORTO CON LE ALTRE CULTURE?**

a cura di Giulio Moraca

Abstract

This article is a summary of the lectures that have animated the series of lessons under the title *Philosophically together*, organized by the Ancona section of the Società Filosofica Italiana. The purpose of the meetings was to open up a public debate and promote critical thinking practices in the frame of a lifelong learning. The different themes of the lessons aimed at pinpointing different perspectives through a philosophical comparison.

Introduzione

La rassegna *Filosoficamente insieme*, promossa dalla sezione di Ancona della Società filosofica italiana, persegue lo scopo di suscitare la riflessione pubblica nella prospettiva dell'educazione permanente al pensiero critico. La terza edizione della rassegna si è svolta presso la Biblioteca Orciani di Marzocca (AN) da dicembre 2018 ad aprile 2019 nella forma di incontri di formazione e di autoformazione. All'interno della tematica contenitore – *Dove va la filosofia occidentale in rapporto con le altre culture?* – hanno trovato spazio alcune questioni nodali del pensiero occidentale, quali le condizioni della sovranità dello stato, il concetto di democrazia, di libertà e di giustizia; il problema del metodo nella riflessione epistemologica contemporanea. Carl Schmitt, Karl Popper, Jürgen Habermas, John Rawls; Thomas Kuhn gli autori di riferimento. L'intento della proposta concertata dai tre relatori che hanno animato i sei incontri con le loro lezioni introduttive alla riflessione condivisa è stato soprattutto divulgativo ed anche comparativo. Si è cercato, pertanto di esercitare e promuovere un'attenzione interculturale ai problemi della filosofia. A ciò hanno contribuito l'analisi dell'occidente condotta da Francis Fukuyama e Samuel Huntington, la riflessione sul buddismo e sul pensiero religioso dell'Africa.

È qui riportata la sintesi degli interventi che hanno sostanziato la rassegna.

1.

**IL NOMOS DELLA TERRA:
PER UN NUOVO ORDINE INTERNAZIONALE NEL PENSIERO DI CARL SCHMITT**

Michele Della Puppa

La figura di Schmitt è stata segnata per lungo tempo dalla sua compromissione con il nazismo di cui è stato considerato uno dei maggiori teorici. In realtà la sua filosofia politica è maturata prima del nazismo e va oltre i suoi rapporti contingenti con il regime nazista, fino a diventare un riferimento teorico anche per la sinistra marxista. La sua opera fondamentale è *Teologia politica*. In polemica con il liberalismo di Kelsen sostiene che la sovranità non risiede nella norma ma nella decisione che la pone in essere. Infatti, se la sovranità si identificasse con la norma si dovrebbe ammettere che nell'eccezione là dove la norma decade o si rivela inefficace, la sovranità sparisce. Ma in una situazione di emergenza, quando viene sospeso il diritto ordinario, permane l'autorità dello stato. Anzi è proprio in una situazione di emergenza che si manifesta la vera natura della sovranità. "sovrano, scrive Schmitt, è chi decide sullo stato di eccezione" e la decisione è prima di tutto un atto deliberativo. Quando in una società si scontrano interessi fortemente divergenti e gruppi antagonisti, allora il diritto ordinario non è in grado di regolarli. Per restaurare l'autorità dello Stato è necessario un atto politico che sia qualcosa di nuovo rispetto al legalismo liberale. La sovranità quindi risiede in chi possiede l'autorità e il potere di decidere lo stato di eccezione. L'ordine costituito non riposa su di una norma ma su una decisione che precede ogni norma. Schmitt si riferisce, a questo proposito, al famoso articolo 48 della costituzione di Weimar concernente i poteri del Presidente del Reich e ne dà un'interpretazione estensiva. Il presidente del Reich, eletto a suffragio universale, trae direttamente l'autorità dal popolo, è quindi un vero capo politico a cui tocca prendere le decisioni politiche a garanzia dell'unità dello stato. Per Schmitt lo Stato liberale non è altro che una sommatoria di interessi particolari, perciò egli opta per uno Stato fondato su una democrazia diretta di tipo plebiscitario.

Con il termine *Teologia politica*, Schmitt non intende dare un fondamento sacrale o religioso alla sovranità, ma quel metodo di ricerca che si limita a sottolineare il parallelismo tra la sfera religiosa. Lo stato di eccezione ha per la giurisprudenza un significato analogo a quello del miracolo in teologia, in quanto manifestazione di un'autorità trascendente, divina, sospende le leggi naturali, così lo stato di eccezione sospende le leggi umane. Quindi possiamo affermare in questo senso che i concetti politici per Schmitt derivano da quelli religiosi. Ad esempio, la teoria democratica dell'assoluta sovranità del popolo si configura come la ripresa in chiave secolarizzata della teoria religiosa della sovranità di Dio.

Ne *Il concetto del politico* Schmitt intende definire l'essenza della politica nella distinzione storica di amico nemico. Tale distinzione permea la sfera della politica inevitabilmente segnata dalla conflittualità e dalla possibilità che il conflitto si trasformi in guerra. Lo Stato, ormai identificato con la società, diventa il soggetto proposto a individuare il nemico e a combatterlo al fine di salvaguardare la pace e la stabilità, lo Stato si impone come il detentore esclusivo dello *ius belli* che non è lo scopo ma il presupposto, il fondamento del politico. Un mondo pacificato sarebbe un mondo senza politica in quanto quest'ultima richiama sempre la distinzione amico-nemico. Partendo da questo presupposto Schmitt mette in discussione l'idea di origine kantiana di un organismo sovrastatale, di uno stato sovranazionale, avvicinandosi così alla concezione hegeliana dello stato. Schmitt vede in quest'ottica la Società delle nazioni, nata dopo la Prima guerra mondiale, uno strumento con finalità puramente economiche che non elimina né gli stati né la guerra. *Il nomos della terra, nel diritto internazionale dello jus publicum europaeum*, pub-

blicato nel 1950 rappresenta la summa del pensiero giuridico e politico di Carl Schmitt: per questo si sollevò nettamente al di sopra di ogni contingenza. Il concetto di *nomos* indica un ordinamento che fa necessariamente riferimento ad una dimensione spaziale limitata, a precisi confini territoriali. *Nomos* sia in greco che in tedesco rimanda ai verbi prendere, appropriarsi. Ogni grande epoca inizia con una grande appropriazione di terra. Il *nomos* implica un ordinamento territoriale che deriva dalla terra, la terra è la madre del diritto. L'occupazione della terra precede l'ordinamento che ne è una derivazione logica e storica allo stesso tempo. Tutti gli ordinamenti preglobali erano essenzialmente terranei, il diritto è terraneo. *Nomos* come occupazione del suolo, è questo il significato che si è perduto.

Lo *jus publicum europaeum* costituisce l'ordinamento spazializzato internazionale e risponde alla necessità di conferire ordine spaziale a una nuova immagine del mondo. Si basa sul riconoscimento dello Stato come soggetto storico e giuridico e si pone l'obiettivo di regolamentare i rapporti tra gli stati. Con la Società delle nazioni prima e l'ONU poi, lo *jus publicum europaeum* è sostituito da un'istituzione sovranazionale che perde ogni riferimento spaziale. Le istituzioni internazionali come l'ONU si pongono utopisticamente lo scopo di eliminare la guerra considerandola non più strumento di soluzione delle controversie internazionali ma come crimine contro l'umanità. Il nemico non è più considerato *hostis iustus* ma criminale.

In questa prospettiva la guerra viene affrontata attraverso una prospettiva giudiziaria, il processo penale internazionale in cui i vinti vengono giudicati dai vincitori come colpevoli. Dietro agli scopi apparentemente pacifisti, si cela una concezione manichea che distingue i giusti, coloro che combattono in nome dell'umanità, dai criminali. Oggi, secondo Schmitt, si sta tornando alla dottrina del *bellum iustum* contro gli stati canaglia minaccia della pace mondiale. Nella prospettiva delineata da Schmitt lo *jus publicum* riconosce la guerra come possibilità permanente per prevenirla e regolamentarla. In mancanza di un nuovo *nomos* globale di una nuova unità di ordinamento e localizzazione, la dottrina della guerra giusta non può che condurre ad una guerra civile permanente e ad operazioni di polizia internazionale condotte da poliziotti globali auto-proclamatisi tali.

Ma il nemico, precisa Schmitt, 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, poiché tutto ciò che si riferisce ad un simile raggruppamento, e in particolare ad un intero popolo, diventa per ciò stesso pubblico. Il nemico è l'*hostis* e non l'*inimicus* in senso ampio. La lingua tedesca, come altre, non distingue tra nemico privato e politico, cosicché sono possibili molti fraintendimenti ed aberrazioni. Il vitatissimo passo evangelico che dice amate i vostri nemici recita *diligite inimicos vestros* e non *diligite hostes vestros*. Nella lotta millenaria tra Cristianità e Islam, mai nessun cristiano ha pensato che si dovesse cedere l'Europa invece che difenderla per amore verso i saraceni e i turchi.

2.

**IL NEOLIBERALISMO DI FRONTE ALLA SFIDA DEL MULTICULTURALISMO
KARL POPPER, JURGEN HABERMAS, JOHN RAWLS.
RIFLESSIONI SU GIUSTIZIA E LIBERTÀ**

Michele Della Puppa

Nella seconda metà del Novecento si va affermando un'idea di democrazia come insieme di regole condivise, garanzie che permettano a tutti, sia come singoli che come gruppi organizzati, di esprimersi, di non essere annullati nella propria identità. Un'idea di Stato e di democrazia in senso giuridico procedurale. Dentro in uno Stato democratico così inteso devono poter convivere differenti modelli culturali, religiosi, diverse opzioni politiche. Allora la cultura della maggioranza non può essere intesa come la cultura da tutti condivisa. Un modello di società aperta dove le differenze etico-culturali vanno garantite nella loro possibilità di esprimersi in modo paritetico ma nell'ambito di un sistema di norme giuridiche universalmente condivise. Una società, come sostiene Karl Popper in *La società aperta e i suoi nemici*, fondata sulla salvaguardia delle libertà dei suoi membri, mediante istituzioni democratiche autocorreggibili aperte alla critica razionale e alle proposte di riforma. Una democrazia è tale se garantisce la possibilità ai governati di controllare i governanti mediante una serie di istituzioni strategiche -tra le quali libere elezioni- che consentano il mantenimento o il licenziamento dei governanti senza dover ricorrere alla violenza. Popper individua in alcuni punti una linea di demarcazione tra democrazia e dittatura:

- La democrazia non può compiutamente caratterizzarsi solo come governo della maggioranza, infatti una maggioranza può governare in maniera tirannica.
- In una democrazia l'integrale protezione delle minoranze non deve estendersi a coloro che violano la legge e specialmente a coloro che incitano gli altri al rovesciamento violento della democrazia.

La difesa popperiana della democrazia si accompagna ad una critica dell'atteggiamento rivoluzionario e ad un'esaltazione del metodo riformista.

Secondo Popper la mentalità radical-rivoluzionaria nasce da una sorta di "estetismo", cioè da un sogno utopistico di perfezione e di armonia, il quale, come è avvenuto storicamente, non può che generare violenza. Popper ritiene che il metodo liberaldemocratico è contrario all'uso della violenza, affermando che è lecito ricorrere ad essa soltanto per abbattere la tirannide e instaurare la democrazia. Al metodo rivoluzionario egli contrappone una strategia politica che procede per interventi limitati e gradualisti. Il metodo gradualista e riformista possiede secondo Popper una netta superiorità su quello rivoluzionario perché evita di promettere paradisi che alla prova dei fatti si rivelano inferni. Non pone fini assoluti che legittimano anche i mezzi più ripugnanti. Procedo per via sperimentale, essendo disposto a correggere mezzi e fini in base alle circostanze concrete e ai risultati ottenuti. È in grado di mantenere quel bene prezioso che è la libertà.

Jurgen Habermas nei saggi *Multiculturalismo* e *L'inclusione dell'altro* propone un modello universalistico di derivazione kantiana che si apra alle differenze tra diversi gruppi etnici e sociali per rendere possibile l'inclusione, ossia l'integrazione del momento della diversità in un sistema normativo fondato su criteri costituzionali da tutti riconosciuti come validi e cogenti. Il multiculturalismo così inteso può rappresentare l'alternativa più coerente al totalitarismo.

Poiché le nostre società, come conseguenza anche di inarrestabili flussi migratori, sono sempre più multietniche e multiculturali, è opportuno cercare una definizione di questi due termini. Il termine multietnicità è definibile come una situazione di compresenza in un determinato spazio fisico o relazionale di differenti gruppi etnici portatori di diversi patrimoni culturali. Antony Smith individua alcuni elementi distintivi e costitutivi dell'etnicità: dai miti di discendenza, una storia, una cultura, un riferimento ad un territorio specifico (anche diverso da quello in cui si vive) e un senso di solidarietà escludendo qualunque fondamento razziale e biologico. Il cuore dell'etnicità va comunque cercato nei miti, nella memoria, nei simboli. A partire da questa prospettiva una società viene definita multietnica non solo se comprende al proprio interno molteplici gruppi etnicamente differenti ma anche se i loro membri si ritengono culturalmente distinti dagli altri gruppi. Il termine multiculturalismo invece rinvia al campo delle opzioni politiche e indica una soluzione al problema della gestione della convivenza interetnica e interculturale tendenzialmente orientata alla valorizzazione delle diversità. Se il termine multietnicità è quindi descrittivo, quello di multiculturalismo è prescrittivo in quanto delinea un progetto che ci si propone di realizzare. Il multiculturalismo postula quindi una divisione netta tra la sfera pubblica e la sfera privata. La sfera pubblica è regolamentata da leggi comuni universalmente accettate, mentre quella privata è il luogo della libera espressione delle differenze.

Il multiculturalismo così inteso rinuncia alla stessa possibilità di una cultura egemone per affermare pari dignità di tutte le culture. Le richieste del multiculturalismo si devono tuttavia conciliare con un sistema comune di diritti e doveri che mantenga la rilevanza della sfera pubblica, la centralità degli obblighi di cittadinanza, l'imparzialità nei trattamenti pubblici.

Habermas propone un modello universalistico, di derivazione kantiana, che si apra però alle differenze tra i vari gruppi etnici e sociali in modo da rendere possibile l'inclusione, ossia l'integrazione del momento della diversità in un sistema normativo fondato su criteri costituzionali che sono da tutti riconosciuti validi e cogenti. Con il termine inclusione Habermas intende quindi un atteggiamento che non porti né all'assimilazione e quindi alla deculturazione, né alla chiusura verso il diverso, ma all'apertura verso quanti tendono a differenziarsi nei confronti della maggioranza e nel contempo chiedono di mantenere la diversità. Ma riconoscere le differenze non vuol dire accettare tutte le svariate richieste che il multiculturalismo avanza, bensì impegnarsi in un ascolto delle richieste formulate, attento sia alle domande di rispetto e inclusione sia ad evitare esiti radicali che renderebbero impossibile una cittadinanza comune. Tuttavia, le culture di minoranza, come anche quelle della maggioranza non vanno mai, secondo Habermas, tutelate ecologicamente, nel senso che all'interno di ogni gruppo etnico ciascun individuo deve essere riconosciuto libero di aderirvi come di optare per altri modelli culturali. In una democrazia la tutela giuridica delle culture presenti sul territorio ha esclusivamente una funzione strumentale rispetto alla finalità dell'autoriconoscimento e dell'autonomia individuale. Si afferma così il primato dei diritti civili individuali di libertà, di eguaglianza, di autorealizzazione, mentre i diritti collettivi di tipo assistenziale o culturale hanno forma transitoria e validità derivata. Secondo Habermas, da un punto di vista normativo, accordare priorità ai diritti sociali e culturali è un controsenso in quanto questi ultimi servono solo ad assicurare l'equo valore dei primi, vale a dire dei (fondamentali) diritti liberali e politici, ossia diritti concernenti la vita, l'integrità fisica, piena tutela giurisdizionale individuale e parità di trattamento, libertà di opinione, associazione e parola.

John Rawls, in contrasto con l'utilitarismo, Rawls riprende le teorie contrattualistiche dello stato (Locke, Rousseau, Kant) con l'obiettivo di individuare quei principi su cui fondare una società libera e giusta; afferma che la giustizia è il primo requisito delle istituzioni sociali così come la verità lo è dei sistemi di pensiero. Ma quando le leggi e le istituzioni di uno stato sono giuste? Gli utilitaristi perseguono l'ideale del maggior benessere per il maggior numero di persone. Ma la conseguenza di questo pensiero è stato l'asservimento dell'individuo alla società. Per Rawls invece nessun uomo deve subire privazioni a vantaggio di qualcun altro o della maggior parte della società. Nella ricerca della giustizia egli parte da una posizione originaria: lo stato in cui si

trovano gli individui che devono determinare il contratto. Non è lo stato di natura a cui si riferiscono Locke e Rousseau ma un espediente euristico escogitato in modo da ottenere la soluzione desiderata. Nella situazione originaria i singoli individui si trovano in una situazione di equità cioè di eguaglianza dovuta al velo di ignoranza che caratterizza la condizione degli individui nella posizione originaria, in quanto sono privi di un certo numero di informazioni relative alla propria condizione futura nella società. Il velo di ignoranza non avvantaggia nessuno dei contraenti, ma fa sì che tutti siano ugualmente razionali e reciprocamente disinteressati. È una situazione che costringe tutti a scegliere principi di giustizia universali.

Alla base dei principi che costituiscono la struttura fondamentale della società c'è quindi un contratto, le parti contraenti sono tutti gli individui che si pongono nella posizione originaria. L'oggetto del contratto sono i due principi di giustizia che sono anche principi morali il cui fine è di proteggersi dalla possibilità di trovarsi un domani tra gli svantaggiati:

- 1° principio di giustizia è il seguente: ogni persona ha un uguale diritto alla più estesa libertà fondamentale compatibilmente con una simile libertà per gli altri
- 2° principio: le ineguaglianze economiche e sociali come quelle di ricchezza e di potere sono giuste soltanto se producono benefici compensativi per ciascuno, e in particolare per i membri meno avvantaggiati della società.

Le ineguaglianze economiche sono ammesse, sono giuste solo a patto che tutti se ne avvantaggino, in particolare i più svantaggiati. Qualora un miglioramento delle prospettive dei più avvantaggiati servisse a migliorare le prospettive degli svantaggiati tale miglioramento non sarebbe da considerare ingiusto.

3.

**LA SCIENZA E IL PROBLEMA DEL METODO
NELLA RIFLESSIONE EPISTEMOLOGICA CONTEMPORANEA**

Luca Brunelli

Secondo la concezione comune una teoria scientifica può dirsi vera, se e solo se è verificata (ossia, se ci sono prove sperimentali che la confermano) – e il neopositivismo si rifà, implicitamente, a tale concezione. Ma K. R. Popper se ne distacca, ponendosi la domanda: in quali casi una teoria può dirsi effettivamente verificata? In proposito, egli riprende la critica all'induzione del filosofo inglese D. Hume: «tutti i ragionamenti riguardanti il nesso di causa ed effetto sono fondati sull'esperienza, e tutti i ragionamenti fondati sull'esperienza, si basano sulla supposizione che il corso della natura continuerà a essere uniformemente costante»¹. Quindi, nessun ragionamento empirico può dimostrare universalmente l'esistenza di una relazione tra una causa ed il suo effetto – poiché tutti i ragionamenti scientifici sono fondati sull'esperienza, che è sempre particolare. Partendo da tali premesse, Popper esamina la possibilità di verificare le teorie scientifiche – e si trova di fronte a due possibilità:

a) induzione per enumerazione: non si potrà mai trovare un numero sufficiente di casi, in cui un'ipotesi sia verificata – è sempre possibile (in linea di principio) che un solo caso contrario contraddica la validità di una teoria.

b) induzione per eliminazione: escludendo tutte le teorie false, è possibile trovare qual è quella vera? No, perché «per ogni problema esiste logicamente un'infinità di soluzioni possibili»². La conclusione è che non si deve cercare tanto la «verificabilità di una teoria, quanto la sua falsificabilità: «Un sistema empirico deve poter essere confutato dall'esperienza»³. Si deve notare un'asimmetria tra verificabilità e falsificabilità, dovuta al fatto che «le asserzioni universali non possono esser derivate da asserzioni singolari, ma possono venir contraddette da asserzioni singolari»⁴. Con questo non s'intende che ci siano di fatto, in questo momento, osservazioni e/o proposizioni che contraddicano la teoria, ma che possano comunque esserci in linea di principio. Perciò, una teoria che si auto-convaldi universalmente non è una teoria scientifica⁵; il riferimento all'esperienza implica la possibilità che l'ipotesi venga smentita dall'osservazione. In tal senso, la falsificabilità diviene criterio di demarcazione tra scienza e non-scienza. Più che di «falsificazionismo», il filosofo ritiene opportuno parlare di «atteggiamento critico», contenuto nell'idea «che ci sforziamo non di verificare, ma di falsificare le nostre teorie»⁶. Non esistono, quindi, idee o teorie definitivamente vere: «L'idea che possiamo, in via preparatoria, purgare la mente dai pregiudizi, è ingenua e sbagliata. [...] Scopriamo che una delle nostre credenze è un pregiudizio solo dopo che il progresso della scienza ci ha portato ad abbandonarla, non esiste alcun criterio per cui potremmo riconoscere i pregiudizi in anticipo»⁷. D'altra parte, anche «la falsificazione può essere fallibile [...] perché una smentita non è mai definitiva»⁸. Piuttosto, Pop-

¹ D. Hume, *Estratto dal Trattato sulla natura umana*, a cura di M. Dal Pra, Laterza, Bari, 1986.

² K. Popper, *Logica della ricerca e società aperta. Antologia a cura di D. Antiseri*, ed. La Scuola, 1989, p. 35.

³ Ivi, p. 38.

⁴ Ivi, p. 39.

⁵ Secondo Popper un esempio di ciò potrebbe essere la psicoanalisi di Freud, una teoria che tende a confermarsi da sola.

⁶ Ivi, p. 47.

⁷ Ivi, p. 11.

⁸ Ivi, p. 25. Un esempio di questo potrebbe essere visto nella teoria eliocentrica dello scienziato greco Aristarco di Samo, prima confutata da Tolomeo, poi ripresa da Copernico.

per preferisce parlare di metodo per prove ed errori: «lo credo che noi non facciamo mai inferenze induttive [...]. Piuttosto, scopriamo regolarità attraverso il metodo per prova ed errore, congetture e confutazioni; il metodo, cioè, di imparare dai nostri errori. «L'esperienza si acquisisce imparando dai nostri errori, piuttosto che accumulando osservazioni»⁹. Secondo la prospettiva popperiana, quindi, non soltanto non è possibile verificare definitivamente una teoria, ma nemmeno falsificarla una volta per tutte: la scienza diviene un “edificio costruito su palafitte”! L'attività del pensiero scientifico è un processo infinito di revisione critica.

Neanche Kuhn crede nella universalità e necessità dei giudizi scientifici, ma egli articola il discorso in relazione ai “paradigmi scientifici” ed al loro mutamento. Un paradigma è «una costellazione di leggi, teorie, norme metodologiche che guidano lo scienziato nello studio della realtà e definisce una tradizione di ricerca dotato di una sua coerenza ... esso dà “un contesto teorico per l'interpretazione dei dati empirici», «un insieme di regole per la costruzione di teorie e la modifica di vecchie ipotesi»¹⁰. Nei periodi in cui si ha l'egemonia incontrastata di un paradigma, c'è una quasi totale assenza di discussioni epistemologiche e metodologiche: la teoria viene accettata sulla base dell'autorità degli insegnanti e dei test: «Lo studio di un paradigma è ciò che principalmente prepara lo studente a diventare membro della comunità scientifica, con la quale dovrà collaborare. [...] Coloro, la cui ricerca si basa sui paradigmi condivisi della comunità scientifica, s'impegnano a osservare le stesse regole e modelli nella loro attività scientifica»¹¹. Questi periodi vengono definiti da Kuhn “di scienza normale”.

È proprio in questi periodi che la conoscenza scientifica procede per accumulazione: «Il compito della scienza normale non è [...] scoprire nuovi generi di fenomeni; [...] Gli scienziati non mirano neanche a inventare nuove teorie [...] L'area di ricerca in cui opera la scienza normale è molto ristretta ... Ma quelle restrizioni, prodotte dalla fiducia in un paradigma, si rivelano essenziali allo sviluppo della scienza»¹². L'attività della cosiddetta scienza normale viene paragonata alla “soluzione di rompicapo: «I rompicapo sono quella categoria di problemi che possono servire a mettere alla prova l'ingegnosità o l'abilità nel risolverli [...] Portare un problema della ricerca normale alla conclusione equivale a ottenere ciò che si è anticipato in modo nuovo, e ciò richiede la soluzione di tutta una serie di complessi rompicapo strumentali, concettuali e matematici. Chi riesce nell'impresa è considerato un esperto solutore di rompicapi»¹³. Nei periodi di rottura del paradigma (le “rivoluzioni scientifiche”) si verifica la transizione da un paradigma in crisi ad uno nuovo. Allora, non si verifica accumulazione di conoscenze, ma una nuova definizione della scienza e delle sue procedure: «il trasferimento di fiducia da un paradigma a uno nuovo è un'esperienza di conversione, che non può essere imposta con la forza»¹⁴. Spesso, la difficoltà del vecchio paradigma nello spiegare una serie di fenomeni sempre più complessi è uno dei fattori più importanti per la nascita di un nuovo paradigma – ma non è necessariamente una condizione che persuade la comunità scientifica al passaggio: «Probabilmente, la pretesa più importante dai sostenitori del nuovo paradigma è [...] essere in grado di risolvere i problemi che hanno portato il vecchio paradigma alla crisi»¹⁵.

Kuhn parla di vero e proprio “salto comunicativo” tra un paradigma nuovo e quello precedente, i quali divengono reciprocamente incommensurabili: «Nella transizione da una teoria

⁹ K.R. Popper, *Poscritto alla Logica della scoperta scientifica*.

¹⁰ T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, p. 30. Un esempio di paradigma scientifico in tal senso è la scienza newtoniana.

¹¹ *Ivi*, p. 38.

¹² *Ivi*, p. 44.

¹³ *Ivi*, pp. 57-58. Un esempio potrebbe essere quello dell'attenzione del chimico Boyle alle “trasmutazioni della materia”, nel contesto della teoria corpuscolare – (*ivi*, p. 63).

¹⁴ *Ivi*, p. 183.

¹⁵ *Ivi*, p. 185. Un esempio potrebbe essere quello della spiegazione copernicana e newtoniana del moto dei pianeti, rispetto a quella tolemaica che faceva uso degli epicicli: “Il successo ottenuto da Newton nel prevedere alcuni fenomeni astronomici sotto l'aspetto quantitativo fu probabilmente l'unica ragione per il trionfo della sua teoria su altre teorie avversarie, le quali erano più ragionevoli ma solo qualitative”.

all'altra, le parole *cambiano in modo sottile il loro significato e le loro condizioni di applicabilità*. Diciamo dunque che le teorie che si succedono sono incommensurabili»¹⁶.

Che cosa possiamo apprendere dall'analisi di queste due teorie epistemologiche? Che la scienza moderna – e, ancor di più, quella contemporanea (relatività e fisica quantistica) – non può intendersi come “scienza della verità” e che non c'è un'unica spiegazione possibile per un certo tipo di problemi e/o classe di fenomeni. Inoltre, a partire da Galilei bisogna sottolineare il carattere “procedurale” ed operativo delle definizioni scientifiche, che non mirano a stabilire l'essenza dei fenomeni, ma a studiarne le leggi secondo un linguaggio matematico.

¹⁶ Ivi, p. 71: «le leggi di Newton non sono un caso limite di quelle di Einstein. Infatti, nel passaggio al limite non è solo la forma delle leggi che è mutata, ma anche gli elementi strutturali fondamentali dei cui si compone l'universo a cui quelle leggi si *applicano*».

4.

**LA FINE DEL NOVECENTO NELLE DIFFERENTI INTERPRETAZIONI
DI FRANCIS FUKUYAMA E DI SAMUEL HUNTINGTON**

Giulio Moraca

Chi si interessa di filosofia non può non porsi delle domande, che riguardano la direzione della storia, il rapporto fra le diverse culture del pianeta, il destino dell'Occidente. Per affrontare le grandi sfide del nostro secolo dobbiamo guardare all'eredità del Novecento e alla sua conclusione. Al riguardo ci vengono in soccorso due famose interpretazioni: *La fine della Storia e l'ultimo uomo* di Francis Fukuyama e *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale* di Samuel Huntington. I titoli dei due testi vanno ben capiti, non devono trarci in inganno, seguendo il conformismo di semplicistiche volgarizzazioni, proprie a certi mass-media. Fukuyama, giapponese naturalizzato americano, talvolta provocatorio nel suo modo di esprimersi, non parla della fine della storia, della cessazione per incanto degli avvenimenti storici, bensì del fine della storia in senso hegeliano. Huntington non vuole lo scontro di civiltà, accusa falsa e ridicola che più volte gli è stata rivolta. Il suo testo è stato scritto con il proposito di indicare delle ricette per evitare la scontro, per ovviare a pericolose tendenze planetarie, per disegnare uno scenario mondiale di pacifica convivenza di diverse culture e religioni. Fukuyama risente fortemente della filosofia hegeliana, riprendendo un'intuizione di Alexandre Kojève, filosofo francese di origini russe, da noi quasi sconosciuto, ma che nella Parigi degli anni Trenta ebbe un grande successo, affascinando con le sue provocazioni la platea di intellettuali e professori che estasiati lo ascoltavano.

Se Marx è stato il più grande interprete di Hegel nell'Ottocento, Kojève lo è stato nel Novecento. La sua interpretazione, riguardo alla storia che sarebbe finita con la battaglia di Jena (1806), trionfo di "Robespierre – Napoleone", dei principi di libertà e uguaglianza della Rivoluzione Francese, è un'evidente provocazione, che ha trasmesso al suo ammiratore Fukuyama un'eredità problematica e affascinante. Hegel e Marx credevano in un processo storico unidirezionale che avrebbe portato ad un compimento ultimo: per il primo lo Stato liberale, per il secondo la società comunista. Hegel ha avuto ragione.

Ora la domanda è la seguente: alla fine del '900 ha senso parlare di una storia coerente e lineare, seppur in senso dialettico, che finirà per condurre la maggioranza dell'umanità alla democrazia liberale? Per il nostro giapponese, naturalizzato americano, la risposta è affermativa. Dopo la caduta del muro di Berlino, dopo la sconfitta di fascismi e comunismi, sul piano dei concetti fondamentali, non dei fatti particolari, che possono essere contraddittori, l'aspirazione dell'intero pianeta è alla democrazia liberale, una tendenza culturale evidente pur nella diversità delle culture. Libertà e uguaglianza, quali principi universali e mondiali non si discutono, semmai risulta discutibile la loro imperfetta attuazione. La direzione storica ha portato alla vittoria economica e sociale del capitalismo e all'affermazione antropologica dell'uomo liberale. L'uomo non è solo un animale economico. Le spiegazioni economiche sono necessarie, ma non sufficienti.

È opportuno ritornare alla visione non materialistica della storia di matrice hegeliana, alla grandiosa e originaria dialettica fra Signoria e Servitù, che, di contro alle concezioni contrattualistiche e allo stato di natura, oltre il liberalismo utilitaristico anglosassone ha posto l'accento sulla lotta a sangue per la liberazione, sul coraggio e il rischio della vita per il prestigio, per l'affrancamento dello schiavo, riconosciuto finalmente quale cittadino libero.

Per Kojève e Fukuyama essenziale è il riconoscimento morale di uomo nella sua assoluta libertà, non certo il riconoscimento materiale nei riguardi del cagnolino scodinzolante. Alla fine ad aver vinto è stato l'uomo liberale di Hegel. L'universalizzazione hegeliana è da considerarsi l'apice della storia. I nemici esterni sono stati tutti sconfitti. Dopo il marxismo una contestazione a questa società potrebbe essere rappresentata dall'ideologia islamista, sistematica e coerente, che però sarà perdente. Fukuyama, pur sicuro nella direzionalità della storia, non è mai dogmatico, non presenta certezze definitive, non è privo di ambivalenze. Le contraddizioni più gravi sono all'interno della stessa società democratica: droga, mancanza di alloggi, criminalità, degrado ambientale, consumismo. È comunque fiducioso nella capacità risolutiva del sistema, capacità che è mancata al comunismo.

Un altro pericolo è costituito dal relativismo estremo, che può minare gli stessi valori democratici. Importante è prendere in considerazione le critiche che al capitalismo provengono da sinistra e da destra. A causa del capitalismo, criticato dalla sinistra, il riconoscimento è parziale e incompleto. Si pensi alla ineguaglianza economica, alla divisione del lavoro, ai tanti poveri invisibili. Ma per il nostro autore più valida e profonda è la critica di destra, proveniente da Tocqueville, il liberale che ha visto nel democraticismo il pericolo della libertà, e soprattutto da Nietzsche, il grande avversario dello storicismo e della modernità, con cui non ci si può non confrontare. È questo un mondo, che, almeno tendenzialmente, porta al livellamento di uomini senza ambizioni ideali, senza orgoglio, indifferenti al riconoscimento, felici nella pastoia di un benessere materiale da gregge, incapaci di elevarsi al di sopra di bisogni consumistici. Non dimentichiamo che l'uomo è complesso, in lui potrebbero emergere gli antichi impulsi al rischio e alla lotta, la vergogna di diventare spregevole, l'aspirazione primordiale alla sfida nei confronti di un sistema che lo vede idealmente insoddisfatto e inquieto. Dopo i totalitarismi del '900 possiamo meglio dedicarci a certe riflessioni di carattere esistenziale. Lo stile di Fukuyama è molto suggestivo, non privo di metafore affascinanti, che rivelano, accanto alla direzionalità hegeliana, la sua ambivalenza. Nessuno può profetizzare il futuro. La città, nell'ultima bella immagine alla fine del suo testo, simboleggia la meta, raggiunta da tanti carri. Ma siamo sicuri che tutti i carri, trasportanti le culture del pianeta, riescano ad entrare in città? Gli occupanti dei carri, inoltre, potrebbero non trovare di loro gradimento la destinazione finale e decidere di affrontare un altro lungo viaggio. Niente finisce in maniera definitiva.

Diversa, ma non di necessità contrastante, è la lettura di Huntington, che risente di una formazione geopolitica e storica, basata su Spengler e su Braudel, uno dei massimi rappresentanti della grande scuola storiografica francese. Una storiografia che ci ha insegnato a vedere "l'onda lunga della storia", a guardare ai cicli lunghissimi di civiltà millenarie. La visuale allora cambia, non di poco. Il testo "Scontro delle civiltà" è stato considerato uno strumento formidabile per capire il mondo in cui viviamo con i suoi non facili scenari geopolitici. Con il crollo del comunismo la storia non è finita in un mondo pacificato. È accaduto esattamente il contrario: conflitti, genocidi, terrorismi, tragedie di ogni tipo hanno imperversato e continuano ad imperversare. Si sono affermate con forza certe categorie. Gli uomini non si definiscono più in base alle ideologie, ma in base alle lingue parlate, le tradizioni, i simboli, che connotano la loro civiltà. Forte è la tendenza a contestare l'uniformità culturale, in nome della differenziazione.

È cambiato il linguaggio in grado di definire la propria identità, non superiore, ma differente rispetto agli altri. "Noi chi siamo? A quale cultura apparteniamo? Quali sono i tratti distintivi, in grado di differenziarci dagli altri, che sono un altro popolo, parlano un'altra lingua, hanno altre tradizioni?" Queste le domande che si sentono se si va in giro per mondo. Non lasciamoci ingannare dall'apparente uniformità della lingua inglese, che per motivi commerciali un Indiano e un Giapponese possono parlare in un loro incontro di affari. Una volta tornati in patria l'Indiano entra nel tempio induista, il Giapponese nel tempio scintoista. In questo scenario multipolare la religione, quale fattore d'identità, giuoca un ruolo di primo piano. Le vecchie ottocentesche profezie riguardo alla sua scomparsa sono platealmente fallite. Si parla di rivincita di Dio.

Religione non più oppio dei popoli, ma vitamina dei deboli. Non a caso le nuove generazioni di immigrati musulmani nelle nostre città sono religiose, i loro genitori laici. I fondamentalismi

non sono altro che increspature di superficie di una ben più grande ondata religiosa contro la desacralizzazione del mondo. Nella storia tutte le maggiori civiltà sono state identificate con le grandi religioni. Le ideologie, quali liberalismo, anarchismo, socialismo, socialdemocrazia, fascismo, democrazia cristiana, sono prodotti occidentali. Nessuna grande religione è nata in Occidente. Ora le ideologie sono in declino. Questo è molto significativo.

È allora necessario abbandonare un approccio tolemaico, monocratico, a favore di un approccio copernicano di una pluralità di civiltà, di narrazioni, di storie. Già Spengler nel suo famoso *Tramonto dell'Occidente* del 1918 criticava la miopia degli occidentali nel considerarsi portatori della civiltà per eccellenza, punto di arrivo di una presunta storia lineare. Patetica illusione! Nell'onda lunga e millenaria della storia si contempla la ciclicità del tempo e delle civiltà.

Per Braudel le linee di sviluppo sono molteplici, non si può pensare in termini unilaterali. Improbabile sarebbe l'avvento di una sola religione universale al pari dell'affermazione di una sola lingua universale. Nell'ultimo ciclo storico, che ora probabilmente è alla fine, l'Occidente ha dominato non grazie alla sua religione o cultura, ma grazie a quattrocento anni di violenza mondiale organizzata. È un "particolare" che gli occidentali dimenticano spesso, i non occidentali mai. La critica di Huntington insiste sul divario fra i principi teorici occidentali e i suoi comportamenti pratici. L'Occidente tante volte ha sbandierato in astratto i suoi concetti, ma di fatto si è imposto con la prepotenza e il razzismo. Bella ipocrisia! In una visione millenaria altre considerazioni sono degne di attenzione. Epico è apparso lo scontro fra capitalismo e comunismo per chi è vissuto nel '900, ma è stato poco più che niente di fronte al secolare conflitto, che ora rischia di riemergere quale fiume carsico, fra cristianesimo e islamismo. Bisogna inoltre distinguere fra modernizzazione, relativa al lato tecnico e pratico della vita, e occidentalizzazione.

Braudel reputava fanciullesco pensare che modernizzazione significhi trionfo di una sola civiltà. Oggi, infatti, il mondo sta diventando più moderno e meno occidentale. "Saremo moderni, ma non occidentali" è il concetto dei giovani rappresentanti di culture altre. Le attuali problematiche geopolitiche vanno affrontate con lucido realismo, non con la politica dello struzzo. Le società asiatiche accrescono la loro forza economica, militare e politica, mentre il mondo islamico vive un'esplosione demografica destabilizzante. L'arroganza occidentale, che ancora sussiste, insieme all'intolleranza islamica e all'intraprendenza cinese, può essere foriera di pericolo. Preziosi sono i consigli di Huntington per evitare lo scontro delle civiltà. L'Occidente deve rinunciare al suo presunto universalismo, riconoscersi come una delle tante civiltà e delle tante narrazioni, nello stesso tempo studiare meglio la propria peculiarità culturale. Essenziale è l'accettazione serena di una pluralità di civiltà, accompagnata da una reale e libera cooperazione.

Le grandi religioni universali, quali cristianesimo, islamismo, buddismo, con i loro ideali di elevazione spirituale avranno pur qualcosa in comune nei riguardi dell'amore per l'umanità. Al di là delle differenze è necessario porre l'accento sulla comunanza dei valori ai fini della costruzione della vera pace. La filosofia di ispirazione hegeliana di Fukuyama e la visione geopolitica e storica di Huntigton: una bella e serrata dialettica, che lasciamo giudicare ai nostri lettori.

5.

SGUARDI SUL BUDDISMO

Giulio Moraca

È molto difficile parlare di buddismo. Occorre molta sensibilità e intelligenza intuitiva. Si tratta, infatti, di comprendere un linguaggio molto diverso dal nostro, di penetrare in altre categorie. Noi occidentali siamo portati a interpretare le altre culture in conformità ai nostri parametri, travisandole in un'ermeneutica forzata, parziale, talvolta fallace. Questo è stato soprattutto il caso del buddismo, che, al pari del cristianesimo e dell'islamismo, è una religione universale, molto diffusa nel Sud-Est asiatico fino al Giappone. Pur praticando un certo proselitismo, grazie alla sua duttilità di fondo riesce ad amalgamarsi con le religioni locali, creando una incredibile varietà di forme spirituali e pluralità di culture. Questa sua ammirevole capacità è dovuta all'assenza di dogmi e di pregiudizi aprioristici, alla disponibilità a non chiudersi nei confronti dei politeismi religiosi. L'insegnamento buddista originario è filosofico, rivolto alla comprensione profonda della natura umana. L'Occidente per secoli e secoli di questa grandiosa filosofia non ha capito assolutamente niente. Si è parlato del buddismo come di degenerazione demoniaca, di scimmiesca caricatura del cristianesimo, di idolatria mostruosa e superstiziosa, di religione atea (come se potesse esistere l'ateismo nella religione). Il buddismo essoterico popolare sarebbe stato idolatrico, quello esoterico dei monaci nichilista. Lo stesso Matteo Ricci, più vicino al confucianesimo, ha mostrato ostilità e incomprensione.

Non da meno è stato l'Islam, che sempre e ovunque ha visto e perseguitato presunte stregonerie e presunti paganesimi. Solo nell'Ottocento con Schopenhauer l'Europa ha cominciato stentatamente a capire qualcosa di questa grande corrente filosofica e spirituale, a parlarne con un minimo di cognizione di causa. Il buddismo, quale Dottrina del Risveglio spirituale, è stato fondato in India nel VI sec. a. C. dal principe Siddarta, appartenente alla casta dei guerrieri, gli uomini di azione. Buddha significa letteralmente "Svegliato". Il primo Buddha è stato Siddarta, che raccomandava ai discepoli di praticare lo Yoga e la meditazione. Il buddismo delle origini è improntato ad un estremo realismo, è alieno da teorie messianiche, da atteggiamenti fideistici e devozionali. Per prima cosa bisogna comprendere la nostra situazione esistenziale, essere coscienti della nostra prigionia mentale. L'uomo vive nel *samsara*, la corrente del divenire, paragonabile ad un fiume che tutto travolge. Il *samsara* è la brama di piacere sensuale, è l'attaccamento selvaggio e irrazionale al nostro ego, una fiamma che brucia, una lebbra che divora. Gli uomini sono come tanti pesci che invano si dibattono tremanti in una corrente prosciugata. Il mondo è in preda ad un'agitazione continua, ad una sorta di mania sub-razionale che non lascia scampo. Nascita, morte, passaggio da uno stato all'altro, da una pena all'altra senza alcun significato: questa la nostra realtà. Si è spesso parlato a sproposito di pessimismo buddista. La sua visione, invece, trascende i concetti comuni e ordinari di ottimismo e pessimismo. Vi possono essere nella vita dolori e patimenti, ma anche beni materiali e soddisfazioni. Nella vicenda umana vi è qualcosa di molto più profondo. L'esistenza *samsarica* è condizionamento, prigionia mentale, illusione. È necessario raggiungere l'Incondizionato, la Conoscenza, l'Illuminazione. Viviamo in una sorta di fantasmagoria fenomenica. La vita è sogno, non realtà.

Questo tema collega l'Oriente e l'Occidente, ha influenzato tanta nostra filosofia e letteratura. Si pensi a Eraclito, Pindaro, Shakespeare, per non parlare di Calderon de la Barca. Di notte i nostri fantasmi onirici sembrano reali, solo al risveglio prendiamo coscienza che si è trattato di un sogno, simile alla nebbia che svanisce alla luce solare. Immaginiamo di guardare una bellissima natura attraverso una vetrata. La contemplazione, per quanto di nostro gradimento, è indiretta e condizionata dai vetri. Il salto fuori dalla vetrata ci rende possibile la visione reale e

diretta, senza condizionamenti e riflessi. Il principe Siddarta ci ha insegnato ad effettuare quel salto, a vedere il reale senza ombre, a percorrere la Via de Risveglio. Essenziale è la conoscenza di noi stessi, antico insegnamento socratico. Dobbiamo capire di cosa e come siamo fatti, penetrare nella nostra natura, scoprire con cruda sincerità tutte le nostre debolezze. Corriamo in maniera convulsa dietro ogni forma di potenza e dominio della materia, ci vantiamo del nostro frenetico attivismo, ma rimaniamo ignoranti della nostra psiche, trascuriamo la padronanza della nostra mente e delle nostre emozioni. Siamo simili a quei crostacei tanto duri nel guscio esteriore, quanto molli e invertebrati all'interno. Nella nostra ignoranza di fondo siamo facile preda dell'involuzione parassitaria, passiva ed irrazionale del pensiero. La nostra mente, sempre distratta e deconcentrata, è paragonabile ad una scimmietta che salta di ramo in ramo, incapace di mantenere un'unica direzione. Si rende doveroso superare ogni forma di irrazionalismo, riprendere possesso della giusta concentrazione e padronanza della mente. L'ascesi buddista non è mortificazione, bensì disciplina interiore, ricerca dell'unità del nostro essere. Noi abbiamo l'illusione di essere unità, in realtà non lo siamo. L'io *samsarico* è irreale, non possiede alcuna sostanza. Basta guardare ai vissuti psichici. Siamo una corrente caotica di pensieri, sensazioni, sentimenti, emozioni. Dobbiamo con disciplina, silenzio e concentrazione ritrovare l'unità interiore. «Sii uno», raccomandava Plotino. Un suo discepolo, Agostino, in termini cristiani ha espresso lo stesso insegnamento. L'etica buddista è finalizzata alla Liberazione. La Vita è Una, la medesima in tutte le creature, come ha insegnato il Cristo del Vangelo. Il respiro vitale è in tutti gli esseri viventi. Di conseguenza il male da noi fatto nei confronti degli altri, per una inesorabile legge karmica, danneggia soprattutto noi stessi, su di noi si ritorce. Il karma si appesantisce, la Liberazione si allontana, maggiormente si affonda nell'oscurità *samsarica*.

Per il buddista la natura è vivente, è "parlante", un simbolo illuminante. Profonda è l'analogia fra l'uomo e il cosmo, fra microcosmo e macrocosmo, avrebbero detto i nostri filosofi rinascimentali. Il tempo lineare è un'illusione, reale è il tempo ciclico del giorno e della notte, dell'alba e del crepuscolo, dell'alba e del tramonto, dell'alternarsi delle stagioni.

Primavera, estate, autunno e inverno... ancora primavera è il significativo titolo di un bel film del regista coreano Kim Ki-duk, che con molta delicatezza comunica l'idea del karma e del tempo ciclico. Nella ciclicità si innesta l'eterno ritorno, che non è la ripetizione dell'identico, bensì il flusso continuo della vita, la trasmigrazione delle anime. Il discepolo, però, al pari dell'iniziato ai misteri orfici dell'antica Grecia, deve trascendere la ruota delle esistenze e raggiungere il Nirvana. Il Nirvana, sfatiamo un vecchio equivoco occidentale, non è il nostro nulla, ordinariamente inteso, e neanche il nichilismo con il senso di amarezza e distruzione, bensì la cessazione dell'intossicazione *samsarica*, l'Incondizionato, l'Illuminazione. Risolta, al pari di neve al sole, l'illusione dell'io separato dal Tutto, l'uomo ritrova la radice del vero Sé, l'unità primigenia nell'Assoluto, nella Grande Origine.

È uno stato interiore apicale di calma e perfetta pace, non esprimibile in concetti astratti. Può essere adombrato da bellissime immagini dell'arte e poesia dell'Oriente. Nemmeno i feroci artigli della tigre possono afferrare un'anima assolutamente quieta e priva di turbamenti. Nel Silenzio assoluto e nel Vuoto perfetto la Vita si muove secondo le proprie leggi. Musicale è l'armonia naturale, lo stesso vento spira fra i pini dei monti e le querce della valle, ma emette note diverse. Sono suggestive metafore che affinano la sensibilità e l'intuizione di realtà profonde. Lo Zen giapponese, attualmente in vigore anche in Occidente, rispecchia lo spirito del buddismo originario. Rivolto soprattutto alla pratica della meditazione, insegna la ricerca dell'autonomia interiore. Il Buddha, colui che ha insegnato a recidere ogni vincolo e a tenersi senza appoggi, non deve trasformarsi lui stesso in un vincolo o in un appoggio. L'essenzialità del gesto vale più di tante chiacchiere. La semplicità di vita, l'assenza di inutili e cervellotiche complicazioni, il silenzio, la sana laboriosità facilitano il raggiungimento del "*Satori*", che letteralmente significa "senza più le mille cose", uno stato spirituale e mentale di incondizionata libertà. Non mancano analogie fra lo Zen e la mistica cristiana occidentale, che ha messo in guardia dalle chiacchiere, portate via dal vento. «Molte parole, molto vuoto: l'uomo che cosa ne ricava? ... Lo stupido

chiacchiera senza limite»¹⁷. Se tutto è vanità, solo L'Assoluto è reale. Per non parlare poi della teologia negativa medioevale di un Meister Eckhart, che approda all'Indicibile, all'Inesprimibile. *Il nome della rosa* di Umberto Eco si conclude con le parole di Adso, che, convertito alla grande mistica del suo tempo, evoca il Silenzio, il Principio, il Fondamento semplice, non dicibile da alcuna parola umana. Fra l'Essere e il Nulla il confine è molto più sottile di quanto possiamo pensare.

¹⁷ *Qohelet e le sette malattie dell'esistenza*, a cura di Gianfranco Ravasi, edizioni Qiqajon, p. 15.

6.

LE RELIGIONI DELL'AFRICA

Giulio Moraca

L'ignoranza fa più male della cattiveria

È molto complesso parlare delle religioni di un continente immenso e al suo interno molto variegato. Possiamo, tuttavia, tentare di cogliere lo spirito unitario della religiosità africana. Lo studio dei popoli senza scrittura costituisce indubbiamente una difficoltà. A questa mancanza, però, si sostituisce l'analisi antropologica di miti, leggende, riti, danze, ritmi musicali, configuranti profonde simbologie. Labili e scarse sono sempre state le nostre conoscenze storiche dell'Africa, anche a causa dell'Islam, che a sud del Sahara ha costituito un baluardo, oltre il quale per secoli si è esteso il buio della nostra ignoranza. Le scoperte archeologiche hanno evidenziato vestigia di antichissime e splendide civiltà, di cui non sappiamo quasi nulla. Più che alla storia dobbiamo riferirci all'antropologia. In via preliminare, ai fini di una corretta metodologia di studio, dobbiamo sgombrare la nostra mente da pregiudizi, presunzioni, proiezioni di fenomeni inesistenti al pari di fantasmi, che noi per molto tempo abbiamo riversato su culture altre. Il feticismo, ad es., non è mai esistito.

Nell'incomprensione della spiritualità dell'Africa l'islamismo non è stato da meno. L'uomo africano è molto esuberante fisicamente, ma introverso riguardo alla sfera interiore, di cui parla con delicato pudore. Non a caso il chiacchierone è disprezzato. L'Africa pre-coloniale, senza bisogno di libri scritti, ha delineato una metafisica dell'invisibile. La sua religiosità comprende tutti gli aspetti della vita nell'ambito del rito, del sacro, del simbolo. L'uomo è immagine, modello e parte integrante del mondo in una vicenda ciclica, in cui si sente profondamente inserito. Non esiste una finalità al di fuori dell'essere umano e del cosmo. Speculare e analogica è l'armonia fra microcosmo e macrocosmo, come nella nostra tradizione ermetica e rinascimentale. La religione racchiude un patrimonio spirituale prezioso, fatto di linguaggi, significati reconditi, eredità comuni. Ovunque si percepisce la sacralizzazione della natura in una cosmogonia geometrica perfetta. Si parte dall'uomo e attraverso gli elementi naturali (vegetazione, animali, acqua, vento, montagne) all'uomo si ritorna. Non esiste contrapposizione fra interno ed esterno, bensì osmosi in una sorta di alchimia della materia, resa plastica nel divenire universale. La natura è il tempio, da cui mai ci si allontana. I luoghi di culto sono molteplici e svariati ed esprimono la poesia dell'infinito. In una perenne ciclicità si percepiscono i richiami alla rinascita e alla resurrezione.

Di qui il culto degli antenati nell'eterno susseguirsi delle generazioni. La morte non è una rottura, ma solo un passaggio. Possiamo parlare, pur con qualche difficoltà, non disponendo di libri scritti sull'argomento, di trasmigrazione delle anime. Sacri sono i corsi d'acqua e le fonti. La terra è nutrimento, ma anche sepoltura e rinascita. I monti simboleggiano l'elevazione, le rocce e le pietre la stabilità, le grotte la profondità. Il fuoco è lo spirito che tutto anima, l'aria il tempio per eccellenza, libertà infinita. L'albero è il ponte fra l'uomo e il cielo con le sue potenze spirituali.

Particolare sacralità rivestono i boschi, le foreste, certi determinati spazi come le radure, gli incroci quali punti e fasi della creazione. Immaginiamo, allora, il trauma delle popolazioni indigene allo spettacolo devastante dello sventramento delle foreste da parte dei colonizzatori ai fini della costruzione di ferrovie, strade, superstrade, fino ai prodotti dell'attuale civilizzazione. Sacro è il corpo umano con le sue corrispondenze cosmiche, in particolare il sangue veicolo di vitalità. Ad essere sacra è soprattutto la donna, sacralizzato è il suo corpo, da cui nasce la vita.

La fecondità femminile è il capitale più prezioso. Sacra è l'unione erotica fra uomo e donna. Sono queste tutte visioni comuni anche alla nostra antica civiltà. Si pensi all'illozoismo presocratico. Unità di spirito e materia, in quanto tutto è vita, tutto è animato. «Tutto è pieno di Dei», sosteneva Talete.

Si ricordi il mito platonico dell'androgino (uomo-donna, maschio-femmina). La donna, come le grotte, rappresenta la profondità interiore, come l'acqua la mobilità dinamica. In una concezione che percepisce l'io più sociale che individuale, con tutta l'eredità degli antenati, dei genitori e dei relativi lignaggi, il matrimonio assume un'assoluta rilevanza. Degno di disprezzo è l'uomo celibe, condannato alla sterilità del tempo lineare. Degno del massimo apprezzamento l'uomo sposato e padre, che si inserisce nel tempo ciclico delle generazioni. Da non dimenticare, inoltre, l'etica africana, molto simile alla nostra etica stoica, basata sulla padronanza di sé, sul controllo delle passioni, sulla forza morale di contro alle avversità. Disprezzabile è il piangersi addosso con tutta la sequela delle insopportabili lamentele.

In questa visione del mondo qual è il concetto di Dio? Quale il rapporto fra Dio e le potenze intermedie, gli spiriti e gli antenati? Non possiamo pensare a una concezione teistica, a un "Dio Persona", come nelle nostre religioni del Libro. La simbologia adombra la realtà di un Essere Supremo. Il rapporto dell'uomo con l'Assoluto non è proprio di amore, come nel cristianesimo, ma di serena amicizia. Non amore, ma neanche timore. Di conseguenza pare mancare la paura dell'inferno. Le nuvole, la pioggia, l'arcobaleno costituiscono il ponte fra il Dio e l'uomo. Alcune figure sono più vicine allo svelamento dell'Assoluto. Carismatico è l'indovino, grazie ai suoi sistemi divinatori, ai suoi parametri interpretativi, al suo intuito psicologico. Il mago rappresenta il bene, la luce, il giorno, la costruzione della comunità. Lo stregone è il suo contrario: il male, la notte, la distruzione antisociale. Ma la grande notte è anche il mistero, l'insondabile, il segreto, la fascinazione. Fra bene e male non sussiste un muro rigido e invalicabile. Si tratta di un'ambivalenza non facilmente razionalizzabile. Il ritmo dei tamburi, che ritroviamo in tanta produzione letteraria e cinematografica, che ha affascinato i viaggiatori europei in preda al "mal d'Africa", permette di ascoltare le pulsazioni del mondo e dischiude le soglie dell'invisibile, il sottile confine di interiori iniziazioni e di antichi esoterismi.

L'Africa è stata poi sventrata e stravolta dal colonialismo, un argomento doloroso su cui non possiamo soffermarci. Nella sua primordiale religiosità si sono innestati concetti estranei: messianismo, profetismo, sincretismo, realtà ecclesiali, prima inesistenti. Dietro la facciata di religioni imposte riemergono gli antichi culti, l'antico spirito tradizionale, che mai muore. La vita sacrale, nonostante tutto, è capace di rigenerarsi in un'eterna rifioritura. Solo la conoscenza è in grado di fugare i fantasmi dell'ignoranza e del becero razzismo. Penosi risuonano alle nostre orecchie gli attuali cori razzisti da stadio, intonati da poveracci, che nulla sanno di cultura, di civiltà, di religiosità, di sensibilità. Concludiamo in maniera molto delicata e rispettosa. Il nostro è stato un tentativo conoscitivo di penetrazione dall'esterno all'interno, senza alcuna pretesa di esaustività. Non è facile scrutare nei meandri interiori degli altri.

Bibliografia

- Francis Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, BUR (2003).
- Samuel P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti (2006).
- A.de Tocqueville, *Scritti politici* a cura di N. Matteucci, Utet, Torino (1968-'69).
- Oswald Spengler, *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi (1968).
- Fernand Braudel, *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano (1973).
- Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia*, La Nuova Italia (1967).
- *Storia del Buddismo*, a cura di Henri – Charles Puech, Editori Laterza 1984.
- K. E. Neuman e G. Dr Lorenzo, *I discorsi del Buddha*, Laterza 1916-'27.
- Eugen Herrigel, *La Via dello Zen*, edizioni Mediterranee 1980.
- *Zen Radicale*, a cura di Yoel Hoffman, Ubaldini Editore, Roma 1979.
- *La raccolta di Lin – Chi*, a cura di Ruth Fuller Sasaki, Ubaldini Editore, Roma 1985.
- Plotino, *Enneadi*, Torino, Utet 1997.
- *Qohelet e le sette malattie dell'esistenza*, a cura di Gianfranco Ravasi, edizioni Qiqajon 2008.
- Umberto Eco, *Il nome della rosa*, Bompiani 1986.
- Collana della Storia delle religioni a cura del prof. Henri – Charles Puech, *Sezioni Le religioni dei popoli senza scrittura; Le religioni nell'età del colonialismo e del neocolonialismo*.
- Dominique Zahan, *Le religioni dell'Africa Nera*, Editori Laterza 1987.
- Claude Watier, *Le chiese bantu dell'Africa australe*, Editori Laterza 1990.

RECENSIONE

Chiara Colombo – Fiorenzo Ferrari, *Penso dunque siamo. Percorsi e giochi di filosofia con i bambini*, edizioni la meridiana, Mol-fetta 2019, pp. 112.

Penso dunque siamo nasce dall'esperienza dei laboratori di filosofia con bambini e ragazzi progettati e realizzati da Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari in ambito sia scolastico sia extrascolastico: un'esperienza sinteticamente presentata nel numero 39 della nostra Rivista nell'articolo *L'infanzia e il pensiero ospitale: filosofia ospitale per i bambini*.

Efficace risulta l'impostazione del libro che gli autori aprono presentando l'orizzonte teorico della propria attività laboratoriale e fornendo così al lettore un quadro di riferimento per meglio apprezzare le indicazioni operative e i percorsi filosofici proposti nelle successive parti del volume.

Nell'orizzonte teorico delineato un punto fermo è la visione di pedagogia e filosofia come discipline coesenziali per la pratica filosofica con i bambini, perché la pedagogia «consente un ancoraggio alla realtà» e ricorda alla filosofia «il valore della tensione verso un fine», mentre la filosofia fornisce un vasto patrimonio di domande, risposte, riflessioni con cui confrontarsi e «aiuta le scienze dell'educazione a evitare il rischio di ridursi a competenza strumentale» (p. 22).

Intrecciando gli apporti di pedagogia e filosofia, gli autori pongono a confronto «pensiero bambino e pensiero adulto» (p. 13) e riconoscono ai bambini attitudini quali il ragionamento e le capacità di immedesimazione e comunicazione, necessarie per filosofare, intendendo la filosofia «come un piccolo grande gioco, nella sua accezione più alta e nobile di pratica fondativa dell'infanzia» (p. 19). La fiducia nelle risorse dei bambini si riflette nella definizione del ruolo degli adulti nell'esperienza filosofica: un ruolo che, secondo la logica della pedagogia attiva, è fondamentalmente di stimolo per l'emergere delle potenzialità dei bambini e di sostegno alla costruzione del pensiero.

Il pensare, però, non rimanda solo alle risorse della mente: queste – sottolineano gli autori, fissando un ulteriore cardine del proprio approccio al filosofare con i bambini – vanno considerate in relazione alla dimensione corporea, affinché sia rispettata la globalità della persona. «Risposte biologiche, emozioni, sentimenti e coscienza» sono «processi strettamente collegati e indivisibili, uniti da un continuo e reciproco interscambio» (p. 33). Allo stesso modo, nella pratica filosofica con i bambini, l'esperienza che genera stupore, la formulazione delle domande, la ricerca delle risposte devono essere concepite e vissute come dimensioni intrecciate.

Presentato il proprio orizzonte di riferimento, Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari dichiarano di non aver codificato un metodo, ma un «approccio strutturato» (p. 49) e propongono il libro come un invito alla sperimentazione di questo approccio laboratoriale articolato in quattro momenti: l'ascolto, l'attività, il dialogo e la verifica. Il momento dell'ascolto – funzionale alla definizione della domanda di partenza del laboratorio – è avviato dalla lettura di un brano filosofico semplificato, sul piano sia dei contenuti sia del linguaggio. Consapevoli del rischio di ogni semplificazione, gli autori motivano questa scelta tramite l'intenzione di realizzare laboratori che, oltre a far praticare la filosofia, conducano i bambini all'incontro con i classici: nei percorsi filosofici proposti nella terza parte del libro, infatti, si trovano testi ispirati agli scritti di Platone, Marco Aurelio, Cartesio, Wittgenstein e così via. Si tratta di una scelta interessante, che invita a riflettere, nel momento in cui – nel dibattito sull'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie di secondo grado – emergono posizioni favorevoli a ridurre la formazione filosofica all'acquisizione di competenze logiche e argomentative.

Altrettanto importanti per l'incontro con la filosofia sono i momenti dell'attività e del dialogo. Lo sono anche, oltre l'età di bambini e preadolescenti, per l'apprendimento della filosofia negli anni conclusivi della scuola secondaria, ma lo sono pure – secondo gli autori – per gli adulti, visto che Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari propon-

gono a insegnanti, operatori, genitori di vivere la medesima esperienza dei loro bambini e ragazzi.

In un laboratorio filosofico con i bambini il momento dell'attività è essenziale: fornire materiali semplici e assegnare compiti pratici, elaborati in rapporto alle diverse età e alle domande affrontate, è il modo per coinvolgere sul piano emozionale, per consolidare il gruppo e, soprattutto, per consentire ai bambini di dare corpo ai concetti emersi nella prima fase del lavoro. Il dialogo, poi, intende realizzare una comunità di ricerca unita dall'obiettivo di rispondere al quesito posto e mira a formare all'ascolto, al rispetto dell'altro, alla mediazione delle differenze.

Il momento conclusivo è la verifica, cioè la fase di riflessione su quanto acquisito, che non può che ricorrere a forme e strumenti adeguati all'età dei partecipanti e alle loro capacità di astrazione; agli adulti responsabili del laboratorio, che nello svolgimento delle tappe precedenti devono restare sullo sfondo, in questa fase è chiesto di mettersi più apertamente in gioco, perché ai bambini – sostengono gli autori – interessa lo sguardo dell'adulto.

Come si è anticipato, la terza parte del libro è dedicata ai percorsi: *Chi sono io, Ragionare con istinto, Costruire legami, Stare insieme agli altri, Tempo che passa, tempo che resta, Con sguardo incantato*. Molteplici gli spunti offerti, che si possono variamente sviluppare: l'identità personale, il rapporto tra corpo e mente, l'amore, l'incontro con il diverso, la giustizia, il divenire, solo per citarne alcuni.

Penso dunque siamo si presenta, quindi, come una proposta ricca e stimolante, da conoscere e – secondo l'auspicio di Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari – da sperimentare; da comprendere nella sua originalità, come suggeriscono gli stessi autori, anche grazie al confronto con altri progetti ed esperienze di filosofia “per” o “con” i bambini, a partire dai lavori di chi ha aperto il dialogo filosofico con l'infanzia, come Matthew Lipman, esplicitamente ricordato nel paragrafo *Grandi maestri* insieme con Walter O. Kohan e Oscar Brenifier.

Anna Bianchi

RECENSIONE

Alessandra Modugno, *Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, Carocci, Roma 2018, pp. 103.

A cosa serve? Questa è la domanda che impera nell'attualità e davanti alla quale ogni disciplina è chiamata a legittimarsi, a dimostrare di avere una ricaduta pratica. Questo vale soprattutto per la filosofia, da sempre tacciata di inutilità e improduttività, quotidianamente chiamata a giustificare e a legittimare il suo statuto di sapere autonomo. Non è quindi un caso se, attualmente, prevale una connotazione pratica della filosofia, che la orienta in senso logico-procedurale.

Contro questa tendenza si pone Alessandra Modugno nel suo saggio *Pensare Criticamente. Verità e competenze argomentative*. L'autrice denuncia la sovrapposizione di filosofia ed esercizio del pensiero critico, o meglio, di *riduzione* della filosofia al *critical thinking*, cioè a mera pratica finalizzata ad acquisire tecniche di argomentazione. Questo è anche l'approccio dominante all'interno del documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, elaborato nel 2017 dal Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, istituito dal MIUR: di tale documento la ricercatrice condivide l'aspirazione ad innovare la didattica, ma non ne accetta l'impostazione. L'autrice rivendica per la filosofia un ruolo indispensabile e insostituibile nello sviluppo della personalità umana, perché essa induce a riflettere su questioni complesse e fondamentali nella formazione di un individuo indipendente e maturo, oltre a riportare l'attenzione sul valore della ricerca dei principi in virtù dei quali si rende possibile la riflessione stessa. Ecco dunque che la studiosa propone una concezione del pensiero critico e delle competenze filosofiche che non può essere ridotta al "saper fare", ma che assume una dimensione essenziale per la formazione della persona. Il pensiero teoretico-critico diventa condizione di possibilità di quello strumentale, logico, dal quale non può comunque essere scisso per le ricadute pratiche che il primo ha nella vita di tutti i giorni.

Per imparare ad argomentare bisogna capire cosa spinge a prendere una posizione rispetto ad un'altra, quali sono i fini e i criteri che guidano la scelta e l'azione.

Se Alessandra Modugno dichiara di rivolgersi agli studenti donando loro un agile strumento per approcciarsi allo studio della filosofia, d'altra parte ella dialoga anche con i suoi stessi colleghi: propone la filosofia come stimolo alla ricerca, al confronto con l'altro e, soprattutto, come ambito in cui imparare a sviluppare un approccio relazionale. A questo deve ambire un pensiero autenticamente critico.

Partendo dal tentativo di definire il concetto di critica e mostrando come le diverse accezioni che il termine ha assunto nella storia del pensiero indichino la necessità di interrogarsi sull'essenza stessa della filosofia, l'autrice cerca di metterne in luce il carattere essenziale. La critica nasce dalla mancanza, dalla limitatezza dell'uomo, dalla tensione che impone al singolo la riflessione su se stesso e sulla realtà. Per esercitare e dilatare il pensiero critico, è necessario adottare una prospettiva relazionale, che intenda indagare il nesso tra pensiero ed essere, impedendo l'assunzione di un approccio autoreferenziale, secondo cui dimensione gnoseologica e ontologica coincidono. Da qui l'esigenza di tematizzare la verità come condizione di possibilità della critica e quindi della stessa filosofia.

Nella seconda parte del saggio la ricercatrice approfondisce la questione della verità della quale ha sempre subito il fascino: secondo la sua tesi, negare o pensare di poter prescindere dalla verità, accontentandosi di descrivere i fatti, preclude la stessa possibilità di esercitare il pensiero critico poiché essa è il criterio in base a cui opera la mente umana. L'autrice sottolinea l'urgenza di riconciliare essere e pensiero e di indagare la relazione tra la dimensione gnoseologica e quella ontologica, al posto di ridurre l'una all'altra. Di cruciale importanza risulta essere l'individuazione del nesso tra verità e libertà personale. La libertà altro non è che *ricreazione della verità*, apertura, dunque non semplice *possibilità*, ma *capacità di scelta*, che passa sempre attraverso

la riproposizione e lo scandaglio delle questioni. La prospettiva relazionale viene contrapposta a quella funzionalistica che invece legge la libertà come *poter fare*, pregiudicando la complessità e limitando le possibilità di sviluppo dell'essere umano.

Nella terza ed ultima parte viene messa in luce l'importanza della filosofia all'interno dell'esperienza quotidiana attraverso esempi concreti: ecco quindi che lo scambio di pareri di due amici dopo la visione di uno spettacolo teatrale, la riunione del corpo docente di una scuola, chiamato a decidere sulla grave violazione di una norma scolastica, e una riunione di condominio diventano i luoghi in cui problematizzare, interrogarsi sulle finalità e sui criteri delle azioni, contestualizzare e argomentare.

Il saggio ha due grandi pregi: da un lato, propone interrogativi intramontabili e fondamentali che vale la pena sottoporre a chi si approccia allo studio della disciplina, con i quali ognuno dovrebbe confrontarsi nel corso della propria esistenza, dall'altro, è animato dalla volontà di riabilitare la filosofia da un'impostazione oggi prevalente, che la svuota e banalizza.

La scrittura lineare e supportata da citazioni ragionate rende il testo agile e chiaro. L'autrice porta avanti con determinazione la propria convinzione della necessità della ricerca di un fondamento metafisico della realtà, contro chi si accontenta, dal suo punto di vista, di descrivere come avviene il processo conoscitivo, senza interrogarsi sulla sua origine, o che si illude di poterla trovare nel pensiero stesso. La sua non vuole essere una parola definitiva, ma l'inizio di un itinerario che ognuno deve percorrere autonomamente, anche in direzione contraria a quella da lei proposta.

Non rinunciare mai alle domande, al confronto e al dialogo: questo è l'essenziale.

Valentina Galimberti

RECENSIONE

Emidio Spinelli, *Obiettivo Platone: a lezione da Hans Jonas*, Edizioni ETS, Pisa 2019, pp. 128, euro 14,00.

L'ultima fatica editoriale di Emidio Spinelli mette in scena la "cronaca" di un incontro riuscito e fecondo tra due pensatori, Hans Jonas e Platone, frutto di una frequentazione dialogica ed intellettuale durata decenni, transitata per le aule universitarie newyorkesi, dove il filosofo ebreo-tedesco, durante gli anni Sessanta, tenne alcuni memorabili cicli di lezioni su Platone (e non solo), e culminata con la produzione di opere destinate a lasciare un'impronta indelebile sul panorama filosofico novecentesco (si pensi alla grande fortuna ed attualità de *Il Principio Responsabilità* del 1979). Il confronto con Platone, del resto, rappresenta da sempre una sorta di "passaggio obbligato" per tutti gli studiosi di filosofia: se è vero, per parafrasare Withehead, che "tutta la storia del pensiero occidentale non è che una serie di note a margine su Platone".

Il libro è articolato in quattro capitoli. Nel primo, l'autore traccia lo sfondo intellettuale ed autobiografico in cui matura e si sviluppa l'attenzione di Jonas verso la filosofia antica e più propriamente verso Platone, per poi dar conto delle scelte metodologiche operate per limitare il campo di indagine, altrimenti troppo vasto. Nel secondo, vengono esaminati alcuni momenti chiave dello sviluppo del pensiero jonasiano in cui il dialogo con Platone ha avuto, anche se non in maniera esclusiva, un ruolo e un peso specifico significativo. Nei capitoli terzo e quarto, infine, Spinelli, passando sinteticamente in rassegna due corsi tenuti da Jonas nel 1963 presso la "New School for Social Research" di New York (in parte ancora inediti), illustra l'interpretazione, in alcuni punti piuttosto originale, che il filosofo, in un incontro assai fecondo tra il suo *background* ebraico e l'antichità classica, dà del pensiero platonico, come emerge dai principali *Dialoghi*, nonché le modalità di lavoro e di esposizione del *docente* alle prese con uno dei giganti della filosofia occidentale. Aspetto, quest'ultimo, particolarmente interessante ed istruttivo per chi, come molti

di noi, è quotidianamente impegnato nelle aule liceali o universitarie. E Jonas dovette essere maestro ricco di umanità e fascinazione, se così viene ricordato da un suo allievo:

Alcuni dei più bei ricordi sono legati a Hans Jonas. Durante le sue lezioni la filosofia diventava un oggetto vivo, affascinante. Ci diceva che facevamo parte dell'eterna ricerca della risposta alle grandi questioni morali e cosmiche che da Talete in poi avevano impegnato i pensatori, e con le quali ogni generazione deve ogni volta misurarsi *ex novo*.

Per Jonas la filosofia è attività, non acquisizione duratura. Attività che abbisogna di un costante dialogo con il passato, inteso come «passato culturale della stirpe, custodito nella memoria storica». Il confronto serrato con le voci del passato è fondamentale per apprendere e sviluppare l'arte del fare filosofia, attraverso la ricostruzione delle argomentazioni prodotte dai grandi filosofi, la mappatura dei concetti e la selezione dei passi da proporre agli studenti. In questo dovrebbe consistere, fondamentalmente, il mestiere dell'insegnante.

Dato che «l'uomo stesso, colui che domanda è [da sempre] incluso nel problema ed è parte della domanda», occorre utilizzare il passato per irrorare di nuova linfa la riproposizione della domanda nel tempo presente. A ciò dovrebbe servire l'uso didattico della storia della filosofia – non la storia della filosofia *stricto sensu* – intesa come ricostruzione della nostra tradizione per affrontare in maniera proattiva i problemi che la contemporaneità ci getta dinanzi. In quest'ottica, Platone si presenta come uno "*sparring partner*" argomentativo ineludibile: di lui non possiamo fare assolutamente a meno.

Da questo assunto prende le mosse, nel primo capitolo, l'indagine di Spinelli. Il quale, dopo aver opportunamente limitato il campo di indagine all'analisi di alcune pagine delle *Memorie* di Jonas, passa in rassegna "citazioni", "occorrenze", "allusioni" platoniche presenti nell'opera jonasiana, evidenziando la loro profonda valenza auto-

biografica. Non a caso, la lettura approfondita e con-filosofante di un classico può essere intesa come via maestra per “riappropriarsi di se stessi”. Riscoprire, rivivendole, le proprie “radici” non significa adagiarsi su un terreno lastricato di verità inconfutabili e di placidi consensi. Spesso, lo si può riscontrare nel quotidiano interloquendo con i propri studenti, un classico può essere utile anche *per oppositionem* o *per differentiam*. Compito del docente è gettar luce e, soprattutto, accendere la miccia del libero pensiero.

Ecco quel che dice Jonas al riguardo:

è naturalmente meglio aver letto Platone che non averlo fatto, per istruirci su chi ci ha preceduto ed è nostro fondamento (e non parlo adesso della sua validità filosofica) ed è meglio il Platone compreso storicamente in modo corretto che quello alterato dalla tradizione o aggiustato da noi. Qui abbiamo il piacere di riconoscere, di tornare alle origini, di salvare ciò che è andato perduto, di rinnovare ed approfondire il nostro essere. Solo così ci inoltriamo nella sua invisibile sedimentazione, solo così ci appropriamo di noi stessi.

Quel che la lettura di Platone dovette far sedimentare nella visione del mondo dell’uomo e del filosofo Jonas, al di là delle citazioni dirette e degli spunti di riflessione documentati, potrebbe essere stato, ad esempio, quel senso di equilibrio e di equanimità teoretica che contraddistinse la sua posizione intorno alla questione ambientale e bioetica. Se egli ebbe, senza dubbio, il merito di mettere tale questione al centro del dibattito filosofico novecentesco, denunciando i tragici guasti prodotti dal “Prometeo scatenato” del moderno scientismo – da qui, per esempio, il suo “minimalismo programmatico”, la cosiddetta “etica dell’emergenza”, o l’“euristica della paura” – riuscì tuttavia a mantenersi equidistante rispetto al ruolo che scienza e tecnica potranno avere per la salvezza dell’umanità futura. Né entusiasta, né catastrofista, dunque: in omaggio a quella “via mediana” che contraddistingue l’etica antica, dalla sapienza delfica in poi, passando per gli snodi fondamentali di Platone ed Aristotele.

Lo ribadiamo, a costo di usare una frase fatta: senza lo studio dei classici guardare al futuro ci riesce difficile, se non impossibile. Per affrontare in maniera attiva e fattuale la sfida rappresentata dai diciassette obiettivi per lo sviluppo sostenibile individuati dall’*Agenda 2030*, a voler recepire in essenza l’insegnamento pratico e il metodo di Jonas, dovremmo *anche* saperci metterci in dialogo con la tradizione filosofica antica, nonché con le altre splendide visioni culturali che l’umanità ha prodotto nel corso della storia da un capo all’altro del pianeta. E non è più, ormai, una “questione di speranza”, bensì, per dirla con Jonas, “di responsabilità”.

Un altro nesso che lega Platone ad Jonas, ci fa acutamente osservare Spinelli, è quello che mette in relazione eziologica l’Eros platonico e il Principio Responsabilità (*Das Prinzip Verantwortung*), nonostante il “salto di livello ontologico”: da una parte, infatti, l’Eros platonico mira alla sfera dell’eterno, dell’ultraterreno; dall’altra, il Principio jonasiano si esplica nella temporalità e nella terrestrità. Si è responsabili verso le cose transitorie in quanto tali, verso la natura e le generazioni future (dall’etica della “prossimità” a quella del “remoto”). Ma Eros, come Principio Responsabilità, è comunque impulso salvifico, perché tende ad elevare il transeunte, sublimandolo nell’eterno. Quello di Jonas è, dunque, un Eros assunto in termini “laici” e “ontologicamente deboli”, che mira non a renderci immortali, bensì a farci coscientemente accettare la nostra mortalità per dar valore alle cose del mondo, alla natura nella sua transitorietà, riempiendola e riempiendoci di bellezza, rispetto e meraviglia. Davvero, «con Platone non si finisce mai».

Nel secondo capitolo, come annunciato, l’autore si mette a frugare “fra le pagine di Jonas” alla ricerca di ulteriori spunti platonici. Dalla lettura delle *Memorie (Erinnerungen)* risulta quanto il giovane Jonas fosse attratto dalle domande centrali del *Teeteto*: che cos’è la conoscenza? Quali sono o dovrebbero essere i suoi limiti (in relazione alla scienza contemporanea)? «Quesiti inesorabili» li definisce Jonas impegnato nella costruzione della sua biologia filosofica.

La questione dei limiti della scienza, del resto, è assolutamente centrale nell'opera jonasiana, al punto da costituire il celebreincipit de *Il Principio Responsabilità*:

Il Prometeo irresistibilmente scatenato, al quale la scienza conferisce forze senza precedenti e l'economia imprime un impulso incessante, esige un'etica che mediante auto-restrizioni impedisca alla sua potenza di diventare una sventura per l'uomo. La consapevolezza che le promesse della tecnica moderna si sono trasformate in minaccia, o che questa è indissolubilmente congiunta a quelle, costituisce la tesi da cui prende le mosse questo volume.

Rileggere Platone significa anche recuperare la concezione antica di scienza, intesa come "osservazione", "contemplazione dell'essere" per andare oltre quella moderna, baconiana, finalizzata al dominio sulla natura e alla sua manipolazione. Uno iato di primo acchito incolmabile, che però rappresenta la sfida che il mondo contemporaneo non può fare a meno di accettare, se è vero, per dirla con Heidegger, che la tecnica rappresenta "l'ineluttabile destino dell'Occidente".

Come in Platone (si veda, per esempio, il Mito della Caverna) la domanda intorno alla conoscenza è non solo ontologicamente, ma anche politicamente fondata, così in Jonas la questione dei limiti di scienza e tecnica e del loro uso responsabile ha un esito eminentemente politico. La filosofia – questa la missione che le riconosce il pensatore ebreo – deve andare in aiuto della politica con l'individuare i principi fondamentali cui la prassi deve concretamente ispirarsi per poter affrontare in maniera responsabile e lungimirante la presente situazione mondiale.

La concezione politica jonasiana, costruita in dialogo con il grande Ateniese, è stata da più parti criticata per la sua "vicinanza" al modello "aristocratico-totalitario" della *Politeia* platonica. In effetti, le simpatie di Jonas sembrano andare, in maniera non troppo velata, alle possibilità offerte dai regimi dittatoriali dell'allora blocco real-socialista-orientale, di contro allo scetticismo dimostrato verso le pastoie e le inefficienze

dei regimi liberaldemocratici occidentali. Una visione "realistica" di contro all'"utopismo" che, a suo avviso, caratterizzava la politica occidentale.

Alla stessa maniera, questa volta in dialogo *per oppositionem* con Platone, Jonas rifiuta qualsivoglia paradigma utopistico, rimanendo ancorato ad una visione politica realistica e pragmatica. Non per niente, il nostro antepone l'euristica della paura a quella della speranza, giacché, machiavellianamente, il timore del male è sempre più forte della speranza del bene. Va comunque ricordato che il modello platonico è considerato da Jonas moderatamente utopistico e, di conseguenza, in una sorta di "classifica delle utopie" trova collocazione tra l'utopia pura (Alice nel paese delle meraviglie) e quella rivoluzionaria fondata sul materialismo storico marxista. Del resto, «Platone era alla ricerca di uno Stato in cui un Socrate non avrebbe più dovuto morire».

Il limite platonico (nonché dell'intera tradizione filosofica sia antica che moderna) che Jonas è chiamato a superare riguarda la sfera del rapporto tra uomo e natura: la nuova visione "ecologica" impone che si prendano in considerazione i cosiddetti "diritti della biosfera" accanto e a complemento dei diritti umani. Ovvero, ecosistema, animali, esseri viventi tutti, come soggetti di diritto: in questo senso, la posizione jonasiana risulta del tutto inedita.

Altro ambito in cui Jonas ricorre a Platone è quello teologico. Per "parlare del divino", il nostro, che non ha mai fatto mistero della sua fede nel Dio monoteista della tradizione giudaica, ricorre al racconto mitico. Ad imitazione dell'Ateniese, se ne serve per esprimere contenuti, visioni non facilmente riducibili in termini puramente razionali. Jonas, che ha vissuto sulla sua pelle le persecuzioni naziste e ha militato durante la Seconda guerra mondiale nella brigata ebraica, dinanzi alla mostruosità di Auschwitz (dove trovò la morte sua madre) è consapevole che interrogarsi sull'atteggiamento di Dio significa dover lasciare da parte *logoi* a tutto tondo per imboccare la via più umile del registro comunicativo mi-

tologico. Fermo restando che, in fondo, anche il più sapiente degli uomini di fronte al divino produce solo “balbettii”.

Nella visione teologica jonasiana, nell'atto della creazione Dio “diventa cosmo”, da Essere si fa Divenire in tutto e per tutto, abbandonandosi al gioco del caso e alla libertà dell'uomo e rinunciando, in tal modo, alla sua onnipotenza; giacché, altrimenti, a voler tener ferma la sua primaria qualità di “sommamente buono”, non sarebbe potuto non intervenire per fermare la mano dei carnefici nazisti (vedi *Il concetto di Dio dopo Auschwitz*). Il cosmo, come nel *Timeo* platonico, è considerato in sé opera buona. L'ispirazione platonica, anche in questo caso, è assolutamente pregnante, sebbene il Dio di Jonas, come vuole la tradizione ebraica, crei il mondo *ex nihilo* per poi “ritirarsi dal mondo” e non si limiti a dar forma alla preesistente *chora* come il Demiurgo del *Timeo*. Da queste premesse prende le mosse la biologia filosofica di Jonas che si rivelerà centrale per la formulazione del Principio Responsabilità.

Poiché Dio, “fattosi impotente per sua volontà”, ha ceduto all'umanità la guida del mondo, nonché la tremenda responsabilità che essa comporta, il sapere, che prende corpo nella scienza, è cifra della libertà e della responsabilità dell'uomo dinanzi alla natura e alle altre creature della biosfera. Dalla “volontaria contrazione, autolimitazione di Dio” discende il ruolo dell'umanità nella storia presente e futura. Come ad un buon padre che abbia emancipato il figlio, a Dio non rimane che rimanere alla finestra, osservare la condotta dell'uomo e soffrire per lui. Per questo la vita umana dovrebbe essere all'insegna della “cura” e della “passione” (ancora l'Eros platonico che fa capolino) indispensabili nutrimenti del Principio Responsabilità. L'unica forma di immortalità concessa a ciascuno di noi è quella di prendersi cura, nel breve lasso di tempo della vita mortale, delle eterne questioni umane, del destino dell'umanità e della biosfera tutta, in ciò coadiuvando la divina natura creatrice.

Ciò fa di Jonas un filosofo controtendenza: un “metafisico” nell'epoca del neo-

positivismo tutto dispiegato. Una metafisica, quella jonasiana, dalla chiara connotazione neoumanista, che, in virtù della centralità dell'uomo come vertice libero della creazione, sostituisce alla tradizionale teodicea una sorta di “antropodicea”. Da queste speculazioni metafisiche emerge chiaramente il nucleo centrale del Principio Responsabilità. Contro l'imperativo neopositivista “nessun deve dall'è”, Jonas elabora una nuova concezione metafisica basata sulla sacralità del fondamento ontologico della vita: la nostra responsabilità obbedisce all'imperativo categorico della difesa ad ogni costo dell'Essere (ovvero della vita, della biosfera). L'uomo, vertice della creazione, reca con sé l'enigma della soggettività, ovvero dell'inseparabilità tra coscienza ed estensione, spirito e materia. Di contro sia alle soluzioni dualistiche (di cui, a partire dallo stesso Platone, è costellata la tradizione filosofica occidentale, dagli Gnostici ad Agostino, sino a Cartesio, Pascal e Kierkegaard), che all'attuale materialismo scienziato, Jonas opta per una “terza via” monistica che «celebra nell'organismo il luogo di emergenza e di esercizio di una libertà che si alimenta ininterrottamente del suo necessario rapporto con la materialità».

La gratitudine del nostro va a quei filosofi i quali, nonostante tutto, hanno osato “pensare la totalità”. La grandezza di un Platone o di un Aristotele non risiede tanto nella certezza delle risposte (che non vanno elevate a dottrine), quanto piuttosto nell'enormità delle domande che hanno avuto il coraggio di porsi. Di questo domandare in grande, che costituisce il *fil-rouge* della *philosophia perennis*, la nostra epoca, ci insegna Jonas, ha ancora e sempre un gran bisogno. Tale *philosophia perennis* dovremmo riuscire a portarla in mezzo alla gente, soprattutto ai più giovani, lasciando che Platone entri in aula a far lezione con noi, sentendoci «parte dell'eterna ricerca della risposta alle grandi questioni morali e cosmiche che da Talete in poi avevano impegnato i pensatori, e con le quali ogni generazione deve ogni volta misurarsi *ex novo*».

Nel terzo capitolo all'interno del *Nachlass* jonasiano, tra l'immensa mole di dat-

tiloscritti ancora in gran parte inediti, Spinelli si sofferma su alcune lezioni (che fungono da introduzione alla filosofia platonica) tenute dal nostro in quello che fu il suo *annus mirabilis*, il 1963. Nelle prime lezioni Jonas traccia un quadro dell'età di Pericle e della figura di Socrate, affrontando poi il difficile passaggio storico-filosofico, nonché teoretico, dal maestro al discepolo. Si tratteggiano così la dottrina delle idee platoniche, la teoria della reminiscenza, il mito della caverna, con l'ascesa del sapiente verso l'idea del Bene, nonché il cosiddetto "shock socratico", la difficile ed apparentemente inspiegabile decisione di tornare indietro nelle tenebre della caverna per tentare di risvegliare coloro che, probabilmente, ti faranno la pelle.

Dalla teoria della conoscenza e del linguaggio, di cui Jonas sottolinea la stretta relazione con la sfera ontologica (l'Idea del Bene "mostra", "rivela" e, in tal senso, "fa essere"), la ricognizione si sposta verso la questione paideutica e politica, da cui emerge un Platone "comunitarista", attento alle ragioni della *polis*, in funzione della quale vanno intese le distinzioni di classe, di contro alla versione totalitaria di poppeiana memoria.

Il capitolo quarto, infine, è dedicato al "Platone sistematico". Jonas ritiene che di Platone, nonostante le difficoltà ermeneutiche e le differenze di stile e metodo presenti nei *Dialoghi*, si possa tentare di dare una lettura sistematica. Tenendo conto, però, che se da una parte la nozione di "sistema" garantisce la tenuta olistica, a tutto tondo, di una determinata visione del mondo, dall'altra tende ad escludere, a volte in modo arbitrario, tutto ciò che dal sistema si discosta, a cominciare da quegli interrogativi imbarazzanti che potrebbero comprometterne la tenuta.

Il Platone dei *Dialoghi*, egli afferma, «non fu un costruttore di sistemi; i suoi scritti rappresentano discussioni di problemi, non un'esposizione delle proprie scoperte». Il sistema platonico, dunque, sussiste più come insieme di potenzialità filosofiche da esplorare ed interrogare che come realtà fattuale. Chi, come i medio-platonici

ed i neo-platonici, sarà interessato, per ragioni dottrinali, ad estrarre dagli scritti del maestro un sistema più o meno compiuto, avrà più tardi la *chance* ermeneutica di costruire quell'immagine di un Platone a tutto tondo, solida, o meglio "solidificata", che la tradizione consegnerà alla storia del pensiero occidentale, dal periodo tardo-antico all'Umanesimo-Rinascimento. Ma sotto le ceneri del sistema, per così dire, le scintille del pensiero platonico continueranno e continuano a produrre piccoli e grandi incendi filosofici. Ed è come se Jonas, nel suo ciclo di lezioni, volesse individuare e attizzare tali "scintille", per sé e per i suoi studenti, in uno stringente con-filosofare che, al netto del consueto rigore ermeneutico, mira a sciogliere e a liberare le visioni del grande Ateniese, affinché il loro incontro con la contemporaneità possa essere viepiù fecondo.

Dalla puntuale analisi di Spinelli emergono le principali domande platoniche che Jonas enuclea e svolge una dopo l'altra:

- che cosa sono e in quale reciproco rapporto si trovano Essere e conoscenza?
- dualismo o piuttosto "distinzione"? è realmente lecito parlare di "dualismo radicale" nelle sfere ontologica e gno-seologica?
- idealismo *versus* materialismo: oltre e contro l'atomismo democriteo;
- l'anima (immortale e tripartita) e le sue dinamiche: emozioni, sentimenti e ragione;
- reminiscenza, *dialogos* e *nous*: la spinta di *Eros*;
- dall'ordine iperuranio all'organizzazione del cosmo: il Demiurgo al lavoro.

Ne emerge, tutto considerato, una visione più "conciliante" della filosofia platonica, con un dualismo in parte sanato o, quanto meno, attenuato (Jonas individua in Cartesio il principale colpevole del lacerante dualismo che affligge il pensiero occidentale), contraddistinto da quello slancio appassionato per il "basso", per la pur caotica e difettosa realtà politica ateniese, che porta il vero filosofo, ieri come oggi, a voler «"tornare nella caverna", per dare un senso

etico e soprattutto politico agli sforzi intellettuali che solo la filosofia correttamente esercitata può dare».

Francesco Dipalo