



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 49 – novembre 2022

Direttore responsabile

Francesca Brezzi

Direttori editoriali

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

Webmaster

Francesco Dipalo

Redazione

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

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

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
Per la filosofia e il suo insegnamento	NICOLA ZIPPEL, <u>Una riflessione sui presupposti storici e teorici dell'insegnamento della filosofia</u>
Esperienze e proposte didattiche oltre i confini disciplinari	LIA DE MARCO, <u>"Il problema dell'altro: comprensione o trascendenza?": un percorso di filosofia come esempio di progettazione complessa dell'azione didattica in aula</u> PAOLO SCOLARI, <u>Il molteplice utilizzo dei testi durante la lezione di filosofia. Il caso Nietzsche</u> VIVIANA ANDREOTTI, <u>Contrappunto bachiano e monadologia: una proposta didattica tra filosofia e musica</u> MIRELLA FORTINO, <u>Se "il mondo brucia come una fornace...". Sfide della complessità, filosofia per la vita e didattica unitaria</u> MARIA LUISI e CATERINA PIZIO, <u>Tempo della coscienza e relatività: percorsi didattici a partire dal dialogo tra Bergson e Einstein</u>
Realtà digitale, filosofia, educazione dei giovani	SALVATORE BELVEDERE, <u>Educare al pensiero filosofico. Governo del tempo e dello spazio</u> MICHELE LUCIVERO, ANDREA PETRACCA, <u>Filosofia della DAD: la filosofia e il suo uso didattico nel colmare la distanza</u>
Studi e approfondimenti	PAOLO BUCCI, <u>Ernst Cassirer e la comprensione filosofica della tecnica</u> SERGIO A. DAGRADI, <u>Ragione del mondo e senso dell'esistenza nel pensiero di Eraclito</u> ERMANDO OTTANI, <u>Filosofia, teatro, poesia: Platone e García Lorca</u> MATTEO SECOMANDI, <u>Sensibilità, ragione, umanità. L'ambiguità antropologica della morale kantiana</u>
In memoria	ROSSANA VENEZIANO, <u>Da I molteplici volti dell'infinito al mondo di Patrizia Pozzi</u>
Recensioni	ROSSELLA FABBRICHESI, <u>Vita e potenza. Marco Aurelio, Spinoza, Nietzsche (Annaclara De Tuglie)</u> ALESSANDRA MODUGNO, PAOLA PREMOLI DE MARCHI, <u>Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano (Anna Bianchi)</u> MARCO SALUCCI, <u>Dalla mela di Newton all'Arancia di Kubrick. La scienza spiegata con la letteratura (Marco Nocentini)</u> NICOLA ZIPPEL, <u>Con le parole dei filosofi (Anna Bianchi)</u>

Editoriale

Anna Bianchi

La Società Filosofica Italiana, insieme con la Federazione Internazionale delle Società di Filosofia (FISP) e con l'Università La Sapienza, ha assunto la responsabilità di organizzare il XXV Congresso mondiale di filosofia, *Philosophy across Boundaries, La filosofia attraversa i confini*, che si svolgerà a Roma dal 1° all'8 agosto 2024 (<https://wcprome2024.com/>). Il Congresso intende favorire la riflessione accademica e pubblica sul futuro delle nostre società, offrendo il contributo della filosofia per impostare le risposte a problemi urgenti – quali le disuguaglianze, i diritti, la giustizia, l'ambiente – e si propone, tra gli altri scopi, di superare i confini culturali e disciplinari, lavorando sulla complessa interconnessione tra ambiti del sapere e dell'agire umano e tra le diverse civiltà dall'antichità ai giorni nostri.

Ricordare il XXV Congresso mondiale permette – al di là della rilevanza dell'evento – di sottolineare la consonanza tra gli obiettivi ricordati e i contributi presenti nella Rivista, non solo perché *Teaching philosophy* è un tema previsto nel Congresso, ma anche per l'impostazione interdisciplinare di alcuni articoli.

Insegnare filosofia è il tema del contributo che apre il numero della Rivista: *Una riflessione sui presupposti storici e teorici dell'insegnamento della filosofia* di **Nicola Zippel**. Il lettore viene condotto attraverso diversi livelli di indagine, sviluppati discutendo una pluralità di posizioni filosofiche. Richiamata l'errata contrapposizione tra insegnare filosofia e storia della filosofia, l'autore ne ricerca l'origine teoretica, operante oggi nella contrapposizione tra competenze e conoscenze; gli esiti di questo primo livello di riflessione consentono di procedere interrogandosi sulla possibilità di insegnare filosofia, possibilità riaffermata pur riconoscendo che esiste un nucleo filosofico mai completamente accessibile all'insegnamento; da qui l'autore avvia un'originale indagine sul "non filosofico" che è condizione di possibilità dell'insegnamento della filosofia.

La sezione dedicata alle *Esperienze e proposte didattiche* è aperta dall'articolo di **Lia De Marco** "Il problema dell'altro: comprensione o trascendenza?": un percorso di filosofia come esempio di co-progettazione complessa dell'azione didattica in aula. L'articolo evidenzia il contributo che la competenza progettuale dei docenti può fornire sia alla costruzione di una comunità scolastica aperta alla comunità civile sia all'apprendimento critico, all'orientamento e all'acquisizione di competenze da parte degli studenti. Partendo da uno studio sui modelli di progettazione educativo-didattica e dalla necessità di organizzare il lavoro in aula in modo da stimolare la creatività e le potenzialità cognitive degli studenti, Lia De Marco presenta un percorso filosofico incentrato sul problema del rapporto con l'altro e sul fondamento di tale rapporto, sperimentato con gli studenti delle proprie classi.

Riflette sull'uso didattico dei testi filosofici, traendo spunto dalla propria esperienza, **Paolo Scolari** in *Il molteplici utilizzo dei testi durante la lezione di filosofia. Il caso Nietzsche*. L'autore presenta e valuta le differenti possibilità di dialogare con le parole dei filosofi nel corso delle lezioni – inserire il lavoro sui brani filosofici prima o dopo la spiegazione, impostare un'intera lezione su un testo, introdurre un filosofo attraverso un suo scritto – ed esemplifica le quattro situazioni didattiche indicate considerando quattro brani tratti dalle opere di Friedrich Nietzsche.

Nella prospettiva del superamento dei confini disciplinari si colloca il contributo di **Viviana Andreotti**, *Contrappunto bachiano e monadologia: una proposta didattica tra filosofia e musica*. L'articolo presenta un percorso didattico, svolto con gli studenti nel periodo della pandemia, dedicato alle analogie tra filosofia e musica come elemento caratterizzante il periodo barocco, sviluppato a partire dall'indagine sul rapporto tra la produzione bachiana e la monadologia leibniziana.

L'invito a superare i confini disciplinari è centrale nella riflessione proposta da **Mirella Fortino** in *Se "il mondo brucia come una fornace ...". Sfide della complessità, filosofia per la vita e didattica unitaria*. L'articolo sottolinea la necessità di incrociare nei processi di insegnamento e apprendimento le discipline scientifiche, affrontate anche in prospettiva storica, con lo studio della filosofia, progettando percorsi didattici che conducano gli studenti a comprendere la complessità della realtà naturale e a maturare il senso di responsabilità sociale dinanzi agli attuali problemi della sostenibilità e della vivibilità del Pianeta, in modo da promuovere una cittadinanza scientifica consapevole.

Un'interessante esperienza di didattica interdisciplinare, svolta in compresenza da **Maria Luisi**, docente di filosofia, e **Caterina Pizio**, docente di fisica, è presentata nell'articolo *Tempo della coscienza e relatività: percorsi didattici a partire dal dialogo tra Bergson e Einstein*. La lettura e il commento di alcuni brani dello scritto di Henri Bergson *Durata e simultaneità* hanno guidato l'attività con gli studenti, che le autrici ripercorrono presentando le tematiche affrontate ed evidenziando gli esiti significativi per l'apprendimento di entrambe le discipline.

La sezione *Realtà digitale, filosofia, educazione dei giovani* presenta due contributi che affrontano le questioni comprese nel titolo, partendo da differenti prospettive, ma condividendo sia la necessità di uno sguardo critico sia la sensibilità educativa.

L'articolo di **Salvatore Belvedere**, *Educare al pensiero filosofico. Governo del tempo e dello spazio*, riflette sul rapporto tra i giovani e il digitale, ormai entrato anche nel mondo della scuola, e sottolinea la necessità di un serio impegno educativo, innanzitutto dell'educazione filosofica, per evitare il rischio di un approccio acritico alla realtà digitale da parte degli studenti. Per conseguire tale esito, l'autore ritiene decisivo ristabilire la distanza tra persona e digitale, tra reale e virtuale, tra biosfera e infosfera, per offrire ai giovani la possibilità di vivere il rapporto con la realtà digitale in piena libertà, nei fini e nelle scelte.

Muovendo dall'esperienza dell'insegnamento della filosofia tramite gli strumenti tecnologici adottati nel periodo della pandemia, **Michele Lucivero** e **Andrea Petracca** – come suggerisce il titolo del contributo: *Filosofia della DAD: la filosofia e il suo uso didattico nel colmare la distanza* – compiono un percorso di elaborazione di una filosofia della DAD. Evidenziano come fondamentale criticità della DAD la perdita della prossimità, necessaria all'efficacia del processo di insegnamento e apprendimento della filosofia, tanto più se concepito come confilosofare, ma soprattutto sottolineano la necessità di una previa riflessione sulla civiltà digitale e sui suoi fini, per garantire che le protesi tecnologiche servano per ridurre effettivamente la distanza. Perché questo avvenga, secondo gli autori, occorre una consapevolezza precisa dell'uso strumentale della tecnologia, consapevolezza che esige un «surplus di filosofia», con l'estensione dello studio della filosofia a tutti gli indirizzi scolastici.

Anche in questo numero la sezione *Studi e approfondimenti* – riservata ai saggi dedicati a temi specifici – offre ai lettori interessanti piste di indagine e, in particolare, ai docenti occasioni di aggiornamento.

Nell'articolo *Ernst Cassirer e la comprensione filosofica della tecnica* **Paolo Bucci** mostra l'influenza esercitata dalla prospettiva teorica della *Filosofia delle forme simboliche* sulla filosofia della tecnologia cassireriana esposta in *Forma e tecnica*, saggio che rivela la sensibilità dell'autore per una riflessione sul senso etico della tecnica, sensibilità accresciuta nell'ultima fase della vita e della filosofia di Cassirer dinanzi alla pericolosa fusione di tecnica e mito dello stato.

Sergio A. Dagradi, in *Ragione del mondo e senso dell'esistenza nel pensiero di Eraclito*, sviluppa un'interpretazione del pensiero di Eraclito in chiave esistenziale, rifiutando di rinchiuderlo nei confini della ricerca sulla *phýsis* della filosofia presocratica, per coglierne invece la capacità di parlare della vita umana. L'interpretazione proposta si basa sull'analisi del rapporto tra la *phýsis* – intesa come un processo incessante – e il *lógos*, di cui l'uomo è portatore, e conduce a una rilettura dell'"oscurità" di Eraclito.

Il contributo di **Ermando Ottani**, *Filosofia, teatro, poesia: Platone e García Lorca*, studia le riprese del pensiero platonico nell'opera di Federico García Lorca, accanito lettore dei dialoghi del filosofo ateniese, e approfondisce la relazione tra la concezione platonica della filosofia, come tramite della vita verso la morte, e il *duende*, come potere misterioso e forza ispiratrice delle arti spagnole – e di espressioni della tradizione popolare – nel quadro di una cultura segnata dalla tensione tra la vita e la morte.

Infine, **Matteo Secomandi**, in *Sensibilità, ragione, umanità. L'ambiguità antropologica della morale kantiana*, attribuisce a Martin Buber il merito di aver colto il ruolo di raccordo svolto dalla componente antropologica nella riflessione critica di Kant e ne prosegue il percorso mostrando il nesso imprescindibile nel pensiero kantiano tra la filosofia morale e la connotazione dell'uomo in termini di sensibilità e ragione.

La sezione *In memoria* è dedicata al ricordo di Patrizia Pozzi, membro del Direttivo della Sezione Lombarda della SFI. Nel contributo *Da I molteplici volti dell'infinito al mondo di Patrizia Pozzi*, **Rossana Veneziano** – partendo dalla *Postfazione* di Patrizia Pozzi al volume *La filosofia dell'infinito. Scritti scelti (1884-1888)* di Georg Cantor – presenta lettura pozziana delle *Lettere* tradotte e degli scritti raccolti nel libro, per poi tratteggiare la figura di Patrizia Pozzi come studiosa di Spinoza ed esperta di storia della Resistenza, come docente e socia della SFI, evidenziando l'inscindibile nesso tra pensiero e vita.

Conclude il numero della Rivista la sezione dedicata alle recensioni di recenti volumi di Rossella Fabbrichesi, Alessandra Modugno e Paola Premoli De Marchi, Marco Salucci, Nicola Zippel: volumi interessanti e significativi nella loro diversità.

Una riflessione sui presupposti storici e teorici dell'insegnamento della filosofia

Nicola Zippel

Abstract

The paper aims at presenting a reflection on some notions that lie on the basis of teaching philosophy and are often presupposed without being discussed. Such notions will be put in their both historical and theoretical background, in order to understand the different levels that make teaching philosophy possible.

Keywords

Knowledge and Skill, Philosophy and History of Philosophy, Teaching Philosophy.

Introduzione: che cosa insegniamo quando insegniamo filosofia?

La riflessione sull'insegnamento della filosofia è ormai una *vexata quaestio*, talmente vecchia e dibattuta che viene da chiedersi se sia necessario un contributo che affronti nuovamente la questione. D'altra parte, ciò che caratterizza una *quaestio* come *vexata* è il fatto che non si è ancora giunti a una conclusione definitiva e questo esito, in quanto tale, mantiene la questione aperta e bisognosa di ulteriori considerazioni. Ciò è ancora più vero rispetto alla questione in oggetto, almeno per due ragioni: in primo luogo, filosofia e insegnamento sono due dimensioni intrecciate dall'origine del pensiero filosofico, basti pensare al paradigma del maestro socratico, fondativo della concezione che di sé ha la filosofia occidentale; in secondo luogo, negli ultimi anni la discussione intorno all'insegnamento della filosofia, pur sviluppandosi nel solco del rapporto tra filosofia e storia della filosofia, si è arricchita di un elemento tanto nuovo quanto dirimente per rielaborare i termini della discussione, ossia quello delle "competenze". Entrambe le ragioni, quella originaria e quella più attuale, anche e soprattutto nel loro inevitabile incontro, hanno mantenuto aperta la questione, per quanto antica, dell'insegnamento della filosofia. Ai fini della presente riflessione, sarà quindi opportuno riprendere i termini delle due parti che compongono la questione, in modo da introdurci a quello che riteniamo essere un livello più profondo della questione stessa, ovvero i suoi presupposti teorici e storici, di cui la discussione sul rapporto tra filosofia e storia della filosofia e quella sulle competenze rappresentano una dimensione derivata, per quanto importante.

Dal momento che consideriamo la discussione sui rapporti tra filosofia e storia della filosofia come una questione derivata da una più originaria, ne riporteremo solo i caratteri generali, rinviando a studi più articolati e approfonditi, a cui non sentiamo di dover o poter aggiungere nulla di significativo. Tali caratteri generali li ricaviamo da uno degli studi più recenti, *Insegnare concetti* di Alberto Gaiani¹ che, oltre ad offrire un ulteriore e prezioso quadro delle diverse posizioni

¹ Gaiani 2012.

espresse in merito, presenta a sua volta una proposta teoretica interessante su cui avremo modo di tornare.

Come rappresentante del metodo storico, Gaiani riporta le tesi di Gregorio Piaia,² che possono essere riassunte in queste tre tesi principali:

1. La filosofia è per sua natura un sapere storico;
2. L'approccio storico aiuta a relativizzare le proprie visioni del mondo;
3. Il confronto con la storia significa conoscere modi di pensare diversi da quello del nostro presente.³

Il metodo alternativo a quello storico, che Gaiani denomina il "metodo problematico", viene descritto riferendosi in particolare alle posizioni di Paolo Parrini,⁴ che a loro volta possono essere così raccolte:

1. La discussione dei problemi filosofici costituisce il cuore della filosofia come attività;
2. Bisogna allenare gli studenti alla discussione filosofica
3. Imparare ad affrontare i problemi discutendo è anche un insegnamento di educazione civile e civica.⁵

Nel presentare le tesi principali delle due posizioni, Gaiani si interroga se sia possibile, invece che contrapporle, «mettere insieme la dimensione concettuale e quella storica»,⁶ dando a questa domanda una risposta positiva su cui sviluppa la sua proposta didattica, che possiamo riportare nei seguenti termini generali:

1. Occorre interpretare la storia attraverso i concetti che l'hanno attraversata;
2. Occorre tuttavia interpretare anche i concetti alla luce della storia;
3. Bisogna quindi giungere a una sostanziale e fertile convergenza tra concetto e storia, tra dimensione logica e dimensione reale.

Per quanto ci riguarda, la proposta di Gaiani è una vera e propria boccata d'ossigeno all'interno di una discussione che ormai, negli anni, aveva creato un'atmosfera asfittica in cui le opposte fazioni vivevano più della reciproca opposizione che non della intrinseca validità delle rispettive argomentazioni. Nessuno che insegna e studi filosofia può prescindere dalla storicità dei concetti, né d'altra parte può affidarsi esclusivamente ad essa, dal momento che un concetto ha come tale una validità eterna e, in questo senso, fuori dalla storia. Di questo sono ben consapevoli sia i rappresentanti della cosiddetta tradizione analitica che quelli della corrente continentale, tanto che essi stessi dimostrano, nei fatti, quanto questa stessa distinzione finisca per risultare artificiosa e utile più a definire le contrade accademiche che non autentiche posizioni filosofiche. Il superamento di questa contrapposizione ormai irrigidita e arida è ben espresso dalle parole dello stesso Gaiani:

il punto della questione è che chi insegna filosofia deve essere messo nella condizione di non dover rinunciare né alla storia né alla filosofia (gli autori, i testi, la tradizione) né all'aspetto teoretico o problematico (l'imparare a pensare, lo studio e l'applicazione delle strutture logico-argomentative, il fare filosofia). L'elemento di debolezza della discussione che ha attraversato tutto il dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola nell'Italia repubblicana sta proprio qui: ci si è convinti dell'inevitabilità della scelta tra l'approccio storico e l'approccio teoretico. [...] In entrambi i casi ci priveremmo di qualcosa che è vitale per fare filosofia.⁷

² Piaia 2007.

³ Cfr. Gaiani 2012, p. 114.

⁴ Parrini 2007.

⁵ Gaiani 2012, p. 114.

⁶ *Ibid.*

⁷ Ivi, p. 115.

Se Gaiani, sempre nel passo citato, definisce l'alternativa tra storia e concetti "falsa alternativa", noi ci sentiamo di definire il problema del rapporto tra la filosofia e la storia della filosofia un falso problema, nato da una questione più profonda e meritevole di riflessione.

Tuttavia, prima di proseguire nella direzione di questo livello più fondativo, dobbiamo brevemente affrontare l'altra parte della discussione sull'insegnamento della filosofia, quello che prima abbiamo definito l'attualizzazione della dicotomia filosofia/storia della filosofia nei termini del rapporto tra le competenze e le conoscenze.

Il documento più recente e articolato che riguarda la sfera delle competenze da introdurre nel percorso scolastico è quello emanato dal MIUR nel 2017, noto come *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*. Il testo è particolarmente interessante per i docenti di filosofia, dal momento che, come si evince già dal titolo, la nostra disciplina è al centro della proposta ministeriale. Poiché gli *Orientamenti* sono già stati oggetto di analisi accurate e approfondite,⁸ qui vorremo soffermarci solo su alcuni passaggi del testo, per poi elaborare una considerazione più generale sul concetto stesso di "competenza".

Per quel che riguarda quindi i riferimenti interni al documento, in un passaggio si legge: «il docente di filosofia: non più soltanto *depositario* del sapere filosofico da trasmettere, ma anche *facilitatore* del processo di apprendimento filosofico tra colleghi e studenti.»⁹

Abbiamo messo in evidenza i due termini che, nella prospettiva degli estensori del testo, dovrebbero indicare la trasformazione della figura del docente di filosofia, il quale non è solo colui che possiede il sapere e lo trasmette, ma diventa altresì la figura che aiuta il processo dell'apprendimento di questo sapere. Mentre il termine «depositario» è proprio della lingua italiana, «facilitatore» invece è un calco dell'inglese *facilitator*, termine ricorrente in tutta la pedagogia filosofica anglosassone degli ultimi anni e che sta ad indicare una contrapposizione con la figura classica del *teacher*, l'insegnante che si limita a trasmettere le conoscenze (ovvero il "depositario" di cui si parla negli *Orientamenti*). Crediamo opportuno mettere in rilievo questo accostamento, che in fondo esprime un'opposizione se non una vera e propria alternativa, tra il ruolo tradizionale dell'insegnante, espresso anche linguisticamente mediante una parola del comune lessico italiano, e il ruolo nuovo che questo insegnante dovrebbe arrivare a svolgere, che mostra il suo tratto innovativo già a livello terminologico con il lemma "facilitatore". Considerando l'impatto della pedagogia di stampo anglosassone sulla scuola italiana degli ultimi decenni, è evidente che l'utilizzo dei termini "depositario" e "facilitatore" non è un semplice riflesso linguistico di una determinata visione pedagogica, ma ne rappresenta la struttura concettuale nei suoi tratti fondamentali.

Questo significa che lo slittamento dall'italiano all'inglese non è solo linguistico, ma anche e in primo luogo teorico, come dimostra il passaggio successivo, in cui compare il termine "competenza":

si può sostenere che il docente di filosofia risponda alla domanda di competenze degli studenti non già attraverso nozioni e valori calati dall'alto da parte della scuola o della società, ma sviluppando l'esigenza interiore di pensare, di esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero. [...] La professione docente si caratterizza oggi come una *helping profession* che muove alla promozione dell'apprendimento.¹⁰

Anche qui, come si vede, si fa ricorso a una locuzione inglese, quella di "*helping profession*", che è un altro modo di esprimere il concetto di "facilitatore", il cui senso è appunto quello di agevolare, quindi aiutare il processo di apprendimento. Come si concretizza questo atto di aiuto? Risalendo nelle righe del passo citato, capiamo che si può facilitare il percorso di

⁸ Cfr. ad esempio Caputo 2017.

⁹ *Orientamenti*, p. 9, corsivi nostri.

¹⁰ Ivi, p. 17 e p. 38.

apprendimento degli studenti dando loro non le conoscenze stabilite da un'autorità («nozioni e valori calati dall'alto da parte della scuola o della società»), ma aiutandoli a servirsi in maniera autonoma e razionale del proprio pensiero, secondo un bisogno che già li muove dall'interno («l'esigenza interiore di pensare»). Il punto fondamentale di tutto il ragionamento, però, è nelle righe ancora precedenti, che aprono il passo che stiamo commentando, là dove si fa riferimento alla «domanda di competenze degli studenti». È qui che gli estensori del documento hanno compiuto un piccolo capolavoro retorico, svelando tuttavia nello stesso tempo la radice ideale o, forse, ideologica, che li muove. In poche parole, avvicinate con cura le une alle altre, infatti, leggiamo come il docente di filosofia è chiamato a rispondere a una richiesta che non proviene dal ministero o dalla società, che quindi non è «calata dall'alto», bensì scaturisce dagli studenti stessi, animati da una vera e propria «domanda di competenze». Il documento, stando a questo artificio retorico, si limita quindi a riscontrare l'esistenza di questa domanda e a formulare un'adeguata risposta, che prende le forme del passaggio dal docente depositario di conoscenze e valori calati dall'alto al docente facilitatore, che aiuta gli studenti a pensare in modo autonomo e razionale.

Come abbiamo detto, però, l'artificio retorico rivela da sé, ossia proprio in virtù dei termini utilizzati, il proprio retroterra ideale o, più precisamente, ideologico: parlare della relazione educativa tra docente e discente nei termini di una risposta a una domanda di qualcosa non è un linguaggio che appartiene alla pedagogia, ma all'*economia*. Questo carattere economicista della visione pedagogica degli estensori del documento, che sia o meno consapevole, è evidente non solo nell'impostazione del rapporto educativo in termini di rapporti tra domanda e offerta, ma ancor di più nell'utilizzo specifico del termine "competenza", il quale è una sorta di anglicismo mascherato, dal momento che non è un semplice calco dell'inglese *competence*, ma è una traduzione della parola *skill*, ormai nota a tutti nella famosa e abusata teoria delle *hard skills* e *soft skills*. Ora, se andiamo a cercare l'utilizzo tecnico di questo termine, risulta evidente il suo legame intrinseco, strutturale con l'ambito economico, non solo e non tanto nel mondo anglosassone, ma anche e soprattutto nel nostro paese. Si legga infatti la sua definizione così come la troviamo nel Dizionario Treccani di Economia e Finanza del 2012, consultabile anche online:

Insieme delle abilità e competenze possedute da un individuo. Possono essere acquisite attraverso il processo di istruzione (capitale umano), l'addestramento, l'esperienza lavorativa o essere semplicemente capacità innate. Taluni distinguono tra s. cognitive (*hard skills*), che attengono alle competenze tecnico-scolastiche effettivamente possedute dal soggetto, e s. non cognitive (*soft skills*), che fanno riferimento ad aspetti o tratti della personalità quali la competitività, la capacità di negoziazione, la motivazione o la capacità di lavorare in gruppo. Possono essere generali oppure specifiche di una data impresa.

Dopo l'iniziale riferimento generico alle abilità e competenze proprie di una persona, la definizione si sviluppa specificando sempre più l'aspetto economico della *skill*, evidenziato dalle qualità che appartengono innanzitutto a un lavoratore (competitività, negoziazione, lavorare in gruppo) e solo di riflesso a uno studente, un riflesso, però, del mondo dell'economia su quello della scuola. Questo significato economicista del termine *skill* è definitivamente esplicitato nella seconda parte della definizione:

Si parla di lavoratori *skilled/unskilled* in base a una classificazione della forza lavoro che prevede una distinzione tra individui a elevata e bassa qualificazione (e quindi con diversa produttività). La presenza di questi due gruppi di lavoratori porta l'impresa a dover risolvere un trade off, in quanto i dipendenti più qualificati sono più produttivi, ma in generale anche più costosi, e l'azienda deve trovare il giusto equilibrio tra costi e produttività, individuando la combinazione di competenze ottimale.

Non è necessaria un'analisi dei singoli passaggi della definizione, la quale mantiene tutto il suo senso all'interno del mondo dell'economia capitalista e dei rapporti che la determinano; quello che vorremmo mettere in rilievo è invece la trasposizione che è avvenuta negli ultimi anni, in modo sostanzialmente passivo e acritico, di questa terminologia e concettualità economica nel mondo della pedagogia e della scuola. Gli *Orientamenti* rappresentano una sorta di

summa di questa trasposizione, che individua proprio nel docente di filosofia la figura educativa più adatta a incarnare questo passaggio, in cui la relazione educativa assume le forme di una transazione economica.

Come si vede, la questione assume contorni complessi e meritevoli di una discussione più approfondita, che qui però non potremo sviluppare perché nella nostra considerazione le competenze sono state chiamate in causa solo come versione più recente della contrapposizione tra storia della filosofia e filosofia: negli *Orientamenti*, è implicito che la storia della filosofia è rappresentata dalla figura del docente depositario, laddove la filosofia è quella portata avanti dal facilitatore con la sua “*helping profession*”.

Vorremmo comunque aggiungere un’ultima annotazione, esplicitamente critica, rispetto alla questione dei «valori calati dall’alto»: se, come a noi sembra evidente, la retorica delle competenze è espressione di una determinata visione economicista della relazione educativa, non è questa a sua volta figlia di uno *Zeitgeist* ben preciso, ossia quello che vede nel processo di produzione capitalista il cuore pulsante di ogni aspetto della società, da quello più propriamente economico fino a quelli educativi e persino ricreativi? E allora, non sono anche questi «valori calati dall’alto», che però gli estensori del documento fanno passare, in modo sottile se non subdolo, per esigenze degli studenti?

1. Filosofia o filosofare?

Torniamo adesso alla questione della relazione / opposizione tra filosofia e storia della filosofia che, come abbiamo detto sopra, assume le forme di un falso problema, dal momento che i due poli del rapporto sono talmente interconnessi che non ha realmente senso separarli, tantomeno contrapporli. Tuttavia, abbiamo già accennato al fatto che questa separazione e contrapposizione ha un’origine teoretica a un livello più fondativo, che agisce anche sulla sua forma più attuale del rapporto tra conoscenze e competenze.

L’indagine circa questa origine ci riporta indietro di almeno due secoli, precisamente all’ottobre del 1812, quando Hegel, in una lettera piuttosto nota, indirizzata al regio consigliere superiore del Regno di Baviera Immanuel Niethammer, esprime le proprie idee sull’insegnamento della filosofia nei ginnasi, una tematica che allora lo interessava direttamente in quanto ricopriva la carica di *Rektor* nel ginnasio di Norimberga.¹¹ All’inizio della parte della lettera in cui introduce la questione del metodo nella didattica filosofica, Hegel scrive:

In generale, si distingue il filosofare in se stesso dal sistema filosofico articolato nelle sue scienze particolari. Secondo la mania attuale, particolarmente nella pedagogia, non si deve venire istruiti sul contenuto della filosofia, quanto piuttosto imparare a filosofare senza contenuto.¹²

Questa contrapposizione tra filosofia e filosofare risale a qualche decennio precedente lo stesso Hegel e precisamente al celebre *Indirizzo* stilato da Kant in vista del semestre invernale del 1765-66, dove il futuro padre del criticismo scrive che nei suoi corsi lo studente non deve imparare dei pensieri, ma a pensare; il che vuol dire che non imparerà la filosofia, «cosa impossibile, perché adesso deve *imparare a filosofare*».¹³

Prima di proseguire nell’analisi della riflessione hegeliana, si leggano insieme le seguenti affermazioni:

Mi propongo non già di insegnare pensieri, ma di aiutare a pensare. Lo studente imparerà non la filosofia, ma a filosofare.

¹¹ Hegel 2017, pp. 250 sgg.

¹² Ivi, p. 258.

¹³ Kant 1996, p. 143.

In questa fase, nel tempo cioè dell'iniziazione al filosofare, credo che l'esposizione alle dottrine filosofiche possa addirittura essere disturbante se non deleteria. A un principiante, sia esso bambino o ragazzo e, perché no, adulto o anziano, dovrebbe essere tutelato il diritto e la soddisfazione di abitare sempre per primo nella sua terra d'origine.

La prima citazione è tratta da un testo che Umberto Curi, tra i più autorevoli filosofi italiani, pone a mo' di introduzione a un suo scritto intitolato significativamente *Pensare con la propria testa*,¹⁴ la seconda citazione è di Marina Santi, pedagoga dell'Università di Padova, impegnata da diversi anni a promuovere in Italia il modello della *Philosophy for Children* per la didattica filosofica con i bambini e i ragazzi.¹⁵ Abbiamo accostato queste due citazioni a quella di Hegel, per mostrare come la "mania" rilevata dal filosofo di Stoccarda sia ancora ben viva duecento anni dopo le sue riflessioni e quanto questa mania sia figlia dell'incontro tra la filosofia e la pedagogia, incontro relativamente recente in Italia, ma che evidentemente affonda le sue radici nel tempo ormai lontano dell'inizio del XIX secolo. Al di là del rapporto storico, a noi interessa di più mettere in rilievo quello teoretico, che vede la filosofia e la pedagogia unirsi nella comune denuncia della... *filosofia!* Tale apparente paradosso, o come lo si voglia chiamare, si chiarisce leggendo con attenzione i termini della questione, presenti tanto in Curi e Santi quanto in Hegel, secondo cui alla filosofia va contrapposto il cosiddetto filosofare, ossia, detto altrimenti, alla filosofia intesa come insieme dei sistemi e delle dottrine filosofiche si deve preferire il filosofare come attività del pensiero libera e spregiudicata.

Lo sfondo storico della questione teoretica ci aiuta a comprendere come essa non sia poi così attuale come a volte si crede e ci impone di risalire direttamente alla fonte della contrapposizione tra filosofia e filosofare che, oggi come allora, si nutre del rapporto tra pedagogia e filosofia e quindi riguarda necessariamente la didattica filosofica.

Se torniamo quindi al *Gutachten* indirizzato a Niethammer, nel prosieguo del passo citato Hegel paragona il filosofare senza contenuto a un viaggio senza soste in cui non si conoscono né uomini o città, né fiumi o paesi. Se, invece, quando si viaggia ci si ferma per raggiungere un fiume o una località, si impara a viaggiare e si viaggia realmente, concretamente. Fuor di metafora, Hegel scrive:

Allo stesso modo, studiando il contenuto della filosofia non solo si conosce l'attività del filosofare, ma si filosofa in maniera reale. [...] Il triste modo di procedere soltanto formale, la perenne ricerca senza meta, l'elucubrazione e speculazione non sistematiche, ha come conseguenza la vuotezza di contenuto e la vuotezza di pensieri nelle teste [...] la filosofia resta un complesso sistematico di scienze piene di contenuto.¹⁶

Con due secoli di anticipo rispetto alla *querelle* che ancora oggi anima la questione del rapporto tra la filosofia e il filosofare, Hegel mostra limpidamente come ridurre la filosofia al mero esercizio del filosofare, lungi dal liberare il secondo da una presunta oppressione della prima, lo rende una pratica sterile e fine a sé stessa. L'origine dell'equivoco o, se si vuole usare un termine più forte, dell'errore, consiste in quello che Hegel individua implicitamente e che noi riteniamo opportuno esplicitare: l'identificazione *tout court* del filosofare con il pensare (come avviene ad esempio sia in Kant che in Curi). Se, infatti, il filosofare viene inteso alla stregua del pensare, non si capisce in cosa dovrebbe distinguersi da una qualsiasi altra attività mentale legata al flusso del pensiero; se, d'altra parte, si fa di questo flusso la forma autentica del filosofare, allora è difficile dar torto a Hegel quando denuncia il rischio che il filosofare finisca per essere una "perenne ricerca senza meta", ciò che del flusso di coscienza rappresenta d'altra parte una caratteristica connaturata. E tuttavia, di nuovo, quello che va bene al flusso di coscienza non può andar bene al filosofare, che con il flusso può sì condividere la forma, ma non il contenuto. Filosofare non è,

¹⁴ Curi 2009, p. 11.

¹⁵ Santi 2005, p. 223.

¹⁶ Hegel 2017, p. 258-259.

semplicemente, pensare, perché filosofare significa pensare a un determinato contenuto filosofico; questa è la ragione per cui “pensare da sé” o “pensare con la propria testa”, dal punto di vista della filosofia, non sono necessariamente un valore, ma oscillano tra la tautologia (si pensi alla nota battuta hegeliana che non si può che pensare con la propria testa) e il vuoto formalismo. Filosofare e pensare possono e devono andare insieme solo quando il pensiero è rivolto a un concetto, in modo che la formula suggestiva ma vuota “imparare a pensare” si trasformi nella più pregnante «*imparare a pensare in maniera speculativa*».¹⁷ Questo passaggio non priva il pensiero della sua autonomia ma, al contrario, gli permette di esercitare questa autonomia rispetto a un senso contenutistico definito e di diventare effettivamente produttivo.

Sostenere che il pensiero, per filosofare, debba liberarsi dei pensieri, intesi come concetti filosofici tramandati da una tradizione, significa negare che sono proprio questi concetti a nutrire dall'interno qualunque attività filosofica *personale*,

come se studiando cosa sia la sostanza, la causa o qualsiasi altra cosa non pensassi *io stesso*; come se non fossi *io stesso a produrre*, nel mio pensiero, queste determinazioni, ma venissero buttate dentro al mio pensare come *pietre*; come se, ancora, esaminando la verità e le prove di queste determinazioni o il loro movimento dialettico, non mi convincessi *io stesso* della loro realtà.¹⁸

Con sintesi mirabile, Hegel mostra come non solo i concetti e il filosofare siano intrecciati, ma anche e soprattutto come i primi siano la reale condizione del secondo: solo le determinazioni concettuali tramandate dalla tradizione, quali la sostanza o la causa, per restare agli esempi hegeliani, rendono l'attività del pensiero un filosofare concreto e al contempo autonomo, dal momento che non si possono comprendere questi concetti senza ragionarci sopra, discutendoli, criticandoli e, infine, convincendosi o meno della loro verità. A un livello più originario di quello raggiunto nel discutere il rapporto tra la storia e i concetti, stabilire la relazione intrinseca tra la filosofia e il filosofare permette, da una parte, di dare un fondamento ancor più solido a quel rapporto e, dall'altra, di passare a uno stadio ulteriore della nostra riflessione sulla didattica filosofica.

Il passaggio ci è aperto dallo stesso Hegel, là dove, dopo aver definito la centralità dei contenuti nello studio della filosofia, precisa come essi costituiscano un «patrimonio [...] che deve venire acquisito, cioè *appreso* dal singolo che lo eredita. L'insegnante lo possiede e lo pensa per primo, gli allievi lo ripensano dopo di lui.»¹⁹

Basare l'insegnamento sui contenuti della tradizione filosofica non significa, come spesso si sostiene oggi, riempire la testa degli studenti di nozioni e conoscenze che verrebbero assorbite in maniera acritica e passiva; se questo avviene, è solo perché il docente sceglie deliberatamente di insegnare così la propria materia, chiedendo ai suoi alunni di ripetere solo quello che sentono a lezione o leggono sul manuale. Tuttavia, se al centro della lezione non viene posta la figura dell'insegnante, ma la filosofia con i suoi concetti e le sue idee, che vengono presentate in classe non per essere ricevute passivamente, ma per essere discusse, commentate e comprese, allora di certo l'esito non sarà una mera acquisizione di sterili contenuti. Perché questo sia possibile, però, è necessario, come scrive Hegel, che il docente “per primo” si confronti con le conoscenze filosofiche, ossia le studi e quindi ne entri in possesso, così da poterle offrire agli studenti già attraverso la forma della riflessione, e non della semplice trasmissione, in modo che quelli possano «ripensarli» e non solo assorbirli. In questa maniera, la stessa storia della filosofia dismette le vesti stereotipate di una vetusta tradizione che stancamente ripete sé stessa anno dopo anno, con il solo scopo di essere imparata e riprodotta in forme sempre uguali, ma rivive ogni giorno

¹⁷ Ivi, p. 264.

¹⁸ Ivi, pp. 259-260.

¹⁹ Ivi, p. 260.

nelle discussioni e riflessioni dell'insegnante *insieme* ai suoi studenti, che così riscrivono continuamente questa storia secondo linguaggi e contenuti ogni volta diversi.

Questo sviluppo della considerazione hegeliana conferisce un ruolo centrale alla figura dell'insegnante, come *medium* tra la filosofia e lo studente; come già accennato, tale passaggio alla dimensione propria dell'insegnamento ci permette di aprire un nuovo spazio della nostra riflessione che ci porterà a scendere ad un livello ancor più fondativo della questione sulla didattica filosofica. La centralità della figura dell'insegnante, infatti, presuppone che la filosofia *possa* essere insegnata: ma è proprio così?

2. Si può insegnare la filosofia?

La domanda sulla possibilità di insegnare la filosofia ci porta evidentemente a un livello ancora più fondativo della questione generale sulla didattica filosofica e i suoi presupposti storici e teorici; inoltre, dal momento che concepiamo questi presupposti su tre livelli, quello di cui ci accingiamo a trattare essendo il secondo, rappresenta il livello intermedio o, più precisamente, mediatore tra gli altri due. Altrimenti non potrebbe essere, perché la nozione stessa di didattica non solo implica quella dell'insegnamento, ma la presuppone: che si possa insegnare filosofia è condizione di una didattica filosofica. Se, quindi, la filosofia non si potesse insegnare, la nostra riflessione, e ancor più la nostra professione, perderebbero la propria ragion d'essere.

Tornando adesso alla domanda "si può insegnare la filosofia?", dobbiamo anzitutto notare che essa si basa su una premessa concettuale, ossia la distinzione tra insegnamento e filosofia: mettere in discussione l'insegnamento della filosofia, infatti, significa che, almeno in linea di principio, i due termini possono essere pensati l'uno senza l'altro. Se, infatti, dovessimo pervenire a una risposta negativa, questa non segnerebbe la fine della filosofia come attività teoretica, ma solo l'espressione di tale attività nelle forme dell'insegnamento. Di certo più esiziale sarebbe un esito negativo della domanda "si può pensare la filosofia?", considerando la natura appunto teoretica del filosofare. D'altra parte, qualora realizzassimo che la filosofia non può essere insegnata, per quanto questo non segnerebbe la fine della filosofia, metterebbe però in crisi un assunto, quello della sua *insegnabilità*, da cui muove l'idea che la filosofia ha di sé stessa almeno dai tempi di Platone. E questo non soltanto perché fu lui a fondare la prima grande scuola di filosofia, la celebre Accademia, dando avvio all'ininterrotta tradizione delle scuole filosofiche non solo nel mondo greco, ma *mutatis mutandis* dal medioevo fino ai giorni nostri; ma anche e soprattutto perché questa tradizione si è basata a sua volta sull'assunto teoretico della possibilità dell'insegnamento della filosofia, che proprio Platone esprime in particolare nel Libro VII della *Repubblica*, dove la dialettica rappresenta il coronamento del percorso educativo del cittadino.

Per ironia della sorte, tuttavia, uno dei colpi più duri che storicamente sono stati inferti alla possibilità dell'insegnamento della filosofia proviene proprio da chi aveva elevato Platone a uno dei maestri e riferimenti imprescindibili del suo pensiero, ossia Arthur Schopenhauer, che in un ben noto saggio contenuto in *Parerga e Paralipomena* del 1851 scrive:

La filosofia pura non conosce altro scopo che la verità, e potrebbe allora risultare che ogni altro scopo perseguito per suo tramite sia contrario allo scopo della verità. [...] Di fronte a tale esigenza, che cosa può quindi fare una simile marionetta cattedratica, *nervis alienis mobile*? Per quanto si andrà ancora avanti con questa filosofia imposta dall'alto, o con vuote costruzioni verbali, con ghirigori che non dicono niente e offuscano con un profluvio di parole anche le verità più semplici e comprensibili?²⁰

Sappiamo bene che queste caustiche righe si rivolgono in generale all'insegnamento accademico della filosofia e in particolare alla sua versione hegeliana; prescindendo però dalla loro

²⁰ Schopenhauer 1990, p. 47 e p. 48.

occasione (nonché dal fatto che lo stesso Schopenhauer provò per anni a diventare un professore universitario di filosofia), ci sembra che queste considerazioni possano essere rivolte alla possibilità stessa dell'insegnamento della filosofia, soprattutto per quello che si dice all'inizio del passo, dove Schopenhauer stabilisce un nesso tra filosofia e verità talmente strutturale, che qualsiasi deviazione da questo scopo non solo giungerebbe a un esito diverso dalla verità, ma addirittura ad essa "contrario". Il raggiungimento della verità, per la filosofia, non è infatti un vezzo intellettualistico o un obiettivo tra i tanti, bensì è una "esigenza" che non può trovare soddisfazione in chi parla da una cattedra (sia questa universitaria o liceale, ci permettiamo di aggiungere), dal momento che l'insegnante è mosso da altro rispetto alla verità. E, in effetti, chiunque si dedichi all'insegnamento della filosofia non ha di mira esclusivamente o principalmente la verità, ma la trasmissione di questa verità o, detto in termini meno impegnativi e presuntuosi, la trasmissione dei concetti e dei pensatori che hanno dato forma a questa verità. Una verità che, a sua volta, muta la sua forma a seconda dei concetti e dei pensatori di cui si tratta, per cui la verità di Hegel non è quella di Kant o di Cartesio. Diverso è il discorso se per verità intendiamo la verità dei soli concetti, ad esempio "sostanza" o "causa" (per riprendere i termini hegeliani di cui sopra): in questo caso, l'insegnante di filosofia ha a che fare con la verità intesa come senso e coerenza interna di questi concetti, quindi con la loro incontrovertibilità, per cui sia che si parli di Hegel, Kant o Cartesio quei concetti conservano la loro verità. Anche in questa situazione, però, l'insegnamento non ha come scopo il raggiungimento della verità, ma pur sempre la sua condivisione con gli studenti.

L'atto stesso dell'insegnare, in qualche modo, crea uno spazio, un intervallo tra la verità e la filosofia, in cui si inserisce proprio la relazione educativa tra il docente e il discente, per cui non si arriva più alla verità attraverso la filosofia, bensì tramite appunto il suo insegnamento. Questa mediazione didattica tra la filosofia e la verità, implicita nella critica di Schopenhauer, è stata messa in rilievo ancor più corrosivamente da Manlio Sgalambro, allievo postumo del filosofo di Danzica, che proprio nel saggio che scrisse a mo' di commento delle pagine schopenhaueriane, si domanda: «Filosofare implica insegnare? In altre parole, il professore di filosofia deve necessariamente esistere?» per poi rispondere

Questo lo sostengono solo gli interessati. No, filosofare non implica insegnare. Tu non impari a filosofare. La filosofia non si insegna. A un tratto accade in te qualcosa, e sboccia quello che nessuno piantò e nessuno coltivò. Qui è vera filosofia. L'indissolubilità didattico-filosofica – in altre parole il professore di filosofia – è una sciocchezza!²¹

Il legame tra didattica e filosofia non solo è una "sciocchezza", ma è soprattutto ciò che si frappone nel rapporto tra l'individuo e la filosofia, un rapporto che si esprime immediatamente nel filosofare e che quindi esclude l'insegnare. La filosofia nasce dall'interiorità dell'individuo e non può, né deve quindi essere impiantata dal di fuori, come sempre Sgalambro ribadisce in un altro testo, tratteggiando la figura del "filosofo edificante":

fu proprio insegnandola che la filosofia, ad essere schietti, divenne proprietà di alcuni soltanto. Sì, perché ogni individuo la possiede come dote di natura, e i suoi occhi vedono e le sue orecchie odono attraverso la sua miracolosa presenza. [...] Ma non appena qualcuno gliela insegna, automaticamente la perde. Gli si insegnò, infatti, per prima cosa, che la filosofia era in lui ma che ci voleva qualcuno che con apposite arti la traesse fuori: da quel momento l'individuo perse quella facoltà miracolosa, divenne cieco e sordo, divenne insomma quell'insignificante essere che è l'uomo senza filosofia.²²

Colpendo al cuore quello che ogni insegnante di filosofia considera il proprio padre putativo, Socrate e il suo metodo maieutico, Sgalambro arriva a mettere l'insegnamento della filosofia

²¹ Sgalambro 2004, pp. 143-144.

²² Sgalambro 1995, p. 65.

non solo davanti alla sua impossibilità ma, cosa forse ancora più grave, dinanzi alle conseguenze essenziali della propria possibilità: generare un uomo, quindi uno studente, “senza filosofia”.

Anche per Sgalambro, come già per Schopenhauer, questa frattura tra la filosofia e il potenziale filosofo a causa dell’atto dell’insegnamento ha a che fare con la verità:

La verità comanda sempre e non obbedisce mai. Se segui la verità la libertà ti abbandona, anzi sarà essa stessa a fuggire come se avesse visto il diavolo. Al richiamo della verità bisogna dunque lasciare tutto. Ma sopra ogni cosa bisogna dire addio alla libertà, misero cencio con cui si nasconde il nostro reale asservimento. Ecco perché la filosofia non si può insegnare.²³

Ancor più radicalmente che in Schopenhauer, Sgalambro traccia la relazione intrinseca, congenita tra filosofia e verità nei termini dell’esclusione di qualsiasi spazio libero, che verrebbe aperto dall’insegnamento, in cui discutere di filosofia: se la filosofia ha a che fare con la verità, o ne è l’espressione autentica, essa non ha certo bisogno che qualcuno la insegni perché, proprio come la verità, si impone per la sua stessa forza e autoevidenza. In questa prospettiva, l’atto dell’insegnare separerebbe ciò che unito *ab origine*, muovendosi da qui in poi in una dinamica sì libera, ma “senza filosofia”.

Come si vede, la critica all’insegnamento della filosofia è netta e motivata e, soprattutto, proviene dall’interno dello stesso pensiero filosofico. Questo non vuol dire certo elevare Schopenhauer e Sgalambro a rappresentanti di tale pensiero, non foss’altro perché il pensiero filosofico non ha bisogno di qualcuno che lo rappresenti, fondandosi sulla coerenza dei concetti. Ed è infatti proprio ai concetti che motivano la critica all’insegnamento della filosofia che dobbiamo rivolgerci, prescindendo dall’opinione personale rispetto a chi ha elaborato questa critica. Al di là, infatti, del giudizio sui singoli pensatori, la logica concettuale della loro critica è chiara e ben argomentata: la filosofia è in relazione congenita alla verità e la prima può condurre alla seconda solo attraverso il vissuto personale di chi filosofa, senza bisogno della mediazione di un insegnante. È evidente che la critica si fonda su un assunto condiviso da chiunque si occupi di filosofia, ovvero il rapporto tra la filosofia e la verità; anche chi nega che esista un’unica verità, sostiene che la filosofia ha a che fare con più verità, fermo restando che non può rinunciare alla sua relazione con essa. Così come i filosofi possono dissentire sul nome da dare alla verità, ma certo non sulle sue caratteristiche fondamentali, che possono essere riassunte nel concetto di *incontrovertibile*. Che si chiami la verità con il nome di “dio”, “essere”, “spirito” etc., ciascuna definizione condivide con le altre il tratto incontrovertibile, ossia innegabile della propria coerenza logica e quindi, di conseguenza, dell’identità con sé stessa. In questa prospettiva, è più che lecito domandarsi: come è possibile insegnare, ovvero trasmettere ciò che permane identico, senza in qualche modo snaturarne la natura autentica? Senza la mediazione dell’insegnamento, la verità mostra il proprio volto a chi filosofa, che stabilisce così una relazione diretta con la sfera della verità, affidandosi alla sola mediazione dei concetti i quali, però, essendo espressione di questa verità, sono un medium che riproduce fedelmente l’originale; ciò invece non è possibile qualora questa mediazione venga svolta da un individuo immerso nel caos incoerente e sempre mutevole del divenire o, se si preferisce l’espressione husserliana, della *Lebenswelt*.

Dinanzi a questa critica alla possibilità dell’insegnamento della filosofia, una critica che agli occhi dell’insegnante assume le forme di una sfida, siamo chiamati a una scelta: deporre le armi e la professione, oppure cercare una risposta che, al pari della critica, provenga dall’interno della filosofia.

Una prima risposta potremmo trovarla tornando di nuovo allo Hegel professore di scuola che, nelle righe iniziali della lettera a Niethammer, accenna a «una cosa in cui non sono ancora del tutto d’accordo con me stesso, ossia che ogni tipo di insegnamento filosofico nei ginnasi potrebbe forse risultare inutile.». Posto fuggacemente il problema, altrettanto fugace e,

²³ Ivi, p. 67.

soprattutto, pragmatica è la soluzione: «Ma come potrei io, professore di scienze filosofiche propedeutiche, contestare la mia disciplina e il posto che mi dà lavoro e pane?»²⁴

Per quanto come impiegati statali potremmo ben accontentarci della risposta hegeliana, tanto stringata nella teoria quanto efficace nella pratica, la nostra coscienza di insegnanti e filosofi ci richiama senz'altro alla responsabilità di trovare una via d'uscita più solida e filosoficamente fondata.

Una delle vie d'uscita più interessanti, stando almeno alle nostre conoscenze, ci viene offerta dalla riflessione di Jacques Derrida sulla disciplina filosofica,²⁵ un testo ben noto e che quindi discuteremo non certo con l'intento di stupire con un qualche presunto ritrovamento inedito, ma con l'obiettivo di mostrare come le considerazioni derridiane aprano un ulteriore e ancor più fondativo livello inerente alla questione della possibilità di una didattica filosofica.

Nelle sue considerazioni Derrida elabora sette comandamenti ossia direttive che ciascun insegnante di filosofia dovrebbe seguire, o quantomeno tener presenti, con la consapevolezza però della loro intrinseca antinomicità. Ciascun comandamento, infatti, nel momento in cui dichiara ciò che si deve fare, rileva l'impossibilità che questo venga realizzato così come si ordina, il che non vuol dire però che non possa essere realizzato, ma che questa realizzazione è destinata a compiersi assumendo su di sé ciò che la mette in discussione.

Dei sette comandamenti, per la cui analisi più specifica rinviamo a studi recenti,²⁶ vorremmo discutere i due che possono rappresentare una risposta alle critiche di Schopenhauer e Sgalambro, perché, proprio per la loro natura sì imperativa ma al contempo antinomica, non aggirano né rifiutano la critica, ma la rendono la sostanza stessa dell'insegnamento.

L'imperativo numero 3 mette in relazione la necessità di insegnare filosofia e l'esistenza di un nucleo filosofico che rimane non insegnabile;²⁷ l'imperativo numero 7 invece stabilisce il rapporto tra il bisogno di mediazione del contenuto filosofico attraverso la figura dell'insegnante e l'esigenza della filosofia di mantenersi autonoma rispetto a qualunque tentativo di mediazione.²⁸ In entrambi i comandamenti possiamo appunto rilevare gli aspetti critici della didattica filosofica evidenziati da Schopenhauer e Sgalambro, ossia da una parte l'impossibilità di accedere al cuore veritativo della filosofia tramite l'insegnamento, per cui nel suo aspetto più autentico essa rimane ininsegnabile; dall'altra parte la dannosità della figura stessa dell'insegnante, che con la sua mediazione corrompe inevitabilmente questo livello dell'autenticità filosofica. Se quindi Derrida esprime le stesse criticità su cui si fonda la tesi dell'impossibilità della didattica filosofica, in che senso ci riferiamo a lui per superare questa tesi? È qui che ci viene in soccorso il tratto antinomico dell'imperativo derridiano: una volta collocate all'interno dell'antinomia, le due criticità rilevate non portano alla negazione definitiva della possibilità di insegnare filosofia, proprio perché la loro natura antinomica non gli permette di giungere a un esito interamente negativo del ragionamento, ma di porre l'aspetto negativo in relazione con quello positivo. Detto nei nostri termini della questione, l'impossibilità dell'insegnamento della filosofia non è asserita in modo netto e dogmatico, bensì viene accolta in rapporto alla possibilità di questo insegnamento che, nella logica antinomica, ha diritto quanto la sua negazione di affermare la propria tesi.

Nel solco di questa apertura antinomica in cui necessariamente si muove qualunque tentativo di insegnare filosofia, siamo di nuovo in grado di ammettere la possibilità di una didattica filosofica, consapevoli che essa è seguita come un'ombra dalla propria impossibilità, la quale però non può essere superata una volta per tutte ma, allo stesso modo, non può annullare la

²⁴ Hegel 2017, p. 249.

²⁵ Derrida 1999.

²⁶ Malaguti 2007; Ruffaldi 2012, pp. 26-30.

²⁷ Cfr. Derrida 1999, p. 299.

²⁸ Cfr. Ivi, p. 301.

possibilità una volta per tutte. Riconoscere che esiste un nucleo filosofico mai completamente accessibile all'insegnamento e che la filosofia non si farà mai assimilare del tutto dalla mediazione dell'insegnante, non significa che insegnare filosofia è impossibile, ma che questo insegnamento presuppone delle condizioni che lo precedono e insieme lo fondano, ossia, lo rendono in qualche modo possibile.

Posto quindi che è possibile insegnare filosofia, ma solo a condizione di ammettere un *prius* inassimilabile dalla pratica di insegnamento della filosofia, bisogna adesso chiedersi: che cosa c'è *prima* della filosofia?

3. La filosofia e il non filosofico

Se facciamo arretrare la nostra riflessione a qualcosa che sta alle spalle della filosofia, andiamo inevitabilmente alla ricerca del *non filosofico*, ossia ciò di cui ancora non sappiamo dare una definizione positiva, dal momento che si offre alla nostra indagine come il *prima* della filosofia – e quindi del suo insegnamento.

La filosofia è attività del pensiero, quindi domandare intorno al “prima” della filosofia significa domandarsi da dove inizia la filosofia, ovvero da dove inizia il pensiero. Domandarsi da dove inizia il pensiero significa interrogare l'inizio come tale, pensare l'inizio, ossia l'origine, per cui la domanda “da dove inizia la filosofia” diventa “si può pensare l'origine?”. Se, dunque, il pensiero è pensiero dell'origine, allora la domanda diventa “che cosa pensiamo, quando pensiamo l'origine?”.

Senza inoltrarci nella questione ardua, complessa e fondamentalmente aporetica dell'inizio, che ci porterebbe su un altro livello sia di riflessione che di argomento, ci limitiamo a contestualizzare l'origine rispetto al suo rapporto con la filosofia e, di conseguenza, con la didattica filosofica. Non che questa sia una questione meno ardua o aporetica di quella riguardante l'inizio in sé, tuttavia, posta come ultimo stadio della riflessione che abbiamo sviluppato, cercheremo di trarne un senso che, seppur non definitivo, possa almeno aiutarci a definire in modo più completo la nostra indagine.

Se volessimo rintracciare i primi testi che riconoscono l'esistenza di un “prima” della filosofia, da cui questa è sgorgata spontaneamente come da una fonte naturale, non potremmo che rivolgerci, in maniera del tutto tradizionale, ai celebri passi del *Teeteto* platonico (155 d) e della *Metafisica* aristotelica (A, 2, 982 b), là dove si mette in relazione la nascita del pensiero filosofico con la meraviglia:

è proprio del filosofo quello che tu provi, di essere pieno di meraviglia; né altro cominciamento ha il filosofare che questo.²⁹

gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: [...] chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere.³⁰

Il fatto che questa meraviglia sia stata interpretata talvolta come qualcosa di inquietante³¹ non ne muta il carattere “non filosofico” di precedenza e fondazione rispetto alla filosofia, la quale secondo Platone e Aristotele nasce da qualcosa che, desti stupore o inquietudine, comunque agita nel profondo l'individuo che è spinto così a dare un senso a ciò che gli sta intorno e a cui ancora non ha veramente, cioè *filosoficamente*, pensato.

²⁹ Platone 1999, p. 39.

³⁰ Aristotele 1997, p. 11.

³¹ Cfr. Severino 1995, pp. 7-11.

Spostandoci di diversi secoli in avanti, sempre alla ricerca di chi, da filosofo, ha individuato un *prius* non filosofico della filosofia, giungiamo di nuovo a Schopenhauer, che riprendendo la considerazione del ruolo della verità rispetto al pensiero, scrive: «la comprensione chiara, libera, puramente obiettiva del mondo e della nostra esistenza, è la prima condizione di ogni ricerca della verità.»³²

Una volta stabilito il legame indissolubile tra filosofia e verità, è interessante che la *condizione* di questo rapporto si trovi al di là, o al di qua di entrambe, ossia in quel mondo a cui, come sappiamo, Schopenhauer dedica il suo *opus magnum*. Ancora più interessante è il fatto che questo mondo dovrà incorrere nell'annichilimento da parte della *noluntas*, in modo che «questo nostro mondo così reale, con tutti i suoi soli e le sue Vie Lattee, è esso stesso il nulla.»³³ Nel percorso del pensiero schopenhaueriano, che si conclude con le famose parole appena citate, quella che è la condizione del filosofare sarà poi annullato proprio da questo filosofare, che culmina nel superamento definitivo di ciò che l'ha reso possibile. Per quel che riguarda la nostra riflessione, è importante mettere in rilievo non tanto l'esito di questo percorso, quanto il suo inizio che appunto si colloca al di fuori dello spazio filosofico; quindi, di nuovo nel non filosofico che precede e rende possibile il filosofico. Quella meraviglia già individuata da Platone e Aristotele assume in Schopenhauer i contorni più definiti del «mondo» e della «nostra esistenza» che abita in esso. La «comprensione», la considerazione razionale di questo «prima» della filosofia, permette a quest'ultima di dare inizio a ciò che la caratterizza essenzialmente, ossia la «ricerca della verità».

Il ruolo del mondo come condizione del pensiero filosofico, in quanto rappresenta ciò che circonda *da sempre* chi vuol dedicarsi alla filosofia, possiamo ritrovarlo nel concetto di *Lebenswelt* (mondo della vita) elaborato da Husserl nel celebre scritto sulle scienze europee:

il mondo già dato è l'orizzonte di tutte le induzioni dotate di un senso. Noi lo troviamo di fronte a noi in quanto mondo di tutte le realtà note o ignote. [...] in esso noi viviamo, conformemente al nostro modo d'essere corporeo e personale.³⁴

Rispetto a Schopenhauer, qui il concetto di mondo come *prius* del filosofare viene caratterizzato in modo ancora più determinato attraverso i termini del «già dato» (*vorgegeben*) e di «orizzonte» (*Horizont*), che anche al di fuori del contesto filosofico indicano qualcosa che precede, che sta lì da prima di noi o, più precisamente, prima del nostro atteggiamento teoretico verso di esso (le «induzioni dotate di senso»). Anche in Husserl, quindi, la filosofia è debitrice del non filosofico, perché solo in relazione a quest'ultimo può produrre una costruzione sensata della realtà la quale, di per sé, ha solo il senso di ciò che ci precede, senza quindi alcuna connotazione positiva, né tantomeno filosofica.

Se questa realtà non filosofica è sostanzialmente *indeterminata*, allora può essere descritta come un vero e proprio *caos*, come fanno Deleuze e Guattari nella loro nota riflessione sull'essenza della filosofia:

Il caos non è uno stato inerte o stazionario, non è un miscuglio casuale. Il caos rende caotica e scioglie nell'infinito ogni consistenza. Il problema della filosofia è di acquisire una consistenza, senza perdere l'infinito in cui il pensiero è immerso [...].³⁵

Di questa natura indeterminata, caotica del non filosofico, i due pensatori francesi mettono in risalto l'intrinseca dinamicità, che lo rende qualcosa di vivo e sempre operante anche una volta che è iniziata l'azione della filosofia. In questo modo, ciò che sta prima della filosofia non

³² Schopenhauer 1990, p. 103.

³³ Schopenhauer 2015, p. 445.

³⁴ Husserl 1997, p. 79.

³⁵ Deleuze e Guattari 2002, p. 33.

viene mai superato una volta per tutte, né rimane a circondare il pensiero filosofico in maniera statica o passiva, ma continua a costituire lo spazio stesso del filosofare, ciò a cui chi fa filosofia costantemente si rivolge proprio in quanto filosofo.

In questa prospettiva, il rapporto tra la filosofia e il non filosofico è sempre in trasformazione, perché la sfida per la filosofia è assumere ogni volta una forma riconoscibile («acquisire una consistenza»), senza ridurre a una realtà si determinata, ma ormai morta, ciò che la rende possibile («senza perdere l'infinito in cui il pensiero è immerso»).

Ancor più che in Schopenhauer e in Husserl, allora, il non filosofico sembra costituire per Deleuze e Guattari la condizione del filosofico, perché rappresenta sia ciò che lo rende possibile sia ciò a cui la filosofia deve continuamente relazionarsi.

Questa natura condizionante del non filosofico è centrale anche in Badiou, il quale non si limita a individuare una dimensione che precede e permette lo sviluppo della filosofia, ma lo definisce persino secondo quattro aspetti fondamentali che, sia a livello storico che teoretico, sono da sempre in rapporto con il pensiero filosofico:

ci sono quattro condizioni della filosofia: la scienza, la poesia, l'invenzione della politica e l'amore. La filosofia è un esercizio di pensiero sulla breccia del tempo, una torsione riflessiva su ciò che la condiziona. La filosofia si regge su condizioni precarie, nascenti.³⁶

In qualche modo Badiou compie un passo ulteriore rispetto a Deleuze e Guattari nel percorso che spinge la filosofia alle proprie spalle, verso ciò che la condiziona: questo non è più solo qualcosa di caotico, in cui il filosofico deve rimanere immerso definendolo però secondo i propri riferimenti interni. Dal momento, invece, che questo *prìus* viene definito come scientifico, poetico, politico ed erotico, la filosofia è costretta a volgersi sempre indietro, non soltanto per contemplare ciò che la precede, ma per riflettervi e relazionarsi in un equilibrio necessariamente precario. Queste condizioni, infatti, non scompaiono né rimangono passivamente sullo sfondo dell'attività filosofica, ma vengono continuamente ripensate nell'alveo di tale attività:

Nel medium concettuale della filosofia, figure locali tanto intrinsecamente eterogenee quali quelle della poesia, del matema, dell'invenzione politica e dell'amore sono in rapporto, o rapportabili, alla singolarità del tempo. La filosofia formula, non la verità, ma la congiuntura, vale a dire la congiunzione pensabile, delle verità. [...] Questi sono gli eventi che, in ciascuna delle procedure generiche, condizionano oggi la filosofia. Il nostro dovere è di produrre la configurazione concettuale suscettibile di accoglierli, per quanto siano ancora poco nominabili o addirittura individuabili.³⁷

Se ora riportiamo nel vissuto della classe e quindi dell'insegnamento della filosofia queste prospettive puramente teoretiche sul rapporto tra il filosofico e il non filosofico, possiamo riconoscere il non filosofico proprio nei nostri studenti e nelle nostre studentesse, che in maniera diversa e ciascuno a suo modo incarnano la meraviglia, il mondo, il mondo della vita, il caos, ma altresì la scienza (anche solo come sapere appreso a scuola o trasmesso dalla società), la poesia, che molti di loro leggono e a volte scrivono privatamente, la politica, con cui iniziano a entrare in contatto in quell'età e, ovviamente, l'amore, nelle sue prime e più tormentate forme.

Sono gli studenti, quindi, condizioni viventi della filosofia, che ne rendono possibile l'insegnamento; una possibilità che, data la sua natura e origine, non si compie mai definitivamente, ma rimane sempre sulla soglia dell'aporia, come apertura di uno spazio incolmabile, di quel «supplemento di infinito» di cui parla Derrida,³⁸ dove ognuno, insegnante e studente, saprà cibarsi di ciò che ogni volta resta da pensare.

³⁶ Badiou 2008, p. 39.

³⁷ Ivi, p. 39 e p. 87.

³⁸ Derrida 2015.

Riferimenti bibliografici

- ARISTOTELE 1997: Aristotele, *Metafisica*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1997.
- BADIOU 2008: Alain Badiou, *Manifesto per la filosofia*, a cura Fabrizio Elefante, Cronopio, Napoli 2008.
- 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, «Lo-goi.ph», III, 9, 2017, pp. 425-450.
- CURI 2009: Umberto Curi, *Pensare con la propria testa*, a cura di Silvia Capodivacca, Mimesis, Milano 2009.
- DELEUZE e GUATTARI 2002: Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Che cos’è la filosofia?*, a cura di Carlo Ar-curi, Einaudi, Torino 2002.
- DERRIDA 1999: Jacques Derrida, *Le antinomie della disciplina filosofica. Lettera di prefazione*, in Id., *Del diritto alla filosofia*, a cura di Francesco Garritano, Abramo, Catanzaro 1999, pp. 293-304.
- DERRIDA 2015: Jacques Derrida, *Il maestro o il supplemento di infinito*, a cura di Silvano Facioni, il melangolo, Genoa 2015.
- GAIANI 2012: Alberto Gaiani, *Insegnare concetti*, Carocci, Roma 2012.
- HEGEL 2017: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Propedeutica filosofica*, a cura di Nane Cantatore e Gabriele Guerra, Tombolini Editore, Ancona 2017.
- HUSSERL 1997: Edmund Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, a cura di Enrico Filippini, il Saggiatore, Milano 1997.
- KANT 1996: Immanuel Kant, *Comunicazione di I. Kant sull’ordinamento delle sue lezioni nel seme-stre invernale 1765-1766*, in Id., *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di Giordano Formizzi, Li-breria Universitaria Editrice, Verona 1996, pp. 139-149.
- MALAGUTI 2007: Ilaria Malaguti, *Aporie dell’insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filoso-fia: il contributo del pensiero francese*, in *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didat-tiche*, a cura di Luca Illetterati, UTET, Torino 2007, pp. 67-78.
- PARRINI 2007: Paolo Parrini, *L’approccio teoretico-problematico nell’insegnamento della filosofia*, in *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, a cura di Luca Illetterati, UTET, Torino 2007, pp. 19-30.
- PIAIA 2007: Gregorio Piaia, *Il lavoro storico-filosofico. Questioni di metodo ed esiti didattici*, CLEUP, Padova 2007.
- PLATONE 1999: Platone, *Teeteto*, a cura di Anna Maria Ioppolo, Laterza, Roma-Bari 1999.
- RUFFALDI 2012: Enzo Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, Edizione Giardino dei Pensieri, Bologna 2012.
- SANTI 2005: Marina Santi, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005.
- SCHOPENHAUER 1990: Arthur Schopenhauer, *Sulla filosofia da università*, a cura di Anacleto Verrecchia, Fògola Editore, Torino 1990.
- SEVERINO 1995: Emanuele Severino, *La filosofia contemporanea*, BUR, Milano 1995.
- SGALAMBRO 1995: Manlio Sgalambro, *La consolazione*, Adelphi, Milano 1995.
- SGALAMBRO 2004: Manlio Sgalambro, *Della filosofia geniale*, in Id., *De Mundo Pessimo*, Adelphi, Milano 2004, pp. 127-150.

“Il problema dell’altro: comprensione o trascendenza?”: un percorso di filosofia come esempio di co-progettazione complessa dell’azione didattica in aula

Lia De Marco

Abstract

Each school operates as a community in which students and teachers cooperate in synergy. The teaching-learning process of philosophy can contribute in this complex perspective of the school community. The implementation of an integrated educational path is the result of the design experience conducted at the Lyceum "G. Bianchi Dottula" of Bari. The 4th BU and 5th BU classes of the Human Sciences course were involved in this path. As a research community, the classes become the fulcrum of an educational model that places emphasis on the experiential, and not just intellectual, involvement of students in the learning of philosophy. In this perspective, an example of good practice is presented: the design and articulation of the philosophy path “The problem of the other: understanding or transcendence?”.

Keywords

Didactic planning, Complexity, Community, Experiential learning, Best practice.

Premessa

Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti e docenti; al suo interno assume particolare rilievo la progettualità dei docenti che si impegna a riconoscere le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti. La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile.

In tal senso, la capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, risulta decisiva per favorire l’apprendimento critico e consapevole, l’orientamento, nonché l’acquisizione delle competenze (anche trasversali) da parte degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici.

Il processo di insegnamento-apprendimento della filosofia può offrire un contributo in questa prospettiva complessa di comunità scolastica.

1. La progettazione didattica dalla parte del docente

La progettazione è un processo universale, legato ad un modo specifico di pensare e di affrontare un problema per poterlo trasformare. È, quindi, una impostazione nel metodo di lavoro fondata dalla ricerca ed individuazione dei problemi, dall'analisi della domanda formativa all'ideazione degli interventi che la possono soddisfare.

La progettazione è la rappresentazione prefigurata di un'azione che è parte integrante della professionalità del docente.

1.1. Progettazione e complessità dell'azione didattica in aula

«Gli insegnanti sono progettisti»: ¹ essi progettano le attività didattiche, le esperienze di apprendimento, i materiali e gli strumenti, secondo i vincoli delle Indicazioni e dei Quadri di riferimento e nel rispetto della contestualizzazione dell'azione didattica e dell'epistemologia delle discipline.

Se l'insegnamento è una scienza della progettazione, allora i docenti dovrebbero agire come veri e propri 'ricercatori', documentando e condividendo le proprie progettazioni con gli altri. In tale prospettiva, il concetto di progettazione è di certo associato ad un'attività razionale di ricerca e di *problem solving*, ma deve anche essere congiunto ad un'attiva interazione con il mondo esterno e alla verifica delle situazioni contingenti. A maggior ragione, la complessità dell'azione didattica nell'aula attuale richiede in modo particolare

il rafforzamento della competenza progettuale del docente, in quanto la maggiore ampiezza e frammentarietà dei saperi, l'ampia scelta di mediatori e di linguaggi e le diversità sociali culturali e di conoscenze che manifestano gli studenti non permettono di affrontare la trasposizione didattica in modo improvvisato e con un'ottica da *bricoleur*. ²

Tale complessità impone, quindi, un rafforzamento delle forme di programmazione e soprattutto un'attenta valutazione del momento di passaggio alla fase attuativa; infatti, la competenza progettuale non è l'unica competenza del docente, in quanto deve essere in grado di analizzare i contesti di interazione in classe e di regolare la sua azione.

Già Pellerey nel 1975 affrontava il tema del progetto educativo come «guida ideale a tutta la vita educativa e didattica che si svolge in un'istituzione formativa» ³. Oggi la complessità impone una rete molto più articolata di progettazione che permette di connettere le finalità educative, i nodi epistemologici alla *mission* della scuola. La progettazione didattica va vista come un processo di *problem solving*, che ha la funzione di analizzare e organizzare un sistema problematico al fine di risolverlo.

Tale processo si focalizza su alcuni passaggi chiave:

- la stesura dell'ipotesi;
- la definizione di un progetto che prevede l'analisi del fenomeno e del contesto;
- la concretizzazione operativa del modello attraverso una ricalibratura *in itinere*.

La logica della complessità postula un rapporto di circolarità tra i tre momenti del processo didattico (cioè tra la fase progettuale, l'ideazione e l'azione) e la sua valutazione in una progressiva messa a punto del progetto. La macro-struttura che ne deriva assume la forma del curriculum come cornice all'interno della quale le singole sessioni di lavoro acquistano dimensione di senso. Al di fuori di tale cornice, ciascuna attività potrebbe risultare fine a se stessa e non permettere

¹ Wiggins, Mc Tighe 2004, p. 29.

² Laurillard 2019, p. 7.

³ Cfr. Pellerey 1979.

la costruzione di un sapere fondato e contestuale, quindi, promotore dello sviluppo delle competenze.

1.2. Modelli di progettazione educativo-didattica: esempi di descrizione dei processi concettuali

Tra i tanti modelli risulta ancora molto interessante quello delle “domande guida” di Ralph Tyler, maturato alla fine degli anni '40 del secolo scorso, che procede secondo la ricerca di nodi sistematici per la progettazione educativa,⁴ come i seguenti:

- Quali sono e come vanno individuate le finalità educative che la scuola dovrebbe porsi?
- Quali sono le esperienze educative che verosimilmente possono essere considerate adatte a raggiungere tale finalità?
- In che modo tali esperienze possono essere organizzate in maniera operativa al fine di raggiungere tali finalità?
- In che modo è possibile verificare il raggiungimento delle finalità che ci si è preposti?

Bisognerebbe rispondere a tali domande in maniera il più possibile dettagliata ed esaustiva prima di attuare l'intervento didattico vero e proprio.

A partire dagli studi di Tyler hanno preso il via numerose ricerche sulle modalità di costruzione dei percorsi didattici. Particolarmente esemplificativo risulta il confronto con il modello lineare basato su una successione logico-cronologica di passi da compiere di Hilda Taba del 1962.

Secondo il modello di Hilda Taba, bisogna seguire i seguenti passi:

- diagnosi dei bisogni educativi dei soggetti in formazione;
- formulazione degli obiettivi alla luce della suddetta diagnosi;
- selezione di contenuti in rapporto agli obiettivi e ai bisogni;
- organizzazione dei contenuti in maniera lineare, reticolare, disciplinare, multi-, interdisciplinare, ecc.;
- selezione delle esperienze di apprendimento funzionali ai contenuti e alla loro organizzazione;
- organizzazione delle esperienze di apprendimento secondo spazi, tempi e mediatori adoperati;
- determinazione di ciò che si deve valutare e di come e con quali strumenti farlo.

Al modello tendenzialmente consecutivo-lineare di Hilda Taba potrebbe risultare proficuo affiancare l'impostazione da “progettista riflessivo” di Schön, al fine di apportare un correttivo all'impossibilità di determinare *a priori* tutte le informazioni necessarie attraverso un dialogo continuo tra l'idea progettuale e il contesto, facendo emergere elementi significativi in grado di intercettare le molteplici variabili che possono emergere durante la progettazione, in quanto richieste dal processo stesso di modellizzazione:

La situazione tipica della pratica non è né argilla da modellare a piacere, né un oggetto di studio indipendente, autosufficiente, che guarda con distanziamento. Questi modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch'essi foggianti dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere. L'azione, attraverso la quale si verifica la sua ipotesi, è anche una mossa attraverso la quale cerca di realizzare un cambiamento intenzionale nella situazione, e un'indagine attraverso la quale la esplora.⁵

L'elaborazione ricorsiva del progetto può permettere al docente di anticipare la situazione didattica, connettendo la dimensione delle finalità con quella delle variabili didattiche e, infine,

⁴ Cfr. al riguardo Martini, Michellini 2020.

⁵ Schön 1993, p. 169.

del percorso strutturato, in una simulazione mentale calata nel modello di classe che si è costruito.

1.3. Modelli di progettazione dei percorsi didattici: esempi di descrizione della struttura del progetto

Ai modelli già visti si può aggiungere anche la descrizione della struttura del progetto e delle sue componenti principali, così come proposto da Gagné, Briggs e Wager attraverso la definizione delle linee guida per la individuazione di strategie e processi che dovrebbero essere previsti per ogni progetto didattico.

Secondo questa impostazione dei *Nine events of instructions*, Gagné, Briggs e Wager propongono nove eventi dell'istruzione che risultano condizioni necessarie da offrire agli studenti per l'apprendimento:

1. stimolare l'attenzione degli studenti con la novità, l'incertezza e la sorpresa, per assicurarsi la loro partecipazione attiva (es. domande provocatorie e sfidanti);
4. informare gli studenti degli obiettivi da conseguire per far focalizzare la loro attenzione sugli elementi nodali del percorso;
5. stimolare la memoria delle conoscenze pregresse per consentire agli studenti il collegamento con le nuove informazioni;
6. presentare i contenuti in maniera stimolante al fine di rendere la lezione più efficace ed efficiente;
7. guidare l'apprendimento orientando gli studenti nell'uso delle strategie da adottare e dei materiali da fruire;
8. promuovere la pratica attraverso la rielaborazione da parte degli studenti (es. approfondimenti, ricostruzione, contestualizzazione) per aiutarli ad internalizzare le nuove competenze e conoscenze;
9. fornire riscontri immediati sulla propria prestazione per permettere agli studenti di valutare ciò che hanno fatto e comprendere ciò che avrebbero dovuto fare e secondo quale direzione;
10. valutare le prestazioni attraverso la verifica della padronanza di contenuti e abilità e il confronto con i risultati di apprendimento attesi (es. somministrazione di test iniziali, in itinere e finali);
11. migliorare il consolidamento dei saperi e il trasferimento sul lavoro (es. utilizzo di metafore, mappe, supporti e riferimenti).

Si tratta di costruire ambienti e condizioni all'interno dei quali gli studenti siano favorevolmente motivati all'apprendimento.

2. La progettazione didattica dalla parte degli studenti

La coerenza interna della programmazione ha valore se effettivamente tiene conto del "sapere degli alunni". Dovrebbe partire da una consapevole "filosofia pedagogica" che contempi la persona umana nella sua globalità per facilitare realmente il lavoro degli studenti.

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

2.1. Percorsi didattici 'in situazione': l'integrazione dei saperi per un apprendimento critico e consapevole

Indiscutibilmente, la progettazione dovrebbe adattarsi alla situazione e al contesto in cui lo studente è inserito:

L'educazione deve essere personalizzata. Essa deve adeguarsi alla reale situazione in cui si trova l'allievo, dovrebbe tenere conto dello stato delle sue conoscenze e delle sue convinzioni e dovrebbe valutare gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di un'adeguata libertà intellettuale.⁶

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

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

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

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

2.2. La sfida dell'insegnamento come ricerca cre-attiva

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

⁶ Nussbaum 1999, p. 48.

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.⁷

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!⁸

Urgono passaggi inevitabilmente decisivi e caratteristiche ben scandite (nel tempo e nello spazio) dell'attività didattica: 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.⁹

L'insegnamento è ricerca, perché il ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento, l'individualizzazione dell'insegnamento, la didattica reticolare e l'interazione tra soggetti appaiono come alcuni degli aspetti del rinnovamento didattico ai quali la progettazione può dare un contributo.

L'attività creativa è sicuramente una funzione dell'io. Certo, può essere difficile isolare una capacità creativa dalle altre capacità in cui si esprime l'intelligenza della persona, ma la consapevolezza di questi margini così flessibili comunque può permetterci di individuare delle caratteristiche e dei fattori per poter identificare le caratteristiche primarie del comportamento *creativo* intorno i seguenti indicatori fondamentali.

Il pensiero implica il pieno impiego dialogico della totalità delle abilità, delle attitudini e delle risorse della mente umana (parole, idee, concetti, teorie, giudizi, immaginazione, ecc.). La risposta creativa dell'individuo di fronte agli stimoli provenienti dai problemi, dalle esperienze, dalla conoscenza, dai desideri, dai timori, dalle aspettative verso il futuro, coinvolge la totalità dell'essere umano, con la interezza delle potenzialità con cui realizza se stesso.¹⁰

La creatività implica una piena sensibilità verso i problemi, la capacità di riconoscerli e di valutarli, sulla base della consapevolezza della complessità della realtà; implica inoltre la fluidità ideativa ed espressiva, la flessibilità del pensiero, l'originalità individuata nella capacità di organizzare e di esprimere risposte innovative, la relazione e l'apertura del soggetto verso la totalità delle sue esperienze oltre ogni barriera. Infine, la creatività presuppone l'integrazione tra livello cognitivo e livello affettivo come patrimonio conoscitivo ed esperienziale.

È la sfida del nuovo, coltivando la curiosità verso ciò che non è ancora noto, in un'ottica di pensiero divergente.

⁷ *Ivi*, p. 29

⁸ Dewey 2014, p. 24.

⁹ *Ivi*, p. 26-27.

¹⁰ De Pasquale 1996, p. 213.

2.3. Il potenziale didattico del *questioning* per mobilitare le risorse cognitive degli studenti

L'attività didattica deve essere impostata in modo da favorire negli studenti lo sviluppo di un'attitudine 'divergente', volta a trovare soluzioni alternative e innovative alle situazioni e/o ai problemi con i quali si confrontano.

Tale impostazione è decisamente motivata da un radicato bisogno di complessità, necessario per mobilitare le risorse cognitive (non più semplicemente consequenziali, piuttosto reticolari) degli studenti.

Lo scopo è quello di trasformare in autentiche competenze le potenzialità di ogni essere umano e porre il soggetto in formazione al centro del processo di apprendimento, mantenendo un'atmosfera generale di promozione dell'attività di pensiero e favorendo la creatività e la condivisione di ciò che si pensa.

Nell'insegnamento della filosofia è necessario proporre sempre un'azione di interpretazione e di comprensione dei concetti e dei pensatori, per analizzare e ricostruire l'argomentazione e sviluppare la capacità di riflessione autonoma e critica.

In tale ottica, formulare quesiti di senso mediante il *questioning* diventa decisivo, anche in considerazione del fatto che, per i docenti, gli studenti non riflettano a sufficienza sulle tematiche di studio. La tecnica del *questioning*¹¹ è pensata appositamente per allenare quelle capacità riflessive che paiono mancanti. Obiettivo dell'intervento specifico di *questioning*, infatti, non è tanto presentare contenuti di apprendimento, quanto piuttosto far vivere agli studenti delle esperienze di apprendimento e guidarli a riflettere su di esse, utilizzando il gruppo classe e il docente come risorse per migliorare sia l'esperienza sia la qualità della riflessione su di essa. In tal modo si cerca di far sviluppare un *habitus* per affrontare le situazioni problematiche, non solo legate allo studio, ma anche agli altri ambiti della vita.

Il primo traguardo per affrontare efficacemente situazioni problematiche è imparare a porsi buone domande. Le attività proposte nell'intervento di *questioning* puntano a lavorare sulla capacità degli studenti di porsi delle buone domande e di costruire delle buone risposte insieme al gruppo dei pari, grazie anche alla guida moderatrice (e non dispensatrice di risposte) del docente.

Le attività di volta in volta proposte in aula mirano a insegnare agli studenti uno schema esplicito per porsi delle domande sulla realtà e in particolare sui testi-stimolo che stanno studiando. Gli stimoli possono essere scritti, orali o mediali. La tecnica consiste nel guidare gli studenti a porsi "buone" domande e a costruire "buone" risposte, nell'ottica dello sviluppo della propria capacità di studio autonomo e responsabile.

L'esperienza ha dimostrato che il *questioning* produce effetti positivi¹² su:

- l'attenzione degli studenti alle spiegazioni in classe e alla lettura delle consegne fornite;
- la precisione nello svolgere le consegne stesse;
- il miglioramento del lessico utilizzato dagli studenti nella comunicazione orale e scritta;
- la capacità di selezionare le informazioni rilevanti in un testo e di porre attenzione ai particolari (che possono far la differenza in termini di significato) e di conseguenza miglior capacità di comprendere il testo;
- la capacità di sintesi delle informazioni esperite, soprattutto se provengono da più fonti;
- la partecipazione alle attività della classe;
- la collaborazione in classe per raggiungere un obiettivo;

¹¹ La tecnica del *questioning* è stata ideata da R. Trincherò (Trincherò 2012) all'interno di un più ampio percorso dal titolo *Impariamo a studiare!*, progettato al fine di migliorare le strategie di apprendimento di bambini e adolescenti. Il percorso di ricerca empirica associato è pubblicato in Trincherò, Robasto 2019.

¹² Cfr. Trincherò 2012.

- la consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri punti di debolezza da parte degli studenti;
- la motivazione nei confronti dello studio, che può risultare ‘ludicamente’ interessante.

È il preludio alla fase del problematizzare, che presuppone una serie di capacità, tra le quali sembrano particolarmente importanti la corretta formulazione del problema stesso, l’individuazione e l’analisi dei diversi punti di vista (al di là dell’ovvietà di eventuali *pre-giudizi*), la possibilità di sviluppare risposte alternative.

L’obiettivo è quello di imparare a filosofare,¹³ cioè a trattare in modo filosofico le diverse questioni. Il docente dovrà astenersi dal prendere posizione sulle risposte, aiutando invece a individuare e a formulare correttamente le domande. Altrettanto decisivo l’obiettivo di imparare ad argomentare, che contribuisce al conseguimento di importanti finalità, come la capacità di decentrare il proprio punto di vista, prendendo in considerazione le ragioni dell’altro e distinguendo il piano della convinzione personale da quella universale, o quanto meno impersonale in quanto fondata su argomenti validi anche per gli altri; inoltre contribuirà a costruire un’ottica critica anche relativamente alle tesi non dimostrate, o dimostrate in modo privo di validità logica.

3. Le *pro-vocazioni della progettazione didattica in filosofia*

La vocazione della filosofia, così come quella della vita stessa, è di *pro-vocare* crisi, senza che si corra il rischio di cadere nel caos. Se il trauma si tramuta in caos è la fine, se però diventa creatività allora forse potremmo riuscire a fare qualcosa di “bello e buono” per noi, per gli altri e per la scuola intera, come creare attività interessanti in grado di destare meraviglia, per revisionare l’intero processo di insegnamento-apprendimento e per valutare finalmente le *skills* di cui si parla da così tanto tempo.

Allora, ecco che la filosofia può intervenire mediante le proprie competenze specifiche ed offrire ancora qualcosa: può insegnare a progettare, ad essere flessibili, a generare autonomia.

3.1. La “cassetta degli attrezzi concettuali” per la progettualità in filosofia

Emerge in maniera evidente che l’insegnamento della filosofia «richiede anche la predisposizione mirata di una “cassetta degli attrezzi concettuali” da consegnare a ciascuno studente, in modo che abbia questi strumenti che gli consentono di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria».¹⁴

In particolar modo, si propone di promuovere un «atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico»,¹⁵ 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.

Sulla base di tali considerazioni della ricerca didattica più innovativa,

il docente attraverso il suo operato didattico declina 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; didattica integrata per favorire l’interdisciplinarietà e la contaminazione tra discipline e pratiche conoscitive.¹⁶

¹³ Cfr. De Pasquale 1996.

¹⁴ MIUR 2017, p. 13.

¹⁵ *Ivi*, p. 17.

¹⁶ *Ivi*, p. 12.

La progettualità promossa dalla filosofia appare in linea con tali indicazioni, così come sembra ritrovarsi nel seguente punto proposto per la prassi didattica, ovvero la dimensione critico-riflessiva del pensiero filosofico come strumento per il potenziamento della capacità di pensare e giudicare. Certamente sono condivisibili anche le competenze filosofiche (oltre che quelle trasversali) proposte, quali l'esercizio della domanda, la ricerca delle alternative, la costruzione delle relazioni fondamentali del Sé.

Nel caso, lo sviluppo dell'attitudine critica, attraverso l'esercizio della domanda, è un punto di forza anche della didattica, 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».¹⁷

A tale "bisogno di meraviglia" appare strettamente collegata l'apertura alle possibilità e al rispetto della diversità, attuata dalla ricerca delle alternative,

poiché la filosofia rappresenta anche una preparazione all'apertura di possibilità in quanto concorre all'ideazione e 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.¹⁸

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».¹⁹

Un'impostazione complessivamente organizzata in una didattica interdisciplinare integrata di filosofia, che pur implicando i modelli "classici" di insegnamento li coniuga con altre discipline e altri linguaggi, che addirittura possono essere d'aiuto allo sviluppo delle competenze filosofiche. È questa l'idea di una filosofia "per essenza", esistenziale, che ci aiuta a comprendere, interpretare, sviluppare la nostra vita nelle sue svariate forme.

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».²⁰ Non si può disconoscere tale pluralità e complessità, per questo motivo «la filosofia deve diventare un gioco serio a più facce e in più versioni, da realizzare attraverso plurali linguaggi».²¹ Per mantenere un contatto concreto con il mondo, «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».²²

3.2. Un esempio di buona pratica: la progettazione e l'articolazione del percorso di filosofia "Il problema dell'altro: comprensione o trascendenza?"

L'implementazione di un percorso didattico integrato è il risultato dell'esperienza di progettazione condotta presso il Liceo "G. Bianchi Dottula" di Bari.

In questo percorso sono state coinvolte le classi 4[^]BU (n. 19 studenti) e 5[^]BU (n. 24 studenti) dell'indirizzo Scienze umane.

¹⁷ *Ivi*, p. 16.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ De Pasquale 2018, p. 21.

²¹ *Ivi*, p. 25.

²² *Ibidem*.

La classe deve divenire una comunità di ricerca, fulcro di un modello didattico che pone l'accento sul coinvolgimento affettivo ed esperienziale, e non solo intellettuale, degli studenti nell'apprendimento della filosofia. Tale *setting* di lavoro integrato implementa un'esperienza di formazione, una *bildung*, da cui si acquisisce gradualmente un *habitus* fatto di riflessione, di capacità di interrogazione radicale sulle cose, di ricerca, di ragionamento argomentato, di comunicazione dialogica, con cui conoscere e interpretare sé, il mondo e gli altri. Il "fare esperienze filosofiche" è assunto come momento centrale della progettazione di un percorso di didattica integrata. 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".²³

In linea con le prospettive precedentemente delineate, il percorso "Il problema dell'altro: comprensione o trascendenza?" è stato svolto secondo un'organizzazione precisa. Le procedure utilizzate per condurre il percorso sono state integrate in un *setting* ben strutturato; non è infatti possibile attuare un'attività del genere in forma approssimativa. Gli strumenti tecnici necessari per realizzare l'esperienza sono stati vari per numero e per tipologia: pc portatili e non, *tablet*, *smartphone*, rete *wireless*, stampante, scanner, ambienti *cloud*, *Google Classroom*, *Screencast-o-matic*, ecc.

Gli studenti sono stati coinvolti in un percorso laboratoriale che li ha visti protagonisti; in tale ottica, sono state adottate metodologie didattiche riferibili al *cooperative learning*, al *learning by doing* e al *problem solving*, attraverso un processo di apprendimento esperienziale²⁴ della filosofia.

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

Tabella n. 1				
N.	Attività	Descrizione	Tempi	Spazi
	Il problema dell'altro: comprensione o trascendenza?	Creazione ed attivazione di una <i>repository</i> dedicata con <i>Padlet</i> . Progettazione e organizzazione del lavoro da svolgere.	n. 20 ore totali	Aula
1	Esaminare il caso: se un giornalista diventa un migrante	- Un caso come punto di partenza: il giornalista Fabrizio Gatti pubblica nel 2005 sull' <i>Espresso</i> un reportage. - Confronto per avviare i lavori. - Studio del caso: il giornalista si è messo nei panni di un migrante per vedere la reazione della gente. - Il problema: come rapportarsi con "l'altro da noi"? Qual è il fondamento del rapporto con il prossimo? - Dialogo guidato e dibattito.	n. 2 ore	Aula
2	Lavorare sui testi parte 1	- Conoscere il pensiero: Hume e la simpatia da <i>Trattato sulla natura umana</i> . - Lettura condivisa a voce alta, analisi e commento, struttura argomentativa, riflessioni personali. - Role playing per sviluppare competenze a partire da conoscenze. Ogni studente analizza e interpreta il proprio concetto di simpatia, "come se fosse Hume". Consegne su <i>Google Classroom</i> .	n. 3 ore	Aula

²³ Cfr. De Pasquale 1996.

²⁴ Cfr. Fiore, Morrone 2019.

3	Lavorare sui testi parte 2	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere il pensiero: Lévinas e l'esperienza dell'altro che apre alla trascendenza da <i>Totalità e infinito</i>. - Lettura condivisa a voce alta, analisi e commento, struttura argomentativa, riflessioni personali. - Role playing per sviluppare competenze a partire da conoscenze: Ogni studente analizza e interpreta i propri concetti di 'altro' e di trascendenza, "come se fosse Lévinas". Consegne su <i>Google Classroom</i>. 	n. 3 ore	Aula
4	Confrontare le idee	<ul style="list-style-type: none"> - Hume/Lévinas: Confrontare le diverse "visioni". - Discussione delle riflessioni prodotte nella fase precedente. 	n. 2 ore	Aula
5	Verso l'attualità	<ul style="list-style-type: none"> - Porre agli studenti problemi da risolvere. Come definire il momento storico che stiamo vivendo? - Approfondire la tematica, leggendo giornali e riviste per riflettere sulla attualità. - Dialogo guidato sull'attualità. - Compito di realtà finale (individuale e/o in gruppo): Realizzare un elaborato multimediale sull'accoglienza dell'altro. 	n. 9 ore	Aula
6	E tu, che 'altro' saresti? Concludiamo il percorso.	<ul style="list-style-type: none"> De-scrivi il tuo 'altro', quello che ti rappresenta di più. A te la parola... 	n. 1 ora	Aula

Per una presentazione completa del percorso, corredato di materiali didattici ed elaborati prodotti degli studenti, si rimanda al seguente link: <https://padlet.com/demarcollia0/5r6qjbtihni0y7do>.

Conclusioni

In un sistema educativo-formativo come quello odierno, il docente di filosofia deve essere pienamente consapevole della valenza educativa della sua attività in ogni ambito ed agire in una visione sistemica ed integrata con le altre discipline e le educazioni.

Emerge la necessità che il docente sappia facilitare l'apprendimento dei propri studenti tramite un'opportuna progettazione degli interventi formativi, un'organizzazione dell'ambiente di apprendimento facilitante, un adeguato sistema di valutazione. Al centro di questa complessità reticolare troviamo lo studente, con tutti i suoi bisogni formativi e le sue intelligenze, con i suoi ritmi e i suoi tempi di apprendimento, con le sue modalità di imparare e di stabilire relazioni significative; ed è intorno a questo studente che bisogna cercare di far interagire le diverse parti del sistema.

Dentro la progettazione (ancora di più in quella di filosofia) non c'è più in primo piano l'oggetto culturale fatto di meri contenuti disciplinari, ma il soggetto in apprendimento e tutto il mondo della contingenza attuale che gli gravita attorno che necessita di un costante esercizio critico e personale del pensiero.

Il valore aggiunto è la capacità del docente di filosofia di promuovere al meglio lo sviluppo di tutte le risorse, con un'attenzione piena alle persone, nel caso specifico agli studenti, per creare una comunità educante integrata.

Bibliografia

- DE PASQUALE 1996: Mario De Pasquale, I fondamenti teorici della didattica della filosofia. Ordine e complessità, ragione e creatività nella filosofia per la formazione dell'io, Diogene Multimedia, Bologna 1996.
- 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.
- DEWEY 2014: John Dewey, *Individualità ed esperienza*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2014.
- FIORE, MORRONE 2019: Fabio Fiore, Giuseppe Morrone, *Esercizi di pensiero. Fare filosofia con gli EAS*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019.
- LAURILLARD 2019: Diana Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Franco Angeli, Milano 2019.
- MARTINI, MICHELINI 2020: Berta Martini, Maria Chiara Michelini, *Il curricolo integrato*, Franco Angeli, Milano 2020.
- MIUR 2017: MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, 9 febbraio 2017.
- NUSSBAUM 1999: Martha Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- PELLERREY 1979: Michele Pellerrey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979.
- SCHÖN 1993: Donald Alan Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 1993.
- TRINCHERO 2012: Roberto Trinchero, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- TRINCHERO, ROBOASTO 2019: Roberto Trinchero, Daniela Roboasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019.
- WIGGINS, Mc Tighe 2004: Grant Wiggins, Jay Mc Tighe, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS Roma 2004.

Il molteplici utilizzo dei testi durante la lezione di filosofia. Il caso Nietzsche

Paolo Scolari

I tuoi veri educatori e plasmatori ti rivelano qual è il vero senso originario e la materia fondamentale del tuo essere, qualche cosa di assolutamente ineducabile e implasmabile, ma in ogni caso difficilmente accessibile, impacciato, paralizzato: i tuoi educatori non possono essere nient'altro che i tuoi liberatori. E questo è il segreto di ogni formazione, essa non procura membra artificiali, nasi di cera, occhi occhialuti: piuttosto ciò che potrebbe dare questi doni è soltanto l'immagine degenerata dell'educazione. Essa invece è liberazione.
(F. Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*)

Abstract

The aim of this paper is to demonstrate that it is important for the philosophy teacher to use texts during the lesson and there is no single way to do this. There are many ways to dialogue with the words of philosophers. The different role that the passage itself can play during the lesson profoundly affects the didactic effectiveness of the teacher, who plays a fundamental role in all circumstances. My arguments will be accompanied by Friedrich Nietzsche and will be didactically based on some of his texts.

Keywords

Friedrich Nietzsche, Teaching philosophy, Use of texts, Didactics, Education.

1. Premessa

Il presente lavoro si prefigge l'obiettivo di dimostrare, in poche pagine, una tesi: è importante per il docente di filosofia usare i testi durante la lezione e non esiste un unico modo per farlo. In effetti, le varie letture estrapolate dalle opere filosofiche si possono utilizzare in classe durante la prima o l'ultima parte della lezione – ovvero prima o dopo la spiegazione –, oppure è possibile impostare un'intera lezione soltanto con l'ausilio di un testo, o addirittura si può provare a tenere una lezione introduttiva su un filosofo attraverso un suo testo. Insomma, i modi di dialogare con le parole dei filosofi sono davvero tanti. Inoltre, il diverso ruolo che il brano stesso può avere durante l'ora di lezione incide profondamente sull'efficacia didattica del docente, il quale gioca in ogni circostanza un ruolo fondamentale. La mia riflessione, dunque, non verterà tanto sul contenuto dei brani quanto su "come" essi vengono proposti: saranno presi in considerazione gli effetti positivi – ma anche le possibili insidie – che il diverso uso di un brano può esercitare sull'apprendimento e sulla comprensione della materia. Tra le righe, infine, si potrà leggere in controluce un elogio del testo quale strumento didattico per eccellenza ai fini dell'insegnamento e della comunicazione del sapere filosofico in quanto tale.

Le mie argomentazioni saranno accompagnate da Friedrich Nietzsche e curveranno didatticamente su alcuni suoi testi: questi fungeranno a loro volta da vivaci esempi per dare maggiore spendibilità didattica alle mie riflessioni teoriche.

L'idea di fondo sottesa al presente elaborato e gli spunti che ne davano continuamente linfa mi sono venuti durante il laboratorio di tirocinio indiretto svolto in Università Cattolica a Milano e durante il mio percorso di tirocinio diretto presso il Liceo "G. Novello" di Codogno (LO). Nel primo caso ho potuto riflettere su questo importante e delicato argomento didattico insieme ad amici e colleghi. Nel secondo ho avuto la singolare occasione di toccare con mano la problematicità dell'utilizzo dei testi durante una lezione in classe e sperimentare sul campo le idee che mi ero fatto, grazie alla collaborazione con la professoressa Valeria Savoca, mia tutor accogliente. Facendo tesoro di queste riflessioni e di queste prassi didattiche ho potuto così assemblare i frammenti raccolti volta per volta, oggettivare le varie esperienze e costruire un percorso teorico che, mi auguro, possa far riflettere su questo importante tema dell'agire didattico.

2. Quattro "Nietzsche" per quattro modi di usare il testo

Consapevole che le modalità di utilizzo dei testi filosofici da parte del docente sono davvero infinite, ho ipotizzato di raggrupparle in quattro macro-categorie, le quali fungeranno da matrici strutturali del presente elaborato. A ognuna di esse, inoltre, ho voluto dare un nome che ne esprimesse in modo conciso l'essenza:

1. Il testo nella seconda parte della lezione: il "dopo".
2. Il testo nella prima parte della lezione: il "prima".
3. Il testo durante tutta l'ora di lezione: il "dialogo".
4. Il testo come lezione introduttiva su un filosofo: la "prima lezione".

Infine, a ognuno di questi quattro modi di far parlare i filosofi in classe ho assegnato rispettivamente un testo di Nietzsche:

1. "L'eterno ritorno dell'uguale" (da *Così parlò Zarathustra*, parte III, "La visione e l'enigma").
2. "Morte di Dio" (da *La gaia scienza*, aforisma 125).
3. "Il superuomo e la fedeltà alla terra" (da *Così parlò Zarathustra*, Prologo di Zarathustra).
4. "Le tre metamorfosi" (da *Così parlò Zarathustra*, parte I).

Queste quattro situazioni didattiche rappresentano senza dubbio realtà concrete della scuola di tutti i giorni, osservate e rilevate nella loro temporalità quotidiana. Ma al tempo stesso sono idealizzate e spinte alle estreme conseguenze – a mo' di esperimenti mentali –, fino a diventare veri e propri "tipi" di lezione: in questo modo, proprio come in un laboratorio scientifico, sarà possibile testare le loro proprietà specifiche e fornire "modelli" di riferimento, facendo emergere per ognuno di essi vantaggi, paradossi e contraddizioni.

3. Il "dopo" e il "prima": tra vantaggi e insidie

3.1. Il "dopo": metodo "classico"

Il primo modo di utilizzare i testi è quello che probabilmente viene messo in pratica dalla maggior parte dei docenti di filosofia: l'ho definito per l'appunto "classico". A tutti gli insegnanti di questa disciplina sarà infatti capitato di svolgere una lezione di questo tipo: si entra in classe e si spiega per circa trenta, quaranta minuti; dopodiché si propone ai ragazzi un brano riguardante la spiegazione affrontata nella prima parte dell'ora. Lo si legge e lo si commenta, lasciando spazio alle domande e al dibattito. In una lezione del genere il brano viene dunque collocato nella seconda parte dell'ora di lezione, magari negli ultimi quindici, venti minuti.

Il metodo classico presenta indubbiamente aspetti positivi. Il professore ha a disposizione buona parte dell'ora per spiegare in modo esaustivo, approfondito e accattivante l'argomento. Può usufruire del percorso proposto dal manuale di riferimento, integrandolo con conoscenze personali e appunti. Può utilizzare lezioni frontali o interagire con gli studenti tramite l'ausilio delle nuove tecnologie. Terminata la spiegazione, il docente fa intervenire il testo, cedendo virtualmente la parola al filosofo in questione. In tal modo lo studente affronta la lettura e l'eventuale commento degli argomenti del testo dopo averne già sentito parlare nella prima parte della lezione, avendo già in testa qualche idea e chiaro qualche concetto. Se la comunicazione didattica è avvenuta in maniera efficace, il ragazzo troverà nel testo una conferma – ma anche un ampliamento – di ciò che il professore ha esposto, non sbattendo magari contro un lessico ostico e difficile da impattare senza una spiegazione previa.

Ora, proviamo a saggiare tale questione teorica curvandola didatticamente su un argomento di Nietzsche: l'eterno ritorno dell'uguale. In questo caso il testo in questione è un capitolo della terza parte di *Così parlò Zarathustra*, intitolato *La visione e l'enigma*. Didatticamente parlando, l'impresa non è sicuramente delle più facili. Innanzitutto, l'argomento dell'eterno ritorno si presenta già in sé abbastanza complesso. In seconda battuta, a questa sua intrinseca complessità si somma quella prodotta dal linguaggio nietzschiano criptico e metaforico. Il brano a cui Nietzsche affida l'esposizione dell'eterno ritorno nasconde difficoltà e insidie: di primo acchito sembra un mero racconto, ma il pensiero celato dietro questo stile narrativo è senz'altro più difficile da comprendere e, soprattutto, da trasmettere ai ragazzi rispetto a un'argomentazione per concetti.

Ecco allora che, per questo tipo di argomento, il metodo "classico" risulta il più adatto. Nella prima della lezione bisognerà spiegare alla classe alcune cose. La concezione nietzschiana del tempo e dell'eterno ritorno dell'identico – riprendendo la concezione lineare del tempo (tipica del Cristianesimo) e quella circolare (Antica Grecia) –, i vari significati che questa dottrina può avere (scientifico, metafisico, esistenziale), il suo valore per l'essere umano. Non da ultimo, lo stile della scrittura di Nietzsche. Si dovrà far notare come egli non avesse inteso spiegare l'argomento mediante concetti, quanto comunicarlo in una forma e in una modalità diversa rispetto a come ci ha abituato la tradizione filosofica: non per argomentazioni concettuali, bensì attraverso racconti, simboli e immagini. Bisognerà insomma fare una sorta di "teoria" dell'eterno ritorno per preparare i ragazzi all'impatto con il testo. Certo sembrerebbe l'opposto di quello che Nietzsche ha voluto fare, però serve all'insegnante per riuscire a comunicare ai ragazzi un argomento che altrimenti risulterebbe difficilmente spiegabile.

A questo punto, terminata la prima parte di lezione, si va alla lettura del testo. Sarebbe importante leggerlo tutto dall'inizio alla fine, per valorizzare lo spazio della lettura e far così gustare lo stile nietzschiano. Dopodiché si passerà ai commenti e al dibattito.

Si potranno distinguere tre stadi di analisi testuale. Un primo livello durante il quale analizzare le azioni che avvengono nel testo narrativo: il cammino di Zarathustra, il dialogo con il nano, il serpente che striscia nella bocca del pastore, il morso del pastore, la sua trasformazione. Un secondo livello in cui ci si concentrerà sui simboli: il nano, la via all'indietro e la via in avanti, la porta carraia, il pastore, il serpente. Infine, un terzo durante cui si potrà passare dai simboli ai concetti: la ripetizione dell'esistenza, il rapporto temporalità/eternità, la circolarità e la linearità del tempo, il valore dell'attimo, l'accettazione dell'eterno ritorno dell'uguale e il suo senso per l'essere umano.

Il metodo "classico" nasconde però alcuni rischi insidiosi da non sottovalutare.

Il primo rischio si presenta sottoforma di dilatazione e compressione dei tempi. Ponendo il testo da leggere dopo la spiegazione si può incappare nel pericolo di comprimere il tempo ad esso dedicato: se la spiegazione si dilata troppo, il testo sarà visto come chiosa marginale, come postilla finale della lezione che potrebbe anche non esserci – o che comunque non è poi così

importante se anche non c'è –. In realtà il pericolo è davvero grande. La confusione dei tempi rischia di sminuire la funzione e l'identità stessa del brano, mettendo sotto scacco il concetto della filosofia *tout court*: arriverà ad essere più importante la spiegazione di un docente di filosofia rispetto alle parole di un filosofo.

E questo rischio sembra amplificarsi quando si ha a che fare con un tipo di filosofare quale è quello di Nietzsche, in particolare con questo testo sull'eterno ritorno. Poiché è una modalità testuale davvero diversa dalla tradizione filosofica, sarebbe un peccato, se non un vero e proprio errore, confinare la lettura del brano negli ultimi minuti della lezione, con il rischio di comprimerlo sbrigativamente o peggio ancora saltarlo *in toto*, con l'ipocrita giustificazione di averne comunque spiegato i concetti fondamentali. D'altronde è un testo talmente diverso e antitetico rispetto a un'esposizione concettuale – e dunque agli antipodi rispetto a qualsiasi spiegazione di ogni docente – che va per forza letto e a cui va dedicato del tempo per un'analisi e un dibattito. Con la sua omissione ne andrebbe certamente dell'intera comprensione della filosofia di Nietzsche.

A questa insidia ne è subito connessa un'altra. Se durante la spiegazione l'insegnante non sarà in grado di far capire quando è lui che parla e quando invece è il filosofo, il rischio sarà quello di arrivare a leggere un testo che non avrà più la forza di parlare ai ragazzi. Questi, infatti, hanno già sentito tutto durante la spiegazione. Le parole del filosofo sono diventate le parole dell'insegnante, e quelle che i ragazzi stanno leggendo non sono che mere ripetizioni di ciò che quest'ultimo ha detto. L'insegnante viene a confondersi con l'autore, fino quasi a coincidervi. Anzi, avrà paradossalmente più peso e maggiore efficacia. Tutto nel testo coinciderà con quanto già detto dall'insegnante, niente andrà al di là delle sue parole, non rimarrà alcuna eccedenza: per gli studenti non ci sarà più nulla da scoprire, nulla di nuovo che li spiazzi o che provochi la loro curiosità, nulla che avrà la forza di stupire e turbare la loro intelligenza.

Mi pare che nel caso del brano di Nietzsche in questione tale rischio non si possa verificare. La spiegazione concettuale del docente e la narrativa di Nietzsche sono talmente opposte che non c'è alcun pericolo di sovrapposizione e confusione. Bisogna stare però in allerta quando si avrà a che fare con passi nietzschiani non così spiccatamente narrativi ma più concettuali.

Un ultimo pericolo. Se il tempo della spiegazione precede rigorosamente quello dell'analisi del testo e si differenzia da esso in modo così netto si viene a creare un dualismo, che può tramutarsi in una vera e propria frattura. Si genera un ordine unidirezionale, quasi un senso unico: prima c'è la spiegazione, e solo dopo può avvenire la lettura del testo, mai il contrario. Una sorta di falso primato della spiegazione, che genera un paradosso. Da un lato è come se fosse imprescindibile per la comprensione del testo: guai addentrarsi in brani filosofici senza spiegazione. Dall'altro, però, è come se ne fosse paradossalmente staccata: la spiegazione è lontana da ciò che in realtà presuppone e che sta alla sua base – ovvero la parola filosofica –, senza la quale non avrebbe nemmeno senso di esistere.

Anche nel brano di Nietzsche si può verificare questo pericolo. E la sua scrittura sembra accentuare il divario spiegazione/analisi testuale. In effetti, da una parte la spiegazione concettuale del docente circa l'eterno ritorno è indispensabile ai ragazzi per capire meglio la narrazione e il simbolismo nietzschiano. Dall'altra parte è sempre incombente il rischio che ciò che viene spiegato sia tutt'altro rispetto a ciò che si andrà poi a leggere.

Sollecitati da quest'ultima provocazione, prendiamo subito la palla al balzo per proporre un'altra tipologia di lezione: lettura e analisi del testo prima della spiegazione.

3.2. Il "prima": imparare a nuotare gettandosi in acqua

La seconda modalità di utilizzo dei testi è speculare rispetto alla precedente: non è la spiegazione dell'insegnante a precedere il testo bensì la lettura e l'analisi testuale ad anteporsi a quella. Viene proposto un brano, viene letto, analizzato, commentato; si può anche aprire un

breve dibattito. Ma dopo la parola torna all'insegnante che, sulla scia di quanto emerso, compie la propria spiegazione.

Di primo acchito sembra un metodo davvero interessante, didatticamente frizzante e apportatore di benefici sull'apprendimento della classe. Lo studente si butta a capofitto nel testo e cerca di districarsi con le proprie forze tra le parole di un autore, guidato dalla competenza e dall'esperienza dell'insegnante. Legge, si confronta con il suo linguaggio specifico e le sue argomentazioni – a prima vista probabilmente anche un po' ostiche –, introduce le sue precomprensioni per cercare di cogliere qualcosa di quanto sta leggendo. Cerca di progredire nella conoscenza accostandosi direttamente alle parole della filosofia: si fa interrogare e provocare dal testo, lascia che le parole del filosofo mettano in discussione i suoi pregiudizi, avverte che anche se non è ancora in grado di comprendere la totalità delle questioni qualcosa di diverso, in lui, sta succedendo. Per usare una metafora: non impara a nuotare fuori dall'acqua, ma gettandosi dentro e, forse, annaspando e andando un po' sott'acqua. Ma, se troverà nell'insegnante una buona guida, non correrà per nulla il rischio di affogare. Una guida che, nella prima parte della lezione, avrà dunque il compito di aiutare il ragazzo a districarsi nel testo, arrivando, nella seconda parte, a chiarire mediante la spiegazione le difficoltà e le perplessità da lui incontrate, nonché i dubbi che il testo gli ha sollevato.

Per questa seconda modalità di lezione, il testo nietzschiano di riferimento sarà il celebre aforisma 125 de *La gaia scienza*, meglio conosciuto come aforisma della "morte di Dio". Un brano sicuramente suggestivo, molto d'effetto: l'argomento trattato e la forma stilistica di Nietzsche avranno sugli studenti un sicuro impatto emotivo. Pertanto, ipotizziamo di inaugurare una nuova ora di lezione su Nietzsche proponendo subito la lettura e l'analisi di questo passo.

Come prima cosa esordiamo leggendo (o facendo leggere da qualcuno) l'aforisma, e subito dopo provochiamo gli studenti chiedendo pareri e impressioni a caldo: ciò rappresenta un utile banco di prova per sperimentare cosa la classe coglie da una lettura del genere. Non diamo subito risposte sommarie e scontate agli interventi dei ragazzi rivelando loro tutto subito, bensì proviamo a lasciarli con i dubbi aperti e con quella *curiositas* utile a tenere viva l'attenzione anche in seguito.

Dopo aver adeguatamente moderato il dibattito e lasciate aperte le questioni esternate dai ragazzi, cerchiamo di impostare quei tre livelli di lettura precedentemente emersi con il brano sull'eterno ritorno. In un primo momento poniamo l'attenzione sul procedere del racconto, sulle sequenze narrative del testo: l'uomo folle che arriva al mercato, l'annuncio della morte di Dio, l'incomprensione e le risate della folla, la sconsolata accettazione da parte dell'uomo folle della sua inattualità e della precocità del suo messaggio. Il secondo momento sarà quello della focalizzazione sulle figure e sui simboli di cui Nietzsche si serve per comunicare con ciascuno di noi: l'uomo folle, il mercato, la folla, Dio, la sua uccisione, la sua morte, il mare, l'orizzonte, il sole, la notte, la lanterna, il nulla. Infine, durante il terzo momento si passerà dalla narrazione simbolica al concetto (non facendo però mai perdere di vista l'inscindibile legame che nella filosofia nietzschiana si instaura fra narrazione e concettualizzazione): l'uccisione di Dio e la sua morte, l'annuncio profetico e la portata epocale di questo annuncio, la sua inattualità, l'incomprensione del mercato e la rassegnazione dell'uomo folle. Durante questi tre livelli si vedrà di fare riferimento ai precedenti interventi dei ragazzi, cercando di riprenderli e sottolineando la loro pertinenza o, eventualmente, la loro inesattezze.

Da questa concettualizzazione si partirà quindi per la spiegazione, che occuperà la seconda parte della lezione, sostanzialmente imperniata attorno ai temi della morte di Dio e della demolizione delle certezze messa in atto dal filosofare di Nietzsche.

Anche questo metodo, però, non è del tutto esente da pericoli. Il rischio è incombente, legato al ruolo decisivo dell'insegnante: se egli non riuscirà a far nuotare i suoi studenti nel mare in cui li ha gettati, essi correranno davvero il rischio di annegare. Le parole, le frasi, le

argomentazioni, le dinamiche di pensiero... ogni filosofo sembra proporre nuovi modi di scrivere e di ragionare che possono creare serie difficoltà ai ragazzi. E senza una valida guida essi non avranno altri salvagenti ai quali appigliarsi. Forse mancano quei concetti e quegli strumenti che essi avrebbero dovuto padroneggiare dagli anni passati, forse il loro bagaglio non è poi così adeguato. Partire subito facendo parlare il testo può dunque scoraggiare, abbattere, annoiare. Gli studenti potrebbero trovarsi spaesati, in balia delle logiche filosofiche di un nuovo autore. Di conseguenza, il rischio sarà per loro quello di essere catapultati in una spiegazione dell'insegnante che non valorizzi il testo appena letto, ma che glielo faccia irrimediabilmente perdere di vista.

Problema accentuato dalla portata epocale delle affermazioni di Nietzsche e dalle astrusità connesse alla sua scrittura. Se lo studente non sarà ben accompagnato dal professore attraverso le asperità del messaggio e dello stile nietzschiano – anche in questo caso narrativo e dunque mascherato dietro un'aurea di apparente semplicità – rischierà di “annegare”. Annegamento che può declinarsi in diverse forme: o in un'impotente resa di fronte alle criticità sollevate dalla filosofia di Nietzsche, o in una loro istintiva esaltazione e ideologizzazione, oppure in una loro sottovalutazione e banalizzazione.

Un altro punto in questione è il ruolo che la spiegazione viene a ricoprire quando non è essa stessa ad aprire la lezione. Se il contenuto e il senso emergono direttamente dal testo mediante il commento del professore, quale ruolo avrà ancora la spiegazione? Sembra di ricadere nella dicotomia riscontrata nel metodo “classico”, rovesciata però di segno: ora non è più la lettura del testo che diventa la ripetizione della spiegazione, bensì questa che si trasforma in una ridondante e non più così originale ripresa del testo e dei suoi commenti. Agli occhi dei ragazzi il professore potrebbe apparire come colui che per spiegare ripete ciò che i filosofi hanno già detto prima di lui. A questo punto, ha ancora senso un atto dello spiegare che torna sui contenuti del testo e, seppur variando linguaggio, ne ridice le medesime cose?

Anche in questo caso, però, il rischio permane solo a livello teorico: per un professore è impossibile, stando ai passi analizzati finora, parlare e spiegare ricopiando le parole di Nietzsche.

Problematica che, anche se non si presenta nel nostro caso, può dare il là a un'interessante riflessione (ora solo accennata, ma che meriterebbe sicuramente grande attenzione). Il tentativo di aggirare il rischio sempre incombente di sovrapporre le proprie parole a quelle del filosofo porta con sé una potenziale abilità del docente: sono sempre più convinto, infatti, che per spiegare brani come questi sia necessario uno sforzo maggiore rispetto a quello introdotto per brani più marcatamente concettuali. Dove aumenta il rischio – ovvero raccontare Nietzsche senza spiegarlo –, là cresce anche la bravura del professore. Per questo motivo, la domanda che ogni insegnante dovrebbe farsi mentre si accinge a spiegare alla sua classe certi passi nietzschiani potrebbe suonare così: come rendere didattica e insegnabile una filosofia per aforismi, che si presenta per di più come racconto, immagine, allegoria? Una domanda che nella sua radicalità arriva a toccare i fondamenti e i limiti della didattica della filosofia e della comunicazione filosofica in quanto tale.

4. Superare lo stallo: il “dialogo” e la fusione dei tre orizzonti

Arrivati a questo momento, un quesito pare formularsi quasi spontaneamente: come uscire dallo stallo che si crea quando le logiche del “prima” e del “dopo” sembrano impazzire e degenerare? Ovvero: come arrivare a un utilizzo didattico dei brani filosofici che non porti da un lato a un testo che ripete la spiegazione del docente e dall'altro a una spiegazione che non fa che replicare ciò che il testo ha già detto?

L'analisi del terzo metodo di utilizzo dei testi vuole tentare una risposta a questo interrogativo: è il metodo del “dialogo”.

Per metodo del “dialogo” intendo l’analisi di un brano filosofico che si dilata fino a estendersi su tutta l’ora di lezione. Il docente sfrutta pienamente il tempo a sua disposizione: legge il testo – prima tutto e poi soffermandosi di volta in volta a commentare i passaggi più significativi –, ne fa emergere i movimenti di fondo, pone questioni ai ragazzi e apre brevi dibattiti. Insomma, tutta la lezione è incentrata attorno al testo.

Il brano di Nietzsche con cui sperimentare questo metodo è uno dei primi passi del *Prologo* di *Così parlò Zarathustra*. Il professore, dopo averlo letto o fatto leggere tutto, e magari aver sentito a caldo una prima impressione della classe, riprende uno a uno i passaggi più importanti e ne espone i relativi concetti: la morte di Dio, l’annuncio del superuomo, il superamento dell’uomo, la fedeltà alla terra, l’anima e il corpo, la concezione antropologica nietzschiana di transizione e tramonto. Il docente avrà l’accortezza di non spiegare tali argomenti tutti insieme, quasi a creare una teoria nietzschiana confusa e indistinta, e rischiare di staccarsi pericolosamente dal testo: ciò sarebbe proprio il contrario di quello a cui si vuole arrivare con questo metodo. Egli affronterà invece le varie tematiche una alla volta, connettendo ognuna di esse ai suoi rimandi testuali. Il prezioso riferimento alle parole dovrà dunque essere costante. E quelle di Nietzsche sono parole davvero scottanti: starà pertanto all’abilità e alla sensibilità del docente provocare i suoi alunni, aprendo piccoli dibattiti e stimolandoli a esternare senza timore opinioni personali.

Questo metodo presenta sicuramente vantaggi. Innanzitutto, esso si pone come serrato dialogo polifonico, tra più voci: tra il docente e l’autore, tra gli studenti e l’autore, tra il docente e gli studenti. Prendendo in prestito una felice immagine di Gadamer, si potrebbe dire che in questa ora di lezione avviene una fusione di tre orizzonti: quello della tradizione filosofica, quello dell’insegnante e quello dei ragazzi. Una tripartizione davvero proficua ai fini dell’apprendimento, che dà origine al circolo virtuoso lettura/spiegazione/lettura: il tempo della spiegazione nasce con il testo e al testo fa ritorno. D’altra parte, il testo funge proprio da *trait d’union* fra il professore e gli studenti: è tutto ciò che li accomuna e rende possibile la trasmissione didattica. I ragazzi sono continuamente stimolati dalle parole del filosofo, commentate da una persona competente quale è l’insegnante. A sua volta, egli non si limita a spiegare con concetti che ai ragazzi potrebbero apparire estemporanei e senza appigli testuali, bensì è costantemente ancorato alle parole della filosofia, sforzandosi di dar loro efficacia didattica e vivacità provocatoria.

In questo senso acquista maggior valore anche il ruolo del docente: egli, infatti, non si fa mediatore di un manuale (e dunque mediatore di ciò che è già in se stesso una mediazione), bensì delle parole di un autore. È il “ponte didattico” tra il filosofo e le nuove generazioni: deve padroneggiare ed essere “dentro” il testo, ma al tempo stesso deve “uscire” da esso per poter trasmetterlo alla classe. Il professore si situa così in un punto nevralgico, in equilibrio fra il testo e gli studenti, là dove si gioca tutta quella comunicazione – a volte un po’ misteriosa – tra maestro e discepolo che si suole chiamare didattica.

Un circolo virtuoso che permette di andare al di là delle fratture precedentemente create: qui la scissione tempo della spiegazione / tempo della lettura sembra mediata e attenuata, tendente asintoticamente verso il limite della coincidenza e della scomparsa dei due tempi. Non c’è più un “prima” e un “dopo”, ma al loro posto c’è un “mentre”: il professore legge, i ragazzi leggono, e contemporaneamente si spiega e si commenta. Certo, i due momenti della lettura e della spiegazione rimarranno sempre fisiologicamente separati, ma ora si intrecciano fra di loro e si compenetrano a vicenda, non soffrendo più di quella lacerazione che si poteva prima verificare. Avvicinandosi tra di loro sempre di più, i due tempi vengono valorizzati e in qualche modo redenti. In effetti, il momento del “dialogo” si presenta come un potenziamento degli aspetti positivi del “prima” e del “dopo” e un attenuamento di quelli negativi. Il ragazzo non è imbottito di concetti prima di entrare nel testo, ma nemmeno lasciato in balia di un testo senza un adeguato bagaglio. Riesce a distinguere quando parla il docente e quando il filosofo, comprendendo

meglio l'andamento delle varie argomentazioni. In una parola: si tuffa nel *mare magnum* della filosofia consapevole di avere sempre al suo fianco una guida sicura.

Infine, nel metodo del “dialogo” il testo e la spiegazione acquistano il loro senso didattico più alto, approdando finalmente alla loro riconciliazione: il loro fecondo intreccio porterà a un “testo spiegato” e a una “spiegazione con il testo”. Da una parte il testo non avrà più per lo studente un impatto freddo e ostico, né tanto meno rappresenterà la futile reiterazione delle parole del docente: esso diventerà invece comprensibile – e dunque didatticamente valorizzato –, andando a costituire quel materiale imprescindibile per l'insegnamento e l'apprendimento della disciplina. Dall'altra parte la spiegazione non sarà più una mera ripetizione di quanto già sentito dal testo filosofico, ma si tramuterà per lo studente nell'indispensabile chiave d'accesso allo sconfinato mondo della filosofia.

5. La “prima lezione”: il filosofo introduce se stesso

La domanda di fondo del metodo denominato “prima lezione” suona così: è possibile tenere una lezione introduttiva – una “lezione zero”, per così dire – su un filosofo utilizzando un suo testo che racchiuda *in nuce* tutto il suo pensiero?

Una domanda che sembra frantumarsi immediatamente in una miriade di altri interrogativi. Ha senso una lezione introduttiva di questo tipo? Non rischia di confondere o spiazzare gli studenti? Non è forse meglio partire subito con il primo argomento e procedere via via con gli altri? E soprattutto, ammessa l'efficacia teorica di questo tentativo, esiste un brano che racchiude in sé tutto il senso del pensiero di un autore?

In primo luogo, un utilizzo dei testi, in questo modo, permette uno scardinamento della logica sottesa a certe prime lezioni sui filosofi. In effetti, personalmente ho sempre ritenuto che le introduzioni “generaliste” con le quali spesso si inizia un autore non abbiano poi così tanta efficacia didattica, risultando noiose e troppo lontane dalla problematizzazione concettuale, vero cuore pulsante della filosofia. Inoltre, penso che non abbia molto senso spendere la prima ora dedicata a un filosofo per riassumere un po' tutti i concetti più importanti della sua filosofia, che a mano a mano si andranno a enucleare.

Prendendo l'esempio di Nietzsche, ritengo completamente inutile una lezione dedicata all'esposizione del contesto politico, sociale e culturale in cui visse. Con ciò non voglio assolutamente dire che questo non sia importante e fondamentale per capire meglio certe sentenze nietzschiane. Dico soltanto che non è fondamentale in un'ottica di didattica al liceo – dove bisogna fare spesso i conti con la mancanza di tempo –. È bene invece sfruttare le ore di lezione per soffermarsi sui concetti che animano la sua filosofia, piuttosto leggendo e commentando qualche testo in più. Le questioni socio-culturali potranno allora emergere mentre ci si addentra nei vari problemi filosofici, ma non prima, in modo “a-filosofico”. Tanto meno ha senso una prima lezione su Nietzsche durante la quale il docente si limita a toccare sommariamente, quasi a mo' di elenco, le varie tematiche che in seguito dovrà spiegare: è inutile perdere tempo prezioso per dire in maniera superficiale alcune cose che si dovranno poi affrontare con maggiore precisione.

In questa maniera, dunque, accanto alla demistificazione della debole efficacia delle asettiche introduzioni generali, l'uso di un testo come lezione iniziale permette un ripensamento del concetto stesso di “prima lezione”, purificandolo dai suoi vari rischi. Non più un banale elenco di temi o un'altrettanta sterile panoramica, bensì un calarsi subito nei problemi di quel filosofo, proprio mediante le sue parole: strategicamente utilizzato in questo modo, il testo fa esplodere i problemi che costituiscono l'ossatura teorica di un autore, anticipandoli in modo originale e costituendosi come efficace chiave di lettura per accedere a tutto il suo pensiero. Al termine dell'ora di lezione, dopo che il docente avrà analizzato il testo e fatto emergere, anche stimolando brevi interventi, le varie problematiche di fondo, gli scolari avranno già davanti a loro il

quadro generale delle questioni di cui il “nuovo” filosofo si è occupato e, quando affronteranno le lezioni successive, avranno sempre in mente il riferimento a quel brano iniziale.

Tornando al nostro caso, penso di aver individuato in una pagina di *Così parlò Zarathustra* uno degli esempi più belli di testo da utilizzare come prototipo di “prima lezione”: si tratta del famoso passo *Le tre metamorfosi*, capitolo iniziale del primo libro e dell’intera opera (dopo il *Prologo di Zarathustra*). Non è affatto casuale che Nietzsche abbia voluto aprire uno dei suoi libri più importanti proprio con questo brano. Anzi, sembra che così facendo ci abbia voluto dire una cosa: oh miei ardui lettori, queste tre metamorfosi sono la mia chiave di volta, l’unica porta d’ingresso per entrare nel mio libro e, probabilmente, in tutta la mia filosofia. Quasi una sorta di grimaldello ermeneutico: bisogna passare da questi tre mutamenti dello spirito per fare esperienza del mio universo filosofico, per prendere un po’ più di confidenza con quello che ho pensato e ho scritto. E in effetti sembra davvero così. Ecco allora che la pagina nietzschiana è una perfetta introduzione a tutta la sua filosofia, anche in una classe di liceo.

Quella di Nietzsche è una vera e propria fenomenologia dello spirito: “alla Hegel”, ma tutto straordinariamente concentrato in una pagina! C’è il cammello con i suoi carichi: il peso della religione e della verità. C’è il leone con il suo “dire di no” a tutto ciò che è stato finora. E il leone ruggisce con il suo “io voglio”, combattendo contro il drago, simbolo della morale kantiana del “tu devi”. C’è infine il fanciullo, con il suo “sacro dire di sì”: innocenza, oblio, nuovo inizio.

Nell’espone queste tre figure il docente sottolineerà come ognuna di esse rappresenti un diverso tema della filosofia di Nietzsche. Temi da affrontare dettagliatamente nelle lezioni successive, ma già presenti e magistralmente condensati in questa pagina dello *Zarathustra*: la critica alla religione e alla verità, la demolizione di tutto ciò che l’Occidente ha costruito (morte di Dio e fine delle illusioni), la lotta contro la morale, l’oblio (dimenticanza) della storia e l’innocenza (incolpevolezza) dell’essere, la creazione di nuovi valori (l’oltre-uomo).

La sperimentazione di questo metodo lascia trasparire un’altra abilità del docente. Il professore è colui che spiega e chiarifica, ma allo stesso tempo è colui che sa aprire domande (che non per forza devono chiudersi con una risposta) e che sa far attendere, provocando il desiderio conoscitivo dei suoi studenti e non togliendo quell’alone di mistero che li può stimolare e incuriosire. Il docente è colui che, proprio come Socrate, crea dentro alle giovani menti il vuoto del desiderio, stimolandone la curiosità e l’avidità di sapere. In questo caso la “lezione zero” non servirà a dare risposte e a esaurire frettolosamente tutto subito, quanto a suscitare interesse, dubbi, curiosità, contraddizioni... tutto ciò che un primo approccio con qualcosa di nuovo può generare: quella meraviglia che è l’origine del filosofare.

L’insegnante inizierà a introdurre i ragazzi alle varie problematiche nietzschiane con modi accattivanti ma gradualmente, senza forzare la mano verso improbabili spiegazioni onnicomprensive: il suo “dire” sarà quasi “oracolare”, molto più vicino a un “accennare” che a uno “spiegare”. Una pacatezza didattica che tuttavia non deve essere sinonimo di vaghezza, superficialità e indecisione. Anzi, è proprio con questo “dire accennando” che egli dovrà dimostrare tutta la sua bravura nel far esplodere le parole e le immagini nietzschiane, facendo nascere scottanti interrogativi, lasciandoli vivi e aperti, e rilanciandoli infine alle “puntate” successive. Da ultimo, potrà introdurre i suoi discepoli alla dialettica *pars destruens / pars construens* della filosofia nietzschiana, lanciando come provocazione la riflessione sul rapporto distruzione/creazione: se Nietzsche è spesso ricordato come dinamite che distrugge, perché le tre metamorfosi non si arrestano con il leone ma culminano nel fanciullo?

Dopotutto, insegnante non è forse colui che fa amare il sapere, provoca i suoi ragazzi con le parole della filosofia e fa sorgere in loro dubbi, e che poi si mette ad aspettare – anche invano?

Riferimenti bibliografici

- ANTISERI 1999: Dario Antiseri, *Didattica della filosofia. Il mestiere del filosofo*, Armando, Roma 1999.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma 2019.
- DE PASQUALE 2016: Mario de Pasquale, *I fondamenti teorici della didattica della filosofia*, Diogene Multimedia, Bologna 2016.
- GAIANI 2012: Alberto Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012.
- GIROTTI 2005: Armando Girotti, *Discorso sui metodi. Modelli di insegnamento e didattica della filosofia*, Pensa Multimedia, Lecce 2005.
- ILLETTERATI 2007: Luca Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino 2007.
- MINAZZI 2004: Fabio Minazzi, *Insegnare a filosofare*, Barbieri, Manduria 2004.
- MINELLO 2014: Rita Minello, *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*, Anicia, Roma 2014.
- NIETZSCHE 1965: Friedrich Nietzsche, *La gaia scienza*, Adelphi, Milano 1965.
- NIETZSCHE 1972: Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, Adelphi, Milano 1972.
- NIETZSCHE 1973: Friedrich Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano 1973.
- NIETZSCHE 2005: Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 2005.

Contrappunto bachiano e monadologia: una proposta didattica tra filosofia e musica

Viviana Andreotti

Abstract

The teaching aim of this paper is to present some characteristics of the Baroque cultural context underlying a series of connections and references to a range of different disciplines. We are especially interested in the relationship between Leibniz's metaphysical theories and Bach's Counterpoint. The textual reference is the volume by Alfred Dony (2019). This teaching effort is corroborated by a multidisciplinary approach and aims to unfold and clarify the intrinsic relationship between Philosophy and Music during the Baroque period.

Keywords

Philosophy of Music, Leibniz, Bach, Monadology, Counterpoint.

Introduzione e proposta, Leibniz con Bach

Il rapporto tra musica e pensiero nell'età barocca è un tema che accoglie e valorizza in modo puntuale e caratteristico la lettura a più voci tra le discipline. Tuttavia, la temperie barocca, così come inclusa nei programmi istituzionali, presenta una serie di contenuti vasta, articolatissima, e non sempre allineata cronologicamente. Capita spesso che i docenti di materie diverse lavorino sugli stessi contenuti in tempi o addirittura in classi diverse. Per ottimizzare la resa si può pensare di coinvolgere saltuariamente solo alcune discipline che possano garantire omogeneità di contenuti, offrendo il senso della profondità prospettica e dell'affresco multidisciplinare. Nel presente caso, però, si è lavorato soprattutto sulle analogie tra discorso musicale e filosofico. Perciò, a parte il supporto eventuale dei docenti di matematica e di letteratura italiana, ciò che interessa in questo articolo è il focus sulle analogie tra filosofia e musica come cifra importante di tutto il periodo a partire dall'indagine sul rapporto tra la produzione bachiana e la monadologia leibniziana.

Questa attività è stata svolta in pieno periodo pandemico nel febbraio 2022 in una classe quarta del liceo classico, in un contesto dialogico ed emotivo fortemente provato dalle prolungate restrizioni che imponevano ancora molte limitazioni. Si tratta di una attività volta a suscitare una certa curiosità in classe e a orientare un'attenzione continuamente distratta dalle notizie sui contagi verso prospettive multidisciplinari, linguaggi e codici un po' diversi da quelli comunemente adoperati, nella speranza di creare occasioni di dibattito, sorpresa, dubbio e approfondimento. La proposta metodologica, ovvero la scelta di combinare composizioni bachiane e filosofia durante le lezioni su Leibniz, non era stata inserita nella programmazione dipartimentale e presentava tutte le sfide di una dimensione estemporanea ed emergenziale. Però, forse proprio per questo motivo, si è rivelata infine assai partecipata e attraente, prolungandosi per un'ora in più rispetto alle lezioni inizialmente destinate al pensiero leibniziano. Proficua a tal punto che mi propongo di ripeterla anche nel corrente anno scolastico.

Competenze

Si promuovono competenze disciplinari filosofiche (logiche ed estetiche), di tipo formale e non formale. In particolare:

1. Si acquisiscono competenze relative alla individuazione di piani speculari tra l'andamento del pensiero filosofico e la struttura di una composizione musicale, ovvero tra l'elaborazione teorica e quella specificamente musicale.¹
2. Si impara a organizzare le conoscenze, anche in modo euristico, a partire dal confronto con le strutture del discorso musicale.
3. Si coglie nello studio della Filosofia moderna il processo di cambiamento e innovazione del pensiero e dell'interpretazione della realtà² e ci si pone in modo diverso rispetto all'indagine filosofica consueta.

Metodologie e setting d'aula, il percorso ex post

Le lezioni si sono svolte tutte nell'aula assegnata alla classe, e hanno sempre coinvolto anche gli studenti collegati a distanza. Ho privilegiato inizialmente gli aspetti della narrazione frontale accompagnata, cioè una premessa storico-filosofica sulla Rivoluzione scientifica del '600 e una sintesi dei contenuti significativi (step 1) accompagnata da video musicali e letture. Poiché, secondo gli studenti, i due universi, quello musicale e quello filosofico, si relazionano più facilmente soprattutto allorché la musica entri in rapporto con il cosiddetto pensiero debole, non sistematico, elastico,³ spesso immaginifico e fantastico, la proposta di una serie di lezioni che avessero al centro l'analisi organizzata e razionale di un discorso filosofico e musicale insieme, poneva il rischio di essere faticosa e poco accattivante. Ho provato, dunque, nella presentazione dei contenuti, già a partire dal secondo step, a diversificare certe necessità narrative e frontali⁴ - che ritengo comunque ad alta funzionalità "tecnologica", per tempi e possibilità di interazione con la classe - aggiungendo, come dirò più avanti, l'uso di uno strumento musicale portatile, una tastiera *roll up* da 88 tasti con amplificazione. Al discorso frontale e partecipato si è così aggiunta una serie di esemplificazioni musicali nei tempi e nei modi che più sotto esplicito, seguendo le indicazioni di un testo di riferimento (Dony, 2019) in cui l'opera di Bach viene messa a confronto col pensiero di Leibniz. Gli step 3 e 4 hanno rappresentato una sorta di monitoraggio in itinere per garantire il coinvolgimento della classe e saggiare il livello di gradimento dell'attività, creando un veloce *mind mapping* sulla comprensione dei caratteri generali del pensiero durante l'età barocca. C'è da sottolineare che a un certo punto del percorso, precisamente intorno alla terza ora di lezione (step 3) si è presentata una deviazione che ha portato l'indagine direttamente sul confronto tra Bach e Leibniz, tralasciando i dati introduttivi legati alla Rivoluzione Scientifica del '600 e mettendo in evidenza soprattutto il confronto tra i due Grandi. Un confronto inteso, così, come rappresentativo di tutta una temperie creativa e culturale. Dallo step 5 allo step 7 il lavoro è ripreso privilegiando la ricerca individuale e di gruppo, la ri-lettura delle pagine originali di Leibniz e/o dei paragrafi del manuale, rispetto ai quali gli studenti si sono confrontati. Il setting d'aula negli step 3, 4 e 7 è stato momentaneamente modificato per

¹ Queste competenze sono da intendere come adattamento e/o rielaborazione di competenze dipartimentali precedentemente fissate:

Riconoscere la diversità dei metodi e delle opzioni con cui la ragione indaga il reale.

Riformulare contenuti e temi secondo diversi codici e saperli collocare in contesti più vasti di senso (la musica, nella fattispecie).

² *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza 2017*. MIUR, Sillabo di filosofia, *learning goal*, p.8.

³ Principe, 1990.

⁴ I problemi di distanziamento condizionavano gli aspetti prossemici, costringendomi ad adoperare troppo spesso il pc integrato. Durante queste lezioni l'uso del monitor è stato in parte ridotto e sostituito dall'ascolto *live* sulla tastiera. Da sottolineare, tuttavia, il fatto che il pc restava costantemente acceso per via dei collegamenti esterni con gli studenti in DAD.

consentire la costituzione di gruppi dedicati alla scelta o all'approfondimento dei brani da leggere. Nel momento finale gli studenti erano disposti ad U. Le conclusioni riportate al termine dell'articolo rappresentano l'esito di una sorta di *disputatio* che ha coinvolto orizzontalmente docente e studenti in forma orale, sempre coadiuvata dagli esempi musicali.

La verifica e la valutazione, tuttavia, sono state rivolte all'intera UDA che prevedeva anche altri contenuti e si sono adeguate alle griglie e alle rubriche predisposte dal Collegio dei Docenti.

Step 0

Sebbene nell'ambito della Musicologia, della Filosofia e della Storia della musica le relazioni tra il pensiero filosofico tra Seicento e Settecento e i prodotti dell'arte musicale siano stati profondamente studiati e si disponga ora di una bibliografia sterminata, si suppone che gli studenti ignorino l'importanza di questo legame cruciale nell'evoluzione della cultura occidentale. Questa supposizione poggia sul fatto che le conoscenze musicali nella scuola italiana sono assicurate fino al termine della scuola secondaria di primo grado e neppure fino all'obbligo scolastico. Il resto è demandato alle vocazioni dei singoli.

In questo step, dunque, è indispensabile l'avvicinamento al tema partendo dalla Rivoluzione Scientifica del Seicento che porta con sé scoperte, per così dire, anche nel campo musicale come quella di padre Marin Mersenne. Una visione che rivoluziona la scienza acustica ponendo nuovi orizzonti epistemologici attraverso i legami tra matematica, filosofia e musica. In altre parole, Mersenne, che pone le basi di un'acustica musicale come scienza, apre ad una miriade di possibilità investigative dell'universo sonoro, che poi saranno messe a sistema da Rameau e Bach. Quest'ultimo con la monumentale produzione dei 48 preludi e delle 48 fughe del Clavicembalo Ben Temperato.⁵

Ho inteso, poi, ogni volta, negoziare con gli studenti alcuni contenuti secondari.⁶

Step 1

Poiché la temperie culturale barocca è stata una immensa fucina di studi e indagini sugli aspetti fisico-acustici, matematici, combinatori della composizione e in generale della comunicazione musicale, ho provato a presentare le cifre fondamentali che legano la ricerca scientifica di quegli anni alla musica. È stata sufficiente una presentazione generale a partire dai contenuti del manuale in uso⁷ e da semplici consigli bibliografici che includono la lettura di alcuni passaggi

⁵ Sul cosiddetto temperamento equabile e l'uguaglianza artificiale dei suoni mi soffermo nella nota 10. In questo passaggio ho trovato utile anticipare il concetto di dissonanza e consonanza, puntualizzando che si tratta di una definizione legata anche ad aspetti culturali tipici del mondo occidentale.

⁶ La proposta di contenuti è assai vasta, perciò, a margine dei capisaldi necessari, chiedo agli studenti se hanno delle preferenze in una rosa di contenuti possibili. I giovani le esprimono sempre, nonostante non abbiano apparentemente le conoscenze per effettuare la scelta. La mia è una posizione singolare che però sortisce sempre l'effetto di un coinvolgimento e di uno scambio di fiducia inaspettato per i ragazzi: essere chiamati a scegliere i contenuti secondari, funzionali all'approfondimento. L'elenco nella bibliografia. Di seguito l'intera sitografia rintracciata con gli studenti stessi:

Temperamento equabile:

<https://www.youtube.com/watch?v=hiB7IBPtUCA>

<https://www.youtube.com/watch?v=9dduUBBtSDM>

Un esempio bachiano di contrappunto:

https://www.youtube.com/watch?v=Y0_DeHSTLHU

Percezione e appercezione:

https://www.filosofico.net/Antologia_file/AntologiaL/LEIBNIZ_%20PERCEZIONE%20E%20APPERCEZIO.htm

⁷ Abbagnano Fornero 2016, pp.327-342.

del testo di Arthur Dony, *Leibniz e Bach. Metaphisique et pensée musicale à l'âge baroque*, pubblicato nel 2019. La traduzione è stata da me assicurata.

Ho quindi illustrato brevemente il rapporto tra Tycho Brahe e Keplero, spiegando come le ricerche matematiche del secondo risiedano sulle intuizioni fisiche del primo. In questa direzione è decisivo far emergere che la Rivoluzione Scientifica del Seicento ha portato a una serie di intrecci e scoperte che legano la filosofia al pensiero musicale e, tramite questo, ad ambiti diversi, per esempio la ripresa dell'interesse verso le corrispondenze tra musica e astri, meglio, tra composizione musicale e cosiddette armonie celesti. È nota, per esempio, la ricerca kepleriana sulle orbite ellittiche dei pianeti generata dalla convinzione di Keplero che gli astri allineati formassero divine armonie. L'ascolto della fuga n.5 in Re dal primo volume del Clavicembalo ben temperato di Bach, BWV 850, ha permesso una visione della complessità stratificata dell'andamento delle voci, così come la temperie barocca immaginava fossero le relazioni tra le posizioni di pianeti e satelliti – assumendo e valorizzando una visione già pitagorica.

Step 2

Già nello step 1 è stato possibile proporre l'ascolto della fuga in re minore BWV 850, per realizzare un elementare approccio con l'analisi contrappuntistica e individuare semplici ma evidenti analogie con la ricerca kepleriana. Nella fuga a quattro *reale* in cui compare un controsoggetto cosiddetto *variato* - il cui significato è stato subito esplicitato⁸-, ho evidenziato, con il coinvolgimento degli stessi studenti, l'isomorfismo tra le voci. Quindi ho fatto rilevare gli elementi di *concordia discors*,⁹ ovvero la continua relazione di soggetto e controsoggetto, cioè delle varie voci della fuga, all'interno delle diverse sezioni in cui tradizionalmente questa forma è suddivisa. Ho fatto notare, richiamando il concetto di *concordia discors*, anche le apparenti dissonanze (dissonanze relative alla percezione dei suoni e alla loro decodifica nella cultura occidentale) che si risolvono sempre in ordinate armonie, ossia in suoni e in accordi, per così dire, gradevoli all'orecchio.¹⁰

Step 3

In questo step ho proposto due letture sulla monadologia leibniziana, oltre al testo del filosofo.¹¹ Altre letture sono state scelte dagli studenti partendo dalla bibliografia a corredo. A questo punto del lavoro eravamo già alla terza ora di lezione settimanale, ho provato così a rivolgere agli studenti la domanda su quale fosse secondo loro l'analogia più consistente ed evidente tra la musica di Bach che avevamo riprodotto e la concezione monadologica del mondo di Leibniz. Su 23 studenti solo due hanno inteso rispondere in modo ampio:

⁸ Fuga reale perché la risposta ripropone il soggetto sul grado di dominante con gli stessi intervalli. Se il controsoggetto, cioè la voce che accompagna la risposta al soggetto, invece, si trasforma man mano che appare, si tratta di un controsoggetto variato, come in questo caso.

⁹ Il tema della *concordia discors* è variamente trattato dagli studiosi. Anche in italiano esistono pubblicazioni degne di nota (F. Terzi, P. Dato), mentre in lingua francese il volume di Arthur Dony, *Leibniz e Bach. Metaphisique et pensée musicale à l'âge baroque*, Presses Universitaires de Liège, 2019, è uno dei più esaustivi. Il ben noto raffronto del contrappunto bachiano con la retorica di Quintiliano e i cinque momenti in cui questo si struttura è stato oggetto di tali e tanti contributi che si è ritenuto di considerarne gli esiti ormai storicizzati, richiamandone in classe solo gli aspetti più formali.

¹⁰ Spiegare il concetto di armonia nell'ambito del temperamento equabile si è rivelato doveroso quanto complesso, sarebbe stata necessaria una sintesi efficace e chiarificatrice soprattutto per gli studenti che non avevano conoscenze musicali. Ho scelto, dunque, di affidarmi ad alcuni video sul concetto di armonia occidentale (<https://www.youtube.com/watch?v=hiB7IBPtUCA>) e temperamento equabile (<https://www.youtube.com/watch?v=9dduUBBtSDM>) già a partire dalla seconda ora di lezione in classe.

¹¹ Abbagnano Fornero, 2016 p. 332 (sezione antologica: *La sostanza individuale, Il migliore dei mondi possibili*).

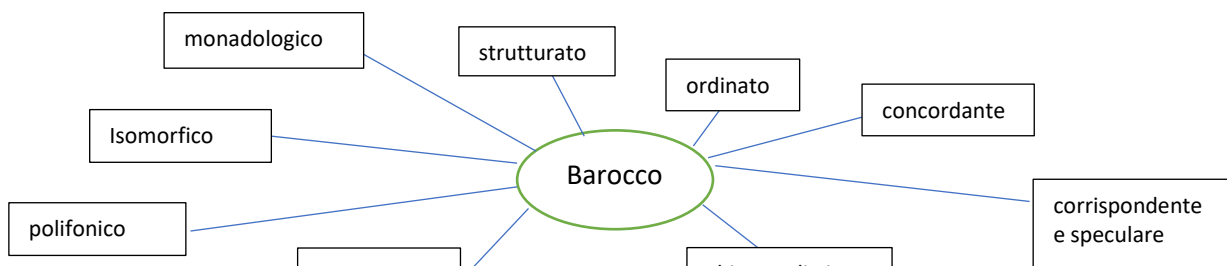
- a) La prima studentessa ha posto l'accento sull'isomorfismo: sia le monadi sia le voci ripropongono schemi identici anche se "apparentemente diversi; infatti, in ogni monade è racchiuso lo stesso [modello di] universo".
- b) La seconda studentessa ha ribadito di aver capito che vi sono delle corrispondenze tra monadi così come le avevamo viste nei passaggi della fuga, ma ha anche sottolineato in modo semplice il fatto che le note possono essere combinate insieme e formare delle armonie, purché seguano delle leggi.

Nessuno ha inteso riprendere il discorso dell'armonia dei pianeti secondo Keplero e, alla mia domanda, hanno risposto che sembrava una concezione antica quanto ingenua e inefficace. Ma quasi tutti dopo i primi due interventi hanno ribadito il concetto di isomorfismo come caratteristico sia del pensiero monadologico che della struttura della polifonia bachiana.

Abbiamo deciso così di assumere come cifra significativa dell'età barocca il tema della corrispondenza tra metafisica leibniziana e contrappunto. Per verificare questa tesi ho proposto dunque un secondo ascolto, la Fuga XX in la minore BWV 865 dal primo volume del Clavicembalo ben Temperato. Di questa fuga, considerata uno dei capisaldi del contrappunto bachiano, abbiamo cercato di individuare il soggetto e il controsoggetto man mano che comparivano nelle varie voci e ci siamo soffermati su cadenza e coda che racchiudono tutti gli elementi fino agli accordi finali. Nel tessuto compositivo, poi, è stato facile distinguere elementi isoritmici molto caratteristici, e tutti gli studenti, in un momento corale, hanno contribuito a individuare le cellule ritmiche che dall'esposizione del soggetto si replicano nel corso di tutto il brano. Abbiamo, infine, sottolineato il fatto che tutto il Clavicembalo ben temperato di Bach ha il compito di presentare in ogni composizione le stesse caratteristiche,¹² una specie di specchio delle possibilità combinatorie del microcosmo e del macrocosmo attraverso l'uso delle regole del contrappunto. Ogni preludio e fuga, infatti, rispecchia tutti gli altri sui diversi gradi della scala e, attraverso una logica comune, concorre allo stesso modo alla costruzione dell'universo "ben temperato". Una visione che possiamo assumere come pressoché analoga alla monadologia.

Step 4: Riassumere: parole-chiave

Alla mia domanda di riassumere i dati più evidenti di questa parte di lavoro gli studenti hanno elencato una serie di termini (quasi delle parole-chiave) da riferire ai contenuti proposti come esito del percorso svolto fino a quel punto, realizzando un semplice processo di *mind mapping*. La metafisica leibniziana e la musica di Bach, in una sintesi semplificata, possono avere in comune le cifre seguenti, sulle quali tutti si esprimono e concordano, sintetizzando il lessico leibniziano (acquisito dal manuale, dai brani letti e dai momenti di lezione) e quello musicale.



Sono termini che appartengono al lessico compositivo filosofico, spesso usati come sinonimi anche nel linguaggio comune, e che offrono una prima idea di come si sia caratterizzato il pensiero di Leibniz, mostrando anche le sue analogie con gli sforzi bachiani di tradurre

¹² Non essendo possibile ascoltare e analizzare ogni brano, abbiamo sintetizzato la funzione primaria dell'opera bachiana, desumendone dagli esempi presentati la cifra principale, ovvero la legittimazione di ciascun grado della scala (temperamento equabile) rispetto al contrappunto: è possibile costruire impalcature polifoniche simili su ciascun grado della scala tonale poiché le distanze tra un suono e il successivo sono state rese uguali (temperate, appunto), grazie a un processo fisico-acustico che va da Gioseffo Zarlino a Padre Mersenne a Bach stesso.

musicalmente quei contenuti. Il passo successivo è dato dalla domanda sul perché di questi sforzi. Si entra dunque nell'alveo della convinzione che vi sia un dio che opera secondo una volontà ordinatrice e combinatoria, ma che rappresenta anche una volontà di *armonia*,¹³ in cui il calcolo matematico, e le corrispondenze che ne conseguono, assumono garanzia di perfezione e giustizia divina, dando luogo a quello che Leibniz chiama "il migliore dei mondi possibili". Questo contrappunto, dunque, potrebbe essere la traduzione isomorfa del migliore dei mondi possibili rappresentato da Bach attraverso il suo rigore formale e la sua complessità polifonica.

Step 5: Il grande orologio

L'Uno, la monade è lo specchio dell'universo. Mettendo da parte in questo momento i concetti di percezione e appercezione per riprenderli più avanti, ho sottolineato che ogni monade porta l'armonia universale in sé stessa, come cifra caratteristica. Dopo aver discusso insieme sulla differenza del concetto di *armonia*, in senso leibniziano e bachiano da un lato e in senso cartesiano dall'altro (v. nota 10), abbiamo approfondito, riprendendo le letture date, il tema della divinità creatrice, che garantisce un universo ordinato attraverso il principio di *ragion sufficiente*. Mi è parso necessario rimarcare che secondo Leibniz l'universo si genera dalla replicazione, di volta in volta un po' variata, della propria forma, del proprio modello (monade). Una forma impressa da Dio che, come un grande orologiaio, prevede che il meccanismo del mondo sia il più perfetto fra quelli pensabili. A questo punto ho inteso sottolineare come il concetto di necessità diventi centrale nella speculazione leibniziana: ogni parte, ogni monade, è e deve essere così com'è, ossia come la divinità l'ha voluta. Sicché tutta la creazione agisce secondo un ordine e un'armonia prestabiliti, assai somiglianti al meccanismo di un orologio. Ogni parte, cioè, agisce, si struttura e si feconda secondo un disegno necessitato che non può essere diverso da come è dato. Tutto questo insieme di regole, questa visione, per così dire, obbligata, sembra ritrovare una sua applicazione nel Clavicembalo ben temperato e anche nell'Arte della Fuga, il capolavoro contrappuntistico di Bach, secondo una logica di corrispondenze rintracciate puntualmente nel lavoro di Dony, che gli studenti hanno condiviso *in toto*.

Step 6: Musica est exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerare animi

La musica, spiega Leibniz, è un velato esercizio aritmetico in cui l'anima calcola senza esserne effettivamente cosciente. Con questo celeberrimo aforisma il filosofo volle conciliare l'esigenza estetica con quella razionale, avviando una serie di ricadute nel campo della ricerca sulla creatività musicale che ancora oggi non si arresta. Nella celebre lettera all'amico Goldbach del 1712, il filosofo spiega che noi, pur non riuscendo a percepire singolarmente gli elementi che

¹³ A proposito del concetto di armonia c'è da sottolineare un passaggio che caratterizza il periodo barocco, non privo di una certa ambiguità, secondo il quale l'armonia si opporrebbe alla polifonia. A. Dony spiega: «Si è detto spesso che il periodo barocco sia l'età dell'armonia. Vero è che in questo periodo si vede nascere a poco a poco il concetto di tonalità, cioè l'idea di un sistema di relazioni verticali organizzato attorno ad un centro tonale, che determina una progressione di accordi, in contrasto con il periodo precedente, modale, basato sulla successione di intervalli stabiliti. Da qui l'idea generale secondo la quale la polifonia, nell'età barocca, perderebbe i suoi diritti per fare spazio ad una scrittura per accordi, in cui la costruzione verticale dell'armonia soppianterebbe lo sviluppo orizzontale delle linee melodiche. Tuttavia, una simile visione dovrebbe essere meno netta, giusto laddove essa occulta una tensione che è propria del barocco. Questa tensione ha a che fare precisamente col modo in cui l'armonia dovrebbe essere concepita e integrata nella elaborazione musicale.». Dony 2019, p.31, mia traduzione. Dony spiega accuratamente il passaggio di quegli anni al cosiddetto *stile galante* in cui una voce, una melodia, è accompagnata da accordi intesi verticalmente. Uno stile la cui figura culminante è Jean-Philippe Rameau (1683-1776). Si spinge, poi, fino a rimarcare la convinzione che il nuovo stile, la melodia accompagnata da accordi, sia stato teoricamente introdotto da Cartesio nel suo *Compendium Musicae* e portato in auge da Rameau stesso. All'opposto di questa tendenza, però, si trova proprio Bach, come difensore del contrappunto che, assieme a Walther e altri musicisti, guarda alla composizione come calcolo combinatorio, come speculazione filosofica e matematica e talvolta anche esoterica. Una musica che conterrebbe attraverso le sue leggi interne, proprio la leibniziana *Armonia Prestabilita*.

compongono un'armonia ben costruita, riusciamo a riceverne il piacere estetico, poiché ciascun elemento, seguendo le leggi delle proporzioni matematiche, porta ad un insieme che percepiamo come gradevole e, infine, "bello". Ecco il celebre passaggio letto e discusso in classe:

La musica si manifesta in larga misura in percezioni confuse e quasi inavvertite che sfuggono alle percezioni più chiare. Sbagliano infatti coloro che pensano che nell'animo non vi possa essere nulla di cui esso non sia cosciente. L'anima, infatti, sebbene non s'accorga di compiere un calcolo, avverte in ogni caso l'effetto di questo calcolo inconscio o attraverso un senso di piacere di fronte ad una consonanza, o di fastidio di fronte alla dissonanza. Il piacere sorge da molte consonanze insensibili [inavvertite singolarmente, ndr].¹⁴

E, continuando:

La musica ci affascina benché la sua bellezza non consista che nella proporzione dei numeri e del calcolo, di cui non siamo coscienti, ma che l'animo tuttavia compie, e dalle vibrazioni dei corpi sonori che si producono con certi intervalli.¹⁵

Da ciò gli stessi studenti hanno potuto desumere che, anche se non siamo capaci di ascoltare e distinguere uno ad uno gli elementi che compongono un'armonia o un perfetto contrappunto, essi hanno comunque su di noi, in quanto costruzione compiuta, un effetto gradevole. Qui il discorso si fa ricco di implicazioni: ho preferito, dunque, sintetizzare i passaggi in cui, nel volume di Dony, si indaga sui gradi di piacere determinati da una consonanza¹⁶ per passare subito alla proposta di alcuni esempi concreti suggeriti nel testo.

Step 7: Esempi musicali, percezione e appercezione

L'autore francese propone di far ascoltare due sequenze melodiche con uguale struttura ma in due tonalità diverse al fine di rintracciare una unità comune (in classe hanno preferito dire "lo stesso motivo") ma con due tetracordi del tutto differenti. L'esempio riportato è il seguente: *si bemolle-la-do-si* e *fa-mi-sol-fa diesis*. Dopo averle eseguite sulla tastiera, abbiamo potuto rilevare anche in classe ciò che l'autore riporta:

Puisque aucune note ne leur est commune, il est visible que la perception de leur unité ne peut reposer que sur l'appréhension sensible de leur identité structurelle, laquelle présuppose elle-même la perception de l'ensemble des relations définissant chacune de ces mélodies.¹⁷

Un esercizio più complesso ma più efficace è quello di utilizzare un semplice tetracordo o una melodia conosciuta ed elaborarla attraverso modifiche che ricordano, in qualche modo e semplificando, lo schema delle figure retoriche o la logica delle figure del sillogismo. Si tratta di utilizzare uno stesso contenuto, rielaborandolo musicalmente – attraverso i meccanismi di trasposizione, aumentazione, diminuzione, inversione e retrogrado –, cioè utilizzando le stesse note ma ponendole ogni volta in sequenze diverse. Poiché è assai complesso, durante l'ascolto, individuare questi artifici nelle composizioni contrappuntistiche, ho inteso introdurre qui il

¹⁴ Da intendere come elementi non distinguibili singolarmente, v. più avanti.

¹⁵ Fubini 2002, p.100.

¹⁶ Dony, infatti, a p.98 scrive: «Non si può attribuire a ogni consonanza un grado di piacevolezza determinato, perché esso può variare a seconda che la consonanza sia, per esempio, preceduta o meno da una dissonanza.», mia traduzione.

¹⁷ Dony 2019, p. 103. «Anche se non vi è alcuna nota in comune [tra le due melodie, ndr], è chiaro che la percezione della loro unità non può che poggiare sull'apprendimento sensibile della loro identità strutturale, la quale presuppone essa stessa la percezione dell'insieme delle relazioni che definiscono ciascuna melodia.», mia traduzione. Vorrei qui sottolineare che l'autore, accertamente, riferisce di un "insieme di relazioni" pensando alla percezione immediata di queste relazioni nella loro totalità e unità, laddove l'appercezione richiede una maggiore competenza analitica come è spiegato subito dopo.

concetto di *percezione* e *appercezione*, rapportando la capacità di ciascuno di percepire la struttura del contrappunto a un livello superficiale o a un livello più analitico, in tutta la sua architettura. Questo esercizio, accompagnato dalla lettura di passi della *Monadologia*, ha chiarito agli studenti la differenza tra i due termini leibniziani e la differenza tra un ascolto superficiale, che coglie la composizione nella sua immediatezza (*percezione*), e un ascolto musicale esperto, più analitico che sa cogliere con consapevolezza gli aspetti complessi del contrappunto (*appercezione*).¹⁸

Conclusioni, relazione tra esiti e competenze acquisite

La breve attività presentata ha necessitato di poco più di cinque ore di lezione, in cui ogni volta ho utilizzato una tastiera portatile pieghevole roll up midi, che mi ha consentito di mostrare in aula gli esempi musicali in tempo reale. Altri esempi sono stati oggetto di ricerca sul web. Gli studenti sono stati coinvolti nello sviluppo di un percorso in cui la musica rappresenta il riflesso interiore di un processo filosofico che sembrerebbe portare ad esiti fruttuosi.

Sul piano didattico e filosofico gli esiti più significativi sono stati quelli che hanno visto gli studenti confrontare e, infine, strutturare in uno schema, la proposta della monadologia leibniziana e il contrappunto di Bach, sintetizzando alcuni elementi trovati nel testo di Dony e sul manuale in uso.

Qui di seguito gli esiti in termini di reciprocità rinvenute tra pensiero filosofico e musicale, in cui si ravvisano anche le competenze acquisite. Esse sono evidentemente declinate a partire dai contenuti, ma, per comprendere l'effettiva portata dell'attività è necessario tenere presente che gli studenti hanno dovuto costantemente adeguare la loro comunicazione al lessico e alle strutture musicali, cioè alla relazione tra linguaggi e regole differenti, in una azione che rappresenta essa stessa, nel suo realizzarsi, l'applicazione delle tre competenze date che hanno permesso di giungere al sistema di corrispondenze qui sottoindicato:¹⁹

- 1) All'armonia prestabilita leibniziana corrisponderebbe la pratica di contrappunto e imitazione bachiana in cui si conciliano l'indipendenza delle voci (monadi) e le loro corrispondenze strutturali. *a.* e *c.*
- 2) Il mondo di Leibniz, in cui ciascuna delle infinite parti è uno specchio del tutto, trova in Bach il suo riflesso nella corrispondenza tra microstruttura e macrostruttura all'interno dello sviluppo formale. *a.*
- 3) L'ordine numerico e la struttura matematica dell'universo leibniziano fanno il paio con l'uso delle proporzioni matematiche e dei rapporti numerici nella scrittura bachiana. *b.*
- 4) La stessa necessità del male nell'ambito dell'armonia universale leibniziana troverebbe corrispondenza nella necessità della dissonanza all'interno della struttura compositiva che si risolverebbe infine nel "bene" della consonanza.²⁰ *a.*

¹⁸ A tale proposito ho riletto con gli studenti un passaggio dai *Nuovi Saggi* di Leibniz e un altro dalla *Monadologia*. «Io preferisco che si distingua tra *percezione* e *appercezione*. La percezione della luce o del colore, per esempio, della quale abbiamo *appercezione*, è composta da una quantità di piccole percezioni, delle quali non abbiamo *appercezione*; ed un suono del quale abbiamo *percezione*, ma al quale non poniamo attenzione, diventa *appercepibile* con una piccola addizione o incremento. Infatti, se ciò che precede non producesse nulla sull'anima, anche questo piccolo incremento non produrrebbe nulla e la totalità neppure.» (G. W. Leibniz 1765).

«Lo stato passeggero, che implica o rappresenta una molteplicità nell'unità o sostanza semplice, non è altro che ciò che è chiamato *percezione*, e che deve essere distinta dall'*appercezione* o coscienza, come si vedrà in seguito. Ed è su questo punto che i cartesiani hanno sbagliato gravemente, avendo considerato come un nulla le percezioni delle quali non si abbia *appercezione*.» (G. W. Leibniz 1714)

Vedi: https://www.filosofico.net/Antologia_file/AntologiaL/LEIBNIZ_%20PERCEZIONE%20E%20APPERCEZIO.htm.

¹⁹ Le competenze corrispondenti sono indicate dalle lettere in corsivo.

²⁰ Dony, pag.87. Pur nell'apparente ingenuità di questa visione risolutiva della dissonanza, e nell'entusiasmo della visione matematica dell'universo, non si può negare l'analogia tra il pensiero del filosofo e quello del musicista di

Il secondo esito significativo è stato ciò che normalmente emerge da questo tipo di attività, cioè la consapevolezza di potersi servire di codici, linguaggi e/o statuti epistemologici differenti per comprendere e rielaborare i contenuti filosofici. In altre parole, la necessità di indagare un oggetto di conoscenza attraverso pratiche che non sono quelle proprie della disciplina filosofica, in un contesto multi/interdisciplinare. c.

Riferimenti bibliografici

- ABBAGNANO-FORNERO 2016: Nicola Abbagnano, Giovanni Fornero, *Con-filosofare*, Paravia, Torino, 2016, pp. 327- 342.
 - DONY, 2019: Artur Dony, *Leibniz e Bach. Metaphisique et pensée musicale à l'âge baroque*, Presses Universitaires de Liège, 2019.
 - FUBINI 2002: Enrico Fubini, *L'Estetica musicale dalle origini al Settecento*, Einaudi, Torino, 2002.
 - LEIBNIZ 1967: Gottfried Leibniz, *New essays on human understanding*, ed. italiana a cura di Domenico Omero Bianca, in *Scritti filosofici*, UTET, Torino, 1967, vol. I, p. 284-285.
 - LEIBNIZ 1967: Gottfried Leibniz, *Monadology*, ed. italiana a cura di Domenico Omero Bianca, in *Scritti filosofici*, UTET, Torino, 1967, vol. II, pp.237-238.
 - MIUR 2017: MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, 2017, p.8.
 - PRINCIPE 1990: Quirino Principe, *Musica e filosofia*, parte prima, in «Musica Viva», Anno XIV n.1, 1990.
- Altri riferimenti:
- GOZZA 1989: Paolo Gozza, *La musica nella rivoluzione scientifica del '600*, Il Mulino, 1989.
 - LEINKAUF 2012: Thomas Leinkauf, *L'esthétique de Leibniz? Quelques remarques sur le complexe théorie de la connaissance et thorie du beau*, in Charlotte Morel, «Esthétique Et Logique», Ville-neuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2012.

Eisenach. Resta il fatto che questi confronti accendono elementi importanti di curiosità negli studenti, spingendo molti di loro a porre domande e a continuare l'approfondimento. A margine si può sinteticamente anticipare la parziale analogia della risoluzione della dissonanza con alcuni caratteri della Sintesi nella triade hegeliana (*Aufhebung*).

Se “il mondo brucia come una fornace...”

Sfide della complessità, filosofia per la vita e didattica unitaria

Mirella Fortino

*S'il devait arriver que seuls quelques initiés puissent
participer à la joie de comprendre et à la possibilité
d'agir, notre humanité courrait un grand danger.*
(Paul Langevin, 1946)

Abstract

This paper aims to solicit reflection on the relationship between science and philosophy and its importance in the learning-teaching process of both science and philosophy. Through the means of appropriate unitary education that does not neglect the intersection of the history of science, epistemology, and philosophy, it is possible today to design interesting educational opportunities in order to promote informed scientific citizenship. In this regard, some attention is paid in this article to the topic of complexity challenges, exemplarily representative of the intersection of diverse knowledge.

Keywords

Energy, Ethics, Philosophy, Physics, Responsibility.

1. Le ragioni di una progettazione per una didattica unitaria

Che la filosofia non debba essere autoreferenziale o semplicemente votata a conquistare vette metafisiche ma, necessariamente, preziosa opportunità di riflessione sull'agire umano è un'idea certamente compresa anche da chi non coltiva alcuna inclinazione speculativa di natura essenzialmente pragmatica, ma è sicuramente interessato al discorso etico e alla prassi. Una messe di problemi legati alla sopravvivenza dell'uomo ormai si impone ineludibilmente alla riflessione critica e la filosofia non può dirsi non investita, in quanto sapere basato sul *logos*, sapere critico, di una non piccola preoccupazione. La filosofia, infatti, deve sollecitare e favorire un'adeguata consapevolizzazione intorno a incalzanti interrogativi che investono la sfera planetaria e richiedono, in particolare, risposte che presuppongono una riflessione inerente al piano dell'etica. Si impone così all'attenzione di tutti la questione di scottante attualità riguardante il rapporto fra uomo e ambiente in riferimento al presente e al futuro dell'umanità. La scuola in quanto luogo privilegiato di formazione, officina di elaborazione e trasmissione di diversi saperi, scientifici e umanistici, non può eludere tale preoccupazione ed è perciò chiamata a progettare strategie formative che siano in grado di favorire atteggiamenti positivi di fronte alla complessa realtà esistente e alle odierne predizioni, congetturali, della comunità scientifica concernenti il futuro del pianeta, quindi il futuro dell'umanità. Con “atteggiamenti positivi” si vuole intendere innanzitutto, anche se non solo, uno sforzo di comprensione o intellesione per agire, sforzo che

deve essere esercitato da tutti poiché, come diceva con straordinaria lungimiranza il fisico francese Paul Langevin (1872-1946), in una conferenza del 1946, «s'il devait arriver que seuls quelques initiés puissent participer à la joie de comprendre et à la possibilité d'agir, notre humanité courrait un grand danger». ¹ Queste parole rivestono un significato attuale, in difesa della cittadinanza scientifica o meglio dell'educazione alla cittadinanza scientifica che la comunità educante oggi più che mai è chiamata a promuovere.

Si vuole perciò sottolineare l'importanza della progettazione di percorsi didattici interdisciplinari a carattere storico-critico. Tali percorsi devono contemplare un intreccio stretto, interessante e necessario sul piano della formazione di una coscienza intellettuale e civica al tempo stesso, fra le discipline scientifiche e il sapere filosofico. Il sapere filosofico oggi più che mai deve esser chiamato in causa per cercare di colmare il divario o meglio il dissidio, che la crescente parcellizzazione dei saperi ha determinato, fra le scienze della natura e i saperi umanistici.

Alcuni pressanti problemi inerenti alla difesa dell'ambiente, alla sostenibilità, costituiscono un'importante opportunità di riflessione per un sapere filosofico che non potrebbe esimersi, poiché non deve, da un impegno di ordine etico concepibile nei termini di un impegno che sia promozione di un sapere per la vita, non meramente contemplativo ma un sapere concernente la prassi. Non a caso il filosofo americano John Dewey elaborò una filosofia dell'esperienza e affermò la necessità dell'unità della scienza come "scientific habit of mind", ² sostenendo, in *Democracy and education*, l'idea secondo cui l'educazione deve favorire la «formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali e umane, verso la natura e gli esseri umani». ³

Oggi giorno è chiaramente avvertita l'esigenza di promuovere una riflessione specialmente intorno al problema costituito dall'utilizzo delle risorse naturali del pianeta Terra e, in particolare, intorno alle risorse energetiche. Tale riflessione si impone al fine di consentire informazione, consapevolizzazione e azioni consapevoli riguardanti il presente e il futuro dell'umanità e ispirate al principio di responsabilità che può esser declinato nel senso concepito da Hans Jonas ⁴ nel noto volume *Il principio responsabilità. Un'etica per la società tecnologica*, in cui, come è noto, l'atteggiamento fondato sull'euristica della paura costituisce un evidente segnale di allarme. La questione della responsabilità è importante e investe un orizzonte di discorso in cui occorre tener anche presente la voce di chi non esita a mettere in guardia nei confronti di una possibile filosofia della storia cui è sottesa la speranza, il pensiero utopico, l'idea di un «processo dotato dei propri automatismi». ⁵

Ora in ambito scolastico non dovendosi eludere una formazione mirata ed essendo possibile creare un intreccio fecondo e virtuoso fra saperi diversi, fra discipline scientifiche e discipline umanistiche, tale formazione deve contemplare il conseguimento di obiettivi conoscitivi *in primis* e perseguire finalità ultime molto alte consistenti nell'educazione per la salvaguardia del pianeta Terra, o ancor meglio, per la salvaguardia dell'umanità.

Come far sì, essenzialmente, che l'uomo non diventi una minaccia nei confronti di una natura i cui effetti nel corso dei secoli sono stati e sono tanto temuti? Se alcuni effetti dei fenomeni

¹ La citazione è un brano della Conferenza (1946) del fisico Paul Langevin e sta in Bensaude-Vincent 2005, e da qui (p. 327) è ora riportata.

² Cfr. Dewey 1938.

³ Dewey 1992, p. 38.

⁴ Cfr. Jonas 1990.

⁵ «Il nuovo imperativo ecologico di Jonas, formulato alla maniera di Kant, suona [...] così: 'Agisci in modo che gli effetti della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita sulla terra'. E se è vero che l'esistenza dell'umanità è il 'primo comandamento', da esso segue la necessità della difesa della vita nel suo insieme. All'altra famosa domanda kantiana, 'in che cosa dobbiamo sperare?', sembra sostituirsi quella se è ancora lecito sperare o se non sia piuttosto illusorio e regressivo abbandonarsi alla speranza, farsi cullare da essa, invece di assumersi con coraggio e disincanto le proprie responsabilità». Bodei 2019, pp. 233-234. Remo Bodei non esita a evidenziare il "cortocircuito" prodotto dalla coesistenza dell'idea della responsabilità dei singoli e dell'idea di un processo (storico) dotato dei propri automatismi.

della natura sono stati scaturigine di flagelli, di spaventosi disastri indipendenti dall'agire umano e la potenza delle forze della natura è stata per questo tanto temuta, ora si è diventati consapevoli, come Jonas ha sottolineato, del fatto che l'uomo è una minaccia per questa natura che potrebbe rivelarsi o diventare via via nemica soprattutto a causa di un cieco e irresponsabile agire umano.

Allora discipline quali Fisica, Storia, Filosofia, Chimica e Biologia, senza voler escludere altri saperi, devono stringere una virtuosa alleanza. Esse devono essere le discipline del curriculum scolastico coinvolte *in primis* nell'attività di progettazione di un'azione didattica che sia in grado di far acquisire la consapevolezza della "complessità" che caratterizza la realtà naturale e al tempo stesso la consapevolezza dell'irrinunciabile principio di "responsabilità" (o ancor meglio di "responsabilità sociale") che deve sostenere l'agire umano di fronte alle risorse naturali non infinite e impedire i comportamenti da cui dipendono i fenomeni che renderanno assai precaria o addirittura impossibile la vita dell'uomo sul pianeta Terra.

Sul piano della didattica storico-filosofica e della didattica delle discipline scientifiche, della fisica in particolare, si sventaglia uno scenario culturale che grazie alla progettazione di attività mirate, anche di tipo laboratoriale, feconda il pensiero critico e favorisce il passaggio sul piano cognitivo dal senso comune alle nozioni astratte del pensiero scientifico, ad esempio alle complesse nozioni, fra le altre, di *forza*, *energia* ed *entropia*. Con tali nozioni si favorirà anche il passaggio dall'immagine moderna di una natura semplice, che ubbidisce a leggi immutabili ed esorcizza la temporalità, all'immagine di una natura caratterizzata da una complessità crescente in cui il principio di conservazione si rivela insufficiente.⁶

È appena il caso di ricordare che secondo la fisica classica fondata sul paradigma del meccanicismo è possibile sia predire sia retrodurre, rispettivamente, il futuro e il passato, come sosteneva con eccessiva fiducia lo scienziato illuminista Pierre-Simon Laplace (1749-1827).⁷ E ciò mentre al tempo stesso, nel corso del XIX secolo, lo studio riguardante il calore andava delineando l'immagine di una scienza secondo cui il tempo, a dispetto dell'immobilità dell'essere ammessa dal pensiero eleatico che nega il divenire, costituisce una realtà determinante. Le nozioni di *essere* e *divenire*, di *permanenza* e *cambiamento*, paradigmatiche fin dalle origini del pensiero filosofico, con Parmenide ed Eraclito, si impongono come nozioni centrali del pensiero scientifico ottocentesco concernente il mondo materiale.

Considerando lo scenario teorico e storico che si sta delineando, la scienza e la filosofia sono intrecciate. Stringendo una sincera alleanza nell'insegnamento esse possono promuovere un'autentica coscienza o "cultura intellettuale", che sfida il pensiero ingenuo e può favorire il conseguimento delle alte finalità di cui si è prima detto. Al riguardo non si trascuri che spesso il senso comune costituisce un "ostacolo epistemologico" da cui deriva l'insufficiente consapevolezza necessaria di cui si sta dicendo.

Ed ora è perciò interessante veder delinearci un percorso conoscitivo fondato, a partire da domande imposte da problemi attuali, su precise informazioni, e quasi d'incanto imporsi la riflessione etica, conseguenza inevitabile, in tale contesto, della consapevolezza concernente la problematica complessità inerente in particolare al secondo principio della termodinamica o principio di dissipazione dell'energia, secondo cui, in contrasto con il primo principio della

⁶ Cfr. Falcone 2015, capp. V e VI.

⁷ Cfr. Laplace 1914. In questa opera (ed. 1925) Laplace scriveva: «Dobbiamo [...] considerare lo stato presente dell'universo come effetto del suo stato anteriore e come causa di quello seguente. Un'intelligenza che, per un dato istante, conoscesse tutte le forze da cui è animata la natura e la situazione rispettiva degli esseri che la compongono, se inoltre fosse abbastanza vasta per sottomettere questi dati all'analisi, abbraccerebbe nella stessa formula i movimenti dei più grandi corpi dell'universo e quelli dell'atomo più leggero: nulla sarebbe incerto per essa e l'avvenire, come il passato, sarebbe presente ai suoi occhi». Il brano sta in Fortino (a cura di), *Il caso: da Pierre Simon Laplace a Emile Borel (1814-1914)*, p. 76.

termodinamica, la «capacità di un sistema di compiere lavoro in qualche modo si annulla».⁸ Come si legge nel volume *La nuova alleanza* di Ilya Prigogine e Isabella Stengers, studiosi della termodinamica dei processi irreversibili, se «per la meccanica classica il simbolo della natura era stato l'orologio; per l'età industriale la natura è simboleggiata da una riserva di energia, sempre minacciata dall'esaurimento. Il mondo brucia come una fornace; l'energia, pur conservandosi, si dissipa».⁹ Così il tempo, indisciungibile dall'idea di movimento, s'insedia nel cuore del reale. Il movimento concepibile non solo come movimento di traslazione ma più in generale, aristotelicamente, come cambiamento¹⁰, inoltre fatti storici, la società industriale e quindi la disponibilità di risorse naturali essenziali per la produzione, nonché la nozione di *energia* la cui considerazione poggia talvolta su rapide volgarizzazioni e la cui definizione nell'Ottocento è ancora poco chiara e sarà scaturigine di una immagine del mondo non in armonia con quella delineata dal meccanicismo sei-settecentesco, ancora *l'essere* e il *divenire*, dunque la nozione di *tempo* e con essa quella di *irreversibilità* opposta alla nozione di *reversibilità* propria della meccanica classica¹¹, i fini dell'agire e gli atti decisorii degli individui e dei governi costituiscono tanti fili di un tessuto dal fitto intreccio in cui ogni elemento è realmente indisciungibile dall'altro. Tale intreccio può diventare oggetto, nell'insegnamento, di diverse unità di apprendimento. La storia generale, il divenire della scienza, la filosofia, la politica e l'economia rappresentano così argomenti la cui forte interrelazione può costituire l'oggetto di un percorso di educazione filosofico-scientifica le cui finalità più alte risiedono, nel processo di insegnamento-apprendimento, nella consapevolezza necessaria alla promozione della cittadinanza scientifica e nell'educazione allo sviluppo sostenibile per rendere ancora possibile la vita sulla Terra.

Si possono quindi ipotizzare diverse unità di apprendimento che nella concreta realtà scolastica, quella liceale in particolare, saranno declinate secondo strategie operative volte a tener viva l'attenzione, a elaborare la concettualizzazione delle nozioni e l'argomentazione e ad alimentare l'interesse per la sostenibilità. Tutto ciò sul piano educativo riveste un significato peculiare, nel tentativo di prefigurare un futuro possibile o sostenibile in cui siano coniugate teoria e prassi, la razionalità e virtuosità delle scelte individuali e collettive nonché provata l'efficacia dell'azione in riferimento agli atti decisorii. Diversi saperi sono chiamati in causa per conseguire sul piano educativo i risultati attesi, ai quali deve essere sempre sottesa la consapevolezza del dovere di agire, attraverso la conoscenza e imprescindibili ragioni etiche, per il bene del pianeta Terra.

2. Storia della scienza e cultura intellettuale

La conoscenza della storia della scienza sarà un *substratum* importante per giungere a una vera "cultura intellettuale". L'informazione scientifica intorno alle fonti energetiche, dati gli obiettivi e i fini perseguiti, sarà essenziale per superare alcuni fuorvianti limiti conoscitivi che talvolta si traducono in atteggiamenti negativi, caratterizzati anche dalla sfiducia nei poteri predittivi della scienza e, inoltre, nei poteri applicativi di essa, ai fini del bene comune, attraverso le tecnologie.

Non poco rilevante sul piano educativo è l'impegno che consente di cogliere il significato filosofico, fra le altre, della questione energetica, e ciò sia in termini strettamente teorici quando si cerchi la definizione della complessa nozione di energia sia in termini etici in riferimento ai comportamenti umani e alle scelte individuali e collettive orientate al futuro. In sede didattica,

⁸ Mondella, in Geymonat 1973, p. 215.

⁹ Prigogine-Stengers 1981, pp. 119-120.

¹⁰ Il fisico teorico Pierre Duhem apprezzerà questa nozione di movimento come cambiamento perché, in fisica, la Termodinamica in effetti studia i cambiamenti, «le leggi generali di ogni trasformazione delle cose materiali, le leggi del movimento fisico inteso nel senso ampio di Aristotele». Duhem 2022, pp. 592-595.

¹¹ Sulla nozione di energia, agli inizi dell'Ottocento ancora non definita, cfr. l'interessante e chiara trattazione di Giovanni Falcone nel volume *Quando la scienza si poteva immaginare* (pp. 83-149).

la progettazione di alcune unità di apprendimento *ad hoc* potrebbe costituire quindi una *chance* per un percorso interdisciplinare di insegnamento-apprendimento. Tali unità sono una sollecitazione per affrontare in classe, luogo privilegiato per una formazione unitaria, alcuni temi cui è sotteso l'intento di promuovere la formazione di cittadini che, in possesso della necessaria conoscenza ed educati all'esercizio del pensiero critico, siano capaci di agire, scegliendo innanzitutto i fini, responsabilmente, con la non inessenziale coscienza che in fondo *"il futuro dipende da noi"*. Proprio sul versante di tale consapevolezza sarà declinato perciò l'impegno conoscitivo-informativo profuso nel corso del processo di insegnamento-apprendimento. L'efficacia di tale consapevolizzazione dipenderà dall'attenta opera di progettazione didattica con l'intenzione di coordinare in modo unitario (secondo la regia imprescindibile del Consiglio di Classe, piuttosto che del singolo docente) lo sforzo che sarà profuso dal *team* dei docenti.

In fisica il "metodo storico" sarà molto utile per superare un insegnamento-apprendimento basato sulla mera trasmissione delle formule astratte e dei giudizi formali che riempiono le pagine dei manuali. La mera informazione-racconto in fisica non basta. Nell'insegnamento fare riferimento, magari sinteticamente, alla storia della scienza, per favorire la comprensione di importanti nodi concettuali e svolte teoriche che si sono registrati nel corso dell'età moderna nell'ambito della fisica, sarà molto utile anche sul piano cognitivo ed epistemologico, se non si tende a disgiungere la storia della scienza dall'epistemologia o logica della scienza.¹² Conoscere vicissitudini, pregiudizi ed errori disseminati nel corso del cammino storico predispone allo studio di una disciplina, la Fisica, che deve rifuggire da una mera "lista narrativa di nozioni"¹³ o raccolta di formule astratte e giudizi formali talvolta imparati a memoria. Purtroppo, nei manuali scolastici è piuttosto trascurata la dimensione storica della razionalità scientifica. La storia della scienza, che nel curriculum scolastico non è una disciplina a sé, non trova posto nelle pagine dei manuali scolastici se non occasionalmente disseminata qua e là e, di conseguenza, nella più comune progettazione degli itinerari di studio. I manuali sono ricchi di formule astratte che costituiscono un linguaggio non facilmente comprensibile, di cui lo studente, senza la guida esperta dell'insegnante, non riuscirebbe facilmente a cogliere l'intelligibilità, la valenza sul piano pratico e il fatto che esse sono esito del divenire del pensiero scientifico.

Secondo il fisico teorico, storico e filosofo della scienza Pierre-Maurice-Marie Duhem (1861-1916), che ha svolto una instancabile attività di studio e ricerca nel campo della termodinamica ed è anche reputato un pioniere nel campo della termodinamica dei processi irreversibili¹⁴, l'insegnamento della fisica non deve prescindere dalla considerazione della dimensione storica del divenire della razionalità scientifica. E ciò mostrando all'allievo lo sforzo notevole dell'intelligenza umana che via via si è emancipata da false idee, dal senso comune cui gradualmente è subentrata l'intellezione sempre più veritiera del reale. E la filosofia e il suo insegnamento – cosa non meno importante – non trarrebbero meno profitto da tale prospettiva metodologica. A ben vedere la storia della scienza è infatti attraversata da esigenze che hanno un valore eminentemente teoretico dal momento che essa riguarda l'esperienza peculiarmente umana e in divenire della conoscenza. La storia della scienza è fatta di errori, disfatte e conquiste, in essa si gioca una partita che chiamando in causa e mettendo alla prova principalmente i poteri dell'intelligenza umana può a buon diritto dirsi in interrelazione e contiguità con le scienze dell'uomo. Perciò,

ripercorrere le trasformazioni attraverso le quali la materia empirica si è sviluppata mentre si abbozzava la forma teorica; descrivere la lunga collaborazione con cui il senso comune e la logica deduttiva hanno analizzato questa materia e modellato questa forma fino a che l'una si è adattata esattamente all'altra, è

¹² Cfr. Fregonese 2022; Michelini 2022. Come osserva Marisa Michelini, in fisica, l'intervento didattico presuppone una progettazione che includa lo «studio di fondamenti, la scelta dei nuclei fondanti, con un'analisi di aspetti epistemici rilevanti, uno studio dei possibili percorsi interpretativi e dei principali nodi concettuali che sottendono alle difficoltà di apprendimento». Michelini 2022, p. 13.

¹³ Michelini 2022, p. 16.

¹⁴ Cfr. Brouzeng 1987, pp. 121-126.

il modo migliore o il solo modo per dare a chi studia la fisica un'idea giusta e una visione chiara dell'organizzazione così complessa e viva di questa scienza.¹⁵

Anche la filosofia ha tratto e trae vantaggio dal divenire della razionalità scientifica:¹⁶ ad esempio la filosofia del Novecento ha tratto profitto dal relazionalismo antisostanzialista che la teoria della relatività e il non euclidismo non consentono di eludere in sede teoretica. Oppure la filosofia dell'illuminismo non potrebbe essere concepita senza il rifiuto galileiano, in fisica, del principio di autorità, senza lo sperimentalismo che rifugge dall'ammissione di forme ed essenze metafisicamente concepite.

La storia generale, che è oggetto di studio in tutti gli indirizzi dell'istruzione secondaria, momenti di storia della scienza a partire dalla meccanica classica fino alla definizione delle nozioni di *energia*, *lavoro*, *calore* ed *entropia*, i principi della termodinamica nell'età del positivismo e della rivoluzione industriale, l'impossibilità del *perpetuum mobile* costituiscono una materia importante per delineare uno scenario complesso e definire i contenuti di unità di apprendimento. Sulla base dei principi della termodinamica far comprendere che l'energia non è inesauribile e l'entropia e la termodinamica sono "senza compromessi" e caratterizzano la scienza della complessità significa strutturare un percorso di pensiero che avrà risvolti sul piano educativo e dell'azione consapevole. Perciò sul piano storico e teorico in particolare la progettazione didattica contemplerà il passaggio dalla meccanica classica, dalla meccanica razionale, alla scienza in cui si afferma come realtà ontologica la realtà del divenire e dunque la complessità, si considereranno i contributi dei padri della scienza del calore, da Lazare e Sadi Carnot a William Thomson (1824-1907). Si ricorderà che quest'ultimo, noto anche come Lord Kelvin, a metà Ottocento, affermò la dissipazione dell'energia con le seguenti parole: «quando il calore viene creato da un processo irreversibile (come l'attrito), c'è una dissipazione di energia meccanica, ed è impossibile ripristinare completamente la condizione primitiva».¹⁷ Si tratta di un'affermazione che costituisce una svolta concettuale importante nel corso della storia del pensiero scientifico moderno fondato sull'idea del ritorno dell'identico, idea che è peculiare della fisica meccanicistica. Come infatti insegna il secondo principio della termodinamica, il ritorno dell'identico non è possibile.¹⁸ L'irreversibilità non è un fatto ideale ma una realtà ontologica, cioè una realtà di fatto.¹⁹

Lungo il percorso che si andrà delineando in classe si imporrà una domanda centrale: quali sono le fonti energetiche e a cosa vanno incontro? Sarà quindi importante rilevare la differenza tra fonti energetiche non rinnovabili e fonti energetiche rinnovabili, porre in risalto il processo di esaurimento dei combustibili fossili (carbone, petrolio e gas naturale)²⁰ tenendo presente che, come sostiene Giorgio Parisi, premio Nobel 2021 per la Fisica, «non solo dobbiamo salvarci dall'effetto serra, ma dobbiamo evitare di cadere nella trappola terribile dell'esaurimento delle risorse naturali»²¹. Sia il problema dell'energia sia il problema globale del riscaldamento dell'atmosfera ("effetto serra") e le conseguenze climatiche per la vita del pianeta e dell'umanità sono alla base di emergenze planetarie e di interrogativi importanti.

All'interno della prospettiva in discussione si pone il problema del fabbisogno e dei limiti della disponibilità di fonti energetiche non rinnovabili e quindi degli investimenti in "tecnologie non inquinanti" basate su risorse rinnovabili, insomma il problema del contributo di fonti diverse, alternative, tra cui: irradiazione solare, vento, energia atomica. Assume così rilievo

¹⁵ Duhem 1997, p. 409. La traduzione del brano è nostra.

¹⁶ Cfr. Rey 1907.

¹⁷ Trad. it. delle seguenti righe del testo originale: «When heat is created by any unreversible process (such as friction), there is a dissipation of mechanical energy, and a full restoration of it to its primitive condition is impossible». Thomson 1852, p. 304. Corsivo nostro. Cfr. F. Mondella 1973, pp. 186-227.

¹⁸ Cfr. Rey 1927.

¹⁹ Cfr. Caldirola, Casati, Tealdi 1986.

²⁰ Sulle fonti fossili e sul futuro delle fonti fossili cfr. Rossini (a cura di) 2011.

²¹ Parisi 2022.

scientifico-filosofico la tecnologia il cui impiego può costituire una “chance”, una possibilità oggettiva importante per il soddisfacimento del fabbisogno energetico.²² Pertanto occorre cercare risposte alle domande: perché il fotovoltaico, cos’è la fotosintesi, la crescita *green* e – cosa non meno importante – dobbiamo abbandonare la terra e cercare pianeti extrasolari? Perché la decarbonizzazione o meglio il processo volto a ridurre la quantità di anidride carbonica nell’atmosfera? E come ridurre le emissioni di CO₂, gas serra, nell’atmosfera?²³ Di fronte a tale ricerca la scienza e la filosofia concepita come filosofia per la vita devono mettere a fuoco anche le implicazioni socioeconomiche dell’energia, il moderno concetto di responsabilità, l’idea di autodeterminazione e rappresentazione del fine dell’azione e stringere infine una virtuosa alleanza per soddisfare finalità alte consistenti nella salvaguardia della vita. In particolare il problema dei fini dell’agire umano, che è un problema peculiare dell’interrogazione filosofica, nel contesto in discussione incatena tanto l’attenzione dello scienziato quanto quella del filosofo o meglio, nel nostro caso, dello studente-cittadino consapevole, che imparerà a fugare l’ombra dello scetticismo pur sapendo, considerando la storia della scienza, di non poter contare su certezze epistemiche e che le previsioni degli scienziati non sono scontate ma possibili solo entro dati limiti.

3. Un’etica razionale e virtuosa per il bene comune

È importante “conoscere per agire”. La mancanza di un’efficace informazione, di consapevolezza, inficia la possibilità dei comportamenti umani auspicabili per affrontare strade piene di incertezze riguardanti le risorse energetiche o fonti energetiche non rinnovabili, non infinite ma esauribili, il risparmio energetico, il cambiamento climatico dipendente dalle conseguenze di comportamenti umani non responsabili. Pur dotati di tale consapevolezza, occorre cercare risposte a domande complesse: l’intellettualismo etico socratico è sufficiente per agire eticamente? Chi conosce il bene, agisce, insomma, come pensava Socrate, inevitabilmente bene? Sicuramente la conoscenza non basta, anche se è condizione necessaria essa non è condizione sufficiente dell’agire eticamente perché questo agire esige la cooperazione di quella facoltà umana costituita dalla volontà e anche la formazione di una ferma disposizione d’animo: la virtù.

Dunque, nell’insegnamento delle discipline occorre perseguire una formazione cui è sotteso l’intento di non disgiungere conoscenza e riflessione etica attraverso l’arte maieutica, l’esercizio del pensiero critico unitamente a pratiche virtuose, non trascurando la ricerca di orizzonti di senso. Ma resta ancora un passo per riuscire a tener saggiamente coesi l’intellettualismo e la volontà, la cui nozione è un’acquisizione ancora estranea all’orizzonte critico in cui si situa il pensiero di Socrate. L’argomentazione filosofica in classe concernerà quindi anche il volere umano. Comprendere il bene e agire bene, perseguire e fondere obiettivi cognitivi e imperativi etici che pieghino la volontà dei singoli e della collettività di fronte alle sfide imposte dai complessi problemi ambientali significa conferire un grande valore educativo ai compiti della comunità scolastica. Perciò nella prassi scolastica l’argomentazione filosofica deve svolgere un ruolo importante per la sostenibilità e riuscire a far sì che il pensiero del bene si traduca in azione. La filosofia pone domande e impone la ricerca di risposte convincenti, non dommatiche ma aperte, evitando l’autoreferenzialità, la chiusura in se stessa e dialogando quindi con le altre discipline per conseguire fini comuni. Di conseguenza essa diventa filosofia applicata alla realtà complessa e in divenire, e non trascura le irrinunciabili prerogative teoretiche che la definiscono, ma le è richiesto semplicemente anche lo sforzo, se si vuole comunque concepirla come scienza delle verità profonde, di scendere dal cielo sulla terra. A tale riguardo la riflessione critica attraversa la scena della complessità e vuole essere dirimente dinanzi alle incalzanti questioni e sfide

²² «Non solo si produce più ricchezza spendendo meno energia: di fatto, per unità di prodotto, si emettono meno gas serra, che sono inevitabilmente legati ad una produzione di energia basata ancora per il 75-80% sulle fonti fossili. Per questo scopo, la riduzione di gas serra, si dovrebbe far uso solamente di fonti rinnovabili a impatto assolutamente nullo, se questo fosse possibile in assoluto». Rossini (a cura di) 2011, p. 69.

²³ Cfr. Aresta (a cura di) 2011.

globali. Così non potrebbe essere eluso l'impegno del pensiero etico che è proprio dell'orizzonte critico kantiano. Di fronte al problema energetico e al problema della "terra che brucia", l'esigenza e l'invocazione di ispirazione kantiana di principi etici universali validi incondizionatamente per ogni essere ragionevole possono dirsi, di fronte alle minacce globali, inattuali o condizionate da prospettive critiche ispirate al relativismo? Diventa perciò importante e nient'affatto inattuale, nella riflessione in classe, la discussione concernente la formulazione, contenuta nella *Critica della ragion pratica*, dell'imperativo categorico kantiano: «opera in modo che la massima della tua volontà possa sempre valere in ogni tempo come principio di una legislazione universale». ²⁴ Al di là di ogni possibile visuale critica in difesa del relativismo, dell'individualismo, l'idea di principi etici universali, riguardanti tutti gli esseri ragionevoli della terra, si va sempre più configurando, e quasi d'incanto, come presupposto filosofico che è fondamento etico per sostenere la causa della vita sul pianeta Terra ed evitare le minacce incombenti sulla nostra testa. Si tratta di un convincimento che non è però indipendente dalla postulazione della sopravvivenza o esistenza dell'uomo come "*fine in sé*" e realtà noumenica. ²⁵

La scuola, in quanto istituzione che presiede alla formazione delle generazioni che si susseguono lungo il filo della storia, non potrebbe assolvere solo formalmente gli obblighi inerenti al dettato della legge n. 92 del 2019 e al testo della Costituzione Italiana. ²⁶ Occorre dunque un atto di deliberazione non solo formale o emozionale per una "*paideia ad hoc*", volta a rendere possibile la comprensione dei problemi e il passaggio da questa all'azione, attraverso il superamento delle barriere disciplinari, e ciò al fine di perseguire la formazione dell'uomo integrale e rendere concreta l'educazione alla cittadinanza scientifica consapevole. ²⁷

In effetti tutto ciò potrebbe imporre di fronte a noi, su scala planetaria, l'idea secondo cui non si tratta tanto di perseverare nella riflessione intorno a orizzonti categoriali come l'orizzonte della responsabilità quanto di *agire* presto. Cosa fare? È stata imboccata la via della sostenibilità e non bisogna voltarvi le spalle. Scuola e società devono perciò stringere una proficua e lungimirante alleanza, non senza la consapevolezza di dover fare appello all'azione inevitabile dei governi. Come scrive il fisico teorico Lawrence M. Krauss in riferimento al problema del clima, nel volume *The Physics of Climate Change* (trad. it. *La fisica del cambiamento climatico*), «le sfide più grandi sono probabilmente di tipo politico ed economico piuttosto che tecnico». ²⁸ Ma la scienza può, anzi deve, «favorire politiche informate». ²⁹

Si tratta di non trascurare il cammino della civilizzazione lungo il quale la scienza, fonte di conoscenze che non sono riducibili a mera *tecnica*, è o deve essere, a ben vedere, anch'essa promotrice e guardiana di valori. La verità scientifica è un valore. Quali sono i livelli di CO₂ che non devono essere tollerati nell'atmosfera? ³⁰ Solo gli scienziati ce lo possono dire e la tecnologia può contribuire a evitare tanti rischi per la vita. Tutto ciò per dire che sul piano educativo la scuola è chiamata a far comprendere l'importanza del rapporto fra saperi, valori e vita. In quanto

²⁴ Kant 1986, p. 39. Cfr. Korner, pp. 167-172.

²⁵ Sul problema della sostenibilità, la filosofia kantiana non può che essere chiamata in causa. Perciò si veda Aportone (a cura di) 2021.

²⁶ Si ricordano qui le modifiche apportate all'articolo 9 della Costituzione italiana dalla legge cost. 11 febbraio 2022, n. 1. All'articolo 9 è aggiunto, in fine, il comma secondo cui la Repubblica «tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali».

²⁷ A tale riguardo, nell'attività di progettazione didattica, sarà più che opportuno superare le frontiere disciplinari che sono sovente un baluardo difeso con la formazione di gruppi disciplinari distinti, almeno in riferimento alla definizione degli obiettivi, alle scelte dei nodi concettuali fondamentali (e dei materiali essenziali) e alla comunicazione fra senso comune e concetti astratti, nonché ai momenti della storia della scienza reputati rilevanti rispetto agli obiettivi fissati e ai punti di intersezione fra la filosofia e le scienze.

²⁸ Krauss, p. 184.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ È molto interessante vedere, nella "Serie Speciale "L'energia nella scuola", il Supplemento al «Giornale di Fisica» a cura di M. Aresta. Perciò cfr. Aresta (a cura di) 2011.

luogo in cui devono fondersi conoscenza ed educazione civica, essa deve rappresentare un ponte fra la conoscenza scientifica, la riflessione critica ed etica e la città che è diventata ormai città globale.

Insomma, se in fondo è pur vero che gli stessi scienziati riconoscono che non è possibile fare predizioni certe, colmare magicamente varie sacche di incertezza, ora si tratta di educare a percorrere e ottimizzare la strada della sostenibilità. Scuola, agenzie culturali e comunità di ricerca devono stringere una vera e sincera alleanza. Non è perciò inattuale, nell'insegnamento, una riflessione di natura filosofica sulla natura della scienza, aver cura di un approccio storico-epistemologico per rendere possibile la comprensione concettuale e storica della scienza, non trascurando quindi, in particolare nell'insegnamento delle scienze, il metodo storico, unitamente all'analisi logica dei concetti e ai processi argomentativi, in funzione della comprensione delle nozioni.³¹ E ciò anche perché non sarebbe né ragionevole né eticamente concepibile non vincere le resistenze scettiche, non aver fiducia nella scienza che evolve, nella scienza che secondo il credo positivista di Auguste Comte vanta un potere di predizione e ciò a vantaggio dell'agire dell'uomo, della società.³² I detrattori della climatologia sono un esempio di queste resistenze, della sfiducia negli esperti.³³

Il metodo storico nell'insegnamento delle scienze, insegna a vedere i cambiamenti teorici, come «la teoria si è arricchita di un nuovo principio in cui abbia visto dissiparsi un'oscurità, scomparire un'idea sbagliata»,³⁴ e dunque ad aver fiducia nell'evoluzione della conoscenza. E ciò sempre con la consapevolezza, in funzione di una sorta di antidestino di fronte alle minacce e incertezze attuali, che «il futuro dipende da noi» e la scienza, come espressione di civilizzazione, non è riducibile, come sopra detto, a semplice tecnica. In ogni caso si tratta di sapere, come diceva Louis Pasteur, che la fortuna aiuta le menti preparate.³⁵

Riferimenti bibliografici

- APORTONE 2021: Anselmo Aportone (a cura di), *Pensare la sostenibilità. Prospettive kantiane e postkantiane*, Mimesis, Milano-Udine 2021.
- ARESTA 2011: Michele Aresta (a cura di), *CO₂: rifiuto o risorsa? Recupero, confinamento ed utilizzo del CO₂*, Supplemento al «Giornale di Fisica» della Società Italiana di Fisica, Serie speciale «L'energia nella Scuola», vol. 52 (2011), n. 3.
- BENSAUDE-VINCENT 2005: Bernadette Bensaude-Vincent, *Paul Langevin: L'histoire des sciences comme remède à tout dogmatisme*, in «Revue d'histoire des sciences», vol. 58, n. 2 (Juillet-Décembre 2005), pp. 311-327.
- BODEI 2019: Remo Bodei, *La filosofia nel Novecento (e oltre)*, Feltrinelli, Milano 2019⁴.
- BROUZENG 1987: Paul Brouzeng, *Duhem: science et providence*, préface d'Adolphe Pacault, Belin, Paris 1987.
- CALDIROLA, CASATI, TEALDI 1986: Piero Caldirola, Giulio Casati, Ferdinando Tealdi, *Corso di fisica*, Ghisetti e Corvi editori, Milano 1986, vol. 2.
- COMTE 1985: Auguste Comte, *Discours sur l'esprit positif*; trad. it. *Discorso sullo spirito positivo*, a cura di A. Negri, Laterza, Roma-Bari 1985.
- DE SANCTIS (a cura di) 2010: Enzo De Sanctis (a cura di), con la collaborazione di S. Monti e G. Ricco, *Energia e fissione nucleare*, Supplemento al «Giornale di Fisica» della Società Italiana di Fisica, Serie speciale «L'energia nella Scuola», vol. 51 (2010), n. 1.
- DEWEY 1938: John Dewey, *Unity of Science as a Social Problem*, in O. Neurath et al., *Encyclopedia of Unified Science*, University of Chicago Press, Chicago 1938, vol. I, n. 1, pp. 29-38.

³¹ Cfr. Micheli 2022.

³² Cfr. Comte 1985.

³³ Cfr. Oreskes 2021.

³⁴ Cfr. Duhem 1978, p. 302.

³⁵ Louis Pasteur (1822-1895), biologo e chimico francese, «diceva che la fortuna *aiuta le menti preparate*». Krauss, p. 185.

- DEWEY 1992: John Dewey, *Democracy and education*, Macmillan, New York 1916; trad. it. *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- DUHEM 1978: Pierre Duhem, *La théorie physique: son objet et sa structure*, Chevalier et Rivière, Paris 1914; trad. it. *La teoria fisica: il suo oggetto e la sua struttura*, il Mulino, Bologna 1978.
- DUHEM 1911: Pierre Duhem, *Traité d'énergétique ou de Thermodynamique générale*, Gauthier-Villars, Paris 1911.
- DUHEM 2022: Pierre Duhem, *Realtà e rappresentazione. Alle origini della Théorie physique. Scritti 1892-1896*, a cura di M. Fortino e J.-F. Stoffel, prefazione di S. Bordoni, @racne, Roma 2022.
- FALCONE 2015: Giovanni Falcone, *Quando la scienza si poteva immaginare*, Aracne, Roma 2015.
- FORTINO 2000: Mirella Fortino (a cura di), *Il caso. Da Pierre Simon Laplace a Emile Borel (1814-1914)*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2000.
- FREGONESE 2022: Lucio Fregonese, *Storia della fisica e Didattica della fisica come settori di ricerca integrati per il chiarimento concettuale e l'insegnamento della disciplina*, in «Giornale di Fisica», vol. LXIII (2022), pp. 53-62.
- GUETTI 2019: Carla Guetti, *I nuovi orientamenti per l'apprendimento della filosofia e gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile*, in «Culture della sostenibilità» (online), anno XII, n. 23 (2019), pp. 10-15.
- KANT 1986: Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Hartknoch, Riga 1788; trad. it. *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari 1986.
- KORNER 1987: Stephan Korner, *Kant*, Penguin, Middlesex 1955; trad. it. *Kant*, Laterza, Roma-Bari 1987.
- KRAUSS 2022: Lawrence M. Krauss, *The Physics of Climate Change*; trad. it. *La fisica del cambiamento climatico*, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- JONAS 1990: Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*; trad. it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990.
- LANGEVIN 1946: Paul Langevin, *La pensée et l'action*, Conférence prononcée le 10 mai 1946, in «Bulletin mensuel d'information de l'Union française universitaire», n. 1, mai 1947, pp. 3-20.
- LAPLACE 1825: Pierre-Simon Laplace, *Essai philosophique sur les probabilités (1814)*, Bachelier, Paris 1825.
- MICHELINI 2022: Marisa Michelini, *Percorsi basati sulla ricerca nello sviluppo professionale degli insegnanti in servizio*, in J. Immè e M. Michelini (a cura di), *Contribuire allo sviluppo professionale dei docenti di fisica nella scuola secondaria superiore*, in «Giornale di Fisica», vol. XLIII, Supplemento GLS-Fisica-SPI (2022), pp. 3-20.
- MONDELLA 1973: Felice Mondella, *Principi e problemi della termodinamica*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano 1973, vol. V, pp. 186-227.
- ORESKES 2011: Naomi Oreskes, *Why Trust Science?*, Princeton, Princeton University Press, 2019; trad. it. *Perché fidarsi della scienza?*, Bollati Boringhieri, Torino 2021.
- PARISI: Giorgio Parisi, *Discorso tenuto alla Camera dei Deputati in occasione del Pre-COP26 Parliamentary Meeting* (<https://www.valigiablu.it/nobel-parisi-discorso-clima/>).
- PRIGOGINE – STENGERS 1981: Ilya Prigogine-Isabelle Stengers, *Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science*; trad. it. *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, edizione italiana a cura di Pier Daniele Napolitani, Einaudi, Torino 1981.
- ROSSINI (a cura di) 2011: Stefano Rossini (a cura di), *Il futuro delle fonti fossili*, Supplemento al «Giornale di Fisica» della Società Italiana di Fisica, Serie speciale «L'energia nella scuola», vol. 52 (2011), n. 1.
- THOMSON 1852: William Thomson, *On a universal tendency in nature to the dissipation of energy*, in «Proceedings of the Royal Society of Edinburgh», April 19, 1852, pp. 304-306.
- REY 1907: Abel Rey, *La théorie de la physique chez les physiciens contemporains*, Alcan, Paris 1907.
- REY 1927: Abel Rey, *Le retour éternel et la philosophie de la physique*, Flammarion, Paris 1927.

Tempo della coscienza e relatività: percorsi didattici a partire dal dialogo tra Bergson e Einstein

Maria Luisi e Caterina Pizio

Abstract

In 1922 French philosopher Henri Bergson and Albert Einstein met during a conference and undertook a difficult dialogue about time, consciousness, relativity. This episode can be a stimulating starting point for teaching paths between Physics and Philosophy.

Keywords

Bergson, Einstein, Time, Relativity, Physics.

Introduzione

Questo saggio nasce da un'esperienza didattica, presentata durante un corso di formazione organizzato dal liceo Majorana di Desio nella primavera del 2022.¹ La sfida, per nulla scontata, del corso era creare una seria opportunità di dialogo tra filosofi e fisici, professori universitari e docenti di scuola superiore.

A seguito degli incontri di straordinaria profondità con gli scienziati coinvolti nel corso, un appuntamento è stato dedicato alla condivisione di percorsi didattici, uno dei quali è quello qui descritto. Nello specifico si tratta di una serie di lezioni in compresenza tenute in una classe quinta di Liceo Scientifico dalla docente di filosofia, Maria Luisi, e dalla docente di fisica, Caterina Pizio. Il filo rosso delle lezioni comuni (in tutto circa quattro) è stato la lettura e il commento di alcuni brani di *Durata e Simultaneità*, di Henri Bergson; il testo è meno celebre di altri del pensatore francese ma è particolarmente appropriato allo scopo, poiché si tratta di un saggio che affronta, spiega e commenta la teoria della relatività di Einstein da una prospettiva filosofica. In appendice al testo, inoltre, viene riportato lo scambio diretto tra i due maestri avvenuto durante un convegno in onore di Einstein, nel luglio del 1922.

Sarebbe bello poter rivelare che due uomini di tale genio si sono trovati e completati in quell'occasione, ma sarebbe una falsità. Purtroppo, il dialogo è stato poco proficuo, Bergson non è stato capito e le sue osservazioni hanno trovato tanta resistenza e suscitato tali polemiche nella comunità dei fisici che lo stesso pensatore francese ha scelto di non ripubblicare il testo,

¹ Il titolo del percorso formativo era "Un ponte tra le due culture: la didattica interdisciplinare" e si è svolto tra il 17 febbraio e il 31 maggio 2022 in modalità on line e in presenza. Tra i principali relatori coinvolti ricordiamo il prof. Fernando Zalamea, Universidad Nacional de Colombia, matematico e filosofo, il prof. Marco Bersanelli, docente di Astrofisica presso l'Università degli studi di Milano e il prof. Stefano Forte, docente di Fisica Teorica presso l'Università degli Studi di Milano. L'esperienza didattica a cui si fa riferimento è stata svolta in una quinta del Liceo Scientifico della Fondazione Sacro Cuore di Milano durante l'a.s. 2017-18.

non perché non fosse convinto dei contenuti lì esposti, ma per non fomentare fraintendimenti e discussioni poco costruttive.²

Il mancato successo di tale tentativo, tuttavia, non chiude la via, semmai la apre a nuove sperimentazioni, ancora più urgenti negli anni duemila di quanto lo fossero nel 1922.

È in quest'ottica che è nato il progetto di lavoro comune con gli studenti, lavoro nel quale non si è tentato di diluire i lessici specifici delle due discipline per giungere a un presunto punto d'incontro nel mezzo. Una simile mediazione non avrebbe giovato a nessuno. La scelta è stata piuttosto quella di leggere il testo in presa diretta, ovviamente selezionando temi e sezioni, ma ascoltando poi la voce di Bergson ciascuno dal proprio punto di vista, così che il filosofo sentisse risuonare certi accenti e il fisico altri, per poi ragionare insieme su quanto emerso di fronte e insieme ai ragazzi.

Abbiamo deciso quindi di riprendere la duplicità di voci anche in questo ambito. I paragrafi del saggio sono divisi tra le autrici in modo che ognuna abbia lo spazio di indicare i temi essenziali per la sua disciplina e l'interesse del lavoro svolto dal proprio punto di vista.

La prospettiva filosofica

Una delle sfide poste da questo saggio sta nel cercare di restituire l'esperienza didattica realmente svolta, ma allo stesso tempo accennare all'orizzonte filosofico più vasto in cui essa si è inserita. Per cercare di non trascurare né mescolare questa doppia prospettiva, distinguerò i temi che sono stati esplicitamente affrontati con i ragazzi in dialogo con la fisica e i temi filosofici che hanno guidato più in generale lo studio e la spiegazione di Bergson alla classe.

Nel primo gruppo rientrano l'analisi del fenomeno del tempo e la relazione particolare tra tempo e spazio. Per quanto riguarda il secondo gruppo, le tematiche guida sono state il superamento del dualismo e l'indagine sull'esperienza pura.

Il tempo e la sua relazione con lo spazio sono argomenti ampiamente descritti nell'opera considerata e i brani letti e commentati in classe vertevano principalmente su queste tematiche per come Bergson le affronta nel confronto con la relatività di Einstein. Antidualismo e esperienza pura sono temi più marcatamente teoretici, che il filosofo francese discute in innumerevoli sue opere e che rappresentano forse i punti più chiari di novità rispetto alla metafisica tradizionale. Ovviamente, appena si approfondisce minimamente, si coglie subito l'interconnessione tra i due piani: proprio perché Bergson è antidualista e vuole rifondare la nozione di esperienza, si occupa in particolare del tema del tempo. Tuttavia, da un punto di vista didattico, il grande vantaggio di un'esperienza interdisciplinare come quella svolta consiste nel poter far emergere i temi filosofici dall'interno di una trattazione più precisa e circoscritta, dato che le tempistiche strette delle lezioni impediscono un'introduzione completa al pensiero e alle opere di qualunque filosofo.

Superare il dualismo: lo studio del tempo

Il sottotitolo di *Materia e Memoria* è "Saggio sulla relazione tra il corpo e lo spirito". Questo e moltissimi altri indizi ci segnalano chiaramente che il pensatore francese riteneva cruciale ricucire gli strappi originali su cui si era costruita per secoli la filosofia: corpo e spirito, natura e coscienza, realtà e conoscenza, noumeno e fenomeno.

² È per questa ragione che lo scritto non fa parte del volume ufficiale delle opere di Bergson, *Oeuvres*, a cura di A. Robinet, Presses Universitaires de France, Paris 1959.

Nella prefazione alla settima edizione del testo, datata 1911, scrive: «Questo libro afferma la realtà dello spirito, la realtà della materia, e tenta di determinare il rapporto tra l'uno e l'altra attraverso un esempio preciso, quello della memoria».³

Fin dalle opere di Platone e Aristotele sembrerebbe che una delle attività più consuete dei filosofi sia stata dividere e distinguere. Occorre trovare la differenza specifica tra l'uomo e il resto del cosmo per capirne l'essenza, poi distinguere la parte spirituale da quella materiale nell'uomo stesso, infine bisogna identificare saperi adeguati e inadeguati, dato che la distanza tra l'uomo e la realtà, quando non viene tenuta sotto controllo da strumenti opportuni, rischia di restituire una prospettiva parziale o scorretta.

Il problema che sorge però nella seconda fase di questo lavoro di distinzione svolto con tanta cura è come creare legami tra tutti i frammenti che abbiamo creato. Infatti, per quanto l'uomo non coincida con la natura, non si può negare che ne sia anche parte, e lo stesso vale per tutte le altre distinzioni accennate.

Dunque, la paradossale mossa filosofica consiste spesso nel separare due regioni per poi affannarsi a costruire tra esse un ponte il più funzionale possibile, senza però raggiungere mai risultati soddisfacenti.⁴

In questo senso Bergson vuole invertire la tendenza e provare a ricominciare dall'unità. Il punto fondativo di un autentico pensiero filosofico non sarebbe la divisione tra io e mondo, coscienza e oggetto, ma la loro unione. Il grande filosofo americano William James identifica in questo tema la chiave di volta di *Materia e memoria* e lo scrive a Bergson in una lettera del 1902.

Per come l'ho inteso, l'*Hauptpunkt* è la vostra completa demolizione del dualismo di soggetto e oggetto nella percezione. Io credo che la "trascendenza" dell'oggetto non sopravviverà al vostro trattamento.⁵

Se questa è la cornice filosofica generale che occorre tener presente, *Durata e simultaneità* entra a pieno titolo nel percorso, cercando di ricostituire una diversa forma di unità perduta: quella tra tempo esterno e tempo della coscienza. Per questo il percorso di letture portato avanti con gli studenti è iniziato proprio da qui.

In questo testo il tempo del cosmo è visto come estensione dell'esperienza di tempo fatta dalla coscienza. Diversamente da altri luoghi dell'opera di Bergson, non troviamo una contrapposizione tra tempo della realtà esterna - composto di istanti discreti, identici tra loro e ripetibili - e tempo della coscienza - flusso continuo e irripetibile. L'origine dell'esperienza del tempo è nel soggetto ma da esso naturalmente si espande per coinvolgere le cose stesse.

Una melodia che ascoltiamo a occhi chiusi, pensando solo a essa, viene quasi a coincidere con questo tempo che è la fluidità stessa della nostra vita interiore; ma ha ancora troppe qualità, è ancora troppo determinata, bisognerebbe cancellare la differenza tra i suoni, poi abolire i caratteri distintivi del suono

³ Bergson 2009, p. 5.

⁴ Su questo punto specifico non posso non segnalare un'analogia con un autore che per diversi aspetti è molto distante da Bergson, ossia Hegel. Infatti, se consideriamo l'introduzione alla Fenomenologia dello Spirito, la critica lì contenuta, diretta in particolare a Kant, è esattamente una critica alla concezione della conoscenza come metodo, come medium tra il soggetto e la realtà. Scrive infatti che la filosofia tradizionale «presuppone precisamente le rappresentazioni della conoscenza come strumento e come mezzo, e anche una differenza tra noi stessi e questa conoscenza; il presupposto fondamentale però è che da una parte ci sia l'Assoluto e dall'altra parte la conoscenza (...). Senza bisogno di arrovellarsi per trovare risposta a dei falsi problemi, sarebbe molto meglio respingere decisamente tutte queste rappresentazioni come accidentali e arbitrarie. Quanto alle parole che sono collegata a tali rappresentazioni – come "assoluto", "conoscenza", "oggettivo", "soggettivo", e innumerevoli altre il cui significato viene presupposto come universalmente noto –, il loro impiego dev'essere considerato un vero e proprio inganno».

Hegel 2000, pp. 147-150.

⁵ Bergson, James 2014, p. 4.

stesso, trattenere di esso solo la continuazione di ciò che precede in ciò che segue (...) per ritrovare infine il tempo fondamentale.⁶

Qui siamo di fronte a una delle tante descrizioni della durata, di quell'esperienza fondamentale che corrisponde all'estendersi della coscienza nel tempo. Altrove Bergson approfondisce sottolineando la natura continua di questo flusso. «C'è una continuità del fluire che non è comparabile a niente che abbia visto fluire. È una successione di stati dei quali ciascuno annuncia quello che segue e contiene quello che precede».⁷

In *Durata e simultaneità* però questa esperienza non si limita all'"interno" della coscienza, ma si dilata fino a giungere a ipotizzare che l'universo stesso duri.

Ma come passiamo da questo tempo interiore al tempo delle cose? Noi percepiamo il mondo materiale, e questa percezione ci sembra essere al tempo stesso in noi e fuori di noi; da un lato è uno stato di coscienza, dall'altro è una pellicola superficiale di materia in cui il senziente e il sentito coincidono. A ogni momento della nostra vita interiore corrisponde perciò un momento del nostro corpo e di tutta la materia circostante, che gli sarebbe "simultanea": questa materia sembra allora partecipare della nostra durata cosciente.⁸

Noi possiamo esperire direttamente solo il nostro durare, ma questa esperienza ci porta spontaneamente a ipotizzare che anche ciò che ci sta vicino duri in modo simile e così per estensioni progressive si affaccia l'ipotesi ragionevole che tutto duri:

Ci sembra che l'universo formi un'unica totalità, e se la parte che è intorno a noi dura nello stesso modo in cui duriamo noi, possiamo pensare che così debba essere anche per quella parte che a sua volta la circonda, e così via all'infinito. Nasce così l'idea di una Durata dell'universo.⁹

Il passaggio sembrerebbe estremamente semplice, ma nasconde temi e problemi radicali. Qui si dice che senza esperienza della durata individuale non potremmo pensare al tempo nella sua dimensione "oggettiva", reale, riferita al cosmo. Il tempo della coscienza, dunque, è all'origine del tempo della scienza perché non c'è altro punto di partenza per conoscere se non l'esperienza. Ma cosa si intende con essa? Può l'esperienza essere la base per una conoscenza rigorosa e universale come quella promessa dalla scienza?

Esperienza e approccio scientifico

Se torniamo a considerare il pensiero platonico per sommi capi, troveremo che, oltre alla passione per la divisione, esso associa all'esperienza una sostanziale fragilità, data dalla sua dimensione soggettiva. I nostri sensi ci restituiscono solo l'apparenza del mondo, ombre effimere che non hanno stabilità né realtà autentica. In base a questa tradizione sarebbe assurdo fondare qualunque conoscenza del mondo esterno, compresa la sua durata, sull'esperienza soggettiva.

Ma, se abbiamo compreso quanto descritto nel paragrafo precedente, Bergson vuole superare esattamente la concezione che vede soggetto e oggetto come dimensioni separate, incommunicanti. L'esperienza di Bergson non è un teatro di ombre cinesi in cui non si riesce mai a oltrepassare il telo, intrappolati in una visione parziale.¹⁰

⁶ Bergson 2004, p. 45.

⁷ Bergson 2012, p. 32.

⁸ Bergson 2004, p. 45-46.

⁹ *ibidem*. Sottolineiamo che questo passaggio non è scontato e rappresenta uno dei passi decisivi dell'opera che stiamo considerando. Si pone così fine alla confusione tra durata e esperienza psicologica, che ancora sussisteva in testi precedenti. Per un approfondimento cfr. Deleuze 2001, pp. 38-39.

¹⁰ Per una trattazione ben più ricca e approfondita di questo tema rimando al testo di Federico Leoni, *Henri Bergson*, Leoni 2021, pp. 36-43, ma anche alla prefazione a cura di Rocco Ronchi a Bergson, James 2014, pp. XII-XVII.

L'esperienza non è il problema ma la risorsa da cui partire per rifondare la metafisica. Qui sta, secondo lo stesso Bergson, un altro punto di incontro con James e non solo, tanto che in una lettera del 1905 osserva la presenza di un «movimento di idee che si produce un po' dappertutto da qualche anno (...). In tutti i paesi, e presso molti pensatori, si fa sentire il bisogno di una filosofia più realmente empirica, più vicina al dato immediato, di quanto fosse la filosofia tradizionale»¹¹

Non a caso proprio William James è autore negli stessi anni di una serie di articoli che poi verranno pubblicati sotto il nome di *Saggi sull'empirismo radicale*.¹²

Si potrebbe anche proporre questo elemento come punto di contatto tra il pensatore francese e la fenomenologia tedesca che verrà da lì a poco sviluppata da Edmund Husserl.¹³ La condizione da rispettare, lo ribadiamo, è non fermarsi all'interpretazione soggettiva di esperienza. Non è un'esperienza individuale, psicologica quella di cui parla Bergson, ma «un'esperienza pura, che non è né soggettiva né oggettiva».¹⁴

Questa esperienza fondante, che viene prima della distinzione tra soggetto e oggetto, è esperienza del durare, non solo del proprio durare ma anche del permanere di tutto il cosmo.

Dunque, quanto detto finora dovrebbe aver fissato un primo punto importante: quando Bergson sostiene che occorra rifondare la metafisica sull'esperienza e in particolare sull'esperienza della durata, non sta incitando a un individualismo, non ci sta proponendo di limitare il campo della conoscenza ai confini del nostro io singolo, con le sue connotazioni mentali, storiche, caratteriali. L'esperienza è qualcosa di molto più ampio e la sua stessa natura, se compresa a fondo, permette di formulare ipotesi realistiche e "oggettive" sul mondo.

D'altra parte, occorre guardarsi dal rischio opposto: è ingenuo pensare a un mondo reale e oggettivo che sussiste al di fuori della coscienza e del quale abbiamo riflessi parziali nella nostra esperienza. Questo secondo punto è stato uno dei focus principali sviluppati durante le lezioni in classe. Riguardo al problema del tempo, non ci si può accontentare di descriverne la dimensione oggettiva con parametri scientifici, ad esempio le oscillazioni dell'atomo di cesio, per poi limitare la durata a un fenomeno psicologico soggetto a regole totalmente diverse.

Una descrizione simile non è solo problematica sotto il profilo filosofico, per le ragioni già dette, ma è anche imprecisa e parziale dal punto di vista della temporalità in quanto tale. Infatti, descrivere il tempo utilizzando il numero di oscillazioni dell'atomo di cesio, o i millesimi di secondo, significa cercare un'unità di misura, un elemento minimo che consenta di associare a una certa durata un numero. Si tratta di un tipico processo di analisi, per esprimerlo sempre in termini bergsoniani,¹⁵ estremamente funzionale per determinati scopi. È una traduzione simbolica, in questo caso in numeri, di un fenomeno e tale traduzione semplifica molto lo studio delle

¹¹ Ivi, p. 19.

¹² Vd. James 2008.

¹³ Su questo, rimandiamo a Leoni 2021, pp. 36-38.

¹⁴ Bergson, James 2014, p. 24. In questo l'analogia forse più calzante è quella con la *firstness*, il *feeling* identificato come prima categoria fondamentale della fenomenologia di Charles Peirce, sempre negli stessi anni in cui James e Bergson riflettono su questi temi. Si veda in proposito, tra gli altri, Peirce 1998, pp. 145-159.

¹⁵ Qui si fa riferimento alla distinzione tra analisi e intuizione come metodi alternativi di conoscenza, espressa da Bergson in *Introduzione alla metafisica*.

«L'analisi è l'operazione che riduce l'oggetto a elementi già conosciuti, cioè comuni a questo oggetto e ad altri oggetti. Analizzare consiste allora nell'esprimere una cosa in funzione di ciò che essa non è. Ogni analisi è così una traduzione, un'elaborazione in simboli, una rappresentazione prodotta da punti di vista successivi, dai quali si annotano i punti di contatto tra l'oggetto nuovo, che si studia, e gli altri oggetti, quelli che si pensa di conoscere già. Nel suo desiderio eternamente inappagato d'abbracciare l'oggetto attorno al quale è condannata a girare, l'analisi moltiplica senza fine i punti di vista per completare una rappresentazione sempre incompleta; essa cambia senza posa i simboli per completare una traduzione sempre imperfetta». Bergson 2012, p. 31-32.

interazioni con altri fenomeni o grandezze. Si tratta però di un'operazione che ha implicazioni che vanno tenute presente.

In primo luogo, stiamo descrivendo una grandezza continua attraverso uno strumento discreto. Nel flusso temporale non si danno istanti separati, essi possono essere identificati per comodità, così come identifichiamo un punto su una retta, la quale a sua volta però non può essere descritta semplicemente come un grande affollamento di punti.

Il secondo aspetto problematico lo abbiamo già anticipato proprio con quest'ultimo esempio. La misurazione del tempo può sussistere solo a patto di proiettare i fenomeni temporali su quelli spaziali.

Noi formiamo naturalmente l'idea di istante, e anche quella di istanti simultanei, non appena abbiamo preso l'abitudine di convertire il tempo in spazio. Se infatti è vero che una durata non ha istanti, una linea è però delimitata da punti. E, dal momento che a una durata facciamo corrispondere una linea, a porzioni della linea dovranno corrispondere 'porzioni di durata', e a un'estremità della linea una 'estremità di durata'; e questo sarà l'istante, qualche cosa che non esiste attualmente ma virtualmente.¹⁶

È legittimo e utile descrivere i fenomeni temporali proiettandoli su quelli spaziali ma non possiamo poi dimenticarci di aver stabilito questa analogia e trattare il tempo come se fosse spazio, perché nell'esperienza - in senso profondo - del tempo gli istanti non esistono. «L'istante nasce dal punto matematico, cioè dallo spazio».¹⁷

Diamo per scontata la concezione di «un tempo spazializzato, ossia una linea che, descritta da un movimento, è diventata perciò simbolo del tempo; questo tempo spazializzato, che comprende in sé i punti, rimbalza sul tempo reale e vi fa sorgere l'istante».¹⁸

I temi accennati ci consentono ora di tracciare un primo bilancio dei temi sviluppati in questo lavoro sotto la prospettiva filosofica.

Cerchiamo dunque di trarre alcune brevi conclusioni che nascono dalle analisi condotte fin qui e che suggeriscono la prospettiva che questo percorso vorrebbe indicare agli studenti con i quali è stato intrapreso.

1. La scienza è un ottimo linguaggio, la matematica moderna in particolare può diventare un modello per la metafisica stessa, a patto che si comprenda la sua natura autentica,¹⁹ che non può essere quella di descrivere il mondo nella sua verità obiettiva e assoluta. La biografia stessa di Bergson, che ebbe una solidissima formazione matematica e lavorò tutta la vita confrontandosi con i risultati della ricerca scientifica, ci impone di non portare questo discorso a conclusioni indebite. Il filosofo francese non è certo uno di quei pensatori che dalla cattedra umanistica guarda con scetticismo alla scienza. Questo però non può farci dimenticare che, come tutti i

¹⁶ Bergson 2004, p. 53.

¹⁷ *ibidem*.

¹⁸ *ibidem*.

¹⁹ Qui accenniamo appena un tema che Bergson tratta in *Introduzione alla metafisica*, quando scrive: «La matematica moderna è precisamente uno sforzo per sostituire al già fatto il da farsi, onde seguire la generazione delle grandezze, per afferrare il movimento non più dal di fuori e nel suo risultato acquisito, ma dal di dentro e nella sua tendenza al mutamento: in breve, per adottare la continuità mobile dello schema delle cose. (...) Sebbene la matematica non sia che la scienza delle grandezze, e benché i procedimenti matematici si applichino solo alle quantità, non bisogna dimenticare che la quantità è sempre qualità in stato nascente: ne è, si potrebbe dire, il caso limite. È dunque ovvio che la metafisica adotti l'idea generatrice della nostra matematica, onde estenderla a tutte le qualità – vale a dire alla realtà in generale». Bergson 2012, pp. 61-62.

La matematica, in particolare il calcolo infinitesimale, può essere quindi un sapere paradigmatico per la metafisica nella misura in cui non si ferma a definire ciò che c'è ma lavora sulla continuità e osserva la generazione delle grandezze stesse. Facciamo presente che su questo nesso tra matematica, continuità, tempo e metafisica una delle migliori trattazioni è fatta da Deleuze in Deleuze 2001, pp. 29-30.

linguaggi, la matematica vive il limite di una descrizione parziale, angolata e vincolata alla sua prospettiva, della quale deve tenere conto.

2. In questi tentativi di descrizione occorre tenere presente una prospettiva unitaria tra soggetto e oggetto. Il punto sorgivo dell'esperienza si poggia su questa unità, è l'esperienza pura di cui abbiamo parlato. Chiaramente, ogni tentativo di descriverla, approfondirla e analizzarla ricadrà nel vizio della simbolizzazione e dunque della parzialità, ma si può mantenere l'esperienza come punto di riferimento e usarla come elemento di confronto ogni volta che le descrizioni ci condurranno a spaccature e distinzioni eccessive.

3. Uno dei compiti chiave in questo lavoro di ricerca è mantenere quanto più possibile aperte le domande che possono evitare facili conclusioni e rilanciare il lavoro di approfondimento; in questo il tema del tempo è paradigmatico. Come dicevamo, l'esperienza della durata porta a ipotizzare una durata del cosmo e dunque l'esistenza di un tempo unico, proprio quel tempo che possiamo misurare con strumenti sempre più sofisticati. Ma mentre miglioriamo costantemente gli strumenti e le teorie, non possiamo dimenticare che:

Non si può parlare di una realtà che dura senza introdurvi la coscienza. Il metafisico farà intervenire direttamente una coscienza universale. Il senso comune ci penserà in maniera vaga. Il matematico, giustamente, non se ne occuperà, poiché si interessa alla misura delle cose e non alla loro natura. Ma se si chiedesse cosa sta misurando, se fissasse la sua attenzione sul tempo stesso, si rappresenterebbe necessariamente una successione, e di conseguenza il prima e il dopo, e inevitabilmente un ponte tra i due. È impossibile immaginare o concepire un raccordo tra il prima e il dopo senza un elemento di memoria e, di conseguenza, di coscienza.²⁰

Presi dall'entusiasmo della scoperta, dell'analisi e della misurazione potremmo dimenticare di chiederci cosa stiamo misurando. Questa domanda può non essere essenziale per chi si occupa di strumentazioni e esperimenti ma se venisse del tutto oscurata, si perderebbe il senso stesso della ricerca. In questo forse consiste la fecondità del dialogo tra approcci e discipline, nel riproporre le domande dimenticate.

La prospettiva fisica

Passiamo quindi all'interesse che questo lavoro ha avuto nell'ambito della didattica della fisica.

Il 1905 è un anno cruciale per la storia della scienza, Albert Einstein pubblica tra marzo e settembre quattro articoli che risulteranno tutti decisivi nei diversi ambiti della fisica che trattano. Gli articoli riguardano infatti rispettivamente l'effetto fotoelettrico, cioè la scoperta dei quanti di luce, la teoria del moto browniano e infine i due lavori sulla teoria relatività: la prima parte della relatività ristretta o speciale, pubblicato in marzo, a cui segue in settembre un lavoro sull'equivalenza tra massa energia, da cui la famosa formula $E = mc^2$.

È al terzo degli articoli dell'*annus mirabilis* che guardiamo in questo saggio, perché a partire da esso si innesta l'interesse di Bergson. *Sull'elettrodinamica dei corpi in movimento*²¹ espone per la prima volta quella che verrà chiamata "teoria della relatività ristretta".²² Nato come tentativo di conciliare le recenti leggi dell'elettromagnetismo, sintetizzate dalle equazioni di Maxwell, con i principi di relatività classici, il lavoro di Einstein arriva a conclusioni straordinarie, in grado di scuotere le fondamenta del mondo di certezze dell'inizio del '900.

²⁰ Bergson 2004, p. 48-49.

²¹ Vd. Einstein 1905.

²² È interessante osservare che fu Max Planck a formulare la definizione di teoria della relatività, Einstein aveva solo parlato di principio di relatività. Questa scelta linguistica risulterà non priva di conseguenze come si vedrà in seguito.

Senza voler qui entrare nel dettaglio esponiamo brevemente quale fosse il problema e quale la soluzione proposta da Einstein.

La meccanica classica prevedeva che tutte le leggi e i principi della fisica dovessero essere valide in qualsiasi sistema di riferimento inerziale. Questo principio di relatività trovava conferma nelle leggi della meccanica e della termodinamica, mentre incontrava problemi insormontabili con le leggi dell'elettromagnetismo: le equazioni di Maxwell, infatti, contenevano al loro interno la velocità delle onde elettromagnetiche, o velocità della luce, che le rendeva non invarianti nei diversi sistemi di riferimento inerziali.

Einstein risolve questo problema con due postulati molto semplici: le leggi di natura devono avere la stessa forma in tutti i sistemi di riferimento inerziali e la velocità della luce nel vuoto è la stessa in tutti i sistemi di riferimento inerziali.

Al fine di passare da un sistema di riferimento all'altro non è quindi più possibile usare le trasformazioni di coordinate formulate da Galileo²³ ma occorre usare delle nuove regole: le trasformazioni di Lorentz,²⁴ che si riducono a quelle di Galileo nel caso in cui il sistema di riferimento si muova con velocità piccole rispetto alla velocità della luce.

Questo capitolo di fisica moderna costituisce uno dei cardini della didattica liceale del quinto anno ma la sua trattazione è spesso non semplice. Esso, infatti, richiede una trattazione matematica rigorosa che porta a conseguenze fisiche complesse in termini di comprensibilità da parte degli studenti. Scegliere quale approccio adottare per presentare tali argomenti non è semplice, risultano infatti inefficienti sia le trattazioni *troppo* matematiche, che fanno perdere il senso fisico delle equazioni rendendo l'argomento un mero problema di passaggi logici, sia una trattazione *troppo poco* matematica, concentrata sul clamore dei risultati ma quindi debole in termini di rigore.

Dal punto di vista dell'insegnamento il testo di Bergson risulta, come vedremo, sorprendente.

Dall'esperimento di Michelson e Morley alla cinematica relativistica

Il primo capitolo di *Durata e simultaneità* è dedicato all'esperimento di Michelson e Morley. Tale esperimento, realizzato nel 1887 e per il quale Albert Michelson venne insignito del premio Nobel nel 1907, era stato progettato allo scopo di misurare la velocità della luce nell'etere luminifero, il mezzo ipotetico in cui si pensava che dovesse propagarsi la luce e le altre forme di radiazione elettromagnetica. I risultati raccolti dagli scienziati statunitensi furono sbalorditivi: il moto della Terra non influisce sulla velocità della luce, l'etere quindi non esiste.²⁵ Tali conclusioni, di cui Einstein era a conoscenza,²⁶ costituiscono una delle colonne sperimentali della teoria della relatività, e Bergson ne fa il punto di partenza per introdurre ai contenuti che vuole affrontare.

La descrizione delle ragioni che portano alla progettazione dell'esperimento, della realizzazione dell'apparato e la trattazione delle equazioni che rappresentano il modello fisico per

²³ La relazione tra coordinate spaziali e temporali di un evento misurato da un osservatore in un sistema di riferimento in moto con velocità costante v rispetto ad un altro osservatore secondo la meccanica classica:

$$\{x'=x-vt; y'=y; z'=z; t'=t\}$$

²⁴ Formulate per la prima volta dal fisico olandese Hendrick Lorentz nel 1904, le equazioni sottostanti modificano le trasformazioni classiche tenendo conto degli assiomi della relatività speciale

$$\{x'=\gamma(x-vt); y'=y; z'=z; t'=\gamma(t-xv/c^2)\}$$

Si può facilmente osservare che, a differenza delle trasformazioni galileiane in cui il termine di tempo risulta identico nei due sistemi di riferimento, qui anche la coordinata temporale viene profondamente modificata nel passaggio da un sistema ad un altro.

²⁵ Una trattazione completa a riguardo si può trovare in Consoli, Pluchino 2019.

²⁶ A. Einstein, "Conferenza all'Università di Kyoto", 14/12/1922, citata in Pais 1986, pp. 132-153.

l'interpretazione dei risultati risulta così accurata e potente da rendere tale capitolo uno dei testi più efficaci sull'argomento. Perché Bergson prende le mosse da tale esperimento? Lo dichiara apertamente:

La teoria della Relatività, anche "ristretta", non è precisamente fondata sull'esperimento di Michelson e Morley, dato che esprime in maniera generale la necessità di mantenere le leggi dell'elettromagnetismo in una forma invariabile nel passare da un sistema di riferimento a un altro. Ma l'esperimento di Michelson e Morley presenta il grande vantaggio di porre in termini concreti il problema da risolvere e di metterci pure sotto gli occhi gli elementi della soluzione, materializzando, per così dire, la difficoltà.²⁷

Bergson trae rigorosamente le conseguenze dei risultati ottenuti da questo esperimento, non solo l'etere non esiste ma anzi i risultati raccolti possono essere perfettamente spiegati applicando le trasformazioni di Lorentz per i sistemi di coordinate.

Il filosofo francese si presta quindi ad un elegante esercizio di fisica teorica, giungendo a mostrare come la dilatazione dei tempi, la contrazione delle lunghezze e la relatività nella definizione di eventi simultanei non sono altro che ovvie conseguenze di quanto precedentemente descritto.

In poco più di una decina di pagine si trova uno straordinario percorso didattico di apertura alla cinematica relativistica.

La simultaneità e il dibattito con Einstein

Arriviamo adesso alla prospettiva fisica nel merito di quanto esposto nella prima parte di questo saggio. Più che sulla natura del dibattito con Einstein è interessante mettere in luce un aspetto che ha avuto grande valore didattico: laddove meno si sono trovati d'accordo i due personaggi di questa storia, è proprio dove in realtà Bergson aveva intuizioni scientifiche molto significative.

Una delle conseguenze dei postulati della relatività speciale è che due eventi ritenuti simultanei in un dato sistema di riferimento, non lo sono necessariamente in un altro in moto rettilineo uniforme rispetto al primo. Da qui la sconcertante ipotesi di "tempi multipli".²⁸

Per Bergson questa ipotesi è razionale e accettabile. Comprendendo nel dettaglio l'impostazione e lo svolgimento dei calcoli a partire dai postulati della relatività, Bergson immagina un esperimento fittizio in cui Paolo è su una palla di cannone che viaggia a velocità relativistiche e il suo amico Pietro, fermo, lo guarda. Bergson riconosce che due eventi che per Paolo sono simultanei, per Pietro non lo sono.

L'aspetto su cui nasce il dibattito è l'implicazione che il filosofo francese ne trae, secondo la quale il tempo osservato da questo soggetto esterno è *fittizio*.

Dice infatti Bergson:

Mentre il tempo attribuito da Pietro al proprio sistema è il tempo da lui vissuto, il tempo che Pietro attribuisce al sistema di Paolo non è il tempo vissuto da Pietro né il tempo vissuto da Paolo, né un tempo che Pietro possa concepire in quanto vissuto o in grado di esser vissuto da Paolo in quanto vivo e cosciente. Che cos'è dunque, se non una semplice espressione matematica destinata ad indicare che è il sistema di Pietro, e non il sistema di Paolo, ad essere considerato quale sistema di riferimento?²⁹

²⁷ Bergson 2004, p. 9.

²⁸ Bergson 2004, p. 67.

²⁹ Bergson 2004, p. 53.

Egli, quindi, è certo che esista un cosiddetto *Tempo dei tempi* ed è questo tema che costituirà il principale movente dell'inconciliabilità con Einstein.³⁰

Senza voler qui approfondire il dettaglio del dibattito tra il filosofo e lo scienziato, è tuttavia molto interessante notare il fatto che Bergson abbia colto uno dei punti più importanti e meno chiari dell'intera vicenda relativistica.

Il problema della molteplicità dei tempi apre a inquietanti scenari di alterazioni nelle sequenze di causalità tra gli eventi.

Troviamo che sia molto importante sottolineare che, secondo Einstein, è totalmente inaccettabile che le connessioni di causa-effetto tra due eventi possano essere arbitrarie a seconda del sistema di riferimento che li descrive, al contrario tutta la teoria della relatività porta a confermare la completa invarianza di queste connessioni nei diversi sistemi di riferimento.³¹

A questo proposito è estremamente interessante notare quello che dice Bergson:

Si sarebbero così ottenute due rappresentazioni matematiche dell'universo totalmente differenti l'una dall'altra se si considerano i numeri che vi figurano, identiche se si tiene conto delle relazioni tra i fenomeni che quei numeri esprimono, relazioni che noi chiamiamo leggi di natura. Questa differenza è d'altronde la condizione stessa di questa identità.³²

Questo diventa tanto più vero se ci si addentra a fare quel che a Bergson era poco congeniale, piegare il tempo sullo spazio e parlare di quello *spazio-tempo* che così poco lo convince.

Un esempio che può risultare chiarificatore a questo riguardo è la scoperta dei muoni cosmici,³³ avvenuta nel 1936 solo grazie alla validità della teoria della relatività.

I muoni sono particelle elementari che vengono prodotte dall'interazione dei raggi cosmici con l'atmosfera. La loro vita media è brevissima, circa 2×10^{-6} s, tempo dopo il quale decadono in un elettrone e due neutrini. I muoni viaggiano a velocità molto elevate, dell'ordine di 10^8 m/s, pertanto, secondo la meccanica classica, sarebbe impossibile per tali particelle raggiungere il suolo prima di decadere. Secondo la fisica classica la rilevazione dei muoni con esperimenti terrestri sarebbe quindi impossibile.

Tuttavia, dal momento che il muone viaggia a velocità prossime a quelle della luce, occorre applicare il modello descritto dalla meccanica relativistica. Proviamo qui, senza pretesa di addentrarci nei calcoli, a descrivere la situazione nei due diversi sistemi di riferimento. Nel *sistema di riferimento del muone*, il muone è fermo ed è la Terra che si sta muovendo verso di lui a velocità pari a 10^8 m/s. Per gli effetti relativistici, la distanza spaziale tra il punto in cui il muone è stato prodotto e la superficie terrestre si contrae. Accade perciò che il tempo che occorre alla Terra per raggiungere il muone sia minore della vita del muone. L'incontro Terra-muone è quindi permesso.

Cambiamo ora sistema di riferimento: nel *sistema di riferimento della Terra*, la Terra è ferma ed è il muone in movimento. Sempre per effetti relativistici il tempo di vita del muone si dilata, esso non è più 2×10^{-6} s ma almeno dieci volte di più, un tempo quindi più che sufficiente perché il muone riesca a raggiungere il suolo terrestre prima di decadere.

³⁰ Bergson 2004, *Discussione con Einstein*, p. 193

³¹ Conseguenza delle trasformazioni di Lorentz è infatti l'invarianza della distanza spazio-temporale tra due eventi in diversi sistemi di riferimento. Einstein stesso dichiara che "[II] nome teoria della relatività. Ammetto che non è felice e ha dato origine a malintesi filosofiche. Il nome teoria dell'invarianza indicherebbe il metodo di ricerca della teoria, ma sfortunatamente non il contenuto materiale della teoria (costanza della velocità della luce, identità dell'inerzia e gravità). [...] ma penso che cambiare il nome comunemente accettato dopo il fatto creerebbe confusione." (*Lettera a Eberhard Zschimmer*, 30 settembre 1921).

³² Bergson 2004, p. 69.

³³ Anderson, Neddermeyer 1936, pp.263-271.

Secondo il punto di vista di Bergson l'unico tempo reale è il tempo che l'osservatore a Terra vive, noi registriamo il muone che arriva a Terra ma non "viviamo il tempo del muone". Tuttavia, è altresì vero che il tempo "reale" di vita del muone non è quello che misuriamo noi.

Questo esempio indica forse l'apertura più significativa per nuove indagini, che tuttavia non possono essere sviluppate in questa sede. Come interpreterebbe Bergson il divario tra questi due tempi? A che titolo potremmo considerare uno di essi più "reale" dell'altro?

Concludiamo questo lavoro sintetizzando i risultati significativi dal punto di vista della didattica della fisica:

1. In un vasto panorama di tentativi fallimentari di interdisciplinarietà, leggere in classe brani di un testo filosofico nell'ambito del programma di fisica ha permesso di sviluppare realmente la dimensione culturale della disciplina, che corre talvolta il rischio di essere classificata come materia "tecnica". L'interesse di Bergson per le domande che la nuova teoria fisica apriva ha permesso agli studenti di porsi interrogativi nuovi, tentare risposte personali e percorrere un cammino di conoscenza che nulla aveva di automatico o mnemonico.
2. Affrontare un argomento di fisica guidati dal linguaggio di un filosofo è stata una esperienza esaltante per approcciare la materia da una nuova angolazione che ne mostrava scorci e vedute inedite e profonde.
3. Il testo di Bergson permette anche al docente di approfondire le premesse ed i contenuti della teoria della relatività ristretta seguendo una linea innovativa ed interessante.

Riferimenti bibliografici

- ANDERSON, NEDDERMEYER 1936: Carl D. Anderson, Seth H. Neddermeyer, *Cloud Chamber Observations of Cosmic Rays at 4300 Meters Elevation and Near Sea-Level*, «Physical Review», 8/1936, APS 1936.
- BERGSON 2004: Henri Bergson, *Durata e simultaneità*, a cura di F. Polidori, Cortina editore, Milano 2004.
- BERGSON 2009: Henri Bergson, *Materia e memoria*, a cura di A. Pessina, Laterza, Roma-Bari 2009.
- BERGSON 2012: Henri Bergson, *Introduzione alla metafisica*, a cura di Rocco Ronchi, Orthotes, Napoli 2012.
- BERGSON, JAMES 2014: Henri Bergson e William James, *Durata reale e flusso di coscienza*, Cortina Editore, Milano 2014.
- CONSOLI, PLUCHINO 2019: Maurizio Consoli, Alessandro Pluchino, *Michelson-Morley experiment*, World Scientific Publishing, 2019.
- DELEUZE 2001: Gilles Deleuze, *Il bergsonismo e altri saggi*, a cura di Pier Aldo Rovatti e Deborah Borca, Einaudi, Torino 2001.
- EINSTEIN 1905: Albert Einstein, *Zur Elektrodynamik bewegter Körper*, «Annalen der Physik», Wiley-VCH Verlag, vol.17, 30 giugno 1905.
- HEGEL 2000: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, a cura di Vincenzo Cicero, Bompiani, Milano 2000.
- JAMES 2008: William James, *Saggi sull'empirismo radicale*, a cura di L. Taddio, Mimesis, Milano 2008.
- LEONI 2021: Federico Leoni, *Henri Bergson*, Feltrinelli, Milano 2021.
- PAIS 1986: Abraham Pais, *Sottile è il Signore...*, Boringhieri, Torino 1986.
- PEIRCE 1998: Charles S. Peirce, *The Essential Peirce*, a cura del Peirce Edition Project, Indiana University Press, Indianapolis 1998.

Educare al pensiero filosofico Governo del tempo e dello spazio

Salvatore Belvedere

Abstract

Young students live their relationship with the digital reality in its immediacy, taking the risk of accepting it without exerting any power or control on it. It is necessary for them to look at this reality from some distance and to consider it as an object in front of them. In such a way, students and the digital reality appear in space and time, which determine the different possibilities of a relationship, triggering a critical approach and supporting the development of the ability of self-determination. This paper, also through teaching suggestions and references, aims at describing a path, which the professor goes through to reach forms of knowledge that are more and more sophisticated and customized, placing the uniqueness of the student in the in the objectivity of his/her time, with full understanding of his/her role and tasks.

Keywords

Distance, Space, Time, Digital, Education.

Razionalizzare e formalizzare

Ogni docente accompagna il suo lavoro con l'attività di razionalizzazione e formalizzazione e, ciò facendo, trasmette questa attitudine anche agli studenti. Infatti, ogni argomento studiato, anche il più lontano dalla tradizione occidentale, viene sottoposto all'azione di descrizione, composizione, sistemazione: qualunque sia la provenienza oppure il fine che si intende raggiungere. Il docente aggiunge sempre una sua versione organizzativa a quella già presente nel manuale, consolidando il quadro curricolare e rafforzandone la coesione logica. La formalizzazione, espressione compiuta della razionalità, insegue l'esistente, nel caso specifico la filosofia raccontata; nello stesso tempo utilizza spiegazioni teoriche, raccordi semantici, collegamenti plausibili nei presupposti e nelle conseguenze delle narrazioni. I riferimenti sono lo studente, il suo mondo reale e virtuale, il modello e le finalità educative, le proiezioni culturali, l'ideazione verso il futuro, ecc. Tutto deve trovare posto in una architettura, che nella sua solidità soddisfi le esigenze di un pensiero portato alla sintesi ed alla sua interna organicità. La formalizzazione nella scuola persegue questo scopo.

Più ci si inoltra nei processi dell'apprendimento, più aumenta lo sforzo di trovare sistemazioni conformi ad esigenze teoretiche. Oggi anche le neuroscienze, comprese le loro estensioni biologiche, nel mentre scendono nei presupposti fisici della conoscenza, subiscono la profilazione funzionale dei loro risultati. Così è già avvenuto per la psicobiografia e la psicopedagogia, il *deep learning*, l'istruzione programmata, come per la molteplicità delle intelligenze e delle loro modalità evolutive. Ogni novità gradatamente viene portata dalle primitive intuizioni a formule teoriche ben definite e rese congruenti con le indicazioni ministeriali. Contemporaneamente la disseminazione ne estende la fruibilità, rendendole sempre più adeguate alle situazioni specifiche.

Anche l'insegnamento, pur nella sua dimensione individuale e non generalizzabile, ha seguito la medesima sorte. Il docente sempre più ha cercato una base scientifica per il proprio metodo, traducendolo in tecnica professionale, utile per creare una routine applicativa e, quindi, facilitare l'esecuzione degli interventi formativi. Il successo ottenuto coinvolge altri docenti, crea *team* interessati al miglioramento metodologico, proseguendo tutti nel lavoro di affinamento didattico, ma anche di ulteriore standardizzazione.

La tendenza ha maggiormente interessato l'organizzazione dei contenuti, proponendo in forma progressiva scale tematiche o successioni temporali, cercando stretti collegamenti tra le parti costitutive, tra obiettivi e strumentalità, ecc. In tal modo contenuti e metodo procedono verso un'intersecazione sempre più strutturata, la cui sintesi supporta con i suoi automatismi l'azione didattica. In conclusione, l'insegnamento si affida sempre più alla coerenza delle scelte operative, costruendo ologrammi dotati di interna consequenzialità. Ogni suo momento si inserisce nella catena di una filiera, sviluppando funzionalità utili allo scopo e proponendo passaggi indirizzanti verso nuove determinazioni.

Anche la ricerca della competenza, ancora intesa nella formulazione europea, trova la sua logica nella capacità di utilizzare conoscenze e abilità in situazioni predefinite programmaticamente, correlando strettamente l'insegnamento agli obiettivi connessi. Autonomia e responsabilità, che l'Europa ha collegato al suo concetto, vanno perdendo terreno di fronte all'inesorabilità del metodo, centrato sul rapporto sempre più stretto tra studente, fine e strumentazione.

Nella scuola ogni processo viene teorizzato e standardizzato, sospinto dalla gestione statistica dei numeri, grandi o piccoli, da cui si ricavano indicazioni necessitanti sul farsi dell'insegnamento. Attraverso la diffusione di questa cultura scientifica, ormai pienamente coinvolgente, si esprime la preferenza per un modello educativo: l'uomo che vive nella tecnica e nei suoi prodotti, che usa intelletto e ragione per trovare un ruolo nel mondo digitalmente predisposto. In questo senso la scuola trasmette allo studente l'attitudine a razionalizzare e formalizzare, cioè a pensare in maniera consona a contesti ben strutturati.

L'esperienza culturale

Si tratta di una *forma mentis* che viene da lontano. Il docente di filosofia ne ha chiarezza culturale. La nascita della scienza moderna ha proceduto nella sua estensione, indicando in ogni settore un modello applicativo che ricalca la sua metodologia. Strevens nel libro *La macchina della conoscenza* parla di legge ferrea della scienza, che impone di affidarsi all'esperienza, agli esperimenti e alla codificazione dei risultati. Affidarsi alla legge ferrea e perseguirla implica, secondo il suo ragionamento, la rinuncia alla religione e alla metafisica,¹ in quanto distraggono dalla severità del procedimento scientifico. Strevens include anche la bellezza la quale, collegandosi alla visione di una verità universale, potrebbe sostituirsi al rigore della legge ferrea e produrre altri riferimenti normativi e comportamentali. Non a caso la sua nascita è avvenuta in contesti culturali antecedenti la rivoluzione scientifica, in cui gli interessi di conoscenza avevano altre finalità. Anche la bellezza, dunque, è d'intralcio all'affermazione della scienza e delle sue applicazioni. Alla filosofia Strevens riserva la medesima critica, inasprendola intenzionalmente. Infatti, riprendendo Richard Dawkins, scrive: «La scienza spicca il volo soltanto quando si libera del peso morto della filosofia; confratelli, levate in alto i vostri cuori empirici ed esultate!»²

Per Strevens era inevitabile che il processo della legge ferrea proseguisse in avanti, e così è stato. Tuttavia, si è andati oltre le sue convinzioni. Egli riteneva che la legge ferrea riguardasse il

¹ McFadden 2021: «Guglielmo di Occam e il suo rasoio hanno contribuito a recidere le pastoie teologiche che imbrigliavano la scienza, impresa che a mio parere fu essenziale per il corso successivo della storia umana». P. 20. «Il rasoio di Occam è ovunque. Ha aperto un sentiero nelle selve di errori, dogmi, bigotterie, pregiudizi, credi, false credenze e pure sciocchezze che hanno ostacolato il progresso della maggior parte delle epoche e dei luoghi», p.418.

² Strevens 2021, p. 283.

momento pubblico della ricerca e della comunicazione scientifica, salvando quello privato, in cui anche all'uomo di scienza è concesso di vivere in ambito personale la sua individualità e le convinzioni. Così non è avvenuto. Il momento pubblico ha preso sempre di più il sopravvento, invadendo la sfera del privato. Contro questo evento molti studiosi, soprattutto filosofi, hanno difeso l'ordine *terrano*,³ si sono appellati alle motivazioni psicobiografiche della ricerca scientifica,⁴ hanno difeso i diritti della biosfera,⁵ hanno esaltato l'intelligenza intuitiva contro quella del calcolo.⁶ Hanno cioè cercato di introdurre elementi di soggettivizzazione per sottrarsi alla coerenza del metodo. Tuttavia, la legge ferrea ha pervaso con la nascita di internet e della rete ogni aspetto della vita, a livello di singolo e di comunità. Per trovare rapporti di causa e di effetto o correlazioni inevitabili, l'uomo ha subito l'azione di profilazione,⁷ assumendo la forma di modelli prefabbricati e prendendo le sembianze del dato. In tal modo è stato possibile generalizzare la sua individualità, costringendola nelle forme di una cosalità utili allo studio scientifico. È nato anche un nuovo linguaggio, che esprime le operatività che si possono realizzare nella nuova configurazione dell'uomo.

Scuola e digitalizzazione

Così è avvenuto nella scuola, dove il digitale ha consentito una nuova gestione dello studente, dei suoi apprendimenti e delle azioni didattiche. La profilazione ha permesso di insegnare e valutare attraverso archetipi proposti dall'alto o realizzati in proprio. Linguaggio nuovo e conservazione in memoria hanno facilitato la didattica. L'identità dello studente è costruita attraverso il raccogliere informazioni, incollare e scollare, aggiungere e togliere, fare previsioni plausibili sulla base di presupposti accettati. Ogni devianza si inserisce in un link appositamente creato per essere spiegata e riportata nell'alveo della normalità procedurale. Le finalità educative devono trovare posto in una gamma preconfezionata, correlandosi alle tipologie di socialità scientificamente elaborate.

Non c'è dubbio che lo studente, fin dal suo essere scolaro, vive nella cultura delle informazioni e della loro gestione, nell'uso degli algoritmi e dell'operazionismo logico. Il mondo delle app è la sua strumentalità, la conoscenza informatica è coesistente al suo vivere, l'infosfera è il contesto (ormai di rilevanza comune).⁸ Il mondo così ricostruito non è più esterno alla scuola, anzi trova una modalità applicativa al suo interno, favorendo situazioni che ne richiamano il linguaggio: nella didattica, nella gestione relazionale, nell'uso delle strumentazioni tecniche, nei collegamenti con il sociale, ecc. La scuola non è più altro rispetto a internet, alla rete, al digitale, essendo permeata nell'organizzazione e nella funzione, muovendosi nelle loro applicazioni e

³ Han 2021: «L'intelligenza artificiale è solo uno strumento del calcolo. è forse capace di imparare, anche di *deep learning*, ma è incapace di fare esperienza. *Solo il dolore trasforma l'intelligenza in spirito*». P. 54. Han 2022: «La mano precede qualsiasi idea. [...]. È proprio la mano ad avere accesso all'ambito originario dell'essere, antecedente a qualsiasi forma di materializzazione». p. 85.

⁴ Labatut 2021.

⁵ Floridi 2022, p. 334.

⁶ Gigerenzer 2009. Kahneman 2012: «Ho citato la definizione di intuizione di Herbert Simon nell'Introduzione, ma ha più senso ricordarla qui: "La situazione ha fornito un indizio, questo indizio ha dato all'esperto accesso a informazioni immagazzinate nella memoria e le informazioni forniscono la risposta. L'intuizione non è né più né meno che riconoscimento"», p.261.

⁷ Ferraris 2021: «Vale la pena di osservare che in tutti questi momenti ci viene chiesto in maniera esplicita e solenne di rinunciare alla nostra privacy; e noi lo facciamo. A ben vedere, ciò a cui rinunciamo è poca cosa, visto appunto che gli interessi delle compagnie non sono volti alla sorveglianza bensì alla profilazione», pp. 322-323.

⁸ Floridi 2022: «Per un certo tempo il divario umano/macchina è stata la frontiera del cyberspazio. [...]. In effetti abbiamo cominciato ad accettare il virtuale come parzialmente reale e il reale come parzialmente virtuale. La società dell'informazione è concepita più adeguatamente come società neomanufacturiera in cui materie prime e energia sono sostituite da dati e informazioni, il nuovo oro digitale è la vera fonte di valore aggiunto. Le chiavi per una corretta comprensione della nostra situazione e per lo sviluppo di un'infosfera sostenibile non risiedono dunque solo nella comunicazione e nelle transazioni, ma nella creazione, nel design e nella gestione delle informazioni», p.334.

obbedendo a logiche dell'esterno. Essa sta diventando l'espressione di un digitale che, oltre a costituire una forma del conoscere, si è trasformato in un modo di essere, di pensare e di fare. In quanto comunità, la scuola ha adottato forme di relazionalità basate sull'uso di nuovi strumenti interattivi. Se un tempo il docente raccomandava di fare ricerche sul computer per approfondire il contenuto della lezione, oggi il rapporto tra interno (scuola) ed esterno (mondo) si è capovolto a vantaggio del primo, cioè del luogo in cui intenzionalmente si opera nelle modalità digitali.

Per lo studente, vivendo in un ambiente digitalizzato, esiste il rischio di un'ibridazione crescente, che compromette la sua autonomia. D'altra parte, perfino le indicazioni nazionali si soffermano sull'importanza del pensiero computazionale comprendendolo tra le finalità formative: uno strumento che, se non usato consapevolmente, vira verso la convergenza con il virtuale ed agisce in un presente, costretto, a sua volta, all'immobile staticità delle strutture. Nell'insegnamento diventa sempre più difficile stabilire il limite di distinzione e di interdipendenza tra persona e digitale, tra reale e virtuale, tra biosfera e infosfera.

La scuola nel suo insieme ha il compito di riproporre i termini della differenza tra l'io e l'altro e di riprendere il discorso educativo dalla loro separazione. Il giovane studente può essere assorbito nel flusso operativo e ideologico della vita in rete. Occorre ristabilire la distanza di fronte al predominio del digitale, fornendogli i mezzi per viverla in piena libertà, nei fini e nelle scelte. Soprattutto è necessaria una risposta convincente a domande che lo studente, anche a livello inconsapevole, si pone: che differenza c'è tra la vita informatizzata e quella realmente vissuta? Come posso difendermi dalle false informazioni? Come orientarmi nel flusso dell'infosfera?⁹ Quali applicazioni degli algoritmi sono realmente utili e quali, invece, hanno sottintese intenzioni coercitive? Sono domande che devono essere portate alla giusta chiarezza concettuale, ancor prima di ricevere una risposta. Infatti, la spontaneità e l'immediatezza dell'incontro con il digitale favoriscono situazioni di facile consenso, spesso di natura ipnotica,¹⁰ eludendo gli interrogativi sulla sua fungibilità ed imponendo adesioni inconsapevoli. In questo campo specifico la scuola di oggi è chiamata ad esercitare la sua funzione.

Il ruolo della filosofia

Nel riproporre le domande sul rapporto tra io e l'altro del digitale l'insegnamento della filosofia ha un ruolo particolare e lo esercita proprio attraverso la didattica. Infatti, anche la storia della filosofia, nei contenuti storici e tematici raccontati nei manuali, si presenta all'incontro con gli studenti nella forma di ciò che sta di fronte. Il suo essere antistante risulta condizionante, e determina stati d'animo nel momento di apertura e di incontro. È nella natura di ogni informazione produrre effetti performativi, accettati o respinti nel momento dell'impatto, in ogni caso concepiti nella portata psicoemotiva e risolutivi negli orientamenti sociali.

Le discipline scientifiche sono vissute nella loro gradualità tecnica, preannunciate da presupposti logici e da informazioni propedeutiche. Il loro tempo è progressivo e lineare, anche quando si fondano sulla confutazione. Con l'operazionismo del metodo costruiscono una mente sempre più adeguata al loro divenire, senza lasciare tracce decisive nella psicologia della persona. Ogni loro prodotto è stato selezionato nel tempo e reso funzionale all'insegnamento, seguendo un percorso di progressiva ottimizzazione. La convergenza teoretica con i loro oggetti, pur nelle modalità del pensiero divergente, è la conclusione del processo di apprendimento. La formazione logica dell'intelletto e la sua ristrutturazione categoriale sono il fine, lasciando il tema della ragione ai grandi dibattiti sull'uso e sulle conseguenze dell'azione scientifica. Non così per la filosofia.

⁹ Pellai 2021, p. 308.

¹⁰ Ivi, p. 312.

I contenuti dell'insegnamento filosofico, per quanto raccolti e ordinati in un manuale, non sono paragonabili a quelli delle discipline scientifiche. Essi possono rinviare a processi indeterminati, perdendosi nel mare delle significanze e nell'incertezza dei collegamenti. Come identificarli e comunicarli? Il docente di filosofia può trovarsi nella situazione descritta da Kerouac ne *I sotterranei*. In questo romanzo l'autore tenta un approccio ai meandri della vita attraverso le forme culturali dell'occidente: esistenzialismo, psicoanalisi,¹¹ letteratura, perbenismo linguistico. Tuttavia, la realtà nel suo profondo, per Kerouac, sfugge ad ogni determinazione categoriale e semantica: può soltanto essere vissuta e raccontata nello spontaneo farsi.

Allo stesso modo il passato dei fatti filosofici, proprio attraverso lo studio, può disperdersi in rivoli e in sentieri non rappresentabili linguisticamente e concettualmente. La loro ricerca, di rinvio in rinvio, può allontanare dalla certezza e dall'identificazione. Il docente di filosofia rivive la situazione descritta da Heidegger in *Sentieri interrotti*:

L'ente può essere come ente solo se si immerge ed emerge dal seno dell'illuminato di questa illuminazione. Solo questa illuminazione apre e garantisce a noi uomini l'accesso all'ente che noi stessi non siamo, e l'entrata nell'ente che noi stessi siamo. Grazie a questa luce, l'ente è non-nascosto in una misura particolare e mutevole. Lo stesso esser-nascosto dell'ente è possibile solo nel dominio di questo illuminato. Ogni ente che incontriamo e che ci accompagna sottostà a questa singolare natura oppositoria dell'esser-presente, poiché nel contempo si ritira nel nascondimento. L'illuminazione in cui l'ente si mantiene è parimenti un nascondimento.¹²

Una posizione simile si ritrova nel testo di P. Bayard, *Come parlare di fatti che non sono avvenuti*. Egli contesta la possibilità di accertare con esattezza fatti avvenuti lontani nel tempo e ne indica i motivi:

Il primo ha a che fare con l'impossibilità di verificare molti fatti, come dimostrano quelli citati in questo saggio, che hanno innescato discussioni appassionati ma che è difficile sottoporre a un'indagine approfondita a causa della loro distanza nel tempo e nello spazio. [...]. Il secondo motivo è ancora più importante. Come ho cercato di mostrare in questo libro, parlare di fatti che non sono avvenuti è un'attività fondamentale della nostra esistenza quotidiana, così come nella vita politica e scientifica dove essa, contrariamente alla reputazione fallace che le si riserva, si rivela spesso una fonte di arricchimento.¹³

L'arricchimento di cui parla Bayard è dovuto alla commistione dei fatti raccontati con elementi di natura fantastica, collegati sia alla finzione sia all'alterazione intenzionale del reale. La qual cosa non solo rende più fruibile la narrazione, ma nello stesso tempo ne completa l'ampiezza concettuale e l'oggettività. Questo modo di rapportarsi al reale ha una funzione importante nella formazione del pensiero. Infatti, Bayard continua:

Questa compagna della pulsione narrativa che è l'immaginazione, dunque, non è soltanto una deformazione del reale, ma può anche esercitare una funzione prospettica e, a questo titolo, aiutarci a pensare il futuro esaminando la moltitudine delle sue possibilità, persino le più improbabili, la cui realizzazione eventuale merita di essere presa in considerazione dagli spiriti più illuminati.¹⁴

Sia Kerouac che Bayard affrontano il tema dell'accesso alla realtà. Il primo si riferisce alla realtà vissuta nell'imprevedibilità delle manifestazioni, il secondo a quella lontana nel tempo e rivista attraverso le sedimentazioni storiche e letterarie. Kerouac, a conclusione dell'intricata vicenda amorosa con Mardou che rivendica la sua autonomia e indipendenza, cioè l'essere altro, conclude il suo libro scrivendo: «E io vado a casa avendo perso il suo amore. A scrivere questo

¹¹ Kerouac 1966, p.116.

¹² Heidegger 1994, p.38.

¹³ Bayard 2022, p. 174.

¹⁴ Ivi, p. 135.

libro».¹⁵ Egli vuole significare che il suo romanzo intende cogliere quel senso che la vita vissuta sembra non avere. Il secondo riconosce l'impossibilità di una descrizione del reale assolutamente fedele e ne rivendica la ricostruzione attraverso le modalità integrative del pensiero. Entrambi si cimentano nel racconto di una realtà antistante. Il racconto, a differenza del vissuto, deve avere un senso ed un fine, tali da produrre in chi lo scrive e in chi lo legge un effetto di soddisfazione psicointellettuale e di riconciliazione con il mondo. Sull'utilità della narrazione Harari scrive:

Per essere buona una narrazione deve assegnarmi un ruolo ed estendersi oltre i miei orizzonti, ma non è necessaria che sia vera. Una storia può essere pura fantasia, e tuttavia fornirmi un'identità e dare un senso alla mia vita. [...]. *Qualsiasi* narrazione è sbagliata per il semplice fatto di essere una narrazione. L'universo non funziona come una narrazione. E allora perché la gente crede alle finzioni? Un motivo è che le identità delle persone si basa sulla narrazione. Fin da piccoli ci insegnano a credere nelle narrazioni. Le raccontano i genitori, gli insegnanti, i vicini e tante altre arrivano dalla cultura generale molto prima che la gente sviluppi l'autonomia intellettuale ed emotiva necessaria per porsi delle domande e verificare la veridicità di tutte queste narrazioni. Quando però le persone diventano intellettualmente mature, sono così coinvolte in una narrazione che è assai più verosimile che utilizzino il loro intelletto per razionalizzarla piuttosto che per metterla in dubbio.¹⁶

Il docente di filosofia si trova nella medesima situazione. Ha di fronte un presente (il digitale e la rete) che si impone con la sua attualità e necessità, sollecitando una mente educata a rappresentarlo per vivere nelle sue dimensioni. Il mezzo è una disciplina nata in tempi remoti che, tuttavia, deve essere raccontata cogliendo in essa una finalità consona al momento presente. La didattica muove da ciò che Bayard chiama *osservazione a distanza*, cioè dal riconoscimento di contenuti disciplinari che, pur venendo dal passato, si propongono all'attenzione del docente: testi e documenti, fonti primarie e secondarie, studi di varia natura. Come portare il dato lontano alle intenzioni formative dell'oggi? E come ricostruirlo scoprendo la volontà di chi lo ha prodotto? Come identificarlo nelle molteplicità relazionali e nelle evoluzioni temporali? Questo lavoro è indispensabile per fondare l'insegnamento della filosofia non su astrazioni ideologiche, ma su ciò che è concreta produzione dell'uomo e, nella sua alterità, resiste alla conoscenza. Il suo contenuto deve rispettare l'accaduto; nello stesso tempo, deve avere un risvolto utile alla comprensione del presente e, quindi, contribuire alla formazione della persona. *Datità* e *fine educativo* sono i termini dialettici in cui si svolge la didattica. In questo intervallo si pone il racconto filosofico con il suo scopo: dare un senso al passato nel tempo presente.

L'alterità dei contenuti filosofici aiuta a scoprire l'alterità del digitale, indicando possibili vie per un incontro propositivo. Come essi perdono la loro materialità cedendo all'interpretazione e al divenire storico, così per lo studente il digitale deve presentarsi nella forma della domanda e della risposta, del dubbio e della certezza, dell'adesione e del rifiuto. Cioè in forma problematica, capace di suscitare l'interesse e l'interrogazione. L'insegnamento della filosofia persegue questo scopo.

Il tempo e lo spazio

Il tempo e lo spazio sono le linee guida del docente. Essi rivelano le metamorfosi degli oggetti filosofici, indicando nel loro percorso le vie traccianti verso gli obiettivi programmati. Per questo motivo il docente intenzionalmente lega il loro passato alle successive trasformazioni e interpretazioni, fino a riportarli nel proprio tempo con il rispettivo messaggio culturale. *L'osservazione a distanza*¹⁷ consente di rappresentare l'oggetto filosofico ancor prima delle sue ultime determinazioni e, quindi, di ricostruirlo nella piena oggettualità. Questa consapevolezza lo mostra nelle

¹⁵ Kerouac 1966, p. 163.

¹⁶ Harari 2022, pp. 368-369.

¹⁷ Bayard, *ivi*, p. 143.

sue relazionalità: rispetto al contesto e alle intenzionalità di chi lo ha prodotto, ma anche di chi lo ha raccontato e ripreso successivamente. La distanza è la cifra della comprensibilità, in quanto può essere colmata cogliendo la verità attraverso il cambiamento: fino a mostrarla nelle sue ultime apparizioni.¹⁸ È il docente che scopre le metamorfosi e le vie che conducono al presente, pur considerando il divenire nelle sue imprevedibilità.

La distanza è anche la condizione per vivere il proprio tempo nella drammatizzazione del rapporto, cioè nel riconoscimento della separazione e negli effetti conseguenti; quindi, nella diversità degli approcci e delle implicazioni psicologiche. Infatti, problematizza l'impatto con l'esistente e lo libera dal rischio di visioni improvvise, univoche e totalizzanti. Senza di essa l'intelligenza dell'io si esaurisce nel percepito, non comprendendone il come e il perché. È la consapevolezza del distacco e l'allontanamento che genera tensione e bisogno di trascendenza, cioè di un libero ricongiungimento con il mondo.

La distanza è il presupposto, comune al passato e al presente, per una conoscenza del profondo, cioè rivolta all'essenzialità dell'accaduto e alla sua ricezione secondo le intenzionalità dell'interrogante. Il profondo comprende l'apporto degli altri soggetti, variamente coinvolti e interessati nella realizzazione del fatto o nella riflessione su di esso. Ogni porsi del passato e del presente determina una prospettiva individuale, che ciascuno elabora in proprio, esprimendola in un racconto. Molti racconti generano una conoscenza complessa, più vicina al vero e più efficace nella sua utilizzazione. La distanza, dunque, libera dall'estemporaneità dell'apparire e coglie elementi soggettivi e intersoggettivi, di contesto e di tempo, che, riproducendo l'oggetto nella diversità delle voci, lo portano a maggiori livelli di profondità.

Se l'obiettivo è ricreare la distinzione tra io e mondo digitale e ricomporre il rapporto attraverso libere scelte, il docente di filosofia ha bisogno di un tempo lento e di uno spazio indefinito in quanto aperti al possibile. La lentezza del tempo permette di riprendere l'argomento studiato in momenti didatticamente prescelti, per verificarne la valenza nel giudizio degli altri, ma anche negli effetti storicamente prodotti. La reinterpretazione può esprimersi in nuove testualità consegnandosi al futuro con integrazioni che, modificando il prodotto originario, lo rendono più fruibile alla mentalità e alle esigenze cognitive del lettore. Il docente, pur utilizzando il testo base, lo accetta nelle forme riprese dalla tradizione e lo considera nelle diverse vicinanze agli obiettivi prefissi. Infatti, la storia offre momenti di verifica, approfondimento e ridiscussione di temi, che non interessano per la fedeltà al momento di nascita, ma assumono importanza nei vari passaggi temporali mettendo in risalto, con le variazioni o novità, la dialettica tra l'uomo e la cultura: fino a produrre nello studente l'effetto didattico del per sé. È sempre la distanza che permette di riprendere il dato e mostrarlo nei diversi risvolti culturali, aprendolo alla possibilità della scelta e dell'adesione. Essa, allo stesso modo, nel tempo presente ne consente una lettura oltre il porsi e l'apparire, cioè nella forma del futuro e dell'impegno personale. Il docente di filosofia usa la distanza per provare didatticamente, cioè per approcci progressivi, il rapporto con il passato e il presente, fino a definire i vari momenti dell'incontro.

In che modo il sapere, storicamente prodotto, può essere utile all'uomo di oggi? E come si realizza questa eventualità? La distanza tra docente e testo si compone di una molteplicità di vie, che possono essere selettivamente percorse pur seguendo le scansioni ministeriali della disciplina. Inoltre, vissuta nei suoi movimenti, consente di costruire una narrazione funzionale al perseguimento degli obiettivi. Narrare, infatti, è forma semplice del pensiero, in quanto si accompagna con elementi di compiacenza che rendono la lettura più motivante e, quindi, più sollecitante. È sempre la gestione della distanza a produrre l'effetto-narrazione, percorrendo intenzionalmente la strada dai contenuti disciplinari agli interessi formativi. Nel percorso ogni

¹⁸ Brera 2020: «Me l'ha detto lui che dentro l'uomo l'energia non è una quantità finita. È Edison a incoraggiarmi a ridare la giusta consistenza a ansie e timori, a rimettere tutto in prospettiva, a conferire una diversa sostanza a queste pagine dedicate al tempo, che –pur rendendo finite e imperfette le cose – garantisce la possibilità di resistere con tenacia e cambiare con coraggio. Un mondo senza tempo è solo il mondo dei più forti». Nota: senza pagina.

momento intermedio ha una sua funzione e scandisce un elemento essenziale del racconto, concorrendo al risultato finale. A tale proposito Kahneman, interessato ai prodotti della mente (le narrazioni) e sottolineandone la capacità educativa, scrive:

Il ruolo del tempo è stato il leitmotiv di questa parte del libro. Pare logico descrivere la vita del sé esperienziale come una serie di momenti dotati ciascuno di un valore: il valore di un episodio (l'ho chiamato "totale dell'edonometro") è semplicemente la somma dei valori dei suoi momenti. Ma non è così che la mente rappresenta gli episodi. Come ho spiegato, il sé mnemonico racconta storie e compie delle scelte, e né le storie né le scelte rappresentano propriamente il tempo. Nella modalità narrazione, un episodio è rappresentato da alcuni momenti critici, specie l'inizio, il culmine e la fine; la durata è trascurata. [...]. La mente è abile a costruire storie, ma non pare essere stata concepita per gestire il tempo.¹⁹

La narrazione filosofica utilizza il tempo in forma didatticamente utile, conferendo all'esistenza dei dati quel valore che li collega agli interessi del presente. Essa, perciò, ha consapevolmente un fine formativo, che giustifica e valorizza le trasformazioni e le reinterpretazioni avvenute, non dissolvendole nell'infinito della storia. Contemporaneamente nel suo scorrere crea elementi di comparabilità tra il prima e il dopo, contestualizzando ogni nozione e rapportandola ad un termine di paragone. È in questo collegamento che l'informazione, seguendo il filo delle differenze, diventa conoscenza.

Le medesime considerazioni attengono allo spazio. Certamente il dato originario cerca la sua collocazione nel contesto di provenienza, così come nella volontà che lo ha prodotto. Ma il docente di filosofia può trasferirne la presenza fuori dal campo d'origine, riprendendolo nella sua astrazione per nuove avventure del pensiero. L'operazione didattica, superando i limiti spaziali, lo ridefinisce in maniera evolutiva e multivaloriale. Il dato si è smaterializzato ed è diventato flessibile. Ogni spostamento è mirato ad una espansione-contrazione e produce una modifica concettuale, di volta in volta assimilata nei suoi aspetti più reattivi, cioè più consoni alle attese formative.

Come per il tempo, lo spazio, vivendo nella pluralità dei riferimenti, svolge una funzione specifica nel viaggio della conoscenza. Il viaggio è il movimento della mente che, guidata da un interesse, utilizza per un suo fine ogni informazione seguendo le piste più idonee. Lo scopo non ambisce alla piena convergenza con una specifica offerta, ma lascia aperta ogni possibilità in divenire, facilitando la proiezione verso altri confini del sapere. L'indefinitezza dello spazio permette continue riproposizioni testuali senza fissarle pregiudizialmente e, nello stesso tempo, spinge a supporre nuovi limiti ed a pensare conseguenti aggiornamenti del conoscere.

La trasferibilità nei diversi contesti spaziali è il mezzo didattico raccomandato per una comprensione del dato filosofico nella duplice funzione, di conoscenza (nuove idee, nuove concezioni di vita) e di orientamento (altre possibilità evolutive e di cambiamento). Essa consente molte opzioni personalizzanti, in cui la mente esercita la capacità di confronto, di scelta e di adesione: fino a ritrovare quella più soddisfacente sul piano cognitivo e comportamentale. Infatti, la pluralità delle situazioni produce lo stupore che accende il desiderio di trovare se stessi attraverso gli altri. Viaggiare diventa un incontrarsi e un confrontarsi, accettando diversità e alterità, che quanto più sono lontane ed eterogenee tanto più sollecitano la fantasia e la ragione. La didattica della filosofia, suscitando il bisogno del nuovo, guida la trascendenza verso ulteriori avanzamenti nella crescita individuale.

Per le variazioni nella distanza temporale si possono riferire molti concetti variamente ripresi nel divenire e nell'apporto di significato. Uno di questi è l'arte collegata al bello. Platone la riconduce all'idea di bene da cui la fa dipendere:

¹⁹ Kahneman 2012, pp. 450-451.

[...] ma quando la si è veduta (l'idea di bene), la ragione ci porta a ritenerla per chiunque la causa di tutto ciò che è retto e bello [...].²⁰

Per lui, dunque, il bello è intrinsecamente legato ad un presupposto che ne è la causa (il bene) e, quindi, è subordinato nell'essere. Pertanto, anche l'arte trova la sua origine nel bene, pur realizzandosi nella bellezza. Croce, viceversa, difende l'indipendenza dell'arte (e del bello) da ogni altro fattore, definendola intuizione lirica:

[...] dovendosi, sempre che si disputa della qualità di questo o quel prodotto spirituale rispetto all'arte, attenersi al dilemma: o esso è intuizione lirica, o sarà qualsiasi altra cosa, sia pura altamente rispettabile, ma non arte.²¹

Pertanto, l'arte, in quanto intuizione lirica, si distingue da ogni altra forma dello spirito o da ogni altro a priori, vivendo in assoluta autonomia. Il suo prodotto, il bello, non è assimilabile che a se stesso, né può essere sussunto in un'altra categoria.

Sulla questione è interessante il pensiero di Joyce:

L'arte deve rivelarci idee, essenze spirituali senza forma. La domanda suprema circa un'opera d'arte è da quali profondità vitali essa scaturisca. La pittura di Gustave Moreau è una pittura di idee. La poesia più profonda di Shelley, le parole di Amleto mettono il nostro spirito in contatto con la saggezza eterna, il mondo delle idee di Platone.²²

Come si vede, Joyce collega l'arte alla visione di tutto il mondo delle idee (non solo del bene) che nel loro insieme costituiscono la verità e, in virtù di questo potere, aprono alla saggezza. Diversamente da Croce, Joyce inserisce l'arte in un processo che tende ad un fine (verità e saggezza), considerandola nella duplice funzione: estetica e valoriale.

Per lo spazio si prenda in considerazione il concetto di ideologia. Il padre fondatore, K. Marx, insieme ad Engels lo usa in riferimento alla filosofia tedesca, ravvisandovi l'intellettuale che con le sue idee ha occultato la verità delle cose, piuttosto che scoprirla. Per essi ideologia è capovolgimento-mascheramento della realtà: occorre che le idee ritornassero da cielo sulla terra, cioè nel mondo dei rapporti sociali per non rimanere espressioni astratte e fuorvianti.²³ Gramsci la riprende, riconsiderandola nella funzione di primo approccio alla politica (per chi non sa) e, soprattutto, cogliendo in essa il valore strumentale nell'azione di proselitismo.²⁴ In questo caso i due contesti spaziali, tedesco-filosofico per Marx-Engels e italiano-politico per Gramsci, costituiscono due poli variamente rapportabili, in cui il docente può rilevare la rispettiva valenza storica e, contemporaneamente, proporli alla classe in funzione di un'adesione personale.

Le diverse provenienze spaziali significano diverse provenienze culturali e, quindi, diverse proposte formative. Esse non sarebbero possibili senza la padronanza e il governo della distanza, che, problematizzando il rapporto con la loro esistenza, le esplica nelle diverse manifestazioni fino a ricondurle all'attualità dei bisogni culturali.

²⁰ Platone 1971, p. 240.

²¹ Croce: 1979, p. 8.

²² Joyce 1987, p. 201

²³ Marx-Engels 1971: «L'organizzazione sociale e lo Stato risultano costantemente dal processo della vita di individui determinati; ma di questi individui, non quali possono apparire nella rappresentazione propria o altrui [...]. Se nell'intera ideologia gli uomini e i loro rapporti appaiono capovolti come in una camera oscura, questo fenomeno deriva dal processo storico della loro vita proprio come il capovolgimento degli oggetti sulla retina deriva dal loro immediato processo fisico. [...]. Esattamente all'opposto di quanto accade nella filosofia tedesca, che discende dal cielo sulla terra, qui si sale dalla terra al cielo.», pp. 12-13.

²⁴ Gramsci 1975: «La dottrina del Croce sulle ideologie politiche è di evidentissima derivazione dalla filosofia della prassi: esse sono costruzioni pratiche, strumenti di direzione politica, cioè si potrebbe dire, le ideologie sono per i governati delle mere illusioni, un inganno subito, mentre per i governanti un inganno voluto e consapevole», p. 1319.

La funzione educativa

Nel tempo di internet e della globalizzazione, spazio e tempo, vissuti nella consapevolezza della distanza, sono i presupposti per accettare la presenza dell'altro e viverla positivamente, cioè nelle modalità individuali dell'autonomia e della responsabilità. Viceversa, al giovane studente si aprono due strade ugualmente perdenti: la piena integrazione-immedesimazione con il flusso della realtà (virtuale e non) o la paura del nulla nel tentativo di distinguersi rispetto all'altro, impreveduto e sconosciuto. In entrambi i casi la distanza assume la dimensione dell'incoltabilità. Alienazione o auto-perdizione sono le conseguenze esistenziali, che si esprimono nelle forme dell'incomunicabilità e della depressione. Questi mali colpiscono in particolare i giovani, i quali, mentre si esaltano per le utility offerte dalla rete, nella crescita personale difettano sul piano valoriale e sociale.²⁵ Il loro dramma esistenziale diventa irrisolvibile, oscillando tra estraneazione e nichilismo. È l'incapacità di accettare e vivere la distanza a produrre l'effetto negativo, incidendo profondamente nella formazione della persona.

La conquista dello spazio e del tempo è un obiettivo fondamentale nell'insegnamento della filosofia. Essa nel mondo di oggi, digitalmente strutturato e governato dagli algoritmi, consente quell'ascensione della mente che si costruisce attraverso la fenomenologia del divenire e della mediazione,²⁶ promuovendo la libertà e il bisogno di trascendenza. Scegliere per superarsi è particolarmente presente nella natura dell'adolescente. Ogni momento dell'incontro con l'altro (oggi il digitale e l'infosfera) coinvolge il soggetto, producendo adesioni o ripulse che determinano sentimenti, accettazione di valori e di significati, decisioni propositive. Gradatamente la vita psichica, metabolizzando lo scorrere delle esperienze e risolvendole nella dialettica del *per sé*, trova la sua stabilità, esprimendosi anche a livello di proiezioni esteriori, più convinte e riferibili ad un benessere interiore. La stabilità psicologica è conseguente alle scelte liberamente operate e rivolte consapevolmente a migliori rapporti con l'altro. Essa è sempre collegata al governo della distanza.

Fuori da questa dialettica, protesa alla trascendenza, non solo il mondo materiale e virtuale ma anche quello della cultura obbedisce al canone della sistemazione categoriale e della riformulazione teorica, ugualmente antistanti e condizionanti. Come per il resto del sapere, quello filosofico può subire la stessa sorte: la codificazione disciplinare e la logica organizzativa. In questo caso il docente, fuorviato nella funzione educativa, utilizza accorgimenti che velocizzano il processo di apprendimento per mezzo di tecnicismi formalizzanti, ricercando nessi e rapporti di causalità, convergenze o discrasie. La sua azione mira ad un insegnamento consequenzialmente strutturato, possibilmente centrato sulle divisioni manualistiche, a cui si affida nell'illusione di una sottintesa finalità educativa. La sua didattica, mentre scorre agevolmente per passi logicamente interconnessi, è improduttiva sul piano del saper essere e del saper divenire. L'apprendimento rimane fine a se stesso, cioè risolto nelle sue informazioni e nella naturalezza del darsi. Questo rischio è antesignano di un incontro con il digitale, accettato acriticamente nell'esteriorità della presenza.

²⁵ Pellai 2021: «Ma per fortuna, le competenze digitali dei ragazzi e degli adulti sono complementari: mentre i primi sono naturalmente inclini a imparare velocemente a livello operativo come funzionano i nuovi ambienti digitali e i relativi dispositivi, i secondi hanno più attitudine a una lettura critica dei contenuti e delle relazioni che si possono instaurare online», p. 313.

²⁶ Hegel 2001: «La coscienza che è tale verità ha lasciato dietro le spalle e obliato quel cammino quando essa sorge *immediatamente* come ragione; ossia: questa ragione nel suo immediato affacciarsi, si presenta soltanto come la *certezza* di quella verità. Essa meramente *asserisce* di essere ogni realtà, ma non riconduce al concetto la sua asserzione; infatti, quell'obliato cammino è la giustificazione concettuale di questa affermazione espressa in modo immediato». P. 149. Hegel di questo cammino verso la conoscenza razionale aveva già scritto: «Essa (*autocoscienza*) si dimostra così durante il *cammino* dove, dapprima, nel movimento dialettico dell'opinione, della percezione e dell'intelletto, dilegua l'esser altro come *in sé*; e poi così dimostrasi durante il cammino dove, [...] l'esser altro per essa stessa dilegua in quanto è solo per essa», pp. 148, 149.

La questione investe direttamente la formazione dei docenti, più portati all'uso di tecniche concepite nel rigore dei passaggi e delle implicazioni metodologiche, cioè nella pura successione dei momenti costitutivi. Quale risultato formativo deriva dallo svolgimento, sempre più cogente, di operazioni che anche il ministero promuove e raccomanda, avendo necessità di studiarle e valutarle per una migliore efficacia dei suoi interventi? L'INVALSI è nato con questo specifico compito. Certamente esiste un problema gestionale della scuola, che richiede meccanismi di comparabilità fra le strutture, i processi e le componenti del sistema. La comparabilità implica la profilazione di azioni e di comportamenti, la loro composizione in dati rapportabili. In questa scelta la scuola segue il principio dell'efficienza nella pubblica amministrazione, la cui organizzazione settoriale e sistemica consente applicazioni specificamente rivolte all'efficacia dei risultati. Come per la pubblica amministrazione anche l'architettura della scuola, nella logica del digitale, può essere migliorata attraverso interventi mirati allo scopo.

Prospettive della didattica

Finora la didattica ha resistito agli eccessi della digitalizzazione che ha investito il sistema nazionale d'istruzione, conservandosi nella forma di arte e di immaginazione creativa rispetto alle routine gestionali del servizio. La sua funzione, nonostante il richiamo alla formalizzazione, la mantiene in un ambito di piena libertà e progettualità. Floridi, parlando di nuova etica e di formazione dell'uomo nel tempo del digitale, scrive:

Ciò richiederà una certa riflessione sul progetto umano e una revisione critica delle nostre attuali narrazioni, a livello individuale, sociale e politico. Sono tutte questioni urgenti che meritano la nostra piena e totale attenzione. Purtroppo, temo che ci vorrà del tempo e un nuovo tipo di educazione e sensibilità per rendersi conto che l'infosfera è uno spazio comune che deve essere preservato a beneficio di tutti. La filosofia come design concettuale dovrebbe contribuire a un tale cambiamento di prospettiva e dei nostri sforzi costruttivi. Dovrebbe anche aiutarci a mutare la comprensione che abbiamo di noi stessi, in quanto bellissimo errore della natura.²⁷

Come si vede, Floridi riprende il tema della narrazione in cui, come si è visto, ritornano elementi non rigorosamente logici, che tuttavia risultano essenziali alla formazione della personalità. Essi, infatti, introducono motivi di ordine affettivo ed etico che tendono alla ricerca del fine e alla ridefinizione dell'io. A tale riguardo Floridi ritiene che nell'era del digitale la costruzione della mente sia un atto di design, che implica capacità di previsione nell'ignoto del futuro. È proprio la novità e la diversità del tempo nuovo ad esigere un cambiamento di prospettiva, interessando soprattutto il tema dell'intelligenza e della comunicazione. Una nuova narrazione del presente non ne può prescindere.

L'educazione, in particolare quella filosofica, è chiamata a cimentarsi con il nuovo compito, presupponendo il contesto ineludibile dell'infosfera. La didattica, essendo il suo mezzo, dovrà perseguire quella produttività, che non si esaurisce nella sistemazione integrata con il reale-virtuale, ma lo controlla e lo considera nella naturale alterità, combattendo il rischio di ibridazione-immedesimazione e preservando la persona in quanto *bellissimo errore della natura*.²⁸ Il suo essere creativa, per accendere l'immaginazione, ha bisogno della distanza, cioè di uno spazio che deve essere colmato in proprio, con una adesione che coinvolge la pienezza dell'io. La probabilità e la plausibilità, più che la verità, sono i suoi canoni di ricerca, rinunciando alla piena convergenza con le grandi teorizzazioni. In tal modo la didattica concilia istruzione e formazione, dati e finalità, presente e futuro, salvando la singolarità della persona.

Oggi la digitalizzazione minaccia l'arte dell'insegnare, presentandosi non più nella sua dimensione strumentale, ma come forma di vita che investe l'uomo in ogni momento

²⁷ Floridi, *ivi*, pp. 335-336.

²⁸ Floridi, *ibidem*.

dell'esistenza. Il pensare e il fare ricadono nella sua logica, imponendo idee e comportamenti che si accettano nell'improvvisazione del comparire. Anche il docente spontaneamente vi ha aderito, coinvolgendo il suo modo abituale di essere, ma anche quello professionale. L'apertura al digitale non è senza conseguenze sui risultati educativi, presentandosi come forma in cui l'infosfera (informazioni) si manifesta e ridefinisce la biosfera (vita). La didattica della filosofia deve preservare dai rischi di omologazione spersonalizzante, derivanti dalla prevaricazione-sovrapposizione dell'una sull'altra, con conseguenze sulla vita. La distanza e l'attenzione verso l'ignoto garantiscono contro la passività dell'incontro, in particolare accendendo la curiosità sulla composizione del digitale, ponendo domande sulla sua origine e sul fine, sulla sua fungibilità, sugli aspetti positivi e negativi. Questi interrogativi preludono al giusto rapporto tra io e mondo, salvando la soggettività con cui la mente produce la conoscenza e la collega all'azione secondo un progetto.

Per la didattica non si tratta di un ritorno *mainstream* dell'insegnamento, ma di preservare la sua funzione nel tempo attuale, cogliendo obiettivi essenziali e operando con conseguenza. Essa è attenta al valore della singolarità che difende dalla prepotenza onnivora del generale, di cui internet è portatore. In questo compito la didattica segue le vicende della piccola editoria, sempre attenta al vissuto locale e portatrice di verità visibili. Jill Abramson ne denuncia la scomparsa in seguito all'avvento delle grandi testate giornalistiche, intrecciate sempre più con la diffusione del digitale, le cui finalità trascendono il vero delle vicende umane a tutto vantaggio dell'interesse commerciale.²⁹ Oggi la scuola e la didattica si propongono questo recupero trasformando la globalizzazione in glocalizzazione, cioè salvando l'uomo nel suo essere persona e nel suo ambiente.³⁰

Si è pensato che un mondo senza storia, cioè senza tempo e senza spazio, grazie alla digitalizzazione fosse più leggibile e più facilmente gestibile, avendo semplificato o annullato ogni tipo di distanza e di intermediazione. Per questo motivo il processo di uberizzazione è andato avanti investendo ogni settore della società ed eliminando i raccordi tradizionali. Anche la politica, da sempre intesa come abilità di mediazione, ne è stata investita. Sul tema Belloni scrive:

Ed è in questo ambito che la tecnologia si presenta come grande illusione, laddove si candida a sostituire la saggezza del partito con la saggezza della folla. Quel contesto del tutto nuovo in cui il mercato – o, come abbiamo detto, il pubblico indistinto – tenta di sostituire la capacità di filtro e di sintesi proprie del partito o di qualsiasi entità collettiva nata con il compito di ridurre la complessità. Che l'uberizzatore massimo Donald Trump o il presidente turco Erdogan utilizzino i social network per amplificare il proprio messaggio o la propria capacità attrattiva non costituisce di per sé un problema democratico rilevante. Molto più grave è invece la diffusione dell'idea che, grazie alle tecnologie, ognuno possa ridurre e sciogliere da solo i problemi e le complessità che solo organi collegiali o rappresentativi sono in grado di risolvere.³¹

Come dice Belloni, il mondo del digitale appare nella sua coinvolgente semplicità, ancor più facilitata dall'accompagnamento di opportuni strumenti interattivi. Tuttavia, esistono settori della società che non sono assorbibili nella visione uniforme e impositiva di un modello o di un algoritmo. La politica in particolare, ma anche altre manifestazioni dell'attività umana persistono nella funzione di vivere la complessità e governarla responsabilmente. La didattica è una di queste. Il recupero dello spazio e del tempo l'aiuta nel compito e consente al giovane studente di vivere il presente, apparentemente semplificato ma fortemente condizionante, con quella consapevole accettazione che è alla base dell'autonomia e della responsabilità.

²⁹ Abramson 2021: «Eppure lo smantellamento dell'informazione locale era stato uno degli sviluppi dell'era di internet, e le poche web start-up locali nate al posto dei giornali non avevano di certo riempito il vuoto. Da quando aveva iniziato a rilevare quotidiani, nel 2009, Alden Golbal aveva tagliato la forza lavoro del 36 per cento», p. 769.

³⁰ Dahrendorf 2003, p. 29.

³¹ Belloni 2017, pp. 136-137.

La raccomandazione del consiglio europeo del 22 maggio 2018, rispetto a quella del 2008, asserisce che le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Poi aggiunge: «Gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire e reagire a idee, persone o situazioni». In questo compito le discipline scolastiche lavorano in sincronia per promuovere un atteggiamento positivo verso la vita e la società, ma l'insegnamento della filosofia agisce intenzionalmente con questo fine, usando contenuti e modalità didattiche per conseguirlo. Infatti, la disposizione e la mentalità, di cui parla la raccomandazione, sono il presupposto per utilizzare bene conoscenze e abilità e, quindi, hanno bisogno di una formazione specifica, che anticipi e poi accompagni il processo di apprendimento. È il campo della filosofia.

Riferimenti bibliografici

- ABRAMSON 2021: Jill Abramson, *Mercanti di verità*, Sellerio, Palermo 2021. p.769.
- BAYARD 2022: Pierre Bayard, *Come parlare di fatti che non sono mai avvenuti*, Treccani 2022, pp 174, 134, 143.
- BELLONI 2017: Antonio Belloni: *Uberization*, Egea, Milano 2017, pp. 13-137.
- BRERA 2020: Guido Maria Brera, *La fine del tempo*, La nave di Teseo, Milano 2020. Nota, senza pagina.
- CROCE 1979: Benedetto Croce, *Aesthetica in nuce*, Laterza, Bari 1979, p. 8.
- DAHRENDORF 2003: Ralf Dahrendorf, *Libertà attiva*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 29.
- FERRARIS 2021: Maurizio Ferraris, *Documanità*. Laterza, Bari-Roma 2021, pp. 322- 323.
- FLORIDI 2022: Luciano Floridi, *Etica dell'intelligenza artificiale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, pp. 334, 335-336.
- GIGERENZER 2009: Gerd Gigerenzer, *Decisioni intuitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.
- GRAMSCI 1975: Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere II*, Einaudi, Torino 1975, p.1319.
- HAN 2020: Byung Chul Han, *La società senza dolore*, Einaudi, Torino 2020, p. 54.
- HAN 2022: Byung Chul Han, *Le non cose*, Einaudi, Torino 2022, p. 85.
- HARARI 2022: Yuval Noah Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Firenze-Milano 2022, pp. 368-369.
- HEGEL 2001: G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 148-149.
- HEIDEGGER 1994: Martin Heidegger, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1994, p. 38.
- JOYCE 1987: James Joyce, *Ulisse*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1987, p.201.
- KAHNEMAN 2012: Daniel Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano 2012, pp. 261. 450-451.
- KEROURAC 1966: Jack Kerouac, *I sotterranei*. Feltrinelli, Milano 1966, p. 116, 163.
- LABATUT 2021: Benjamìn Labatut, *Quando abbiamo smesso di capire il mondo*, Adelphi, Milano 2021.
- MARX-ENGELS 1971: Karl Marx- Friederich Engels, *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1967, pp. 12-13.
- MC FADDEN 2021: Johnjoe McFadden, *La vita è semplice*. Bollati Boringhieri, Torino 2021, pp. 20, 418.
- PELLAI 2021: Alberto Pellai, *Tutto troppo presto*. DeA Planeta Libri, Milano 2021, p. 308,312-313.
- PLATONE 1971: Platone, *La Repubblica in Opere complete*. Laterza, Bari 1971, p. 240.
- STREVENSON 2021: Michael Strevenson, *La macchina della conoscenza*. Einaudi, Torino 2021, p. 283.

Filosofia della DAD: la filosofia e il suo uso didattico nel colmare la distanza

Michele Lucivero, Andrea Petracca

Abstract

Distance Learning has undermined the traditional method of teaching philosophy, based on proximity. Starting from the objectives of the teaching of philosophy in high schools, considered as a minimum, it has been realized that the digital civilization needs a previous reflection on its purposes to ensure that technological prosthesis is functional to the reduction of distance, for which it would be necessary to ask for a maximum of philosophy, to be extended to all school curricula.

Parole chiave

Didattica, Distanza, Protesizzazione, Tecnologia, Prossimità.

Keywords

Didactics, Distance, Prosthetics, Technology, Proximity.

Introduzione: un *minimum* di filosofia

Quello che si doveva fare si è fatto. Senza battere ciglio, all'indomani del fatidico 4 marzo 2020, quando la scuola è stata chiusa fino a data da definire, ci si è adoperati per colmare quella *distanza* che per DPCM diventava necessaria e che inaugurava la stagione del *distanziamento sociale*.

E così, come tutto il mondo dell'istruzione in ogni sua forma, dalla scuola materna fino alla scuola secondaria per finire con la formazione terziaria, anche *l'insegnamento della filosofia* ha dovuto conoscere e adottare la formula della *Didattica a Distanza*, sperimentando, senza preavviso e senza remore, nuove forme di comunicazione mediate dallo strumento tecnologico informatico. Ciò è avvenuto, tuttavia, senza aver compiuto, mossi proprio dall'urgenza, una previa riflessione sulla validità pedagogica di tale modalità e senza un'adeguata riflessione filosofica sul mutamento in corso relativo alla *protesizzazione* dell'insegnamento. Di fatto, l'insegnamento in generale, e l'insegnamento della filosofia in particolare – anche solo per il fatto che nell'immaginario collettivo sia stato associato alla sua pratica tra i colonnati del Peripato aristotelico, nel giardino epicureo, nel museo alessandrino – si è trovato a svolgere la sua funzione non più in *prossimità*, nella *vicinanza* immediata, cioè senza mediazione strumentale, ma nella *distanza mediata* da un mezzo che fungeva da *protesi*, utile, tuttavia, per colmare la *lontananza* fisica.

Lasciando da parte gli aspetti pedagogici generali legati all'uso massiccio e indifferenziato della *Didattica a Distanza* nella scuola pubblica negli anni a cavallo tra 2020 e 2022, di cui ci siamo occupati altrove,¹ vorremmo provare ora a riflettere sul significato filosofico della

¹ M. Lucivero, A. Petracca, *Scuola pubblica e società (in)civile. Cronache lapidarie dei tempi pandemici*, Aracne, Roma 2022.

didattica nel suo tentativo di colmare la distanza, cioè vorremmo provare ad abbozzare una *Filosofia della Distanza*, così come essa si è palesata durante *l'insegnamento della filosofia nella Didattica a Distanza*.

Cerchiamo, dunque, in primo luogo, di definire quale sia il compito che ci si prefigge di realizzare attraverso *l'insegnamento della filosofia*, così come esso viene attualmente a strutturarsi all'interno del triennio degli indirizzi liceali, per poi constatare se l'introduzione della tecnologia, attraverso cui si è potuta praticare la *Didattica a Distanza* nelle scuole in tempo di pandemia, abbia o meno nuociuto alla pratica dell'insegnamento-apprendimento, in generale, e della filosofia, in particolare. L'ipotesi di lavoro, la precomprensione originaria che muove questo contributo è che l'educazione abbia smarrito in tale *protesizzazione* dell'essere umano quella *prossimità* necessaria che le è richiesta per essere realmente efficace.

Dovendo necessariamente essere sintetici, ci basti ricondurre lo studio della filosofia ad un *obiettivo minimo*, su cui tutti potremmo concordare: esso introduce alla complessità, giova alla riflessione, agevolando, attraverso la pratica metodica del *dubbio*, il passaggio dal *senso comune* al *senso filosofico dell'esistenza*, un passaggio che, a nostro avviso, non dovrebbe essere precluso ad alcuna studentessa e ad alcuno studente della scuola pubblica che si prepara ad occupare un posto in una società che vorremmo fosse massimamente civile. Per dirla con Ortega, ammesso che abbiano ragione i detrattori, per i quali la filosofia *non serve* alla vita quotidiana, sarà pur vero che è attraverso di essa che riusciamo a chiarire, tra le altre cose, ciò che intendiamo con l'espressione *vita quotidiana*.² Colui o colei che riflette con attenzione autentica su un qualsivoglia argomento postogli dalla vita si allontana, dunque, dall'opinione comune (*doxa*) e si inoltra per vie non battute «al di sopra dei soliti pensieri»,³ provando a schivare i paradigmi di senso preconfezionati. Da questo punto di vista, dovremmo, perciò, riconoscere alla filosofia una sorta di *inevitabilità drammatica e inattuale* che dovrebbe andare ben oltre l'insegnamento delle conoscenze specifiche ed estendersi ad una sorta di *competenza esistenziale significativa*. *L'inevitabilità* è riconducibile al fatto che «la filosofia mette il suo naso dappertutto»,⁴ in quanto la natura umana non è esclusivamente volta a *facilitarsi* la vita, ma anche a *complicarsela*, arrovellandosi su quesiti decisivi, anche se questi rimangono privi di soluzioni. La filosofia è *inevitabile* perché l'essere umano, nel tentativo ermeneutico inesausto di *dare senso* al suo stare nel mondo, è chiamato costantemente a scegliere, integrando i propri valori con i limiti sempre infranti della propria conoscenza.⁵ *La drammaticità*, d'altro canto, è ciò che caratterizza forse più d'ogni altra cosa il cuore di questa disciplina, che è pronta sempre a mettere in discussione – concreta, dialogica, pluralistica, prossemica – i propri risultati e a fornire ulteriori giustificazioni, allontanando il pericolo della *definitività*, della chiusura teoretica e pratica. *L'inattualità* si svela, invece, come pregio/difetto in un tempo come il nostro, che tende a spostare sempre più lontano nel tempo e nello spazio il significato del nostro affaccendarci e, pur di affaccendarci comunque, nella foga richiesta da logiche frenetiche estranee alla lentezza dell'educazione, il pensiero smarrisce il suo passo, la critica è ammutolita e la filosofia latita.

Proprio perché abbiamo memoria degli orrori cui conduce il pensiero unico, dovremmo richiedere *un'espansione del filosofare*, a partire da questo *minimum*, ad ogni ambito della vita civile. Lo studio della filosofia, così inteso, diventa una componente vitale, soprattutto se inserito all'interno di un'istituzione come la scuola pubblica, che, anziché inseguire i cambiamenti imposti da quella pseudo volontà insaziabile e immateriale che è il *mercato*, dovrebbe recuperare la sua funzione formativa e contribuire a *pensarli* quei mutamenti, riferendoli al tipo di uomini e di donne che vuole ancora e sempre contribuire a formare.

² J. Ortega Y Gasset, *Che cos'è la filosofia?*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2013, pp. 43-44.

³ Ivi, p. 33.

⁴ U. Eco, *Perché la filosofia*, Editori Laterza, Bari 2014, p. 5.

⁵ Cfr. M. Furneri, *L'insegnamento della filosofia*, c.u.e.c.m., Catania 1994, p. 16.

Non deve sfuggire, infatti, nel vano tentativo di aggiornare *l'oggetto* o il *contenuto* dell'insegnamento della filosofia – il primo sfuggente per la natura stessa della radice antropologica dell'attività filosofica che inerisce essenzialmente all'essere umano, il secondo storicamente incostante a causa della necessità di prestare il fianco alle mode del momento – quello che è il *fine* dell'insegnamento della filosofia o, meglio, delle *filosofie* in senso pluralistico, nelle scuole superiori. Vorremmo, perciò, far riferimento ad una ricerca risalente addirittura al 1953 commissionata dall'UNESCO, che fissava in maniera inequivocabile quelli che sono gli obiettivi fondamentali per cui la filosofia deve continuare ad essere presente non solo nei Licei, ma, a nostro avviso, debba essere estesa alle scuole superiori di tutti gli indirizzi:

- Dare il senso dei problemi filosofici;
- Sensibilizzare ai valori;
- Avviare alla riflessione teorica e alle sue implicite operazioni;
- Curare l'acquisizione di un linguaggio specifico e delle sue forme espressive;
- Abituare a valutare l'importanza e la collocazione delle conoscenze specialistiche, soprattutto scientifiche, nella struttura dell'umanesimo.⁶

È evidente, dunque, che con la *filosofia* e per mezzo della *filosofia* è possibile in tutti gli indirizzi di studio approcciarsi ai problemi che la contemporaneità pone davanti alle studentesse e agli studenti con un significativo bagaglio lessicale e valoriale. In particolare, è interessante l'ultimo punto stilato dall'UNESCO, il quale fa riferimento ad una sorta di integrazione, sin dagli anni '50, delle discipline scientifiche all'interno di una *struttura di senso* di carattere *umanistico*, laddove per *umanistico* non s'intende, evidentemente, una banale e vetusta opposizione disciplinare, una sorta di conflitto delle facoltà tra *scienze esatte* e *scienze dello spirito*. Si tratta, invece, di inserire le discipline scientifiche e l'innovazione tecnologica, su cui lo sguardo globale sfugge costitutivamente all'essere umano, giacché le finalità sono sempre di là da venire, all'interno di un quadro *valoriale* e di *senso* che sia al servizio dell'essere umano. È esattamente per soddisfare questa esigenza significativa che, dunque, la filosofia è necessaria, dal momento che agevola in maniera problematica e critica «la collocazione delle conoscenze specialistiche, soprattutto scientifiche, nella struttura dell'umanesimo».

A distanza di settant'anni dalla fissazione degli obiettivi dell'insegnamento della filosofia da parte dell'UNESCO, dunque, resta di fondamentale importanza per il futuro dell'umanità innestare il sapere *scientifico* e l'innovazione *tecnologica*, che non è altro che l'applicazione della scienza ai servizi per rendere più agevole la vita umana sulla Terra, sul sapere *umanistico*, quello che mette a tema *valori e fini*. Nell'ubriacatura ipertecnologica attuale, che non risparmia nemmeno la scuola, sempre più disponibile all'aggiornamento con l'attivazione di Licei STE(A)M (*Science, Technology, Engineering, Arte and Mathematics*) e TED (*Transizione Ecologica e Digitale*), questo innesto è ancora più necessario, affinché la rincorsa alla novità, soprattutto nel momento in cui la scienza e la tecnologia occupano una grande fetta di mercato per fare esclusivamente profitto, non diventi incompatibile con la sopravvivenza degli esseri umani. La *scienza*, in quanto ricerca e sapere di carattere teoretico, trova nella *tecnologia* una via pratica per esplorare piste di applicazione concreta e ipotesi di cambiamento dei comportamenti umani per raggiungere determinati scopi. Demonizzare la tecnologia *tout court*, quindi, significherebbe demonizzare innanzitutto la scienza che l'ha pensata, significherebbe condannare il pensiero a non pensare: questo, la filosofia non può farlo, perché la filosofia stessa è ricerca, è scienza.

Per essere ancora più incisivi su questo punto, è il caso di sottolineare che se la scienza obbedisce alla necessità di pensare e di esplorare teoricamente nuove strade, la tecnologia si presta all'esigenza di *protesizzazione* per accorciare la *distanza* tra l'essere umano e i suoi fini nella

⁶ Aa.Vv., *L'enseignement de la philosophie (une enquête internationale de l'UNESCO)*, Paris 1953, p. 204, in Aa. Vv., *L'insegnamento della filosofia. Rapporto della Società filosofica italiana*, a cura di L. Vigone, C. Lanzetti, Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 144-145.

modalità del *prendersi cura del mondo* e degli oggetti presenti nel mondo, entrando così in un rapporto di *prossimità* con gli altri e con gli enti. È nell'interstizio che si apre tra la disposizione alla prossimità con il mondo e la necessità di protesizzare la distanza spaziale e temporale con l'altro e con gli enti che s'inserisce concretamente la *tecnologia* con soluzioni pratiche, dopo che la *scienza* ha provato a fornire ipotesi.

Dall'*homo technologicus* al *discipulus digitalis*

Ancora seguendo Ortega, dobbiamo quindi riconoscere che: «Perché qualcosa d'importante cambi nel mondo, è necessario che cambi il tipo d'uomo e, ovviamente, il tipo di donna; è necessario che appaiano moltitudini di creature con una sensibilità vitale diversa». ⁷ Ecco, è nostra convinzione che non sia abdicando allo spirito filosofico che la società civile possa crescere e progredire, soprattutto in un momento peculiare della nostra storia, in cui la *tecnologia*, nel suo sviluppo impetuoso, in modo più invasivo che in passato, scalza la *natura*, rendendola puramente accessoria, anzi si impone essa stessa come *naturale*, informando di sé ogni ambiente e affermandosi come tratto ineliminabile e *manipolatore* della nostra personalità.

Era il 12 aprile 1929 quando Ortega sosteneva che «La filosofia è rimasta schiacciata, umiliata, dall'imperialismo della fisica e impoverita dal terrorismo intellettuale dei laboratori». ⁸ Egli voleva intendere che lo spirito positivista del secolo precedente, traslato in quello novecentesco, aveva finito col mettere all'angolo il senso del filosofare. Subordinando la *conoscenza* all'*utilità*, il pensiero comune ne usciva distorto, arrivando, con una torsione che risulterà non priva di conseguenze durante il *secolo breve*, ⁹ alla drammatica constatazione che sarebbe stata la *tecnologia*, portatrice nella nostra società di una pulsione compulsiva al suo *consumo*, *abuso* e *disuso*, a governare la *scienza*.

La verità incontestabile ed eclatante, che sembra essere sfuggita al *senso comune*, che per questo necessita di essere stimolato dal *senso filosofico*, è invece che la tecnologia non può affatto presentarsi come un fine, non foss'altro perché essa è sostanzialmente *incompleta*: per servire la tecnologia ha bisogno dell'essere umano, al servizio del quale trova il suo scopo. Tuttavia, con l'avvento della pandemia, all'interno dei sistemi educativi è parso essersi accelerato il processo inverso, in base al quale debba essere l'essere umano a dover adattare e misurare i propri processi sulla base degli strumenti a disposizione (in questo caso un PC e una connessione da remoto). È pur vero che spesso i prodigi tecnologici non hanno quasi mai avuto bisogno di grandi apparati teorici giustificativi affinché di essi si potesse definirne la possibilità di utilizzo. La migliore giustificazione era – e rimane – il fatto che attraverso il loro uso le cose per gli uomini e le donne risultavano essere più semplici e meno complesse, oppure più comode e più redditizie, sia dal punto di vista dell'aumento del guadagno sia del risparmio di tempo. Ora, chi ha dimestichezza con studi pedagogici e didattici, tuttavia, sa che il primo compito di ogni educatore è quello di pensare, prima, e di strutturare, dopo, un *ambiente di apprendimento ottimale*, che consenta di sfruttare al meglio le potenzialità insite all'interno di ogni classe. Eppure, il ricorso indifferenziato alla tecnologia per mezzo della *Didattica a Distanza* per le studentesse e gli studenti in fase evolutiva è avvenuto senza il supporto di alcun accurato studio che ne dimostrasse, eventualmente, i pregi didattico-educativi.

La necessità di ricorrere alle tecnologie informatiche per accorciare la *distanza* con gli studenti e le studentesse durante la *crisi pandemica* era stata affermata nel *Rapporto finale del 13 luglio 2020*, che prevedeva una ripartenza in sicurezza per l'anno scolastico 2020/2021. Il documento riportava come sottotitolo *“Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro”* e al terzo paragrafo affrontava la questione del *“Digitale senza se e senza ma”*. Il testo era stato

⁷ J. Ortega Y Gasset, *Che cos'è la filosofia?*, cit., pp. 45-46.

⁸ Ivi, p. 55.

⁹ Cfr. E. Hobsbawm, *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, Milano 2014.

commissionato dalla Ministra della Pubblica Istruzione Lucia Azzolina, la quale aveva istituito un *Comitato di esperti* presieduto e coordinato dal prof. Patrizio Bianchi, ordinario di *Economia e Politica industriale* presso l'Università di Ferrara, poi promosso egli stesso Ministro della Pubblica Istruzione nel momento in cui il 13 febbraio 2021 si è insediato il nuovo Governo presieduto da Mario Draghi, già banchiere di fama internazionale e ordinario di *Economia e Politica monetaria* in diverse Università italiane e straniere. È chiaro che le carriere e la formazione accademica dei personaggi che ci governano è fondamentale per comprendere gli orientamenti delle nostre istituzioni, che poi costruiscono l'orizzonte di senso da veicolare alle giovani generazioni. Vale la pena ricordare che in pieno Novecento con la Riforma di Giovanni Gentile, era lo studio della filosofia, insieme allo studio del latino e del greco a concorrere alla formazione indispensabile della classe dirigente italiana, a prescindere dal fatto che essa fosse orientata verso professioni mediche, ingegneristiche o letterarie, mentre oggi discipline come la filosofia, il latino e il greco sono considerate sostanzialmente inutili nell'ambito dell'organizzazione scolastica per lo sviluppo di un soggetto piegato alla logica del mercato.

In verità, la decretazione d'urgenza della pandemia ha clamorosamente accelerato un processo che stentava ad essere applicato a causa delle resistenze interne allo stesso mondo della scuola. Si trattava di resistenze che maturavano non sulla scorta di pregiudizi di fondo, perché, ove necessaria, la tecnologia è stata utilissima nel protesizzare l'apprendimento di numerose situazioni di disabilità, ma perché una parte dei professionisti e delle esperte del mondo della formazione non comprendevano, e non comprendono ancora, la necessità di formare in maniera così esplicita e indifferenziata i loro studenti e le loro studentesse per il mondo del lavoro, per l'industria, cioè ancora non si capacitano del perché si debba pensare «Ad una scuola che riesca a formare lavoratori, critici e proattivi», così come riporta l'*Allegato III* (p. 91) del *Rapporto finale del 13 luglio 2020 sul Progetto STEAM*.

A ben vedere, il dibattito sulla necessità di implementare le discipline STEM si deve far risalire ad uno studio statunitense del 2012,¹⁰ in cui si proponevano alcuni correttivi nei programmi d'istruzione per colmare il *gap* esistente negli studenti e nelle studentesse in relazione alla preparazione scientifica e digitale per introdurli meglio nel mercato del lavoro. La pandemia ha azzerato il dibattito in corso e, di fatto, nell'intento di potenziare le discipline STEM, alle quali in Italia si è aggiunta surrettiziamente l'Arte, ma senza un'idea precisa di cosa e quale sia la funzione specifica dell'educazione artistica in questo percorso tecnologizzante, i nostri esperti non hanno fatto altro che traghettare la scuola italiana verso una doppia subordinazione. Da un lato, vi è la subordinazione ad un orientamento pedagogico e *valoriale* anglosassone, accettato incondizionatamente, e, dall'altro, vi è l'accettazione supina dell'apiattimento del curriculum sulle discipline STEM con la totale subordinazione, a causa di un pregiudizio culturale, delle discipline umanistiche a quelle scientifiche. Si tratta di una subordinazione che avviene, del resto, nella sottesa convinzione che le materie umanistiche non siano utili al mercato del lavoro, a differenza di quelle ingegneristiche e informatiche, determinando di fatto una scelta che in futuro vedrà soggetti ignoranti in termini umanistici adoperarsi per costruire società orientate in senso sempre più tecnologico, come se ciò fosse un'esigenza necessaria, e non una scelta di campo, dettata da un preciso obiettivo antropologico, etico, valoriale al fondo del progetto governamentale in atto.

Tutto ciò accade, però, senza che si sia riuscito a rispondere ad un interrogativo sostanziale e dirimente sulla questione, un interrogativo che Adolfo Scotto di Luzio poneva già nel 2015, ben prima dello scoppio della pandemia, quando già si presagiva l'orientamento della scuola italiana, piegata alla logica del mercato, degli *stakeholders* e dei PCTO (*Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*): «Qualcuno è forse in grado di dimostrare "scientificamente" che una traduzione fatta da una lingua antica o dalle pagine di un autore moderno è un tipo di pratica

¹⁰ H.B. Gonzalez, J.J. Kuenzi, *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer*, 2012, disponibile al sito: <https://fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>.

cognitiva inadatta per conseguire risultati in termini di potenziamento delle capacità di ragionamento e di *problem solving?*». ¹¹

Alla luce del *Rapporto finale del 13 luglio 2020* e delle perplessità di Scotto di Luzio, riteniamo che la prospettiva attuale della scuola italiana, che ha trasformato all'occorrenza l'*homo technologicus* in *discipulus digitalis*, sembri obbedire ad una *economia della conoscenza* sempre più allineata al ritmo di una società che vuole solo lavoratori più flessibili, non soggetti pensanti e interroganti. L'affermazione di un orizzonte significativo costituito dall'innovazione tecnologica e dall'introduzione delle tecnologie informatiche nell'insegnamento, tra l'altro dietro la retorica incipiente dell'*addestramento* metodologico necessario per stare al passo dei tempi, ha sbilanciato sempre di più il monte ore delle discipline oggetto di studio, riducendo sempre più lo spazio della filosofia.

Nel suo *L'uomo nell'era della tecnica*, Arnold Gehlen ci ricorda che la *tecnica* nasce, in effetti, con l'essere umano: è grazie alla tecnica che egli riesce a compensare e potenziare le sue *carenze organiche*. Proprio in virtù dei suoi *deficit* biologici originari, egli è portato ad *oggettivare* la natura, protesizzandola, attraverso la tecnica. Grazie alla trasformazione in senso artificiale dell'ambiente circostante, l'essere umano può pertanto concedersi degli *esoneri*,¹² attraverso cui alleggerire, per così dire, la *fatica dell'esistenza*. Definendo la tecnica come l'insieme delle *capacità e dei mezzi con cui l'uomo mette la natura al suo servizio*,¹³ Gehlen fa di essa il *vero specchio della natura umana*. L'essere umano diventa così un essere *predisposto all'azione, alla modificazione dell'ambiente esterno*, tale esigenza è collegata alla sua sopravvivenza e si associa progressivamente alla necessità, connessa alla volontà, di rimpiazzare progressivamente tutto ciò che è organico con ciò che non lo è, con ciò che è artificiale,¹⁴ utilizzabile come protesi.

Constatiamo che negli ultimi decenni si è assistito all'abbandono dello *spazio pubblico* tipico della *società civile*, con tutto il suo apparato simbolico e tecnico (*posta, libri, giornali, caffè, piazze, strade*) funzionale ad un certo tipo di potere politico-economico. Tutto ciò è avvenuto in nome di una nuova intersoggettività costruita con il ricorso ad una *razionalità strumentale* e subordinata all'affermazione di quella che si è fatta strada come *società digitale – liquida, se non già gassosa* – assoggettata a mezzi tecnologici (*pc, reti, smartphone, app, piattaforme informatiche, social-network*), riflesso di altri, diversi e, perlopiù, evanescenti poteri politico-economici. Questo cambiamento di paradigma culturale, che ha visto anche a livello linguistico lo slittamento semantico dall'uso del termine *tecnica* all'uso massiccio di *tecnologia*, vede l'affermazione di altri sistemi di valori,¹⁵ che vanno a detrimento della *partecipazione*, della *solidarietà* e, soprattutto, della *democrazia*, avvertita sempre più come ingombrante, inefficiente e, quindi, sempre più delegittimata.

Ora, il punto è che tra la *tecnica*, intesa in senso generale come estensione protesizzante mediante la quale il soggetto addomestica il mondo e lo mette al suo servizio costantemente sotto il suo controllo, e la *tecnologia*, che invece possiamo intendere come l'accesso differenziato a seconda della capacità economica del soggetto a dispositivi elettronici creati *ad hoc* per determinate esigenze generate da chi li produce e ne detiene costantemente il controllo, vi è un abisso che è profondamente *biopolitico*¹⁶ e che la filosofia non può semplicemente ignorare, facendosi travolgere dall'imperativo dell'innovazione.

Siamo convinti che sotto l'impulso di necessari *accomodamenti ragionevoli*, imposti dalla tecnologia che avanza, non senza interessi economici, le istituzioni filtrino nuove abitudini, nuovi

¹¹ A. Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, il Mulino, Bologna 2015, p. 100.

¹² A. Gehlen, *L'uomo nell'era della tecnica*, Armando Editore, Roma 2003, p. 43.

¹³ *Ivi*, p. 33.

¹⁴ Cfr. *ivi*, p. 42.

¹⁵ Cfr. R. Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 2003, pp. 56-57.

¹⁶ Cfr. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2005.

tempi, nuovi spazi e nuovi valori. Portatrici di senso, le *macchine*, introdotte ad arte per *ri-definire ciò che l'uomo può fare e come può farlo*, non svolgono una funzione neutra, ma ridisegnano i confini della realtà e le possibili interpretazioni del mondo: «Lo Stato del giurato-banditore non è lo stesso del telegrafo aereo, che non è quello del telegrafo elettrico, che non è quello del telefono né quello della televisione. Questi megaoggetti determinano delle strategie simboliche diverse». ¹⁷ Lo sviluppo di *automazioni*, che discriminano la *tecnica* dalla *tecnologia*, trasferiscono fuori dalla prossimità del soggetto il fine e lo scopo dell'azione trasformatrice sul mondo, lasciando credere che in quell'*auto-* vi sia un processo neutrale, *value free*, mentre, in realtà, si tratterebbe di una *etero-mazione*, in cui le regole della trasformazione del mondo sono stabilite da chi ha generato il dispositivo ed usa, quindi, il soggetto come fine e scopo dei propri interessi economici. E così il moltiplicarsi dei dispositivi tecnologici, introdotti surrettiziamente attraverso l'invasione di tali *megaoggetti*, risulta utile allo scopo di far introiettare *abitudini sociali, propensioni a contentarsi di ciò che è, patteggiando eventuali cambiamenti funzionali all'insolente pragmatismo del potere*. ¹⁸

Mentre la democrazia latita e la partecipazione accusa stanchezza, il nuovo potere della tecnologia si giova di questa sorta di rassegnazione collettiva indotta, *accettata per comodità ed abitudine*, per dirla con De La Boétie, ¹⁹ che diviene quasi un tratto caratteriale collettivo, in grado di influenzare marcatamente l'insieme dei sistemi di *rappresentazione della realtà* operanti in una data cultura. E così il "come" – attraverso quali strumenti, quali *media* – viene appresa la realtà ne definisce, al tempo stesso, la possibilità di interpretazione. L'apparato *mediologico* di ogni epoca, infatti, si presenta, al contempo, sia come *sistema tecnico in prossimità del soggetto* sia come *progetto culturale* sia come *griglia di decifrazione del senso del mondo*: esso «fa da ponte fra le percezioni e le categorie». ²⁰ Si è potuti così passare dal sogno moderno di Andy Warhol di *essere una macchina* a quello ipermoderno di *essere una rete*, perché chiunque si dimostra refrattario all'uso delle nuove tecnologie/mediologie, chiunque si rifiuta di *far filtrare il messaggio – qualunque esso sia!* – è semplicemente scalzato via nella competizione prestazionale in cui siamo inseriti nostro malgrado.

Il senso del *progetto culturale* che si cela dietro l'invasione di *nuovi media*, di nuove *protesi tecnico-tecnologiche*, deve, tuttavia, affrontare un interrogativo cruciale che già Gehlen si poneva. Si tratta di chiarire in quali ambiti «si voglia ammettere questa razionalizzazione e dove, invece, non la si possa accettare». ²¹ Occorre, cioè, definire *responsabilmente* se una tale razionalizzazione efficientistica sia ormai diventata l'unica possibile, oppure se ci sono dei contesti, come quelli educativi ad esempio, in cui essa risulta fuorviante rispetto all'obiettivo, dichiarato costituzionalmente, della promozione della crescita civile dei soggetti in formazione. Con la progressiva digitalizzazione di ogni settore della vita quotidiana, la nostra società ha finito con l'introyettare *apparati autorepressivi* ²² che trovano riscontro in *schematizzazioni di comportamento*, ²³ orientate dai principi di razionalizzazione tecnico-funzionale, affermatasi nella modernità e poi travasate nella società postmoderna proprio a partire dall'uso invasivo delle nuove tecnologie. La vita sociale nel suo svolgersi quotidiano richiede ad ogni soggetto costanti *automatismi, routine, etichette*. Il filtro della burocrazia *sbiadisce* ogni *soggettivizzazione*, che appare definitivamente costruita non sulle effettive capacità delle persone o sulle loro inclinazioni, ma sull'attività svolta, sul ruolo sociale assunto e giudicato, in positivo o in negativo, dall'*efficienza* con cui si portano a termini i compiti assegnati. Il modello *Taylor-fordista* pare tutt'altro che al

¹⁷ Ivi, p. 57.

¹⁸ Cfr. ivi, p. 32.

¹⁹ Cfr. E. De La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria*, Chiarelettere Editore, Milano 2011, p. 28.

²⁰ R. Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 2003, p. 65.

²¹ A. Gehlen, *L'uomo nell'era della tecnica*, cit., p. 120.

²² Cfr. L. Althusser, *Ideologia ed apparati ideologici di Stato*, in M. BARBAGLI, *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1972, p. 35.

²³ Ivi, p. 133.

tramonto e gli uomini e le donne sono portati a giudicare gli altri, a valutarli, sulla base di azioni intese come *prestazioni* relative all'adempimento di *funzioni*.

Diviene evidente che l'*esonero*, l'aiuto offerto dagli automatismi, resi possibili dall'utilizzo di *protesi tecnico-tecnologiche*, non risulta operativo solo in campo per così dire pratico, ma anche in ambito teoretico-intellettuale, giacché l'essere umano risulterà in tal modo *razionalizzato e impersonale al massimo, funzionante, stabile* e al suo confronto qualunque altro individuo che manifesti atteggiamenti o inclinazioni differenti apparirà disfunzionale, *guasto, instabile, imprevedibile, da scartare*. Il sospetto è che la strumentalità filtri ogni relazione: nei meccanismi perversi della burocrazia anche la *vittima collabora alla propria esecuzione capitale* attraverso l'espletamento di incarichi e funzioni che la danneggiano, ma a cui deve obbedire pena l'esclusione o l'emarginazione sociale.

Conclusione: un *maximum* di filosofia

In tale orizzonte di senso, già imperante e condizionato da un quadro connotato da un cambiamento di paradigma che non è solo *tecnico/tecnologico*, ma è profondamente *biopolitico*, ci interessava comprendere come fosse cambiato l'insegnamento della filosofia con l'irruzione della pandemia e con l'uso strumentale della *Didattica a Distanza*. Se, come sostiene Angela Ales Bello, interpretando Husserl, l'insegnamento-apprendimento della filosofia è un fatto essenzialmente comunitario,²⁴ cosa è cambiato nel momento in cui si è passati dalla *solitudine inquietante* dei rapporti solidali sfilacciati a causa di valori imposti dall'economia di mercato alla *solitudine prossemica*²⁵ del distanziamento sociale e fisico imposto dalla crisi pandemica e, quindi, dalla *Didattica a Distanza*?

Lungi dal demonizzare l'uso delle tecnologie informatiche e certi dell'utilità di determinati dispositivi tecnologici come strumenti compensativi, necessari per realizzare l'inclusione di alunni con disabilità, la pratica della filosofia ci impone di domandarci se il *contesto scuola* con l'introduzione di tali strumenti rimanga invariato, cioè se con l'ingresso massiccio della tecnologia informatica si possa ancora parlare di scuola come luogo di prossimità e di relazioni intersoggettive significative, come *struttura di mediazione* che veicola questioni di senso e interroga la realtà.

Convinti che l'esercizio del *confilosofare*²⁶ a scuola rappresenti davvero uno dei pochi baluardi della libertà di pensiero che prelude all'educazione ai diritti e ai doveri in vista della costruzione di una società civile, abbiamo avuto il timore che lo spettro che si aggirava nelle aule, svuotate dai decreti che imponevano la sospensione della didattica in prossimità, rischiasse seriamente di essere quello dell'istruzione negata, camuffata dietro il ripiego ipertecnologico della *Didattica a Distanza*, prima, e della *Didattica Digitale Integrata*, dopo, che, tuttavia, rimaneva sempre "a distanza".

Nel tentativo di perorare, dunque, un *maximum* di filosofia, necessario per avere un proficuo rapporto di responsabilità con il mondo tecnico/tecnologico, quasi come fosse un *habitus* mentale a guidare la strumentalità dei dispositivi informatici, ci viene in mente l'interpretazione fenomenologica degli enti intramondani che Martin Heidegger elaborava nel 1927 in *Essere e Tempo*. Nell'indagare le modalità con cui l'Esserci si rapporta con gli enti intramondani, trasformandoli da enti semplicemente-presenti nello spazio in *enti utilizzabili* nell'ambiente, l'Esserci entra in un certo rapporto di *vicinanza* con gli enti, disposti secondo una *visione preveggenze del prendersi cura del mondo*. Questa *vicinanza* non deve essere confusa con la distanza misurabile

²⁴ A. Ales Bello, *Introduzione*, in E. Husserl, *Il destino della filosofia*, Castelvecchi, Roma 2014, p. 15.

²⁵ Cfr. M. Lucivero, V. De Angelis, *La relazione educativa tra solitudini e prossimità*, in «Logoi.ph», Rivista di filosofia, ISSN 2420-9775, Numero monografico Solitudini prossemiche, Anno VI (16), Mimesis, Milano 2020, pp. 255-264.

²⁶ Cfr. M. De Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo, Bari 2014.

matematicamente, ma ha un significato molto più profondo, giacché la vicinanza di un ente utilizzabile è il risultato di un progetto che si infutura, che acquisisce un significato nel tempo. L'ente, in questo modo, diventa "mezzo" e viene posizionato nello spazio, assumendo una certa familiarità, viene dato per scontato.²⁷

Ma, aspetto ancora più interessante in quel passaggio di Heidegger è che la collocabilità di un determinato ente nell'orizzonte ambientale dell'Esserci dipende dal suo essere «suscettibile di appagamento»,²⁸ permettendo così l'affacciarsi di un altro concetto filosoficamente fondamentale: *la prossimità*. Nella *prossimità* si collocano tutti in enti utilizzabili come mezzi con una specifica visione ambientale preveggenze che, di fatto, appagano l'Esserci. *Prossimità* significa determinare non solo la vicinanza degli enti, ma anche dare un orientamento alla molteplicità degli enti utilizzabili. La visione topologica e tridimensionale dello spazio, misurabile con approccio scientifico, è successiva alla disposizione dell'ambiente secondo la *prossimità* appagante e utilizzabile degli enti: vi è una precedenza genealogica anche rispetto alla semplice possibilità di dare un nome allo spazio. La disposizione degli enti utilizzabili nello spazio, dunque, compresi gli oggetti tecnologici, non è, innanzitutto, il risultato di una «considerazione misurante», per cui ci risulta indispensabile una concezione matematizzante dalla realtà, ma è il risultato di una «visione ambientale preveggenze», cioè di una considerazione finalistica. L'Esserci imprime una direzione di senso alla realtà e stabilisce priorità in base a quelli che sono i suoi fini, anche in relazione al rapporto che intende avere con lo spazio nel tempo: è così che egli trasforma il *mondo* in *ambiente*, ma questo implica che innanzitutto la «visione ambientale preveggenze» sia il risultato di una considerazione umanistica, finalizzata all'umano e, in quanto tale, di ordine filosofico. In questo affondo fenomenologico, Heidegger scopre un altro esistenziale: il *dis-allontanamento*, vale a dire l'atto di *avvicinamento* mediante il quale l'Esserci imprime una direzione al mondo ambiente e inserisce l'ente utilizzabile in un rapporto di *prossimità*. Nella dimensione temporale l'ente intramondano è nello spazio cosmico come una semplice presenza, senza spazialità, ma nel momento in cui l'Esserci predispone la sua visione ambientale preveggenze, egli crea il suo mondo-ambiente fatto di enti utilizzabili e procede contestualmente al *dis-allontanamento*.

A differenza degli enti intramondani, l'Esserci, dunque, tende ad avvicinare gli enti per disporli nello spazio e servirsene nella modalità del prendersi cura: «L'Esserci ha una tendenza essenzialmente alla vicinanza».²⁹ Heidegger riferisce che l'*accelerazione della velocità* come segno del progresso obbedisce alla necessità costitutiva dell'Esserci di superare la lontananza, per cui anche la radio, che negli anni '20 cominciava a diventare un mezzo di comunicazione di massa, era pensata come strumento per ridurre la distanza: «Con la "radio", ad esempio, l'Esserci attua oggi un disallontanamento del "mondo" non ancora ben chiaro nel suo significato esistenziale, ma da cui deriva un ampliamento del mondo-ambiente quotidiano».³⁰

È davvero curioso questo riferimento di Heidegger alla radio, inventata e utilizzata per inviare segnali a lunga distanza per la prima volta da Guglielmo Marconi nel 1901 e diventata poi un mezzo di comunicazione di massa negli anni '20. La *tecnologia* che adotta la radio e che ne fa *tecnicamente* un mezzo di comunicazione di massa al servizio della popolazione è, in sostanza, il *broadcasting*, un modo per trasmettere informazioni da un sistema trasmittente ad un insieme di sistemi riceventi non identificati. Al di là della diffidenza heideggeriana nel riconoscere la portata di un mezzo che per la prima volta nella storia provava ad accorciare le distanze nella comunicazione, noi siamo pronti a riconoscere che il *web*, dopo la televisione, non è che l'erede della radio nel riuscire a trasmettere in *broadcasting* un messaggio da un soggetto a più utenti. Se, infatti, sostituissimo e aggiornassimo a distanza di un secolo nella citazione heideggeriana il

²⁷ Cfr. M. Heidegger, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1976, p. 134.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ivi*, p. 138.

³⁰ *Ibidem*.

termine “web” al termine “radio”, avremmo un punto di vista che esprime, a nostro avviso, la medesima constatazione dell’importanza, della quasi necessità costitutiva dell’Esserci di accorciare le distanze, dis-allontanando gli enti e gli altri Esserci. Al tempo stesso, però, esprimeremmo anche le nostre perplessità sul significato esistenziale di utilizzare il *web* per un servizio educativo attraverso la *Didattica a Distanza*, se l’Esserci che lo utilizza non ha collocato nel suo ambiente la tecnologia in base ad una *visione ambientale preveggen*te.

Ciò significa che la *vicinanza* e la *distanza* debbano essere il risultato di un progetto esistenziale ben architettato dall’essere umano e finalizzato al suo appagamento. In questo quadro, l’apporto della tecnologia nel mondo delle telecomunicazioni, che Heidegger vedeva con sospetto negli anni ‘20, ha la funzione di protesizzare l’Esserci nel suo tentativo di dis-allontanare il mondo, e oggi il *web* rappresenta ormai, lo riconosciamo, un validissimo strumento nell’agevolare la riduzione della distanza. La *protesizzazione dell’Esserci* mediante dispositivi tecnologici, necessari nell’operare il *dis-allontanamento*, deve, tuttavia, proprio grazie alla riflessione filosofica con Platone, Aristotele, grazie all’etica di Spinoza, grazie all’analitica esistenziale di Heidegger, trovare un senso alla propria esistenza nel mondo e dare un orientamento direttivo alla quotidianità, di cui bisogna prendersi cura.

Ecco, dunque, che lo sguardo filosofico gettato sulla *Didattica a Distanza* ci obbliga a prendere delle precauzioni di tipo metodologico, giacché senza una visione ambientale preveggen

te agevolata dall’analitica esistenziale, che è pur sempre un modo per esercitare la filosofia, la didattica resta distante e non compie quel salto che consente all’Esserci di operare un dis-allontanamento per rendere significativo quel commercio con lo spazio trasformato in mondo-ambiente. È per questo che lo sguardo prospettico filosofico sulla *Didattica a Distanza* ci conduce a ritenere che senza una consapevolezza precisa dell’uso strumentale dell’oggetto tecnologico, senza aver dato un significato ben chiaro al proprio mondo-ambiente, lo spazio che pretende di colmare la *Didattica* con la modalità *a Distanza* non va a buon fine. Il fine buono deve essere raggiunto con consapevolezza e liberamente assunto da colei o colui che nella sua visione ambientale preveggen

te adotta il mezzo tecnologico per operare un *dis-allontanamento dell’apprendimento*. Senza questa consapevolezza offerta da un *surplus* di filosofia, senza questa *progettualità preveggen*te che, ad esempio, non hanno i bambini e le bambine più piccole, per le quali la *DaD* è stata ben presto evitata, la distanza tra gli esseri umani e gli enti non va incontro ad alcun processo di dis-allontanamento e resta tale.

E, allora, vista l’esigenza di *significazione* della natura umana, dovremmo richiedere sempre un *aumento del filosofare*. Nell’assoluto e costante bisogno di riflessione, avvertito da Edmund Husserl come caratteristica di ogni tempo, il dato non paradossale è che la *ragione*, nelle sue diverse forme, emerge in modo completo proprio in quanto *razionalità relativa*, sempre in *fase di realizzazione*.³¹ L’essere umano, sostiene Husserl, si differenzia dall’animale in quanto si pone delle domande, trae conclusioni, offre dimostrazioni, *cerca* la totalità. È per via di questa ricerca che è *sempre in divenire*, nel tentativo di sviluppare sé stesso in quanto *lo autentico, libero, autonomo*, in grado, nell’uso della ragione, di oltrepassare i bordi tracciati da *istanze* e *distanze* che lo condizionano. L’esperienza della *Didattica a Distanza*, inevitabilmente legata alla circostanza storica della pandemia, ci ha fatto comprendere che quel *minimum* di filosofia, richiesto come mero obiettivo disciplinare nei programmi di insegnamento dei Licei, ha bisogno di un *surplus* per poter dare un senso e una progettualità alla realtà che ci circonda, al punto che diventa necessario elevare quel *minimum* ad un *maximum* di filosofia, al quale tutte le studentesse e tutti gli studenti dovrebbero accedere per poter leggere oggi i segni dei tempi che cambiano.

³¹ Cfr. E. Husserl, *Il destino della filosofia*, cit., pp. 27-32.

Bibliografia

- AA. VV., *L'insegnamento della filosofia. Rapporto della Società filosofica italiana*, a cura di L. Vigone, C. Lanzetti, Laterza, Roma-Bari 1987.
- BARBAGLI 1972: Louis Althusser, *Ideologia ed apparati ideologici di Stato*, in M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1972.
- DE LA BOÉTIE 2011: Etienne De La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria*, Chiarelettere Editore, Milano 2011.
- DE PASQUALE 2014: Mario De Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo, Bari 2014.
- DEBRAY 2003: Régis Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 2003.
- ECO 2014: Umberto Eco, *Perché la filosofia*, Editori Laterza, Bari 2014.
- FOUCAULT 2005: Michael Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2005.
- FURNERI 1994: Mimma Furneri, *L'insegnamento della filosofia*, c.u.e.c.m., Catania 1994.
- GEHLEN 1994: Arnold Gehlen, *L'uomo nell'era della tecnica*, Armando Editore, Roma 2003.
- GONZALEZ, KUENZI 2012: H.B. Gonzalez, J.J. Kuenzi, *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer*, 2012, disponibile al sito: <https://fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>.
- HEIDEGGER 1976: Martin Heidegger, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1976.
- HOBBSAWM 2014: Eric Hobsbawm, *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, Milano 2014.
- HUSSERL 2014: Edmund Husserl, *Il destino della filosofia*, Castelvecchi, Roma 2014.
- LUCIVERO, DE ANGELIS 2020: Michele Lucivero, Viviana De Angelis, *La relazione educativa tra solitudini e prossimità*, in «Logoi.ph», Rivista di filosofia, ISSN 2420-9775, Numero monografico Solitudini prossemiche, Anno VI (16), Mimesis, Milano 2020, pp. 255-264.
- LUCIVERO, PETRACCA 2022: Michele Lucivero, Andrea Petracca, *Scuola pubblica e società (in)civile. Cronache lapidarie dei tempi pandemici*, Aracne, Roma 2022.
- ORTEGA Y GASSET 2013: José Ortega Y Gasset, *Che cos'è la filosofia?*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2013.
- SCOTTO DI LUZIO 2015: Adolfo Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, il Mulino, Bologna 2015.

Ernst Cassirer e la comprensione filosofica della tecnica

Paolo Bucci

Abstract

Cassirer's philosophy of technology, largely contained in *Form und Technik* (1930), is influenced by the theoretical perspective of the *Philosophy of Symbolic Forms*. Technical activity is described as a *forma formans* involved in the symbolic relationship between man and the world. In close connection with language, technical activity contributes to a progressive disengagement from the mythological thought and the mythical attitude to the world. However, Cassirer highlights the limits of technology which cannot set up its own goals, especially the ethical task of a technical activity within an ethical community. Therefore, according to Cassirer, the "ethicization" of technology constitutes one of the central problems of our culture and our society.

Keywords

Technology, Art, Symbolic Form, Ethics.

La tecnica, la natura e i processi di simbolizzazione

Le riflessioni cassireriane intorno alla «questione della tecnica» – per citare il titolo del celebre saggio che negli anni Cinquanta Heidegger dedicherà al medesimo tema –¹ sono in larga parte contenute in *Form und Technik*, pubblicato nel 1930 come introduzione a un volume edito da Leo Kestenberg.² Il testo non ha conosciuto per lungo tempo una particolare fortuna, almeno fino a quando, nel 1985, è stato incluso nella raccolta di scritti cassireriani curata da E.W. Orth e J.M. Krois.³ In realtà, come ormai è stato riconosciuto da più di un interprete,⁴ il saggio del 1930, oltre a collocarsi in una fase cruciale della vicenda intellettuale e umana di Cassirer, si presenta come un contributo particolarmente originale alla discussione sulla tecnica, su quel «dominio della tecnica» che, in quegli stessi anni, Karl Jaspers individuava fra gli elementi caratteristici della «situazione spirituale del tempo».⁵ *Form und Technik* non soltanto succede di poco alla pubblicazione del terzo volume dell'*opus maius* cassireriano, la *Philosophie der symbolischen Formen*, di cui costituisce in certo modo una integrazione, ma si colloca in una fase in cui il filosofo neokantiano, anche sollecitato dall'acutizzarsi della crisi politica della Germania weimariana, manifesta un interesse crescente per le implicazioni etico-politiche della propria elaborazione teorica. Tema conclusivo e culminante di *Form und Technik* è infatti quello riguardante il «senso etico» della tecnica, la sua «legalità etica», un tema che Cassirer affronta inserendosi in un dibattito che, soprattutto a partire dagli anni Venti, aveva assunto una particolare importanza

¹ Per un confronto fra Cassirer e Heidegger sul tema della tecnica si veda Orth 1987. Cfr. inoltre Ruin 2012, Roberts 2012, pp. 29-32 e D'Atri 2014.

² Sulla figura di Kestenberg cfr. Krois 2012, pp. 55-56.

³ Cassirer 1985, pp. 38-91. Cfr. inoltre D'Atri 2014, p. 12.

⁴ Cfr. ad esempio Hoel-Folkvord 2012, p. 6, e Ruin, p. 124.

⁵ Cfr. Jaspers 1999, pp. 22, 38-40, trad. it. pp. 48, 67-69. Cfr. inoltre Spinoza 2020, pp. 275-282.

nella cultura tedesca.⁶ Fra i molti contributi che documentano l'intensa discussione sviluppatasi nel mondo culturale tedesco,⁷ alcuni sono esplicitamente richiamati dallo stesso Cassirer, dalla *Philosophie der Technik* di Friedrich Dessauer, le cui tesi presentano alcune analogie con quelle cassireriane, a *Von kommenden Dingen* di Walter Rathenau, figura rilevante del mondo economico e politico della Germania del primo dopoguerra. Nell'opera di Rathenau, pubblicata nel 1917, erano presenti alcuni degli argomenti caratteristici della critica della civiltà della tecnica, individuata quale responsabile dei processi di alienazione sociale connessi alla «meccanizzazione del lavoro», oltre che della presenza sempre più pervasiva di atteggiamenti e «stili di vita» improntati a criteri puramente edonistici.⁸

Di fronte a questa come ad altre interpretazioni della tecnica, fra i cui lontani ispiratori può essere annoverato il Rousseau del primo *Discours* del 1750, il Rousseau «“critico” della cultura moderna»,⁹ Cassirer non assume affatto l'atteggiamento di chi ne disconosca l'importanza, rifiutandosi di prendere atto degli eventuali “pericoli” connessi all'affermazione della civiltà della tecnica, come è dimostrato dal neanche troppo implicito tono di approvazione che accompagna la citazione della pagina dell'opera di Rathenau, in cui il «il giudizio etico di condanna» della tecnica scaturisce da una lucida descrizione dei suoi effetti sulla condizione sociale umana. La presa d'atto della «questione della tecnica», la constatazione del fatto che allo sviluppo della tecnica è inestricabilmente connesso il problema della sua *eticizzazione* non impediscono tuttavia a Cassirer di impostare una discussione che, separando rigorosamente il piano della *comprensione* da quello della valutazione morale, intende indagare la tecnica non già guardando ai suoi effetti, alle sue realizzazioni all'interno dell'ordine economico-sociale, bensì chiarendone, a partire dalla prospettiva teorica delle *Filosofia delle forme simboliche*, la caratteristica «legalità» interna,¹⁰ la specifica funzione in quanto particolare *forma* della relazione simbolico-spirituale che l'uomo intrattiene con il mondo. Le pagine iniziali di *Form und Technik* definiscono con chiarezza questa direzione metodologica dell'analisi: una volta constatato che «la tecnica [...] non è ancora inserita» nella «sfera dell'autoriflessione filosofica» e che all'intenso sviluppo della tecnica non ha corrisposto un'adeguata riflessione sulla sua «“essenza” spirituale», si tratta di riconoscere che un'autentica comprensione filosofica potrà aversi soltanto attraverso una indagine che si rivolga non già agli effetti, bensì alla specifica *forma formans* dell'operare tecnico, avendo cura, in questo modo, di separare la «questione relativa al senso» da quella «*relativa al valore*».¹¹

D'altra parte, se il presupposto teorico costituito dall'assunzione della prospettiva trascendentale (sia pure originalmente reinterpretata)¹² consente a Cassirer di rivendicare la possibilità di guardare all'attività tecnica come a un possibile esempio di «forma simbolica», la «questione della tecnica» rimane sempre sullo sfondo, come questione ineludibile che nasce dalla consapevolezza di essere in presenza di una *forma formans* che, per la sua particolare “potenza” e pervasività, non si unisce semplicemente alle altre forme simboliche, ma è capace di assumere una posizione dominante, proponendosi come modello normativo per l'intero sistema dei processi di simbolizzazione. Da questo punto di vista, nel saggio cassireriano, che non indulge in alcun modo ad atteggiamenti di tipo “rousseauiano”, il problema della tecnica si pone non tanto in rapporto alla natura, quanto, piuttosto, come problema degli effetti indotti dallo sviluppo della civiltà della tecnica sull'insieme delle attività spirituali umane.

⁶ Cfr. Ruin 2012, p. 119.

⁷ Per una visione complessiva del dibattito tedesco sulla tecnica ancora utile Maldonado 1979, che offre un'ampia scelta antologica di testi.

⁸ Cassirer 2004, pp. 181-182, trad. it., pp. 91-92. Cfr. Rathenau 1918, pp. 36-37, 99.

⁹ Cfr. Cassirer 2004, p. 146, trad. it., p. 57.

¹⁰ Cassirer 2004, p. 145, trad. it., p. 56.

¹¹ Cassirer 2004, pp. 145-146, trad. it., pp. 56-57.

¹² Fra i molti contributi che discutono l'interpretazione cassireriana del trascendentale cfr., ad esempio, Philonenko 1990, Gigliotti 1995, Ferrari 2003, pp. 142-148, Valentini 2017, pp. 144-154.

Il conflitto che sorge tra la pretesa di felicità dell'uomo e le esigenze a cui lo sottomettono lo spirito tecnico e la volontà tecnica non è però affatto l'unico e più acuto dissidio che qui si instaura [...] Il vero fronte della battaglia non appare laddove semplicemente la mediatezza dello spirito combatte con la immediatezza della vita, ma piuttosto dove le esigenze dello spirito stesso, differenziandosi in maniera sempre più sottile, diventano anche tra loro sempre più estranee [...] La tecnica nel suo sviluppo non si pone semplicemente *accanto* alle altre tendenze fondamentali dello spirito, né si allinea ad esse in maniera pacifica e armonica. Distinguendosi da loro, essa nel medesimo tempo si divide da loro e vi si contrappone. Non solo persiste nella sua propria norma, ma minaccia di porre in senso assoluto tale norma e di imporla agli altri ambiti.¹³

Il giudizio sul «valore» o «disvalore» della tecnica, che potrà legittimamente seguire alla sua *comprensione* filosofico-trascendentale, dovrà essere pronunciato sulla base di criteri valoriali che non si richiamino alla «mera vita organica», ma che abbiano come termine di riferimento la «libertà», che costituisce la finalità etica dei processi umani di simbolizzazione. Nella definizione dell'orizzonte valoriale sulla cui base sottoporre a giudizio la particolare «potenza» e pervasività dell'elemento tecnico – delle quali, lo ribadiamo, Cassirer ha piena consapevolezza – è ben presente un tratto caratteristico della concezione antropologica connessa al progetto cassireriano di una «filosofia della cultura» che, in quegli stessi anni, si andava precisando anche attraverso un confronto polemico con i principali esponenti della *Lebensphilosophie*, le cui tesi, come nel caso di Ludwig Klages e di Georg Simmel, sono esplicitamente richiamate in *Form und Technik*.¹⁴ Muovendo dall'assunto secondo cui quella fra l'uomo e il mondo è una relazione che ha un carattere di intrascendibile «mediatezza», costituita com'è dall'insieme delle forme simboliche, Cassirer ha sempre manifestato un atteggiamento tutt'altro che simpatetico nei confronti di filosofie che, sia pure in modi diversi, contrappongono al mondo della cultura una presunta immediatezza della dimensione vitale-organica.¹⁵ Per questo motivo

la questione relativa al valore o al disvalore della tecnica [...] non può essere risolta ponderando e compensando «utilità» e «danno» della tecnica – contrapponendo i doni che essa regala all'umanità all'idillio di uno «stato di natura» precedente la tecnica e, in questa pesatura, trovare che quei doni sono troppo leggeri. Qui non si tratta di piacere o dispiacere, felicità o sofferenza, ma di libertà o non-libertà.¹⁶

Dall' homo divinans all'homo faber: la tecnica e la costruzione della «immagine spirituale» del mondo

La comprensione filosofica della tecnica e la sua eventuale inclusione all'interno del sistema delle forme simboliche implicano una particolare valorizzazione dell'operare tecnico come momento decisivo del processo attraverso il quale l'uomo, affermandosi di fronte alla realtà esterna, riesce a ottenere una «immagine spirituale» di quella stessa realtà. Ciò che Cassirer intende proporre nel saggio del 1930 è una «filosofia della tecnica» che non soltanto ne coglie i caratteri specifici di *forma formans* coinvolta nella definizione della relazione simbolica dell'uomo con il mondo, ma guarda all'elemento tecnico come al *medium* che, in stretta connessione con il linguaggio, contribuisce in misura decisiva alla formazione di quella peculiare «essenza» dell'essere umano che il *Saggio sull'uomo* riassumerà nella celebre definizione dell'*homo* come *animal symbolicum*.¹⁷ Se, secondo una prospettiva che, come è noto, si richiama innanzitutto alla riflessione humboldtiana, già nell'*opus maius* cassireriano il linguaggio assume una particolare centralità nel sistema delle forme simboliche, in *Form und Technik* l'affermazione della tecnica è presentata come l'altro momento che influenza in modo determinante il

¹³ Cassirer 2004, p. 173, trad. it., p. 84.

¹⁴ Sul rapporto di Cassirer con la *Lebensphilosophie* si veda Gigliotti 1996 e Ferrari 2002, pp. 332-337.

¹⁵ Esemplare, in questo senso, la critica dell'intuizionismo bergsoniano: cfr. Cassirer 2002b, pp. 40-47, trad. it., pp. 47-55.

¹⁶ Cassirer 2004, pp. 172-173, trad. it., p. 83.

¹⁷ Cassirer 2006, p. 31, trad. it., p. 81.

passaggio dal mondo magico-mitico dell'*homo divinans* a quello dell'*homo faber*. Muovendo dal riconoscimento della profonda affinità sussistente fra funzione logico-linguistica e funzione tecnica, fra «pensare» e «fare», come forme che «provengono da questa radice comune del configurare formativo», Cassirer delinea una sorta di “fenomenologia” dell’incivilimento umano che, in termini che hanno ben presenti l’immagine “prometeica” dell’uomo legata alla mitologia greca,¹⁸ individua nella compresenza di *logos* e tecnica la forma in cui si esplica lo sforzo umano di “appropriazione spirituale” della realtà esterna. Una compresenza fondata sul fatto che se da un lato il linguaggio, in virtù del suo carattere «agonale» di *medium* della persuasione retorica, si configura, oltre che come origine della stessa *ratio*, come strumento tecnico del quale l’uomo si serve «nella lotta con la natura [...] e con i suoi simili», la tecnica, per parte sua, è portatrice di un significato che oltrepassa la dimensione puramente materiale.

L’uomo è un essere “razionale”: nel senso che la “ragione” proviene dal linguaggio ed è inscindibilmente legata ad esso [...] Ma al tempo stesso, e in senso non meno originario, l’uomo appare un essere tecnico, che foggia utensili [...] L’impadronirsi spiritualmente della realtà è sempre legato a questo doppio atto dell’“afferrare”: al “capire” la realtà nel *pensiero* linguistico-teoretico e al “cogliere” la realtà attraverso il *medium* dell’*operare*; al conferire forma sia col pensiero che con la tecnica.¹⁹

La comprensione filosofica dovrà quindi assumersi il compito di una chiarificazione di quello che, già nel secondo volume della *Philosophie der symbolischen Formen*, dedicato all’analisi del mito, Cassirer aveva individuato come problema del «significato spirituale» dell’«utensile», dello strumento tecnico. Un significato spirituale riconducibile al fatto che attraverso l’operare tecnico si realizza quella «visione con distacco», quella separazione e presa di distanza della soggettività dal mondo esterno che ne rende possibile una rappresentazione oggettiva.²⁰ Soltanto attraverso il «comportamento tecnico» l’uomo, nella sua relazione con il mondo, si emancipa gradualmente dalla condizione dell’*homo divinans*, caratterizzata dalla «onnipotenza del desiderio», per instaurare progressivamente un rapporto incentrato sulla «potenza della volontà» che non è, per Cassirer, volontà illimitata di manipolazione dell’ordine naturale, ma, al contrario, capacità di determinare scopi, tenendo conto del «limite» costituito dall’ordine oggettivo della natura. Con l’affermazione dell’*homo faber*, con il pieno dispiegarsi della tecnica connessa alla scienza della natura, l’azione dell’uomo sul mondo non si avvale più della potenza evocativa della parola e dell’immagine, caratteristica del mondo magico, ma intende realizzare un *regnum hominis* in cui la «plasticità» e «plasmabilità» del reale si presentano all’interno dei vincoli posti dalla struttura dell’oggetto e da determinate «regole del “possibile”».²¹

Questo possibile-in-senso-obiettivo appare adesso il limite posto alla onnipotenza del desiderio e della fantasia affettiva. Al posto del desiderare meramente istintivo solo adesso è subentrato un autentico, consapevole rapporto di *volontà* – rapporto che mette insieme dominare e servire, esigere e obbedire, vittoria e sottomissione.²²

D’altra parte, la rivisitazione della concezione prometeica dell’uomo – con la particolare enfasi posta sul *limite* con il quale deve confrontarsi ogni volontà di realizzazione spirituale –²³ se da un lato implica la messa in evidenza dei profondi elementi di distinzione che sussistono fra *homo divinans* e *homo faber*, dall’altro conduce Cassirer a sottolineare come un qualunque tentativo di rendere conto della *genesi* della tecnica e del suo significato spirituale non possa che

¹⁸ Cfr. Cassirer 2004, p. 163, trad. it., p. 74: «L’uomo ora si trova in quell’importante punto di svolta del suo destino e del suo sapere di sé che il mito greco ha fissato nella figura di *Prometeo*. Al timore dei demoni e degli dèi si contrappone l’orgoglio titanico e la coscienza titanica della libertà».

¹⁹ Cassirer 2004, pp. 149-150, trad. it., p. 61.

²⁰ Cassirer 2004, pp. 158-159, trad. it., pp. 69-70. Si veda in proposito Jolly 2010, pp. 164-165.

²¹ Cassirer 2004, pp. 157-158, trad. it., p. 68.

²² *Ibidem*.

²³ Cfr. Cassirer 2004, pp. 163-164, trad. it., pp. 74-75.

muovere da una considerazione dell'universo magico-mitico dell'*homo divinans*. Se è vero che proprio nel saggio del 1930 Cassirer tiene a ribadire, anche in polemica con le tesi di James Frazer,²⁴ le differenze profonde che separano la mentalità magica da quella tecnico-scientifica,²⁵ è altrettanto vero che alla comprensione del significato spirituale del *medium* tecnico si giunge guardando non tanto alla forma da esso assunta nella civiltà della tecnica pienamente sviluppata, ma osservando l'operare tecnico nelle forme e nei modi in cui esso si presenta all'interno dello stesso universo magico, attraverso «fenomeni assai semplici e poco appariscenti», legati ai «primi e più facili inizi dell'uso di utensili».²⁶

Il problema del rapporto fra magia e tecnica era già stato affrontato in uno dei capitoli del secondo volume della *Filosofia delle forme simboliche*, dedicato all'analisi del processo che, all'interno dell'universo mitico, conduce alla «formazione del senso dell'io». Sviluppando un'analisi che aveva fra i suoi principali punti di riferimento le pagine delle hegeliane *Vorlesungen über die Philosophie der Religion*, Cassirer giungeva al pieno riconoscimento del fatto che l'introduzione, già nell'ambito del mondo magico, dei primi strumenti e utensili ha svolto una funzione decisiva nel processo, lento e graduale, di «costruzione dell'autocoscienza spirituale». Per quanto i primi strumenti tecnici conservino ancora, in una prima fase, una caratterizzazione in senso magico e partecipino di quella «onnipotenza del pensiero» che contraddistingue la «concezione mitica»,²⁷ la «prototecnica» già presente nel mondo mitico si trova all'origine del processo di distanziamento dall'oggetto, che costituisce il presupposto del progressivo instaurarsi della opposizione fra «mondo interno» e «mondo esterno».

Infatti, nel momento in cui l'uomo cerca di agire sulle cose, invece che con immagini e parole magiche, mediante strumenti, si è determinata in lui – ancorché quest'azione stessa inizialmente si muova ancora del tutto sulle vie usuali della magia – una frattura spirituale, una interna «crisi». L'onnipotenza del semplice desiderio è ora spezzata: l'agire è ora subordinato a determinate condizioni oggettive a cui non può venire meno.²⁸

Sulla base dell'analisi del rapporto fra magia e tecnica e a partire dallo studio della genesi di quest'ultima all'interno del mondo mitico – uno studio che tiene conto del concetto di «organo-proiezione» introdotto da Ernst Kapp –²⁹ Cassirer, già nella *Philosophie der symbolischen Formen*, giunge a riconoscere nello strumento tecnico la compresenza di una «funzione meccanica» e di una «funzione puramente spirituale», in virtù della quale l'operare tecnico non si presenta soltanto come mezzo per la manipolazione e trasformazione della realtà fisica ma anche, e innanzitutto, come *medium* per la elaborazione di una immagine «ideale e spirituale» del mondo esterno.³⁰ L'analisi della «prototecnica» costituisce così la premessa non soltanto per l'eventuale inclusione – che peraltro il saggio del 1930 non opera in modo esplicito – della tecnica all'interno del sistema delle forme simboliche, ma anche per quel ripensamento dell'immagine prometeica dell'*homo faber*, che di *Form und Technik* costituisce uno dei motivi caratteristici. Guardare alla tecnica come a un *medium* comunque coinvolto nei processi di simbolizzazione, muovendo dal riconoscimento del significato spirituale già assunto dalla «prototecnica», implica, per Cassirer, legare l'operare tecnico non tanto alla «volontà di potenza», quanto, piuttosto, alla «volontà di configurazione (*Gestaltung*)»,³¹ individuando negli strumenti tecnici, e già negli organi-proiezione della «prototecnica», soprattutto degli organi di «significazione», dei mezzi attraverso i

²⁴ Si veda in proposito Stjernfelt 2012, pp. 100-101.

²⁵ Cfr. Cassirer 2004, pp. 153-155, trad. it., pp. 65-66.

²⁶ Cassirer 2004, p. 158, trad. it., p. 69.

²⁷ Cassirer 2002a, pp. 249-251, trad. it., pp. 296-298. Cfr. inoltre Cassirer 2003, pp. 278-279, trad. it., pp. 90-91.

²⁸ Cassirer 2002a, p. 252, trad. it., p. 299.

²⁹ Cfr. Cassirer 2002a, p. 253, trad. it., p. 301. Per una discussione, non priva di spunti critici, della interpretazione cassireriana delle tesi di Kapp, cfr. Lassègue 2012, pp. 147-149.

³⁰ Cassirer 2002a, p. 253, trad. it., p. 300.

³¹ Borbone 2018, p. 55.

quali l'uomo perviene alla comprensione di sé in quanto «cosmo indipendente e dotato di peculiari leggi strutturali».³²

La tecnica, l'arte e l'«essenza umana»

La reinterpretazione in termini simbolico-spirituali dell'immagine prometeica dell'uomo, ben presente nel saggio del 1930, costituisce la prospettiva teorica a partire dalla quale Cassirer si impegna nella discussione delle forme concrete in cui è avvenuta l'affermazione della civiltà della tecnica, confrontandosi in particolare con le tesi di coloro che, come Klages, riconoscevano nella tecnica la manifestazione dello *spirito*, inteso come pensiero “calcolante”, responsabile dell’“alienazione” dell'uomo «rispetto alla sua propria essenza», che risiede nel «regno libero dell'anima». Alle immagini negative della tecnica, alla polemica contro la pervasività del dominio tecnico sulla natura in nome dei valori dell'«anima» e del legame originario dell'uomo con il fluire dell'esperienza vitale,³³ Cassirer oppone la propria interpretazione del mito prometeico, che insiste, come già avveniva nel secondo volume della *Philosophie der symbolischen Formen*, sulla funzione spirituale del *medium* tecnico. E ciò nella convinzione che il vero senso di un'«accusa» così radicale come quella mossa da Klages rischierebbe di andare perduto, se a essa si decidesse di replicare limitandosi a una considerazione degli *effetti* dell'operare tecnico sulle forme concrete della vita sociale.

Qui non è sufficiente contrapporre agli *effetti* deleteri dello spirito razionale-tecnico che sono chiaramente visibili altre *conseguenze* piacevoli e benefiche, e da questa contrapposizione trarre un bilancio passabile o favorevole, calcolare una determinata “somma di piacere”.³⁴

La difesa cassireriana dell'immagine prometeica dell'uomo avviene, nel saggio del 1930, attraverso la considerazione della tecnica come *forma formans* che, nel suo dispiegarsi, implica non soltanto un'azione trasformatrice verso l'«esterno», ma anche, e soprattutto, un movimento «centripeto» verso l'«interno». Comprendere e valutare il fenomeno della tecnica significa non limitarsi a considerarne gli effetti, ma cogliere il significato che essa riveste per la costruzione della identità spirituale dell'uomo, in ragione del fatto che anche la tecnica, al pari delle altre forme simboliche, è caratterizzata dalla presenza di un «doppio movimento» e di una «peculiare oscillazione», attraverso i quali vengono stabiliti i «confini reciproci del mondo interno e di quello esterno».³⁵ Anche la tecnica partecipa a pieno titolo del processo di costruzione dell'uomo in quanto *animal symbolicum*, essendo coinvolta in quella «antropogonia» nella quale Cassirer, sulla scorta di modelli che risalgono soprattutto all'estetica schilleriana e alla filosofia humboldtiana,³⁶ riconosce il ruolo fondamentale svolto dall'arte e dal linguaggio. Non a caso, proprio il richiamo all'ideale schilleriano della «educazione estetica dell'umanità» serve, in *Form und Technik*, a esemplificare il caratteristico rapporto che si stabilisce fra l'uomo e le *formae* da lui stesso prodotte: l'arte, secondo l'interpretazione di Schiller,

non è un mero *possesso* dell'uomo [...] Non è l'uomo che, in quanto mero essere di natura, in quanto essere fisico-organico, diviene creatore dell'arte – ma è invece l'arte che si rivela creatrice dell'essere-uomo, che sola costituisce e rende possibile la “maniera” specifica dell'essere dell'uomo.³⁷

³² Cassirer 2002a, p. 257, trad. it., p. 305.

³³ Sulla contrapposizione fra *spirito* e *anima*, tema centrale dell'opera di Klages, cfr. ad esempio, per limitarsi ai testi richiamati da Cassirer, Klages 2013, 29-32, trad. it., pp. 61-64 e Klages 1922, pp. 44-46, trad. it., pp. 44-45.

³⁴ Cassirer 2004, p. 165, trad. it., p. 76.

³⁵ Cassirer 2004, p. 167, trad. it., p. 78.

³⁶ Per una discussione dell'influenza esercitata da Wilhelm von Humboldt sul progetto cassireriano di una «filosofia delle forme simboliche» e, più in generale, sulla interpretazione cassireriana dell'a priori kantiano, cfr. Ferrari 1996, pp. 199-206. Cfr. inoltre Valentini 2017, pp. 163-172.

³⁷ Cassirer 2004, pp. 165-166, trad. it., p. 76.

La possibilità di interpretare la tecnica, se non come vera e propria forma simbolica, come forma specifica della relazione uomo-mondo, trova conferma inoltre nel fatto che anch'essa, come gli altri processi di simbolizzazione, comporta nel suo sviluppo un progressivo distacco dalla base naturale. Non diversamente dal linguaggio, ad esempio, che nel corso della sua evoluzione abbandona le iniziali forme onomatopoeiche, anche l'operare tecnico conosce un processo evolutivo che lo conduce dalla "prototecnica" delle origini, caratterizzata dagli organo-proiezione, alla produzione di strumenti la cui struttura e legge di funzionamento è sempre più svincolata dal modello naturale. Se è vero che, come afferma Cassirer citando *Il capitale* di Marx, la tecnica è dominata dalla legge della «emancipazione dal limite organico», è altrettanto vero che essa «sottostà a una norma generale che domina per intero l'evoluzione della cultura» e che «il passaggio a questa norma non può certo compiersi, qui come negli altri ambiti, senza battaglia e senza un forte contrasto».³⁸

D'altra parte, Cassirer mostra di avere chiara consapevolezza del problema costituito dalle possibili conseguenze sociali della civiltà della tecnica, con riferimento soprattutto alla organizzazione dei sistemi della produzione economica, nei quali il distacco progressivo dalla dimensione naturale-organica, ben lungi dal configurarsi come un processo di emancipazione, sembra tradursi, al contrario, in una dipendenza dai sistemi di meccanizzazione del lavoro introdotti dalla economia capitalistica. Di fronte alle conseguenze della tecnica in termini di alienazione sociale, il saggio cassireriano richiama, ancora una volta, l'opportunità di tenere ben distinto lo *spirito* della tecnica dai suoi *effetti*: se il primo consiste soprattutto nella «volontà di forma» attraverso la quale l'uomo prometeico si afferma non tanto come dominatore della natura ma come autocoscienza pienamente realizzata nella sua dimensione spirituale-simbolica, i secondi sono la conseguenza del fatto che lo spirito della tecnica trova la propria realizzazione storica in sistemi economici che, come quello capitalistico, danno luogo a processi di alienazione sociale. Ogni «duro verdetto» che venga pronunciato sulla tecnica, inclusa la già menzionata posizione di Rathenau, non può non tenere conto del fatto che «tutte le carenze e i danni della civiltà tecnica moderna» possono essere compresi non tanto a partire dalla tecnica stessa, «quanto invece dalla sua unione con una determinata *forma economica* e con un determinato *ordinamento economico*».³⁹

Se la discussione delle conseguenze negative derivanti dall'applicazione del sapere tecnico alla organizzazione dei sistemi della produzione economica non va molto oltre un richiamo fugace al problema del rapporto fra tecnica e capitalismo, più ricca di implicazioni appare l'analisi della tecnica e dei suoi effetti, nel momento cui, attraverso un confronto con la ben nota tesi simmeliana della «tragedia della cultura», l'autore di *Form und Technik* si impegna in un esame dello stretto rapporto che lega il «creare» tecnico a quello artistico. Certamente la posizione di Cassirer nei confronti delle diagnosi simmeliane, riguardanti la «struttura dialettica della cultura», non è priva di spunti polemici, soprattutto di fronte al «fatalismo» di una analisi che presenta il «conflitto fra l'uomo e le sue creazioni» come «un destino ineluttabile».⁴⁰ Già nel saggio del 1930 e poi nell'ultimo degli studi contenuti in *Zur Logik der Kulturwissenschaften* del 1942, il filosofo neokantiano oppone, all'idea di una crescente dualità fra la vita spirituale dell'individuo e l'«oggettività indipendente» delle sue produzioni,⁴¹ la tesi secondo cui l'*opera*, il prodotto nel quale trova realizzazione il processo creativo, si configura non già come termine ultimo del processo, bensì come *medium* in grado di riattivare una relazione vitale fra un «io» e un «tu», fra il creatore e il fruitore dell'opera stessa. Pur non negando la sussistenza del conflitto, individuato da Simmel, fra la vita soggettiva individuale e le forme oggettivate della cultura, Cassirer intende sottolineare, a partire dalla prospettiva fondata sul sistema delle forme simboliche, come in ogni

³⁸ Cassirer 2004, pp. 169-170, trad. it., pp. 81-82.

³⁹ Cassirer 2004, pp. 181-182, trad. it., p. 92.

⁴⁰ Skidelsky 2003, p. 380.

⁴¹ Simmel 1911, p. 272, trad. it., p. 105.

opera della cultura sussista, accanto a una forma oggettiva, una specifica capacità di “ridestare”, in un individuo, quella vita spirituale di cui essa è l’oggettivazione.

L’opera – così si conclude il saggio del 1942 – non è in fondo altro che attività umana concentrata in un’entità che però anche in questa solidificazione non rinnega la propria origine. La volontà e la forza creatrice da cui ha avuto origine continuano a vivere e agire in essa e portano sempre a nuove creazioni.⁴²

In *Form und Technik* la capacità “ridestatrice” dell’opera è caratterizzata, con particolare riferimento all’oggetto artistico, attraverso il «fenomeno fondamentale e originario della *espressione*». Nell’opera d’arte si assiste infatti alla compresenza di una componente figurativa, che rende possibile la “manifestazione” oggettiva dell’impulso creativo, e di una espressiva, in virtù della quale la figura rinvia al «movimento dell’io» di cui è oggettivazione.

L’opera d’arte, in un modo assolutamente singolare, esclusivamente suo, fa passare “figura” ed “espressione” l’una nell’altra. Essa è una creazione che si protende verso il regno dell’obiettività e che pone davanti a noi una legalità rigorosamente obiettiva. Ma proprio questo elemento “obiettivo” non è mai qualcosa di meramente “esterno”, essendo invece la esteriorizzazione di qualcosa di interno che in esso, per così dire, ottiene la sua trasparenza.⁴³

Il confronto, in parte polemico, con le tesi simmeliane riguardanti la «tragedia della cultura» consente tuttavia a Cassirer di porre in evidenza la differenza che intercorre fra il “creare” artistico e quello tecnico e, su questa base, gli elementi di distinzione che sussistono fra un’estetica dell’opera d’arte e un’estetica delle opere della tecnica. La già menzionata compresenza di “figura” e di “espressione”, caratteristica dell’opera d’arte, viene meno infatti nei prodotti della tecnica, nei quali l’attività spirituale, la «scossa psichico-spirituale» che si trova all’origine della loro creazione si oggettiva in opere che esibiscono una “figura” che, priva dell’elemento espressivo, si presenta come il risultato dell’applicazione delle leggi della scienza della natura. Se quindi anche l’opera della tecnica possiede un valore estetico, quest’ultimo non potrà risiedere nella sua “espressività”, nella sua capacità di rinviare alla vita spirituale dell’io che pure si trova all’origine del processo creativo, ma consisterà nel fatto che in essa si oggettiva la «pura significatività», costituita dalla legalità scientifica che nell’opera della tecnica viene a manifestazione.

Nel caso della tecnica,

l’opera compiuta, posta fuori della realtà, appartiene d’ora innanzi solo a questa stessa realtà. Sta in un puro mondo oggettivo, alle cui leggi obbedisce e con i cui criteri vuol essere misurata; d’ora innanzi essa deve parlare per se stessa, e parla ormai solo di se stessa e non del creatore a cui originariamente appartiene.⁴⁴

D’altra parte, se l’assenza della componente espressiva costituisce la specificità della creazione tecnica, nella sua distinzione da quella artistica, da ciò non consegue, a giudizio di Cassirer, alcuna valutazione negativa riguardo all’operare tecnico, alcuna considerazione riguardo a eventuali processi di alienazione indotti da quello stesso operare. Il «sacrificio» del momento espressivo a favore della produzione di oggetti nei quali viene a manifestazione la dimensione della «pura significatività» costituisce comunque l’attestazione di una «capacità specificamente umana», di quella capacità “demiurgica” che consiste nel produrre avendo come riferimento non già la realtà dell’esperienza sensibile, bensì ciò che fa parte della «regione del possibile». Per quanto la tecnica tenga conto delle leggi della scienza della natura, la sua capacità produttiva si caratterizza per un’apertura all’«essere possibile», configurandosi come un «produrre» che «non si vincola mai a questa pura fattualità, all’aspetto dato degli oggetti, ma sottostà alla legge

⁴² Cassirer 2007a, p. 486, trad. it., p. 119.

⁴³ Cassirer 2004, p. 178, trad. it., pp. 88-89.

⁴⁴ Cassirer 2004, p. 179, trad. it., p. 89.

di una pura anticipazione, di una visione preveggenza che precorre il futuro e apre la strada a un nuovo avvenire». ⁴⁵ Al contrario di Heidegger che, nel saggio del 1954, insisterà sulla distinzione fra il significato greco di *techne*, radicato nel concetto di *poiesis*, e lo spirito della «tecnica moderna», intento di Cassirer è quello di porre l'accento sulle affinità esistenti fra tecnica e arte, in quanto manifestazioni di una comune "spontaneità creatrice", che si esplica attraverso la relazione immaginativa con un insieme di "mondi possibili". ⁴⁶

La tecnica, l'etica e il «mito dello stato»

La reinterpretazione in senso spirituale-simbolico dell'immagine prometeica dell'uomo e il riconoscimento di una specifica "estetica dell'oggetto tecnico" costituiscono i due tratti distintivi della riflessione cassireriana, come riflessione il cui intendimento principale è quello di mostrare la compatibilità fra l'"essenza" dell'uomo in quanto *animal symbolicum* e lo spirito della tecnica, anche se, nella ricerca di tale compatibilità, il testo del 1930 non giunge ad affermare l'esplicita inclusione del *medium* tecnico nel sistema delle forme simboliche. ⁴⁷

Se tuttavia il senso dell'operare tecnico appare riconducibile, pur nella sua specificità, a un ideale di *humanitas* definito sulla base di una normatività di tipo estetico, «un conflitto più profondo e più serio» si apre se intendiamo interrogare la tecnica dal punto di vista della «legalità etica». Si tratta cioè di riconoscere che la tecnica, per quanto possa essere compresa come una delle espressioni della «volontà di forma» dell'uomo in quanto *animal symbolicum*, presenta, quale suo limite costitutivo, quello di non poter estendere la propria *forma formans* al «regno dei fini», assicurandosi che le finalità delle proprie produzioni siano coerenti con l'ideale del massimo dispiegamento possibile della *libertà* umana. Nella

costruzione del regno della volontà e delle *convinzioni* fondamentali su cui poggia una comunità etica, la tecnica può sempre essere solo serva, non guida. Essa non può porre da sé gli scopi, sebbene possa e debba collaborare alla loro realizzazione; essa comprende al meglio il suo proprio senso e il suo proprio *telos* se accetta di non poter mai essere fine a se stessa, ma di doversi sottomettere a un diverso "regno dei fini", a quella autentica e ultima teleologia che Kant chiama "etico-teleologia". ⁴⁸

Alla tesi della neutralità etica della tecnica si affianca quindi quella della subordinazione del sapere tecnico alla filosofia, della quale il saggio del 1930 riafferma, secondo il modello kantiano della filosofia come «scienza della relazione di ogni conoscenza ai fini essenziali della ragione umana», l'alto compito di preservare, di fronte alla potenza della tecnica e dei processi di tecnicizzazione, l'integrità dell'uomo in quanto ente la cui attività spirituale produttrice di simboli deve essere finalizzata alla propria liberazione. ⁴⁹

Pur concludendosi con la presa d'atto di come «la nostra cultura e la nostra società [siano] oggi ancora molto distanti» dall'aver raggiunto l'obiettivo della eticizzazione della tecnica, il saggio del 1930 appare ancora largamente ispirato da una fiducia, caratteristica di quello che è stato

⁴⁵ Cassirer 2004, pp. 176-177, trad. it., pp. 86-87. Il richiamo alla "idealità" della produzione tecnica, come produzione che implica una relazione con la dimensione del "possibile", costituisce un elemento di convergenza fra l'interpretazione cassireriana e la "filosofia della tecnica" di Dessauer. Cfr. Dessauer 1927, trad. it., pp. 294-296.

⁴⁶ Per una discussione di questi spunti cassireriani, anche alla luce del ripensamento, messo in atto già dall'estetica settecentesca, dell'ideale dell'arte come "imitazione della natura", cfr. Roberts 2012, pp. 32-33.

⁴⁷ In realtà, fermo restando il riconoscimento del significato «spirituale» della tecnica, la sua caratterizzazione in quanto *forma* simbolica resta problematica, soprattutto in ragione della difficoltà di ricondurre lo strumento tecnico «alle tre funzioni simboliche dell'espressione, della rappresentazione e della pura significazione» (Ferrari 1996, p. 328). Non mancano tuttavia proposte interpretative che, al contrario, riconoscono alla tecnica lo *status* di forma simbolica: cfr. ad esempio Krois 1983, p. 71 e, fra i contributi più recenti, Lassègue 2012, pp. 141-143.

⁴⁸ Cassirer 2004, p. 182, trad. it., p. 92.

⁴⁹ Sulle implicazioni etiche della filosofia delle forme simboliche e sulla «libertà» come fine ultimo del processo di simbolizzazione, cfr. Cassirer 1979, pp. 89-90, trad. it., pp. 98-99. Cfr. inoltre Valentini 2017, pp. 172-177.

definito come «una sorta di messianismo moderato» della posizione cassireriana,⁵⁰ nel compito etico della filosofia e dunque nella possibilità di mantenere la potenza dell'elemento tecnico all'interno della *Kultur*, intesa come *cosmos* delle forme simboliche orientate verso la *Befreiung* dell'uomo. La riflessione sulla tecnica conferma la centralità attribuita da Cassirer alla filosofia in quanto «logica della cultura»: è la filosofia che deve esercitare, nel suo ruolo di filosofia «cosmica», una sorta di tutela sulla tecnica, operando in vista della sua eticizzazione. Questa particolare centralità della filosofia trova conferma, del resto, nella posizione assunta da Cassirer all'interno del dibattito sulla antropologia filosofica: pur riconoscendo l'urgenza, dettata da ragioni sia storiche che teoriche, di una riflessione antropologica, l'autore del *Saggio sull'uomo* rimane estraneo all'idea, presente invece in «fondatori» dell'antropologia novecentesca quali Max Scheler, che l'antropologia possa configurarsi come una sorta di *filosofia prima*. La fedeltà al motivo kantiano-fichtiano della filosofia come disciplina connotata in senso etico-pratico, e quindi rivolta alla determinazione dei fini supremi della ragione umana, induce Cassirer a interpretare il problema antropologico come problema da affrontare nell'ambito di una *antropological philosophy* e non di una *philosophical anthropology*, dove il rovesciamento della formula espressiva non è da intendersi come risultato di una pura scelta stilistica, ma come indice di una ben precisa impostazione teorica.⁵¹

Tuttavia, l'atteggiamento cassireriano nei confronti della tecnica sarà destinato a mutare negli ultimi anni dell'esilio statunitense, di fronte agli esiti drammatici cui andavano incontro forme di organizzazione del potere statale – i totalitarismi – nelle quali si assisteva a una fusione fra tecnica e mitologia politica, con il *medium* tecnico che, nelle sue varie forme (ivi compresi gli usi retorico-persuasivi del linguaggio) si poneva al servizio del «mito dello stato». Nell'ultima opera cassireriana dal titolo omonimo, che sarà pubblicata postuma nel 1946,⁵² la riflessione sulla tecnica assume ormai la forma di una dolente constatazione di come il XX secolo, il secolo della tecnica, sia un mondo nel quale «i miti vengono fabbricati nello stesso senso e seguendo gli stessi metodi usati per qualunque altra arma moderna», nel quale dunque, attraverso una singolare combinazione di *homo magus* e *homo faber*, la tecnica assolve alla funzione di costruzione e diffusione della mitologia politica.

L'esito ultimo della discussione cassireriana sulla tecnica appare quindi fortemente influenzato da quelle stesse circostanze storiche (l'affermazione dei totalitarismi, il secondo conflitto mondiale) che hanno lasciato una traccia profonda sulla critica dell'uso politico del mito presente nelle riflessioni degli ultimi anni, riflessioni che sollevano non facili problemi interpretativi, soprattutto per quanto riguarda il rapporto di questa ultima fase della filosofia cassireriana con la teoria del mito proposta nella *Filosofia delle forme simboliche*.⁵³ Di fronte alla risorgente mentalità mitica, e alla minacciosa fusione di tecnica e «mito dello stato», la filosofia continua certo ad assolvere al compito della *comprensione*, che costituisce la premessa per poter combattere la mitologia politica nelle sue concrete realizzazioni storiche. Rimane tuttavia il fatto che all'ideale kantiano-fichtiano di una missione etico-storica della filosofia, pur riproposto in opposizione all'immagine hegeliana della filosofia come «nottola di Minerva», si accompagna ora la consapevolezza della potente pervasività della tecnica, nella sua connessione con il «mito dello stato», e della relativa fragilità delle forme della cultura, elaborate a partire da un mondo mitico, che può sempre riemergere con la sua forza irrazionale e caotica.

Distuggere i miti politici è impresa che supera le possibilità della filosofia. In un certo senso il mito è invulnerabile. Esso è impervio alle argomentazioni razionali, non può essere confutato con sillogismi [...] Ciò che abbiamo appreso alla dura scuola della vita politica moderna è il fatto che la cultura umana non è

⁵⁰ Cfr. Ferrari 1996, p. 326.

⁵¹ Cfr. Ferrari 2002, pp. 330-331. Cfr. inoltre Martinelli 2004, pp. 196-197.

⁵² Per una discussione dei temi fondamentali di *The Myth of the State*, anche in rapporto all'evoluzione del pensiero politico cassireriano, cfr. Favuzzi 2022, pp. 357-386.

⁵³ Si veda in proposito Renz 2011.

così saldamente fondata come un tempo si supponeva [...] La nostra scienza, la nostra poesia, la nostra arte e la nostra religione non sono che una ulteriore mano di vernice sopra uno strato molto più antico, che arriva fino a una grande profondità. Dobbiamo essere sempre pronti ai violenti sconvolgimenti che potranno scuotere fino alle fondamenta il nostro mondo culturale e il nostro ordine sociale.⁵⁴

Riferimenti bibliografici

- BORBONE 2018: Giacomo Borbone, *Ernst Cassirer e la tecnica come forma simbolica*, «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 224 (2018), pp. 49-66.
- CASSIRER 1979: Ernst Cassirer, *Critical Idealism as Philosophy of Culture* (1936), in Id., *Symbol, Myth and Culture. Essays and Lectures of Ernst Cassirer 1935-1945*, a cura di D.P. Verene, Yale University Press, New Haven and London 1979, pp. 64-91, trad. it. di G. Ferrara, *L'idealismo critico come filosofia della cultura*, in Id., *Simbolo, mito e cultura*, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 73-100.
- CASSIRER 1985: Ernst Cassirer, *Symbol, Technik, Sprache. Aufsätze aus den Jahren 1927-1933*, a cura di E. W. Orth e J.M. Krois, Meiner, Hamburg 1985.
- CASSIRER 2002a: Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen* (1925), vol. II: *Das mythische Denken*, in Id., *Gesammelte Werke*, a cura di B. Recki, vol. 12, Meiner, Hamburg 2002, trad. it. di E. Arnaud, *Filosofia delle forme simboliche*, vol. II: *Il pensiero mitico*, La Nuova Italia, Firenze 1964.
- CASSIRER 2002b: Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen* (1929), vol. III: *Phänomenologie der Erkenntnis*, in Id., *Gesammelte Werke*, a cura di B. Recki, vol. 13, Meiner, Hamburg 2002, trad. it. di E. Arnaud, *Filosofia delle forme simboliche*, Vol. III/1: *Fenomenologia della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1966.
- CASSIRER 2003: Ernst Cassirer, *Sprache und Mythos. Ein Beitrag zum Problem der Götternamen* (1925), in Id., *Gesammelte Werke*, a cura di B. Recki, vol. 16: *Aufsätze und kleine Schriften (1922-1926)*, Meiner, Hamburg 2003, pp. 227-311, trad. it. di V.E. Alfieri, *Linguaggio e mito. Contributo al problema dei nomi degli dèi*, Il Saggiatore, Milano 1976.
- CASSIRER 2004: Ernst Cassirer, *Form und Technik* (1930), in Id., *Gesammelte Werke*, a cura di B. Recki, vol. 17: *Aufsätze und kleine Schriften (1927-1931)*, Meiner, Hamburg 2004, pp. 139-183, trad. it. a cura di W. Heinrich e G. Matteucci, *Forma e tecnica*, in Ernst Cassirer, *Tre studi sulla "forma formans". Tecnica-Spazio-Linguaggio*, a cura di G. Matteucci, Clueb, Bologna 2003, pp. 51-93. Del saggio cassireriano esiste un'altra traduzione italiana in Ernst Cassirer, *Critica della ragion tecnica*, a cura di A. D'Atri, Unicopli, Milano 2004, pp. 92-186.
- CASSIRER 2006: Ernst Cassirer, *An Essay of Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture* (1944), in Id., *Gesammelte Werke*, a cura di B. Recki, vol. 23, Meiner, Hamburg 2006, trad. it. a cura di C. D'Altavilla, *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura umana*, Armando, Roma 1988.
- CASSIRER 2007a: Ernst Cassirer, *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien* (1942), in Id., *Gesammelte Werke*, a cura di B. Recki, vol. 24: *Aufsätze und kleine Schriften (1941-1946)*, Meiner, Hamburg 2007, trad. it. a cura di M. Maggi, *Sulla logica delle scienze della cultura. Cinque Studi*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- CASSIRER 2007b: Ernst Cassirer, *The Myth of the State* (1946), in Id., *Gesammelte Werke*, a cura di B. Recki, vol. 25, Meiner, Hamburg 2007, trad. it. a cura di C. Pellizzi, *Il mito dello stato*, SE, Milano 2010.
- D'ATRI 2014: Annabella D'Atri, *Fra etica e metafisica. La questione della tecnica in Cassirer e in Heidegger*, Introduzione a Ernst Cassirer, *Critica della ragion tecnica*, Unicopli, Milano 2014, pp. 7-91.
- DESSAUER 1927: Friedrich Dessauer, *Philosophie der Technik*, Cohen, Bonn 1927, trad. it. parziale in Maldonado 1979, pp. 281-296.
- FAVUZZI 2022: Pellegrino Favuzzi, *Il pensiero politico di Ernst Cassirer. Filosofia della cultura tra democrazia e mito*, Mimesis, Milano 2022.
- FERRARI 1996: Massimo Ferrari, *Ernst Cassirer. Dalla scuola di Marburgo alla filosofia della cultura*, Olschki, Firenze 1996.
- FERRARI 2002: Massimo Ferrari, *Filosofia della cultura e filosofia dell'uomo: Cassirer e l'antropologia filosofica*, «Discipline filosofiche», XII, 1 (2002), pp. 329-349.

⁵⁴ Cassirer 2007b, pp. 290, 293, trad. it., pp. 314-315.

- FERRARI 2003: Massimo Ferrari, *Categorie e a priori*, il Mulino, Bologna 2003.
- GIGLIOTTI 1995: Gianna Gigliotti, *Cassirer e il trascendentale kantiano*, «Rivista di storia della filosofia», 4 (1995), pp. 785-808.
- GIGLIOTTI 1996: Gianna Gigliotti, Cassirer e la filosofia della vita nella “Metafisica delle forme simboliche”, «L’informazione filosofica», 27 (1996), pp. 9-13, rist. in Gianna Gigliotti, *Riflessione trascendentale ed esperienza storica. Studi su Kant e il neokantismo*, a cura di A. Aportone-B. Centi-L. Perilli, Olms, Hildesheim-Zürich-New York 2019, pp. 657-663.
- HOEL-FOLKVORD 2012: Aud Sissel Hoel-Ingvild Folkvord, *Introduction to Aud Sissel Hoel e Ingvild Folkvord* (a cura di), *Ernst Cassirer on Form and Technology. Contemporary Readings*, Palgrave Macmillan, London 2012, pp. 1-12.
- JASPERS 1999: Karl Jaspers, *Die geistige Situation der Zeit* (1931), W. De Gruyter, Berlin 1999, trad. it. a cura di N. De Domenico (condotta sulla ed. del 1932), *La situazione spirituale del tempo*, Jouvence, Roma 1982.
- JOLLY 2010: Edouard Jolly, *Mythe et technique. Autour de Cassirer*, «Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy», II, 1 (2010), pp. 155-177.
- KLAGES 1922: Ludwig Klages, *Vom kosmogonischen Eros*, G. Müller, München 1922, trad. it. a cura di U. Colla, *Dell’Eros cosmogonico*, Edizioni di Ar, Padova 2009.
- KLAGES 2013: Ludwig Klages, *Mensch und Erde. Ein Denkanstoß* (1913), Matthes & Seitz, Berlin 2013, trad. it. a cura di S. Gorgone, *L’uomo e la terra*, Mimesis, Milano 2020, pp. 35-66.
- KROIS 1983: John Michael Krois, *Ernst Cassirers Theorie der Technik und ihre Bedeutung für die Sozialphilosophie*, «Phänomenologische Forschungen», XV (1983), pp. 68-93.
- KROIS 2012: John Michael Krois, *The Age of Complete Mechanization*, in Aud Sissel Hoel e Ingvild Folkvord (a cura di), *Ernst Cassirer on Form and Technology. Contemporary Readings*, Palgrave Macmillan, London 2012, pp. 54-61.
- LASSÈGUE 2012: Jean Lassègue, *Technical Activity as a Symbolic Form: Comparing Money and Language*, in Aud Sissel Hoel e Ingvild Folkvord (a cura di), *Ernst Cassirer on Form and Technology. Contemporary Readings*, Palgrave Macmillan, London 2012, pp. 139-160.
- MALDONADO 1979: Tomás Maldonado, *Tecnica e cultura. Il dibattito tedesco fra Bismarck e Weimar*, Feltrinelli, Milano 1979.
- MARTINELLI 2004: Riccardo Martinelli, *Uomo, natura, mondo. Il problema antropologico in filosofia*, il Mulino, Bologna 2004.
- ORTH 1987: Ernst Wolfgang Orth, *Zum Begriff der Technik bei Ernst Cassirer und Martin Heidegger*, «Phänomenologische Forschungen», XX (1987), pp. 91-122.
- PHILONENKO 1990: Alexis Philonenko, *Cassirer lecteur et interprète de Kant*, in J. Seidengart (a cura di), *Ernst Cassirer. De Marbourg à New York. L’itinéraire philosophique*, Les Éditions du Cerf, Paris 1990, pp. 43-54.
- RATHENAU 1918: Walter Rathenau, *Von Kommenden Dingen* (1917), in Id., *Gesammelte Schriften*, vol. 3, Fischer, Berlin 1918.
- RENZ 2011: Ursula Renz, *From philosophy to criticism of myth: Cassirer’s concept of myth*, «Synthese», CLXXIX (2011), pp. 135-152.
- ROBERTS 2012: David Roberts, *Technology and modernity: Spengler, Jünger, Heidegger, Cassirer*, «Thesis Eleven», III, 1 (2012), pp. 19-35.
- RUIN 2012: Hans Ruin, *Technology as Destiny in Cassirer and Heidegger. Continuing the Davos Debate*, in Aud Sissel Hoel e Ingvild Folkvord (a cura di), *Ernst Cassirer on Form and Technology. Contemporary Readings*, Palgrave Macmillan, London 2012, pp. 113-138.
- SIMMEL 1911: Georg Simmel, *Der Begriff und die Tragödie der Kultur*, in *Philosophische Kultur. Gesammelte Essays von Georg Simmel*, Klinkhardt, Leipzig 1911, pp. 244-277, trad. it. a cura di I. Perucchi, *Concetto e tragedia della cultura*, in Georg Simmel, *Arte e civiltà*, a cura di D. Formaggio e L. Perucchi, ISEDI, Milano 1976, pp. 83-109.
- SKIDELSKY 2003: Edward Skidelsky, *From epistemology to cultural criticism: Georg Simmel and Ernst Cassirer*, «History of European Ideas», XXIX (2003), pp. 365-381.
- SPINOSA 2020: Domenico Spinosa, *La questione della tecnica tra esperienza estetica e Kulturkritik. Jaspers, Benjamin, Cassirer: tre prospettive a confronto*, «Aisthema, International Journal», VII, 1 (2020), pp. 273-299.
- STJERNFELT 2012: Frederik Stjernfelt, *The Struggle of Titans. Ernst Jünger and Ernst Cassirer: Vitalist and Enlightenment Philosophies of Technology in Weimar Germany*, in Aud Sissel Hoel e Ingvild

Folkvord (a cura di), Ernst Cassirer on Form and Technology. Contemporary Readings, Palgrave Macmillan, London 2012, pp. 92-112.

- VALENTINI 2017: Tommaso Valentini, Il trascendentale come forma linguistica e storica: la proposta teoretica di Ernst Cassirer, «Areté», 2 (2017), pp. 143-177.

Ragione del mondo e senso dell'esistenza nel pensiero di Eraclito

Sergio A. Dagradi

Abstract

The interpretation of Heraclitus' thought in an existentialistic way is based on the analysis of the relationship between *phýsis* and *lógos*. If concept of *phýsis* has to be understood as an incessant process, on the other side, *lógos* has to be conceptualized as the correct meditative attitude that man has to adopt in front of the *phýsis* to bring out its truth (*áletheia*). The responsibility of man, as bearer of the *lógos*, has so to configure the meaning of the reality, and his life too.

Keywords

Heraclitus, Existentialism, *Phýsis*, *Lógos*, Concept.

*Il destino non può essere accettato e tantomeno scelto,
perché è originariamente tutt'uno con il costituirsi
dell'individualità e della determinatezza: la necessità
governa sovrana questo processo.*

Sergio Givone

Epimelestai eautou

Gli studi su Eraclito hanno offerto, come noto, le interpretazioni più diverse dei suoi frammenti e del suo pensiero.¹ Questa articolazione è, da un lato, un indubbio attestato della implicita difficoltà ad intendere adeguatamente un linguaggio arcaico, nonché spesso intenzionalmente criptico, con cui l'oscuro (*skoteinòs*) Eraclito comunicò agli Efesini vere e proprie sentenze lapidarie, manifestanti, in tal senso, la loro origine dal verso epico.² Al contempo, mostrano tutta la ricchezza sottesa alla sua riflessione. Se questa ricchezza dipenda o meno dalla prima difficoltà è questione che, per il momento, esula dalla linea argomentativa che si intende saggiare.

Le pagine che seguono vogliono, viceversa, approntare un altro percorso di lettura alle testimonianze e, soprattutto, ai frammenti, ed intendere il pensiero di Eraclito da una prospettiva che, in via forse provvisoria e approssimativa, potremmo intendere come *esistenziale*. Se con questo termine si debba intendere una filosofia che pone la sua massima preoccupazione attorno al tema dell'esistenza umana, allora, sulla scorta anzitutto di una osservazione di Jean-

¹ Limitandoci a poche, scelte interpretazioni novecentesche dei diversi orientamenti interpretativi assunti dalla esegesi dei frammenti eraclitei, primi riferimenti per intendere tale varietà possono sicuramente essere: la dissertazione dottorale in filosofia di Spengler del 1904 (Spengler 2003); le lezioni friburghesi, dei due corsi universitari del semestre estivo 1943 e 1944, tenute da Martin Heidegger (Heidegger 1979) e successivamente riunite, a cura di Manfred S. Frings, in Heidegger 1979; l'interpretazione offerta del pensiero di Eraclito da Giorgio Colli, nel quadro di una rilettura dell'intero pensiero preplatonico, nel suo Colli 1988, in part. pp. 187-209. Una introduzione, con discussione, alla corrente più interessante di tali interpretazioni, nell'ottica evidentemente del presente saggio, in Ardivino 2012.

² Sul passaggio oralità-scrittura e le implicazioni gnoseologiche implicite ancora fondamentale Havelock 1996.

François Lyotard, la riflessione di Eraclito può dirci molto a riguardo. Commentandone alcuni frammenti,³ il filosofo francese osservava, nel suo *Pourquoi philosopher?*, «[...] che l'uno è nel molteplice, che ciò che crediamo lontano in realtà è alla portata di mano, che la ragione del mondo non è da nessun'altra parte se non nel mondo [...]»,⁴ dove con *ragione del mondo* mi è parso da subito potesse anche intendersi, e forse in modo più proficuo, il *senso dell'esistenza*, da ricercarsi per la riflessione eraclitea come immanente alla realtà e non in un qualche altrove trascendente.

La messa alla prova del pensiero eracliteo si è mossa, quindi, da questo assunto di fondo, cercando di esplorarlo, di sondarlo, di soppesarlo, saggiandone la capacità di parlare dell'esistenza umana, della sua finitudine, della sua disperazione, nonché degli strumenti che ha da offrire per la sua presa in carico, per la sua *cura* (*Sorge*). Ancora oggi; ancora per la riflessione attuale e, da un punto di vista pedagogico, per la formazione di un pensiero critico.⁵

Phýsis e Lógos

La nefasta tradizione idealistica, ancora operante in buona parte della manualistica e della ricostruzione storiografica – almeno italiana – individua e classifica Eraclito attraverso la categoria del *presocratico*:⁶ tale individuazione ha come conseguenza, altrettanto dannosa, di condannarne il pensiero negli angusti ambiti della ricerca attorno alla *phýsis*, alla definizione dell'*arché* di quest'ultima. Pur rifuggendo da questa lettura, assumeremo paradossalmente come punto iniziale delle nostre riflessioni tale orizzonte di indagine, a partire dall'analizzare il frammento DK 22 B 123 (= LM [9] HER. D35, R100f, R100g): «Φύσις [...] κρύπτεσθαι φιλεῖ».

Il frammento viene variamente tradotto a dipendenza della diversa intonazione data al concetto di φύσις, di *phýsis*. La traduzione più piana, meno problematizzata, rende il termine con «natura». ⁷ Articolando più efficacemente la comprensione del concetto, anche attraverso un rimando alla sua etimologia,⁸ *phýsis* rimanderebbe al verbo *phýo*, «nascere, produrre, sorgere», e potrebbe quindi intendersi come «[...] il puro sorgere, nella cui apertura e nella cui illuminazione tutto si manifesta»,⁹ ovvero «[...] il sorgere da se stesso in uno spazio aperto e libero, lo stare in ciò che è sorto manifestandosi e nel manifestarsi offrirsi allo spazio libero, seguendo però in questo una regola». ¹⁰ Gli enti che ci circondano sono pertanto portati ad essere «[...] nella modalità del sorgere»,¹¹ sussistono perché costantemente posti in essere, perpetuamente stanziandosi nell'orizzonte loro costitutivo della *phýsis* stessa e dalla *phýsis* stessa. La *phýsis* è pertanto da intendersi come processualità incessante, che reca allo scoperto l'essere degli enti che manifesta, come *essenti* quindi, e non come insieme statico della totalità degli elementi e dei processi loro caratterizzanti, secondo una accezione scientifica moderna: *phýsis* «[...] indica l'aprirsi, il venir fuori e il sorgere verso l'alto in direzione dello stare non nascosto e dell'ergersi

³ Per i frammenti di Eraclito e le testimonianze sul suo pensiero mi sono avvalso delle seguenti edizioni: Capizzi 1972, pp. 25-37; Eraclito 1989; Eraclito 1993; Colli 1996; Lumi 1997, pp. 199-237; Giannantoni 2002, vol. I, pp. 179-221. Come da prassi oramai consolidata, fornirò, oltre che quella della classica edizione Diels-Kranz [DK], anche la numerazione corrispondente delle testimonianze e dei frammenti dell'edizione degli stessi, in nove volumi, curata da André Lask e Glenn W. Most [LM] nella Loeb Classical Library (si cfr. Lask-Most 2016).

⁴ Lyotard 2012, p. 27.

⁵ Il contributo nasce, in tal senso, anche sulla scorta di un primo tentativo di utilizzo dei frammenti eraclitei per un particolare percorso didattico all'interno di una mia classe e nel tentativo di approfondirne alcune potenzialità in quel caso inesprese.

⁶ Sulla insostenibilità dell'utilizzo di quest'ultima categoria storiografica per scandire il processo di emergenza e attesa del pensiero filosofico si era, del resto, espresso già esemplarmente Nietzsche 1873, pp. 135-223.

⁷ Così, ad esempio, Trabattoni: «La natura ama nascondersi» (Eraclito 1989, p. 85).

⁸ Vd. l'analisi condotta in Heidegger 1979, pp. 60-62 e p. 70; ma anche in Ghisu s.i.d., pp. 50-52 (con ulteriore bibliografia).

⁹ Heidegger 1979, p. 70.

¹⁰ Ivi, p. 22.

¹¹ Ivi, p. 70.

(...)».¹² Non presentando la parte conclusiva del frammento particolari difficoltà, il frammento potrebbe essere quindi reso, con una efficacia ermeneutica maggiore, con «nascimento ama nascondersi»,¹³ o «ama nascondimento / il nascimento».¹⁴

Come intendere, nella nostra prospettiva di analisi, questo frammento? Il nascimento, l'origine della realtà nella quale siamo immersi – e di cui noi stessi siamo parte¹⁵ – è il nascosto, è ciò che deve essere portato allo scoperto, disvelato nella sua verità (*áletheia*): occorre, pertanto, un impegno da parte dell'uomo per far emergere il nascosto, e lo strumento di questa azione non può che essere il *lógos*. Potremmo anche dire così: vi è un impegno che caratterizza il soggetto dinnanzi alla *phýsis*, ed è l'impegno per far emergere dal suo nascondimento l'origine stessa, per rendere manifesta la processualità del reale al di là delle apparenze che, in prima istanza, sembrerebbero caratterizzarla.¹⁶ È, per l'uomo, un impegno alla profondità di atteggiamento meditativo (*lógos*) dinnanzi alla *phýsis*, e – stente il suddetto carattere di eterna processualità della *phýsis* stessa – un impegno costante e mai concluso, mai domo.¹⁷ È l'impegno *esistenziale* a non restare sordi e ciechi all'appello del *lógos* dinnanzi alla *phýsis*, per non restarne «straniero», «estraneo» (DK 22 B 72 = LM [9] HER. R54): «Cattivi testimoni sono per gli uomini occhi ed orecchie se si ha anima che nella sua barbarie non li intende» (DK 22 B 107 = LM [9] HER. D33).¹⁸ L'esperienza della realtà, non guidata dalla ragione, risulta inadeguata per la piena comprensione della realtà stessa: restando alla superficie, si correrebbe il rischio di non far emergere il profondo, l'*essenziale*, che costitutivamente «ama nascondersi».

È una chiara polarizzazione della esperienza e delle sue conseguenze quella evocata da Eraclito, che porta a distinguere l'umanità in due classi nettamente separate, proprio sulla base di questo discrimine gnoseologico: la ben nota opposizione tra *svegli* e *dormienti*.¹⁹ Se l'obiettivo è, pertanto, arrivare a dire ciascuna cosa per quello che è (DK 22 B 1 = LM [9] HER. D1, D110, R86)²⁰ e se per farlo occorre utilizzare quel *lógos* di cui tutti sarebbero dotati, pur tuttavia non tutti se ne servono: «Ma pur essendo questo logos comune, la maggior parte degli uomini vivono come se avessero una loro propria e particolare saggezza» (DK 22 B 2 = LM [9] HER. D2).²¹ Quest'ultimo appare ad Eraclito come proprio di ciascun individuo e – al tempo stesso –

¹² Ivi, p. 16. Non potrebbe neppure indicare, pertanto, l'*essenza*, quale la «natura delle cose», come tradotto da Gabriele Giannantoni («La natura delle cose [...] ama celarsi», Giannantoni 2002, p. 220), o la *struttura* della natura, come intende Alessandro Lami («La struttura naturale [...] ama occultarsi» Lumi 1997, p. 235). La *phýsis* indica, pertanto, «[...] ciò che si schiude da se stesso (...), l'apertesi dispiegantesi e in tale dispiegamento l'entrare nell'apparire e il rimanere e il mantenersi in esso; in breve: lo schiudentesi-permanente imporsi (*das aufgehend-verweilende Walten*)» (Heidegger 1966, p. 25). Ma cfr. anche Karl Kerényi: «Il sostantivo greco *physis* mette quasi in primo piano l'«esser così», senza lasciar tuttavia scomparire completamente sullo sfondo il «divenir così». La *physis* è un «divenire» dominato dall'«essere» [...]» (Kerényi 1946, pp. 245-246).

¹³ Colli 1996, p. 91.

¹⁴ Eraclito 1993, p. 39.

¹⁵ Ritorneremo su questo aspetto nella parte conclusiva del saggio.

¹⁶ Cfr. DK 22 B 72 (= LM [9] HER. R54): «[...] e le cose in cui s'imbattono ogni giorno, sono queste che ad essi appaiono estranee», nella traduzione di Lumi (1997, p. 223); con maggior efficacia Colli: «[...] e le cose in cui si imbattono ogni giorno sono quelle che a essi appaiono straniere» (Colli 1996, p. 93).

¹⁷ Commentando la seconda parte di DK 22 B 1 (= LM [9] HER. D1, D110, R86), Giorgio Colli ha esemplarmente sintetizzato tale impegno, che potremmo definire *esistenziale*: «Lo scopo vitale del filosofo [...] sta nello scoverare la realtà nei suoi discreti elementi costitutivi, attraverso l'intima struttura di ogni cosa. [...] raggiungere l'individualità essenziale ed a comunicarne la verità in una forma stabile» (Colli 1988, pp. 189-190).

¹⁸ Lumi 1997, p. 231. Vd. anche DK 22 B 34 (= LM [9] HER. D4): «Privi di intendimento, pur avendo prestato orecchio, assomigliano ai sordi. Testimonianze per loro il detto: presenti, sono assenti» (Colli 1996 p. 87).

¹⁹ I rimandi sono anzitutto ai frammenti DK 22 B 1 (= LM [9] HER. D1, D110, R86): «[...] Ma agli altri uomini rimane nascosto tutto quello che fanno da svegli, così come si dimenticano di quello che fanno dormendo», Eraclito 1989, p. 15), DK 22 B 73 (= LM [9] HER. R54): «Non bisogna agire e parlare come se si stesse dormendo», Capizzi 1972, p. 34), e DK 22 B 89 (= LM [9] HER. R56): «I desti hanno un mondo unico e comune, ma ciascuno dei dormienti si ritira in un mondo proprio», Colli 1996, p. 95).

²⁰ «[...] io spiego, distinguendo secondo natura ciascuna cosa e dicendo com'è» (Giannantoni 2002, p. 194).

²¹ Ivi, p. 195.

condiviso, in tutti e in ciascuno. Per indagare la *phýsis* occorre, dunque, mettere anzitutto in gioco se stessi: uscire dal proprio *particulare*, per incamminarsi nella esperienza del *lógos*.

Lógos e Phýsis

Come noto, attraverso il *lógos* Eraclito giunge a delineare una particolare struttura della *phýsis*, al di là delle immediate apparenze e al tempo stesso articolando diversamente tali apparenze. I frammenti d'appoggio sono anch'essi ben conosciuti: «Acque sempre diverse scorrono intorno a quanti pur si immergono nei medesimi fiumi» (DK 22 B 12 = LM [9] HER. D65a, D102, R51);²² «Negli stessi fiumi entriamo ed anche non entriamo, siamo ed anche non siamo» (DK 22 B 49a = LM [9] HER. R9);²³ «Nello stesso fiume, invero, non è possibile entrare due volte» (DK 22 B 91a; non presente in LM);²⁴ «La stessa cosa sono il vivo e il morto, lo sveglio e l'addormentato, il giovane e il vecchio: questi si trasformano in quelli, e quelli di nuovo in questi» (DK 22 B 88 = LM [9] HER. D68);²⁵ «Si disperde e poi di nuovo si raccoglie... si unisce e si allenta e si avvicina e si allontana» (DK 22 B 91b; non presente in LM);²⁶ «Le cose fredde si scaldano; calda si raffredda, umida si dissecca, arida si bagna» (DK 22 B 126 = LM [9] HER. D67).²⁷

Al fluire delle impressioni, alla fugacità delle percezioni, che sembrerebbero testimoniare l'eterna mutevolezza della realtà, subentra progressivamente la consapevolezza di una stabilità nell'instabilità, di una costanza pur nel divenire: «La trama nascosta è più forte di quella manifesta» (DK 22 B 54 = LM [9] HER. D50).²⁸ La *phýsis* si presenta come concatenata dall'azione del *lógos*, emerge e si staglia a partire dall'attività unificante del *lógos*, oltre la conflittualità immediata del dato (DK 22 B 114 = LM [9] HER. D 105), che può risultare anzi compreso e fondato propria a partire dalla cognizione di una più profonda relazione di reciprocità.²⁹ L'attività principale del *lógos* nei confronti della *phýsis* risulta questa azione di assemblamento, nell'unità, della dinamicità sempre sorgente e sempre risorgente, che è la *phýsis* stessa: «Quest'ordine universale, che per tutte le cose è il medesimo [...] sempre era ed è e sarà, fuoco sempre vivente, che secondo misura si accende e secondo misura si spegna» (DK 22 B 30 = LM [9] HER. D85, R13, R63, R82).³⁰ La dialettica del pensiero eracliteo sembrerebbe consistere, dunque, nell'affermare il vero oltre l'apparenza, senza tuttavia negare l'apparenza, il valore *anche* dell'apparenza; ovvero, senza negare che il vero possa apparire, anzi che si manifesti *anche* e *innanzitutto* attraverso il suo apparire conflittuale, che il filosofo – che il *lógos*, per la precisione – è capace di cogliere e fissare nel suo sguardo configurante. Il vero, come unità, appare; ma solo mediante il vero, l'unità, ciò che appare, il contrasto inarrestabile, può darsi nel suo senso al contempo assemblato e differenziato: «L'opposto concorda con l'opposto, e bellissima è l'armonia dei discorsi» (DK 22 B 8 = LM [9] HER. D62).³¹ E, ancor più opportunamente: «In stretto rapporto sono

²² Eraclito 1989, p. 21.

²³ Lumi 1997, p. 215.

²⁴ Colli 1996, p. 57.

²⁵ Capizzi 1972, p. 35.

²⁶ Eraclito 1989, p. 65.

²⁷ Lumi 1997, p. 237.

²⁸ Colli 1996, p. 35.

²⁹ DK 22 B 51 (LM [9] HER. D49, R32, R90b): «Non comprendono come, disgiungendosi, con se stesso si accordi; una trama di rovesciamenti, come quella dell'arco e della lira» (ivi, p. 23). Nonché DK 22 B 67 (LM [9] HER. D48): «Il dio è giorno notte, inverno estate, guerra pace, sazietà fame, e si altera nel modo in cui il fuoco – ogni volta che divampi mescolato a spezie – riceve nomi secondo il piacere di ciascuno» (ivi, pp. 89-91).

³⁰ Eraclito 1989, p. 31.

³¹ Capizzi 1972, p. 29. Ma rimandiamo anche a DK 22 B 65 (LM [9] HER. D88): «fuoco / indigenza sazietà / conflitto pace» (Eraclito 1993, p. 19).

l'intero e il parziale, il concorde e il discorde, l'armonico e il disarmonico: da tutte le cose viene l'unità, e dall'unità tutte le cose» (DK 22 B 10 = LM [9] HER. D47, D90).³²

Il *lógos* compone la dispersione fenomenica, nonché quella conflittualità (*pólemos*) che sembrerebbe animarla (DK 22 B 53 = LM [9] HER. D64),³³ in una unità data dalla propria rappresentazione della *phýsis*: «in questo atteggiamento unificatore [...] la legge suprema della rappresentazione, cioè il *logos*, prende veste di *harmonia* [...]».³⁴ La lettura configurante del *lógos* unifica la realtà sotto la sua luce: il pensiero, mettendo la realtà nella forma dell'essere, al tempo stesso la unifica nella propria capacità configurante (DK 22 B 41 = LM [9] HER. D44),³⁵ per cui «per chi ascolta non me, bensì l'espressione [λόγου, *N.d.R.*], sapienza è riconoscere che tutte le cose sono una sola» (DK 22 B 50 = LM [9] HER. D46).³⁶ Il posare-raccogliente del *lógos*, pertanto, governa – ovvero detta il *nómos* – sulla *phýsis*, ma al tempo stesso viene qui ad adombrarsi il fatto che questo governo avviene anche mediante le cose stesse, attraverso di esse, sottintendendo una identità del *lógos* umano con quello che sarebbe pertanto presente e immanente nella *phýsis*.

Ma che cosa può vuol dire che il *lógos* è anche *nella* natura, se non che il *lógos* fa emergere, nel pensato, ciò che la natura è, la porta all'evenienza. La natura sussiste mediante il *lógos*: l'essere della natura non può che esistere attraverso il *pensum* del *lógos*, che la pone in essere secondo le determinazioni che gli sono proprie.³⁷

Ecco allora che il *lógos* della natura e della ragione sono in tal senso omogenei.³⁸

Ma il come il *lógos* porta al riparo la *phýsis* ci riguarda, allora, in prima persona in quanto esseri umani: ci riguarda e ci interroga. Se, in termini più contemporanei, il *senso* dell'essere della realtà è intimamente connesso all'azione assembrante e configurante del *lógos* umano, se il *senso immanente* della realtà è correlato a tale azione fondante, l'essere stesso dell'uomo,

³² Capizzi 1972, p. 30. Cfr. anche DK 22 B 80 (LM [9] HER. D63): «Bisogna però sapere che la guerra è comune (a tutte le cose), che la giustizia è contesa e che tutto accade secondo contesa e necessità» (Giannantoni 2002, p. 213). Azzardiamo inoltre, alla luce di questa dialettica, una possibile interpretazione del paragone adombrato da Eraclito (DK 22 B 52 = LM [9] HER. D76: «Il tempo è un fanciullo che gioca spostando i dadi; il regno di un fanciullo», ivi, p. 208) tra il tempo (αἰών) ed il gioco dei fanciulli, anche appoggiandoci alla relazione tra la *phýsis* e il gioco, sulla scorta dell'attività dell'incessante far sorgere che caratterizzerebbe la prima, intesa da Heidegger: «Alla φύσις appartiene il gioco» (Heidegger 1979, p. 22). Il gioco assembla e dà senso, in un sorvolo infinito, alle attività compiute: l'aura ludica risemantizza le azioni ed i gesti configurandole in un nuovo orizzonte di senso; al tempo stesso, il gioco (*game*) si dà solamente a partire dal dispiegarsi fattivo delle sue mosse (*play*), di determinati mezzi ludici. Su questi aspetti potrebbe essere interessante, per i giovani studenti, un approfondimento attorno al tema del gioco ed al *senso* del giocare a partire dai classici contributi di Bateson 1956, Suits 1967 e 1973, ed Ingham-Loy 1974.

³³ «Conflitto di tutte le cose è padre, di tutte è re [...]» (Lumi 1997, p. 217).

³⁴ Colli 1988, p. 205.

³⁵ «[...] intendere il concetto quale quello che è giunto a governare tutte le cose attraverso tutte» (Lumi 1997, p. 213).

³⁶ Colli 1996, p. 21. Altre traduzioni indicano esplicitamente il *lógos* o la *ragione*.

³⁷ Con una terminologia più tecnica, con la quale potrebbe valer la pena far confrontare gli studenti (per misurarne la capacità di inteliezione alla luce della comprensione generale che hanno acquisito del pensiero eracliteo), possiamo esprimere così quest'ultimo concetto, attraverso le parole di Gino Zaccaria: Il *lógos*, «[...] in quanto assembrante lasciar-giacere-dinanzi, imprende il proprio modo costitutivo dalla disascosità di ciò che giace-insieme-presso-e-dinanzi. Ma la disasconsione del nascosto nel disascosto è l'adstanzarsi stesso dell'adstanziantesi. Noi chiamiamo così l'essere dell'essente. [...] il λόγος porta ciò che appare, ciò che pro-viene-fuori nel giacere-dinanzi, ad apparire da se stesso nell'aperto, a mostrarsi stagliato (...)» (Zaccaria 1998, pp. 20-22). Fenomeno traducibile puntualmente anche in termini di linguistica strutturale, come noto: «I confronti tra lingue diverse dimostrano che quelli che sembrano essere referenti esterni alle lingue, in un certo senso preesistenti (e quindi indifferenti) a esse, sono in realtà prodotti dalle lingue in questione, ciascuna delle quali suddivide e analizza la realtà in modi diversi. [...]. Ciascuna lingua ha un suo modo di rappresentare, descrivere e interpretare il mondo che ci circonda» (Dardano-Trifone 1997, p. 11).

³⁸ Si delineerebbe così, mediante questo dispositivo prospettico, quel rispecchiamento non solo tra *lógos* e *phýsis*, ma anche quello storicamente successivo tra «ragione» e «natura» che Aldo Gargani ha esaminato in alcuni suoi scritti e sui quali sarà possibile riflettere seguendo l'evoluzione del pensiero moderno nei successivi anni scolastici: è il *lógos*, *anche* in quanto «ragione», che impone il suo assembramento alla *phýsis*, ma *anche* alla «natura»; ed è, pertanto, a partire da questo movimento che nella *phýsis*, ma *anche* nella natura medesima, possiamo trovare un rispecchiamento del *lógos*, ma *anche* della «ragione». Rimandiamo, in tal senso, a Gargani 1975 e 1979.

nonché la sua responsabilità nella realtà e rispetto alla realtà, sono costantemente chiamati in causa. L'essere umano è costantemente chiamato a rispondere all'appello dell'essere della realtà, per farla sussistere e stagliare nella sua unità di essere e di senso. Espresso esemplarmente da Martin Heidegger, l'essere dell'uomo si costituisce proprio nella sua possibilità di portare al dischiudimento ciò che viene all'apparenza, ossia la *phýsis* stessa.³⁹

Eraclito e l'indagine di se stessi.

La risposta all'appello dell'essere non può che essere dunque centrata sul lavoro di consapevolezza di sé e della propria *responsabilità* da parte dell'essere umano, di ogni essere umano, poiché «ad ogni uomo è concesso conoscere se stesso ed essere saggio» (DK 22 B 116 = LM [9] HER. D30).⁴⁰ È la volontà del *lógos* che nomina e quindi, pertanto, evoca, fa emergere dall'assenza l'essenza degli enti, dando senso, ordine, *harmonia*, alla *phýsis*, confrontandosi, tuttavia, costantemente con la infinità processualità dirompente e sorgiva che – lo abbiamo visto – è la *phýsis* medesima. La volontà del *lógos* ne è messa costantemente alla prova. E ancora, e ancora, e ancora. La differenza degli enti, all'interno della *phýsis*, viene tenacemente riunita dalla e nella *phýsis* stessa dal *lógos*; e la volontà del *lógos*, che nomina la realtà, deve ritessere da capo la sua trama configurante, nell'eterno fare e disfare in sintonia con la *phýsis*, o meglio alla ricerca unisona di tale sintonia. In tal senso il pensiero del *lógos* non appare solamente cosmologico, ma anche *ecologico*, in una accezione anche moderna del termine.⁴¹

Il *lógos* deve assumere come compito l'assemblamento della *phýsis*. Il *lógos* coglie se stesso come l'assemblamento della *phýsis*, come l'assembro: tutto non può che essere uno se non attraverso il *lógos*. Il *lógos* fa emergere l'uni-verso assembendolo nella disposizione degli enti e riconoscendoli, al contempo, nella loro di-versità. Il *lógos* sottrae tanto la *phýsis* che gli enti alla in-differenza, dando al tutto e a ciascuna delle sue parti un significato, un senso, *quel* senso, non preesistendo alla sua azione appunto assemblante. Il *lógos* ha, dunque, una struttura fenomenologico-ermeneutica, perché dispiega la propria azione – anzi, sussiste in quanto tale – comprendendo la *phýsis*, sia dandole significato che portando in evidenza e rendendo di per sé presenti gli enti, i fenomeni attraverso i quali si manifesta l'azione sorgiva della *phýsis* medesima. E, tuttavia, questo assembro appare ora come la trascendentalità del *lógos* medesimo, che pone – kantianamente – le condizioni di emergenza di una *phýsis* che, nel suo essere noumenico, è sempre posta oltre la possibilità di configurazione fenomenologica del *lógos*, che deve – pertanto – sempre provare a riprendere le fila del suo dis-correre tra gli elementi e le figure della dialettica della *phýsis* stessa, riannodare le fila del suo discorso (*lógos*, appunto), approfondendo così se stesso e la propria azione: nel suo rapporto con la *phýsis*, di cui è sempre al contempo parte,⁴² il *lógos* deve provare ad approntare, in modi sempre più adeguati, con-soni (ma, come detto, mai con-chiusi), l'emergenza e la stagliatura della *phýsis* medesima.⁴³

³⁹ Rimando anzitutto al IV capitolo di Heidegger 1966, pp. 104-211.

⁴⁰ Giannantoni 2002, p. 219

⁴¹ Offrendo – in tal senso – l'opportunità di una riflessione radicale attorno all'ecologia stessa, al pensiero ecologista ed al suo *sensu*.

⁴² Sul legame di dipendenza tra uomo (*lógos*) e *phýsis*, ha insistito anche un passo di una lettera ippocratica (o, molto più probabilmente, pseudo ippocratica), l'undicesima, di quelle dedicate a discutere della follia di Democrito: «[...] sono gli uomini opera della natura [ἔργα φύσιος] [...]» (Ippocrate 1998, p. 37).

⁴³ L'uomo, secondo quanto detto in DK 22 B 93 (= LM [9] HER. D41), è tenuto a decifrare i *segni* con cui il dio della conoscenza, Apollo, indica la realtà, la accenna (σημαίνει): «Il signore, cui appartiene quell'oracolo che sta a Delfi, non dice né nasconde, ma accenna» (Colli 1996, p. 21). L'uomo deve mettersi in cammino verso ciò a cui il dio accenna, fronteggiarne e sopportarne la sfida mortale.

La linea interpretativa che vorremmo a questo punto seguire, per gettare nuova luce su tale dinamica e, al tempo stesso, proporre una sua attualizzazione, si avvale dell'acquisizione delle riflessioni di Gilles Deleuze e Felix Guattari sulla cosiddetta *pedagogia del concetto*.⁴⁴

Secondo Deleuze e Guattari, come noto, i concetti si creano in funzione di problemi che vengono stimati come mal considerati o mal posti:

[...] ogni concetto ha sempre una storia, ma una storia a zig-zag che può attraversare altri problemi o disporsi su piani diversi. In un concetto si trovano spesso parti o componenti di altri concetti, che rispondevano ad altri problemi e supponevano altri piani. Ciò è inevitabile, perché ogni concetto opera un nuovo montaggio, assume nuovi contorni, deve essere riattivato o ritagliato. [...] un concetto ha pure un divenire che riguarda questa volta il suo rapporto con concetti situati sullo stesso piano. [...] ogni concetto che abbia un numero finito di componenti, si biforcherà verso altri concetti, diversamente composti ma costitutivi di altre regioni dello stesso piano, rispondenti a problemi collegabili, compartecipi di una co-creazione.⁴⁵

L'inevitabile conclusione è che: «[...] ogni concetto rinvia ad altri concetti, non soltanto nella sua storia ma anche nel suo divenire o nelle sue connessioni presenti».⁴⁶ Essendo, inoltre, le componenti di un concetto pensabili come inseparabili al suo interno (*consistenza* del concetto), un concetto può essere pensato come un punto di coincidenza, di condensazione o di accumulazione delle sue componenti, secondo rapporti d'ordine: «Un concetto è un'eterogenesi, cioè un ordine delle sue componenti per zone di vicinanza».⁴⁷ Ecco, allora, che il *sorvolo* appare come lo stato del concetto. Il concetto è punto di sorvolo assoluto, a velocità infinita: il sorvolo è la sua proprietà infinita. In tal senso, il concetto è assoluto e relativo. Assoluto come tutto, per il suo sorvolo o l'infinita velocità; relativo in quanto frammentario: «Il concetto filosofico non si riferisce al vissuto per compensazione, ma consiste, per la sua propria creazione, nel preparare un evento che sorvoli ogni vissuto, ogni stato di cose».⁴⁸ Il concetto, ancora, come un insieme di variazioni intensive, percorse da un punto in stato di sorvolo.⁴⁹ Il concetto è, inoltre, autoreferenziale: per quanto visto, «pone se stesso e il suo oggetto nel momento stesso in cui è creato».⁵⁰ Ne risulta che il piano debba essere inteso come l'apertura, rispetto alla quale i concetti sono le singolarità. Il piano è l'orizzonte degli eventi, l'orizzonte assoluto, indipendente da qualsiasi osservatore; il concetto è concatenamento di eventi, ovvero evento indipendente da uno stato di cose visibili.

Questo rapido quadro introduttivo ci serve, come detto, per poter accogliere, come punto di partenza per le nostre considerazioni, l'ipotesi di lavoro alla quale giungono questi stessi autori: i filosofi dovrebbero rinunciare a voler delinearne una enciclopedia universale del concetto, per impegnarsi, assai più modestamente, in una *pedagogia del concetto*, essendo la filosofia, appunto, una *costruzione di concetti* e dove la costruzione dei medesimi deve leggersi in una stretto legame – come accennato – tra ragione e azione, tra pensiero e prassi. La pedagogia dovrebbe aprire il cammino alla possibilità di instaurare un discorso *comune*, che nasca dalla pratica dell'esperienza condivisa, legando l'ontologia dell'esperienza condivisa, alla necessità di una sua espressione e comprensione altrettanto condivisa. In tal senso il concetto legherebbe anche la realtà – ontologia – alla idealità – il pensiero.

Tornando al discorso eracliteo, l'azione del *lógos* è risultata ascrivibile nell'alveo dell'azione assembrante e distinguente, ossia nell'azione istitutrice di quella concettualità che pone

⁴⁴ Per una breve contestualizzazione e discussione, cfr. Corda 2013.

⁴⁵ Deleuze-Guattari 1991, p. 8.

⁴⁶ Ivi, p. 9.

⁴⁷ Ivi, p. 11.

⁴⁸ Ivi, p. 23.

⁴⁹ Ivi, p. 22.

⁵⁰ Ivi, p. 12.

appunto la *phýsis* nella sua essenzialità. Il pensiero – seguendo le indicazioni deleuziane – è dato però a partire dallo stretto legame con l'azione, ovvero con il vivere medesimo dell'uomo nella stessa *phýsis*. L'uomo stesso è definito da quel mondo che ha portato allo scoperto ed è pertanto ricondotto – anche in quanto *lógos* – al centro delle dinamiche della *phýsis*, al centro di quella processualità che è la *phýsis*, e che il *lógos* ha cercato di nominare, di dire.⁵¹ L'instabilità della *phýsis*, che il *lógos* tenta di dire, ovvero di *legare* – e di stabilizzare – è l'instabilità dell'uomo stesso, in quanto *phýsis*, e pertanto del proprio *lógos* in quanto tutt'uno con la *phýsis*. Il lavoro del *lógos* deve, dunque, ricominciare sempre da capo. Il pensiero del *lógos* rimanda, pertanto, alla necessità di una costante presa in carico, da parte dello stesso soggetto umano, di questa sua azione configurante *nella* realtà, nella *phýsis*.⁵²

Anche in termini di *impegno comune*: «[...] Eraclito dice che [...] ciò che appare a tutti in comune è degno di fede (poiché è appreso con la ragione che è comune [...]) [...] la ragione comune è il criterio, che le cose che appaiono in comune sono credibili, in quanto vagliate dalla ragione comune [...]» (DK 22 A 16 = LM [9] HER. R59, R60, R73).⁵³ Detto altrimenti: «Massima virtù è esser saggi, e la sapienza consiste nel dire e fare cose vere, comprendendole secondo la loro natura» (DK 22 B 112 = LM [9] HER. D114a, D114b).⁵⁴ Con le conseguenze inevitabili adombrate dall'analisi di Deleuze e Guattari sul costituirsi del concetto e sulla sua pedagogia. Una dimensione anche *politica*, nel senso più altro del termine, sembra infatti delinearci in questa comune ricerca e fondazione della concettualità umana: «*Con senso* parlando occorre farsi forti del *consenso* comune delle cose tutte, siccome fa con la legge la città, ed anche con molta più forza» (DK 22 B 114 = LM [9] HER. D105).⁵⁵

Il primo frammento sul quale occorre soffermarci è, in tal senso, il DK 22 B 101 (= LM [9] HER. D36), che sentenzia, nel lapidario stile eracliteo: «Ho indagato me stesso». Ma questo lavoro di indagine, questo lavoro di chiarimento e responsabilizzazione dinnanzi alla *phýsis*, deve, inoltre, sempre essere ricominciato da capo, essendo la nostra interiorità, come dice Eraclito stesso, sconfinata, illimitata: non riusciamo a scorgerne i limiti; i confini non possono mai essere raggiunti, per quanti sforzi si possa mettere in atto. «I confini dell'anima, nel tuo andare, non potrai scoprirli, neppure se percorrerai tutte le strade: così profonda è l'espressione [λόγον, *N.d.R.*] che le appartiene» (DK 22 B 45 = LM [9] HER. D98).⁵⁷ L'atteggiamento che il l'uomo saggio, avveduto, l'uomo accorto deve tenere è quello di una ricerca costante, di un approfondimento senza fine della conoscenza di sé. Lo sforzo degli uomini, del *lógos*, di comprendere la *phýsis* come *kósmos* è lo sforzo anche ad intendere adeguatamente sé come parte integrante del cosmo stesso, della *phýsis* medesima, ed implicante quell'idea della totalità del tutto, della *phýsis*, come costitutivo trascendentale, come detto, dell'azione comprendente ed assembrante del *lógos*.

Circolarmente, la profondità/vastità dell'animo umano presuppone, in tal senso, l'accogliamento, anche per l'uomo, di quel tratto di continuo cambiamento, mutevolezza e divenire che, abbiamo visto, essere proprio della *phýsis*: la legge che, secondo la filosofia di Eraclito, governa

⁵¹ Sul legame inscindibile e saldo tra interiorità e corpo in Eraclito si veda la prima parte del frammento DK 22 B 67a (= LM [9] HER. R71b).

⁵² «La conoscenza di sé "scopre" l'unità dell'essere. [...]. Conoscere se stessi significa rendersi conto di questa unità: della natura con se stessi e della natura con il singolo. Conoscere la natura vuol dire conoscere se stessi. Scoprire non la propria interiorità ma, al contempo, innanzitutto la propria apertura all'essere» (Ghisu s.i.d., p. 75). Su un'azione del *lógos* che travalica anche la distinzione moderna tra essere e apparire cfr. anche DK 22 B 55 (= LM [9] HER. D31): «Tutte le cose cui si rivolgono la visione, l'udito, l'apprendimento diretto, sono quelle che io apprezzo di più» (Colli 1996, p. 39).

⁵³ Giannantoni 2002, p. 192. Sulla ragione comune a tutti cfr. DK 22 B 113 (= LM [9] HER. D29): «Il pensare è a tutti comune» (ivi, p. 219).

⁵⁴ Ivi, p. 218.

⁵⁵ Lumi 1997, p. 233.

⁵⁶ Giannantoni 2002, p. 216.

⁵⁷ Colli 1996, p. 63.

il continuo mutare e cangiare della realtà – e che viene portata allo scoperto e assemblata dal *lógos* medesimo – si presenta nell’animo umano in tutta la sua profondità. Ecco aprirsi, allora, una interpretazione *esistenzialista* del pensiero eracliteo. Quanto appena detto presuppone, infatti, anche l’accettazione che la vita non sia mai conclusa, data, perfetta, ma sempre *in fieri* nel suo illimitato scorrere, nel suo illimitato farsi e disfarsi (metaforicamente DK 22 B 6 = LM [9] HER. D91a):⁵⁸ occorre accettare e integrare in noi e nel senso del nostro esistere le nostre imperfezioni in quanto costitutive della *phýsis* che è in noi e che costantemente porta allo scoperto sempre nuove forme del nostro vivere, incessantemente. Ridetto, con Deleuze e Guattari, «[...] ogni concetto opera un nuovo montaggio, assume nuovi contorni, deve essere riattivato o ritagliato», poiché seguendo ed inseguendo i cangiamenti tanto della *phýsis*, quanto del soggetto (immerso e determinato dalla *phýsis* stessa), il *lógos* è chiamato a riassemble sempre e nuovamente questo stesso divenire, questo stesso cangiamento con cui deve costantemente raffrontarsi e confrontarsi.⁵⁹

Si tratta, detto altrimenti, di sperimentare immanentemente il senso dell’esistenza, nel confronto ineludibile con la finitudine stessa dell’essere umano che la *phýsis* costantemente ci pone innanzi. Siamo esseri destinati alla morte, che aleggia su tutto ciò che facciamo: nulla dura, tutto può infrangersi in ogni attimo (DK 22 A 6 = LM [1] DOX. T3, [9] HER. D65b, R29, R47).⁶⁰ Non solo «Non è possibile entrare due volte nello stesso fiume» (DK 22 B 91),⁶¹ ma addirittura «Negli stessi fiumi scendiamo e non scendiamo, siamo e non siamo» (DK 22 B 49a = LM [9] HER. R9).⁶² Nulla di ciò che facciamo, di ciò che compiamo ha stabilità. Ogni volta dobbiamo da capo ricominciare la fatica, in un orizzonte che – sempre a causa della nostra finitudine – non possiamo mai conoscere nella sua interezza e totalità, e averne quindi il senso pieno. Ogni tentativo di appagamento pieno e compiuto di se stessi tende al fallimento, portando con sé anche la impossibilità di una plasmabilità altrettanto piena e compiuta del senso della nostra vita, nonché di quello della realtà. In questo risiede l’instabile-stabilità del rapporto tra *lógos* e *phýsis*, in quelle immagini – in primo luogo la metafora del *fuoco* – implicanti un eterno creare e distruggere, una intrinseca mancanza di stasi (coincidente, peraltro, con la morte stessa) alle quali ricorre maggiormente Eraclito. Il non accettare tale destino costituirebbe – viceversa – la *hýbris* umana, la sua tracotanza e superbia di poter definitivamente abbracciare e dare senso al tutto e ad ognuna delle sue parti (DK 22 B 43 = LM [9] HER. D112).⁶³

L’oscurità di Eraclito potrebbe, allora, derivare dall’eccedenza del reale rispetto alle possibilità del dire (*lógos*) e di un dire stabile, *compiuto*: di un dire inadeguato rispetto al suo contenuto, a rispecchiare pienamente e totalmente il suo contenuto. In questa discrepanza di eccedenza del significante rispetto al significato, del suo dire, giace forse una possibile origine dell’oscurità eraclitea. Analogamente, la contraddittorietà del pensiero-espressione sarebbe la contraddittorietà della vita, e della *phýsis*, che fa propria la consapevolezza dell’incessante rovesciamento dialettico degli opposti: l’assemblamento nell’unità della differenza, il dare al reale senso nell’uno ed in una unità immanente al reale medesimo, non può mai darsi come appunto compiuto, ma sempre essere *rigiocato* in un esercizio di *responsabilità* infinita da parte dell’uomo. Questa lettura renderebbe altresì possibile una interpretazione del pensiero eracliteo opposta

⁵⁸ «Il sole... ogni giorno è nuovo» (Eraclito 1989, p.19).

⁵⁹ Appoggiandoci a un passo della testimonianza di Diogene Laerzio (DK 22 A 1 = LM [9] HER. P1, P3, P4, P6, P9, P11, P13, P14, P16, R1a, R3a, R3b, R3c, R5b, R5c, R16, R46a, R46b, R93a, R94, R97, R98), potremmo definire *politico* tale impegno, leggendo così il legame che anche Deleuze e Guattari sottolineano tra prassi e pensiero: «Tra i grammatici è da ricordare Diodoto, il quale nega che il libro [di Eraclito, *N.d.R.*] trattasse della natura, e afferma invece riguardasse la *politica*, essendovi le questioni naturali introdotte solo a mo’ di esempi» (Giannantoni 2002, p. 184, corsivo nostro).

⁶⁰ «[...] Eraclito nega assolutamente che le cose possano essere in quiete e ferme: questa è infatti la condizione propria dei morti [...]» (ivi, p. 188).

⁶¹ Eraclito 1989, p. 63. Frammento non presente in LM.

⁶² Giannantoni 2002, p. 207.

⁶³ «La tracotanza, è necessario estinguerla ancor più che il divampare di un incendio» (Colli 1996, p. 79).

a quella ipotizzata da Sergio Givone,⁶⁴ e indubbiamente influenzata da una ascendenza schopenhaueriana, tesa a porre la volontà ed il desiderio come la radice dell'essere e, dunque, della stessa colpa: se è vero, infatti, che il frammento DK 22 B 20 (= LM [9] HER. D118), ponendo in rilievo il nesso tra morte e male fondato sulla colpa, sembrerebbe permettere di indurre, come fa Givone, che la filosofia di Eraclito sarebbe tragicamente caratterizzata dall'idea che per l'uomo sarebbe stato meglio non nascere, ci sembra che il quadro complessivo che abbiamo offerto palesi, a differenza di quanto riscontrabile in Anassimandro (12 B 1 DK = [6] ANAXIMAND. D6 LM), come gli uomini siano sostanzialmente padroni del proprio destino e che, quindi, se di dimensione tragica si può parlare nel pensiero di Eraclito essa risiede nell'inesauribile sforzo che l'uomo deve compiere nel suo abitare adeguatamente quella *phýsis* di cui egli stesso è parte.⁶⁵

Alla responsabilità dell'uomo nell'assembro della *phýsis* – ma anche e, forse, anzitutto della propria esistenza e del suo senso – non resta altro compito incessante, quindi, che quello costante del *lógos* stesso, che da capo, e da capo e da capo, ritesse le sue trame: «L'anima è un ragionare che incrementa se stesso» (DK 22 B 115 = LM [9] HER. D99).⁶⁶

Bibliografia

- ARDOVINO 2012: Adriano Ardovino, *Interpretazioni fenomenologiche di Eraclito*, Quodlibet, Macerata 2012.
- BATESON 1956: Gregory Bateson, *The message «This is a play»*, in Bertram Schaffner (ed.), *Group processes*, Josiah Mary Foundation, New York 1956, pp. 145-151.
- CAPIZZI 1972: Antonio Capizzi (a cura di), *I presocratici*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- COLLI 1988: Giorgio Colli, *La natura ama nascondersi*, Adelphi, Milano 1988 (ma 1ª ed. 1948 presso altra casa editrice).
- COLLI 1996: Giorgio Colli, *La sapienza greca. III. Eraclito*, Adelphi, Milano 1996² (1ª ed. 1993; ma in altra collana 1980).
- CORDA 2013: Rosella Corda, *Pedagogia del concetto. Macchine desideranti e soggetti a formazioni*, in *Se la filosofia morirà sarà per assassinio. La macchina, i soggetti e il desiderio*, «Millepiani», n. 40, Eterotopia, Milano 2013, pp. 135-146.
- DAGRADI 2000: Dagradi Sergio, *Ideale filosofico del bíos, regime di vita e tematizzazione della sessualità nel pensiero dei pitagorici*, «Atene e Roma», n. s., vol. 45 (2000), nn. 3-4, pp. 140-149; ora in Id., *Il Vuoto e la Carne: il pensiero filosofico e la problematizzazione della sessualità*, Bonomi Editore, Pavia 2002, pp. 19-28.
- DARDANO-TRIFONE 1997: Maurizio Dardano – Pietro Trifone, *La grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1997.
- DELEUZE-GUATTARI 1991: Gilles Deleuze – Felix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Les Éditions du Minuit, Paris 1991; tr. it. di Angelo De Lorenzo, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino 1996.
- ERACLITO 1989: Eraclito, *I frammenti*, tr. it. di Franco Trabattoni, Marcos y Marcos, Milano 1989.
- ERACLITO 1993: Eraclito, *I frammenti*, a cura di Luciano Parinetto, Edizioni Stampa Alternativa, Roma 1993 (ma presso altro editore 1982).
- GARGANI 1975: Aldo Gargani, *Il sapere senza fondamenti*, Einaudi, Torino 1975² (1ª ed. 1974).
- GARGANI 1979: Aldo Gargani, *Introduzione*, a Id. (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Torino, Einaudi 1979, pp. 3-55.
- GHISU s.i.d.: Sebastiano Ghisu, *Storia dell'indifferenza. Geometrie della distanza dai presocratici a Musil, Besa, Nardò (LE) s.i.d.*

⁶⁴ Givone 2001, pp. 3-9.

⁶⁵ Su questa difficoltà, nonché su quella, costitutivamente correlata, di definire se stesso da parte dell'uomo, si raffronti la posizione pitagorica, per la quale mi permetto di rimandare al mio Dagradi 2000.

⁶⁶ Eraclito 1989, p. 79. Ne deriverebbe, in tal senso, anche la condanna verso coloro che limiterebbero il proprio vivere nella ricerca della ricchezza (DK 22 B 125a DK = LM [9] HER. R114). La ricchezza in sé non definisce univocamente il valore del modo d'agire di una persona, e chi si appoggia sulla ricchezza (*plóutos*), per agire, sembra agire in una direzione che si connota solo negativamente, secondo un indice di volgarità (*ponereuómenoí*), dissipativo della necessaria varietà di forme e modi che sembrerebbe dover caratterizzare, viceversa, l'esistenza umana.

- GIANNANTONI 2002: Gabriele Giannantoni (a cura di), *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, Laterza, Roma-Bari 2002² (1^a ed. 1981, ma in altra collana 1979).
- GIVONE 2001: Sergio Givone, *Storia del nulla*, Laterza, Roma-Bari 2001⁵ (1^a ed. 1995).
- HAVELOCK 1996: Eric A. Havelock, *The Preplatonian Thinkers of Greece. A Revisionist History*, tr. it. di Liana Lomiento, *Alle origini della filosofia greca. Una revisione storica*, introduzione, revisione e note a cura di Thomas Cole, Laterza, Roma-Bari 1996.
- HEIDEGGER 1966: Martin Heidegger, *Einführung in die Metaphysik*, Niemeyer, Tübingen 1966; tr. it. di Giuseppe Masi, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1968
- HEIDEGGER 1979: Martin Heidegger, *Heraklit*, Vittorio Klosterman Frankfurt am Main 1979; tr. it. di Franco Camera, *Eraclito*, Mursia Editore, Milano 2019³ (1^a ed. 1993).
- INGHAM-LOY 1974: Alan G. Ingham – John W. Loy, *The Structure of Ludic Action*, «International Review of Sport Sociology», vol. 9 (1974), n. 1, pp. 23-60.
- IPPOCRATE 1998: Ippocrate, *Lettere sulla Follia Democrito*, tr. it. di Amneris Roselli, Liguori, Napoli 1998.
- KERÉNYI 1946: Károly Kerényi, *Die Göttin Natur*, «Eranos-Jahrbuch 1946», vol. 14 (1946), pp. 39-86, poi in Id., *Niobe. Neue Studien über Religion und Humanität*, Rhein-Verlag, Zürich 1949; tr. it. di Angelo Brelich, *La dea Natura*, in Id., *Miti e misteri*, Bollati Boringhieri, Torino 1979, pp. 237-269.
- LASK-MOST 2016: André Lask – Glenn W. Most (eds.), *Early Greek Philosophy*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) – London 2016.
- LUMI 1997: Alessandro Lumi (a cura di), *I Presocratici. Testimonianze e frammenti da Talete a Empedocle*, BUR-Rizzoli, Milano 1997³ (1^a ed. 1991).
- LYOTARD 2013: Jean-François Lyotard, *Pourquoi philosopher?*, P.U.F., Paris 2012; tr. it. di Rosella Prezzo, *Perché la filosofia è necessaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.
- NIETZSCHE 1973: Friedrich Nietzsche, *Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen (1873)*; tr. it. di Giorgio Colli, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, in Id., *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e scritti 1870-1873*, Adelphi, Milano 1991.
- SPENGLER 2003: Oswald Spengler, *Der metaphysische Grundgedanke der Heraklitische Philosophie. Inaugural-Dissertation*, Hofdruckerei C.A. Kaemmerer & Co., Halle 1904, ripubblicata con il titolo, *Heraklit. Eine Studie über den energetischen Grundgedanken seiner Philosophie*, in Id., *Reden und Aufsätze*, hrsg. Hildegard Kornhardt, C.H. Beck, München 1937, pp. 1-47 (19512; 19573 aumentata); tr. it. (dalla seconda edizione di *Reden und Aufsätze*) di Maurizio Guerri, *Eraclito, Mimesis*, Milano 2003.
- SUITS 1967: Bernard Suits, *What is a Game?*, in «Philosophy of Science», vol. 34 (1967), n. 2, pp. 148-156.
- SUITS 1973: Bernard Suits, *The Elements of Sport*, in Robert G. Osterhoudt (ed.), *The Philosophy of Sport*, Thomas, Springfield (Illinois) 1973, pp. 48-64.
- ZACCARIA 1998: Gino Zaccaria, *Il Λόγος e lo "Ἐν Πάντα in Eraclito*, in Martin Heidegger, *Che cos'è questa cosa (che chiamiamo) filosofia? [Was ist das – die Philosophie?]*, a cura di Gino Zaccaria, EGEA-Università Bocconi, Milano 1998, pp. 14-26.

Filosofia, teatro, poesia: Platone e García Lorca

Ermando Ottani

Abstract

As Plato thinks of philosophy, in classical Greece between the fifth and fourth centuries b. C., as an irreplaceable means of life towards death, so Federico García Lorca captures the *duende* as an overwhelming and magmatic inspirational force of the arts in the context of twentieth-century Spanish culture, always extraordinarily poised between life and death. In the drama *El público* we can clearly perceive the contributions that Plato offers to García Lorca and that influence both the content of the work and that impersonal design of most of his protagonists, that move on the scene as ideas in the purest platonic sense.

Keywords

Soul, Death, *Duende*, *Cante jondo*, Ideas.

1. Anima, Eros, morte e *duende*

Se è vero che nella filosofia platonica le idee sono oggetto solo di una visione intellettuale (*nóesis*), effettuata dalla mente trascendendo il mondo delle realtà sensibili particolari, è altrettanto vero che l'aspirazione dell'anima al mondo delle idee produce un movimento (intellettualmente rivelato dal procedimento dialettico) che si esprime in una tensione affettivo-emotiva coinvolgente l'intera dimensione esistenziale di ogni essere umano impegnato in questa ricerca.

Nel *Fedone*¹ (57a - 118a) Platone (427 - 347 a. C.) riprende la concezione pitagorica e, con la morte, l'anima ritorna alla sua condizione originaria, liberandosi dalla prigione del corpo. Quest'ultimo non consentirebbe, infatti, una piena e compiuta acquisizione della vera e perfetta conoscenza o sapienza, costituendone anzi un evidente impedimento. La protagonista di tale processo è l'Anima e, anche durante la vita terrena, chi ha praticato una vita di riflessione intellettuale e di ricerca metafisica può cogliere aspetti e manifestazioni ideali della vera sapienza, che verrà definitivamente conquistata solo dopo la morte corporale. Perciò stesso, nella concezione platonica, la filosofia è *preparazione alla morte*, prerequisite necessario e riconducibile all'ascesa dell'anima immortale al mondo delle Idee.² Nei cicli delle nascite e delle morti, l'immortalità consente all'anima di contemplare il mondo delle Idee (Iperurano), le quali nell'eternità e nella loro immutabile stabilità rivelano una natura pressoché identica a quella dell'anima

¹ Platone, *Tutte le opere*, Giovanni Pugliese Carratelli (a cura di), Sansoni, Firenze 1974, pp. 67-109.

² Ivan Gobry (a cura di), *Vocabolario greco della filosofia*, Traduzione di Tiziana Villani, Bruno Mondadori, Milano 2004, pp. 65-66: «Eidos (to) / εἶδος (τό), l'essenza, l'idea, la forma, il genere, la specie; latino: *species, forma, essentia*. *Eidos* deriva dal verbo arcaico e poetico *eidomai* / εἶδομαι, appaio (sono visto) ...». Secondo la filosofia platonica, «le Essenze formano il Mondo intelligibile. Esse sono le vere Realtà (*Fedro*, 247c), esistono in sé (*Fedone*, 75d), e per sé (*ivi*, 65c, 78d; *Parmenide*, 133a). L'Essenza è sostanza (*ousía*) (*Teeteto*, 186d); essa è eterna, senza inizio né fine (*agenneton kai anolethron*, *Timeo*, 52a); essa è perfetta, assolutamente pura, il che significa che non ammette alcun elemento che le sia estraneo (*ibid.*). È alle Essenze che bisogna attribuire l'esistenza del mondo sensibile, attraverso il fenomeno della partecipazione (*methexis*), grazie al quale le cose sono costituite sul modello (*eikon*) delle Essenze».

umana. Non a caso, nel *Menone*³ (70a - 100b), Platone recupera la *metempsychosi* pitagorica, legando la trasmigrazione delle anime alla vera conoscenza e alla sua *reminiscenza*: conoscere è ricordare. Se l'anima non fosse immortale come le idee, questo non sarebbe possibile. Anche durante la vita corporea, quindi, il processo di apprendimento è legato all'impegno dell'anima – sostenuta e corroborata da opportuni insegnamenti – a ricordare le Idee, precedentemente contemplate e via via dimenticate, dopo la nascita, con la reincarnazione in un nuovo corpo. Tale processo di apprendimento-insegnamento si realizza nel procedimento razionale della *dialettica*, che implica una relazione amorosa, coinvolgendo i soggetti interagenti in un comune percorso di ricerca volto alla rinnovata contemplazione (*theoria*)⁴ delle idee. Ne *Il Simposio*⁵ (172a - 223d) l'Eros è concepito come carattere peculiare e spinta indispensabile della filosofia: il mito di Diotima lo presenta come un *demone*, a metà strada fra gli uomini e gli dei, proiettando i primi verso la bellezza, idea immediatamente percepibile anche nel rapporto quotidiano con le cose sensibili. Il mito giustifica questa iniziale ricerca della bellezza e il tentativo di acquisirla per gradi, riconoscendo il tratto distintivo dell'Eros nella sua perdurante incompletezza genetica, nella *manca* che lo segna fin dalla nascita.⁶ Infatti, Eros nasce da *Penía* (Povertà) e da *Póros* (Abbondanza, Ingegno, Risorsa), proteso per questa sua duplice radice natale a ricercare per sempre la bellezza e, di seguito, la sapienza, per raggiungere e realizzare il Bene. In definitiva, Eros cerca, ma non possiede l'oggetto del proprio desiderio: d'altro canto, come l'Amore che, nella prospettiva del bene, desidera conoscere la bellezza e accedere al mondo della vera sapienza ideale, così il filosofo – secondo l'indicazione socratica – sa di non sapere e cerca incessantemente la vera conoscenza, orientando grazie all'Amore la propria anima verso il Bene, l'apice del mondo stratificato e gerarchicamente disposto delle Idee.

Nel *Fedro*⁷ (227a - 279c) il complesso rapporto Anima – Idee viene, ancora una volta, chiarito da Platone nella mirabile forma dell'allegoria mitologica, certamente più congeniale per significare concetti e processi di difficile spiegazione: la tripartizione dell'Anima (razionale, concupiscibile, irascibile) viene, infatti, tradotta nell'immagine celeberrima trasmessaci dal mito della *biga alata*. Le tre componenti dell'anima si riflettono così nell'*auriga* che con saggezza e tenacia governa tutto il cocchio (rappresentando perciò la ragione e le sue funzioni fondamentali), nel *cavallo bianco*, buono e obbediente (che corrisponde alla componente irascibile o coraggiosa, a sostegno di quella razionale) e nel *cavallo nero*, riottoso e recalcitrante (che dà forma e immagine ai nostri impulsi e ai desideri viscerali della parte concupiscibile). Sia in vita sia dopo la morte, l'*auriga* tenta di guidare l'anima verso la sede dell'Essere, cioè della vera sostanza (*ousía*), che coincide in realtà con il mondo delle Idee. Dopo la morte corporea, la contemplazione da parte dell'anima di ciò che è, di ciò che è effettivamente vero, delle idee che nel loro insieme costituiscono la vera sostanza, è ovviamente più intensa e compiuta, ma non dura a lungo, perché il cavallo nero rispinge l'anima verso la realtà terrena. I tempi di contemplazione del mondo ideale e l'efficacia dell'azione concupiscibile del cavallo nero distinguono i destini delle anime, che ad un certo punto perdono le ali e si reincarnano in altri corpi di esseri umani. Le

³ Platone, op. cit., pp. 773-793.

⁴ Ivan Gobry (a cura di), op. cit., pp. 218-219: «Theoria (he) / θεωρία (ή), la contemplazione; latino: *contemplatio*. Atto della facoltà più elevata dell'intelletto per conoscere l'intelligibile. ... *Theoria* acquisisce il suo significato filosofico a partire da Platone, che non l'utilizza molto, qualche volta, soprattutto nella *Repubblica* (VI, 486a; VII, 517d), in alternativa a → *nóesis*, che ha lo stesso significato. Assume tutta la sua importanza con Aristotele, che fa della *theoria* la contemplazione dei Principi primi, come attività della parte razionale dell'anima (*Etica Nicomachea*, X, VII, 1) (→ *eudaimonia*)».

⁵ Noto anche come *Il Convito*. Platone, op. cit., pp. 426-457.

⁶ Sempre ne *Il Simposio* (189d, 189e - 190b, 190d - 191a, 191b), il racconto di Aristofane descrive con una celebre narrazione mitologica l'insufficienza, la mancanza, come carattere fondativo dell'Amore. Il mito degli androgini racconta, infatti, la storia di esseri primitivi, *vigorosi* e *gagliardi*, che esprimevano fisicamente l'unità del sesso maschile e di quello femminile. Gli dèi, per punire la loro sventata avversione, li divideranno in due, condannandoli ad una ricerca senza sosta della propria metà mancante, insostituibile e indispensabile per ricostituire la condizione dell'unità primordiale.

⁷ Platone, op. cit., pp. 467-500.

anime che hanno maggiormente contemplato andranno a vivificare i corpi di uomini che si dedicheranno con amore, nella loro esistenza terrena, alla ricerca del sapere, mentre le anime che hanno contemplato di meno si incerneranno in uomini sempre più condizionati dai desideri materiali e dalla offuscante esperienza sensibile. Comunque sia, nelle anime che si reincerneranno, il ricordo delle sostanze ideali verrà progressivamente risvegliato proprio dalla bellezza, che l'uomo attraverso la vista coglie subito negli altri corpi e nelle cose sensibili.

Questi temi e i relativi miti, proposti in alcune delle sue opere più famose dal filosofo ateneo, riecheggiano nel testo dal titolo *Gioco e teoria del duende*,⁸ che Federico García Lorca (1899-1936), accanito e tormentato lettore dei dialoghi platonici, lesse per la prima volta il 20 ottobre 1933 in una conferenza pubblica tenutasi a Buenos Aires presso la Sociedad de los Amigos del Arte, raccogliendo notevoli consensi di pubblico e di critica.

Rifuggendo dall'imperante modello di poeta/artista cittadino del mondo, nel suo *andalusismo*, Lorca è totalmente e integralmente spagnolo e per questo, nella prima pagina del testo della conferenza argentina,⁹ presenta il suo lavoro come «una semplice lezione sullo spirito nascosto della dolente Spagna».¹⁰ Come Platone pensa alla filosofia, nella Grecia classica tra il V e il IV secolo a. C., in quanto tramite insostituibile della vita verso la morte, così Federico García Lorca coglie il *duende* come prorompente e magmatica forza ispiratrice delle arti nell'ambito della cultura novecentesca spagnola, sempre straordinariamente in bilico tra la vita e la morte.

A partire dall'Andalusia, «roccia di Jaén o conchiglia di Cadice», si diffonde nella Spagna popolare e nelle sue arti l'alito impetuoso del *duende*¹¹ che, nella sua espressione artistico-emozionale di totalità convulsa, fa risuonare «il ritmo simbolico della vita che, anziché rifuggire, incontra la morte»,¹² risvegliando un immaginario antico che fa i conti con la *ferita* (intesa come sofferta lacerazione e separazione di popoli oppressi e di storie individuali) e con il *sangue* (inteso come flusso vitale originario, propulsivo del nostro essere collettivo e personale). Proprio per questa sua connotazione di fondo, che ne comporta un efficace riconoscimento istintivo,

l'uomo popolare di Spagna ... si trovò d'accordo con Goethe, che offre una definizione del *duende* quando parla di Paganini, e dice: *Potere misterioso che tutti sentono e nessun filosofo spiega*. Ebbene, il *duende* è un potere e non un agire, è un lottare e non un pensare ... Il *duende* monta dentro, dalla pianta dei piedi. Vale a dire, non è questione di capacità, ma di autentico stile vivo; vale a dire, di sangue; di antichissima cultura, e, al contempo, di creazione in atto ... È, in definitiva, lo spirito della Terra, ... che infiammò il cuore di Nietzsche, il quale lo cercava nelle sue forme esteriori sul ponte di Rialto o nella musica di Bizet, senza trovarlo...¹³

Contrariamente alle arti germaniche e a quelle italiche, permeate rispettivamente di *musica* e di *angelo*, la Spagna e le sue arti ritrovano le loro radici originarie e vengono continuamente

⁸ Federico García Lorca, *Gioco e teoria del duende*, Enrico Di Pastena (a cura di), Adelphi, Milano 2007.

⁹ Federico García Lorca riproporrà la stessa conferenza presso il Teatro Avenida di Buenos Aires (il 14 novembre 1933), a Rosario (il 22 dicembre 1933) e poi a Montevideo (Uruguay, il 6 febbraio 1934).

¹⁰ Federico García Lorca, op. cit., p. 11.

¹¹ Secondo il *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* di Joan Corominas e José Antonio Pascual (Gredos, Madrid 1991-1997), «le prime tracce della parola *duende* risalirebbero al 1200 e il termine nascerebbe – come, del resto, sostenuto nel 1611 da Sebastián de Covarrubias nel suo *Tesoro de la lengua castellana o española* – dalla contrazione della espressione *duen de casa*. Espressione con la quale ci si riferiva a una particolare varietà di folletto: una sorta di spiritello simile a un elfo o uno gnomo» [Luisella Ferrario, *L'anima mitica del duende in Federico García Lorca*, «Metábasis.it – Filosofia e comunicazione», www.metabasis.it, 19 (2015), p. 231]. «La parola, che anticamente designava il proprietario di una casa (*dueño de una casa*), proviene dalla forma apocopata *duen de casa* (*dueño de una casa* > *duen de casa* > *duende*) e per il più autorevole dei dizionari spagnoli indica, assieme ad altri significati qui meno pertinenti, una sorta di *folletto* che infesta una dimora aparendo preferibilmente sotto le sembianze di un bambino o di un anziano, oppure, in senso traslato, un *incanto misterioso e ineffabile*» (Enrico De Pastena, *Postfazione*, in Federico García Lorca, *Gioco e teoria del duende*, Adelphi, Milano 2007, p. 35).

¹² Luisella Ferrario, op. cit., p. 230.

¹³ Federico García Lorca, op. cit., p. 13.

pervase dal *duende*. Lorca non è cittadino del mondo, non cede alla moda borghese che si crede cosmopolita e padrona incontrastata del pianeta; è, al contrario, intimamente andaluso e perciò stesso del tutto spagnolo:

la Spagna – «in quanto paese di musica e di danze millenarie ove il *duende* sprema limoni all'alba» – è «un paese di morte ... aperto alla morte. ... Le facezie sulla morte o sulla sua contemplazione silenziosa sono familiari agli spagnoli».¹⁴

In questa particolare accezione, Lorca è un poeta di viaggio, non perché ami viaggiare alla scoperta di un mondo già posseduto e sottomesso, ma perché, al contrario, è un poeta intimamente *gitano*, dall'anima gitana. Come ha ben sottolineato Carlo Bo, Lorca vive il viaggio nel cuore della sua terra, ripercorrendo come *poeta jondo* (poeta profondo) quel viaggio ideale che ricerca una profondità arcaica del proprio Sé ancestrale, senza concedersi alla logica subalterna di una statica *poesia da scrivania*. Il viaggio di Lorca si realizza, infatti, e si esprime «fra l'improvvisazione e la recitazione. ... Lorca aveva bisogno di leggere o recitare, doveva avvolgere di sangue le sue parole». Proprio per questo il viaggio di Lorca è «viaggio a ritroso»:

una poesia che torna indietro, sui sentieri erratici della storia, per raccogliere i silenzi e i rumori, le notti e i giorni, gli sguardi verso gli orizzonti, e tutto quello che sul cammino è stato abbandonato, senza lasciare traccia.¹⁵

Nella sua duplice composizione poetico-teatrale, la poesia lorchiana si abbandona liberamente al *cante jondo*, una irresistibile sonorità musicale che afferra e dolcemente incontra il poeta spagnolo, come l'Andalusia ha accolto i gitani erranti, assorbendone la cultura. Le origini del *cante jondo* sono etniche, riducendo nella poesia lorchiana l'intima portata dell'io lirico, naturalmente ricompresa nei caratteri culturali costitutivi del popolo andaluso. Questa espressione culturale e collettiva si concretizza, appunto, nel *cante jondo*, come prodotto del passaggio incondizionato e senza mediazioni da Oriente a Occidente, come realtà musicale iberica direttamente riconducibile al canto primitivo dei popoli orientali. Come emerge anche in *Primo romancero gitano*,¹⁶ quella che pulsa nella poetica lorchiana è l'Andalusia millenaria e universale, che condivide e combina musicalmente il timbro gitano con sollecitazioni e reminiscenze romane, moresche, giudaiche.

Non a caso, nel giugno del 1922, Federico García Lorca è il più fervente promotore, insieme soprattutto a Manuel de Falla, della *Fiesta del Cante Jondo*, nell'ambito della quale si terrà a Granada un concorso musicale per recuperare e rilanciare l'anima del popolo, che per i promotori si esprimeva appunto nell'autenticità delle musiche andaluso-gitane. L'organizzazione della manifestazione granadina vedrà l'attiva partecipazione di numerosi artisti e intellettuali spagnoli – fra i quali Joaquín Turina, Rafael Alberti Merello, Juan Ramón Jiménez e Andrés Segovia Torres (quest'ultimo, membro già prestigioso della giuria) – coinvolti dall'affascinante progetto culturale che lo stesso Lorca presenterà pubblicamente il 19 febbraio 1922 presso il Centro Artistico di Granada.

La poesia di Lorca non è, certo, una poesia tradizionale, che imita e si adagia sul folklore popolare. È, invece, una contaminazione multiforme che, utilizzando gli strumenti della poesia moderna, vive e riproduce il grido sgozzato della *siguiriya* (una delle forme musicali più importanti del *flamenco*, appartenente al *cante jondo*) nel tentativo di penetrare e far intendere la profondità atavica dei riti popolari e il senso della vita umana, dissociata e continuamente

¹⁴ Federico García Lorca, op. cit., pp. 21-22.

¹⁵ Piero Antonaci, *Dalla luna al vento. La poesia del cante jondo in Federico García Lorca*, «Amaltea», 1 (2008), pp. 30-31.

¹⁶ Scritto da Lorca tra il 1924 e il 1927, *Primo romancero gitano* viene pubblicato per la prima volta dalla madrilenia *Revista de Occidente* nel 1928. Nelle numerose edizioni successive il titolo sarà quello, comunemente noto, di *Romancero gitano*.

percorsa da correnti vibranti, da ondulazioni sonore, da un'agitazione inesauribile e da una sofferenza ineffabile, che sono, appunto, i risvolti esistenziali dell'irrisolvibile connubio vita/morte.

Nel *cante jondo* si esprime la storia di un popolo, storia non scritta, anzi neppure storia ma sentimento storico, lamento storico. Nella voce roca del *cante* ci sono i rumori delle persecuzioni, dell'emarginazione, il rumore degli spostamenti e degli sradicamenti. La parola del *cante jondo* è una parola gestuale, come gestuale, teatrale è la poesia di Lorca. Con il *Poema del cante jondo* quella profondità orale andalusa e gitana ebbe, per la prima volta, una scrittura, e il *Poema* lorchiano si offriva come punto di arrivo di quelle peregrinazioni, luogo poetico stanziale per farsi accogliere e farsi raccogliere.¹⁷

Grazie all'imprevedibile *duende* si manifesta la profondità del *cante jondo*, anima conturbata e spasmodica del *flamenco*.¹⁸ Inconfondibile e non equiparabile ad entità divine o soprannaturali, il *duende* assomiglia di più, in realtà, al demone di Socrate o al diavolello di Cartesio, ambedue volti ad impegnare l'uomo in una strenua lotta per la ricerca.

Ogni uomo, ogni artista, si chiami Nietzsche o Cézanne, sale ogni gradino della torre della sua perfezione al prezzo della lotta che sostiene con il proprio *duende* ... Per cercare il *duende* non c'è mappa né esercizio. Si sa solo che brucia il sangue come un tropico di vetri, che estenua, che respinge tutta la dolce geometria appresa, che rompe gli stili, che si appoggia al dolore inconsolabile ... I grandi artisti del Sud della Spagna, gitani o flamenchi, che cantino, ballino o suonino, sanno che nessuna emozione è possibile senza l'arrivo del *duende*.¹⁹

Ancor più che nel *flamenco*, l'allegro ritmo del *paso double*, che accompagna l'iniziale sfilata dei protagonisti della *corrida*, può rappresentare, nell'immaginario lorchiano, la metafora visibile e diretta della lotta per la vita, dello spargimento di sangue e della morte che, nel suo rituale spettacolare, inevitabilmente seguirà: sicura, infatti, è l'uccisione del toro, sempre possibile quella del torero. In tale contesto, «il *duende* trova un terreno senza limiti ... in tutta la liturgia della *corrida*, autentico dramma religioso, dove, al pari della messa, si adora e si sacrifica un

¹⁷ Piero Antonaci, op. cit., p. 30.

¹⁸ Nell'Ottocento, il *flamenco* si sviluppa, nella sua forma moderna, dal rinnovato incontro tra lo stile andaluso, non gitano, del *cante* e lo stile specificatamente gitano, capace di unire la musica andalusa con le suggestioni orientali nel *cante jondo*. Pur non essendoci fonti certe sull'origine della parola, il termine *flamenco* sembra strutturalmente legato al nomadismo, poiché la sua derivazione più probabile è quella dall'arabo *felag* (contadino) e *mengu* (errante, fuggitivo). Tuttavia, altri studiosi riconducono lo stesso termine alla parola spagnola *flame*, che starebbe ad indicare i nobili fiamminghi, arroganti e boriosi, al seguito di Carlo V, ma anche una tappa importante dell'odissea gitana nell'Europa occidentale. Propendendo per il primo orientamento etimologico, le origini del *flamenco* sono direttamente riconducibili al *cante jondo*, nato progressivamente dalle contaminazioni fra le musiche popolari andaluse, i canti e i balli dei gitani, insieme di popolazioni nomadi orientali, che nelle loro lunghe peregrinazioni avevano raggiunto, intorno alla metà del XV sec., la penisola iberica e, in particolare, l'Andalusia. Il *flamenco* è, dunque, musica, canto e ballo. Quest'ultimo ne costituisce la forma, ancora oggi, più conosciuta. È bene sottolineare, però, che il *flamenco* delle origini non nasce come forma di spettacolo, ma come risposta all'esigenza di sfogare emotivamente gioie e dolori. Per molto tempo, il *flamenco* viene solamente cantato, senza l'accompagnamento della chitarra, avvalendosi soltanto di supporti ritmici corporali, come il battito ritmato dei piedi, delle mani o delle nocche sul tavolo. I temi principali del *cante di flamenco* sono la vita e la morte, la malinconia, l'amore infelice, l'angoscia, le difficili condizioni di vita, il destino, la libertà, la pazzia. Temi che riflettono l'universo emotivo delle popolazioni gitane perseguitate, nomadi e senza certezze stabili e rassicuranti. Gli stili musicali del *flamenco* sono detti *palos*, ma l'essenza del *flamenco* è il *cante*, o canzone. Le canzoni del *flamenco* si dividono in tre categorie: *cante jondo* (canzone profonda), *cante intermedio* (canzone intermedia, chiamata anche *cante flamenco*) e *cante chico* (canzone leggera). Il *cante jondo* costituisce la radice più antica del *flamenco*: esso si basa su un ritmo complesso di 12 battute e comprende uno dei *palos* più famosi del *flamenco*, la *siguiriya*. Quest'ultima (detta anche *siguiriya* o *seguidilla gitana*), normalmente suonata in chiave di LA, è un canto tragico, forte, oscuro e desolante, interpretato in forma compassata e lenta. Le parole delle sue strofe (*coplas*) sono tragiche, dolorose e riflettono la sofferenza delle relazioni umane, nel turbinio convulso ed angosciato della vita, dell'amore e della morte. Il *cante intermedio* è una forma ibrida, che incorpora elementi musicali spagnoli, in particolare il *fandango*. Il *cante chico*, che è generalmente più semplice nel ritmo rispetto alle altre due forme, richiede comunque una notevole abilità tecnica, sviluppando ritmi e tematiche esistenziali meno coinvolgenti sul piano emotivo. Nel 2010 il *flamenco* è stato dichiarato dall'UNESCO *Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità*.

¹⁹ Federico García Lorca, op. cit., pp. 14-17.

dio».²⁰ La radice delle aspettative del pubblico spettatore non è, dunque, data, secondo Lorca, dal coraggio sconsiderato del torero, che a volte insiste ripetitivamente o si limita a rischiare la vita in modo ridicolo come chiunque potrebbe farlo, ma dal torero posseduto dal *duende* che sa esibire «una lezione di musica pitagorica», in grado di far dimenticare al pubblico il rischio che egli corre continuamente esponendo il proprio corpo, con la tipica *muleta* rossa, alle corna del toro. In Spagna, questo spettacolo della morte esige una combinazione di geometria e di misura, di ritmo danzante e di rispetto stilistico delle regole, che costituisce il fulcro di un *duende* più impegnativo e crudele, una sfida con la morte da condurre come una danza sincera e disciplinata.

«Con il ballo spagnolo e con la *corrida* non si diverte nessuno; il *duende* si incarica di far soffrire, per mezzo del dramma delle forme vive, e prepara le scale per una evasione dalla realtà che ci circonda»,²¹ come può fare solo il vento sulla sabbia.

Nell'arena della *corrida*, Eros e Thanatos, le pulsioni di vita e di morte, si manifestano apertamente in un duello ritmato, raffigurante nella sua brutalità diretta il binomio vita/morte, che pure percorre l'arena della nostra esistenza. Fra l'altro, questa connotazione della *corrida*, di una sfida danzante e geometrica con la morte, ci fa comprendere perché – nel *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías* (pubblicato nel 1935), l'amico andaluso morto l'11 agosto del 1934 «alle cinque della sera» per le ferite riportate nell'arena – Lorca declami allo stesso modo qualità per certi versi contraddittorie della personalità del torero: la forza e la grazia, l'appetito di morte e la tristezza della sua schietta allegria. Come ha ben sottolineato Valentina Meloni,

il toro, che nella poetica lorchiana è archetipo di audacia, forza mitica, valore ma anche di violenza e di incarnazione oscura dell'essere, in termini antropologici è una delle rappresentazioni di Dioniso che nella tradizione contadina è chiamato anche *nato da una vacca o con forma di toro*; nelle antiche comunità con riti dionisiaci il toro era sacrificato per poi mangiarne le carni e berne il sangue. Dioniso rappresenta il mito della *resurrezione del Dio ucciso* e la *corrida* si può intendere come una rappresentazione mitica e simbolica in cui si ripetono rituali antichissimi...²²

Come rito sacrale, nella successione dei suoi elementi, la *corrida* si pone sullo stesso piano della tragedia greca, sospendendo il tempo cronologico e accedendo a quello rituale. Proprio per questo, non deve stupire il fatto che, durante questo rito, al toro vengano attribuite caratteristiche umane, quasi che l'animale selvaggio in quanto *uomo-bestia* fosse, in realtà, dotato di una soggettività e di una coscienza comunicativa. Attribuendogli un punto di vista umano e non cedendo alla brutalità immediata del suo essere, il torero arriva, infatti, ad incitare il toro con l'appellativo di *hombre*, al fine di raggiungere il recondito obiettivo di abitarlo mentalmente.

In questi termini, l'uccisione del toro diventa quasi una manifestazione del sublime a opera di un uomo non già vile e brutale, il torero, ma rappresentante ultimo dei valori dell'onore e della virtù insiti in quel rituale di gesti con cui, sfidando la morte, egli vi si avvicina, emergendo vincitore e acquistando così una vera e propria immortalità.²³

È una dura e pericolosa conquista, che per sua natura non può ristagnare nella *routine*: secondo Lorca, nella *corrida*, il *duende* del torero non si ripete («come non si ripetono le forme del mare in burrasca»), perché ogni volta il punto di pericolo, il «vertice del terribile gioco»²⁴ con il toro deve, se vuole essere vero, cambiare e rinnovarsi.

²⁰ Ivi, p. 27.

²¹ Ibid.

²² Lorenzo Spurio, *Tra gli aranci e la menta. Recitativo dell'assenza per Federico García Lorca*, Prefazione di Nazario Pardini, Nota di Lettura *Il passo della morte. Rappresentazione mitica e allegorica nel rituale della corrida tra teatro e poesia*, Valentina Meloni (a cura di), PoetiKanten, Sesto Fiorentino (FI) 2016, p. 70.

²³ Ivi, pp. 71-72.

²⁴ Federico García Lorca, op. cit., p. 28.

2. *El público*: la filosofia in scena

La notorietà, in vita e postuma, di Federico García Lorca ha, certamente, qualcosa di straordinario ed avvincente: le poesie del granadino e le sue raccolte sono tradotte in tutte le lingue; il suo teatro è considerato una delle più vitali manifestazioni culturali del Novecento; le edizioni delle sue opere non cessano di mostrare la loro inossidabile attualità; la critica e la produzione artistico-letteraria (anche cinematografica) sulla sua vita e sulla sua opera complessiva costituiscono un patrimonio in continua e fervente espansione.

Molti critici e studiosi hanno sottolineato l'assoluta e conseguente coerenza, con un flusso chiaramente riscontrabile di temi e di immagini, tra la poesia e la produzione drammatica lorchiana. Anzi, secondo alcuni, il teatro rappresenterebbe «l'attività predominante di Lorca, quella a cui si dedicò con più amore»²⁵ e impegno d'autore. Nella prima metà del Novecento,

in uno scenario, quello del teatro europeo, inaridito da decenni di banalità borghese, Lorca restaura l'originaria dimensione poetica, rituale, sacrale del dramma. Sacrificio a Dioniso o sacrificio di Cristo, il teatro europeo era nato due volte – Grecia, Medioevo – tramite la liturgia religiosa. Il poeta di Granada risale la corrente dei tempi fino ad abbeverarsi a quelle origini. Per questo, il suo teatro è danza, mimica, rito, musica, plasticità, senza dimenticare mai di essere parola.²⁶

Secondo questa prospettiva, Angel Alvarez de Miranda, storico delle religioni, ha a suo tempo rintracciato nell'intera opera lorchiana i motivi fondamentali e le ritualità sacrali delle religioni arcaiche, retroterra culturale costitutivo del monoteismo più vicino a noi: «la fecondità come esigenza sacrale; il rapporto sacrificale fra l'amore e il sangue; il valore mitico che vi assumono la luna, simbolo della morte e della risurrezione della natura, il coltello, agente del sacrificio, il toro, simbolo totemico e di filiazione lunare, il sangue quale elemento di redenzione». Così «Lorca si insidia fra gli archetipi, fra i modelli primigenii», tornando ripetutamente nel corso del suo iter artistico-letterario, «su tali motivi e su altri ugualmente primari, come quelli dell'acqua e del cavallo».²⁷

Oltre alle opere giovanili, ai tredici libri di poesia, all'importante epistolario, ai testi delle conferenze e a quelli, numerosi, degli scritti singoli o sciolti, si possono contare undici opere teatrali complete. Seguendo le tappe principali di questo percorso lorchiano – a partire dal dramma *Il maleficio della farfalla*, rappresentato per la prima e unica volta con poca fortuna nel marzo del 1920, passando poi per *Mariana Pineda* (1927), *La calzolaia ammirevole* (1930), *L'amore di don Perlimplino con Belisa nel suo giardino* (1931), il *Teatrino di don Cristóbal* (1931), per giungere infine alle opere del suo teatro maggiore, *Nozze di sangue* (1933), *Yerma* (1934), *Donna Rosita nubile o Il linguaggio dei fiori* (1935) e *La casa di Bernarda Alba* (1936) – si può ridisegnare la linea dell'orientamento artistico-culturale, perseguito dal poeta nello sviluppo della sua esperienza di autore teatrale.

Senza cedere o aderire fideisticamente a ideologismi, a fazioni o lusinghe di partito, Lorca è indubbiamente *uomo di sinistra* e, quando nel 1931 si arriverà in Spagna alla proclamazione della repubblica, il governo non si tirerà indietro di fronte al progetto di divulgazione popolare della cultura teatrale, elaborato dallo stesso Lorca. Nel 1932, infatti, con il consenso e il forte sostegno di Fernando de los Ríos, ministro della pubblica istruzione, il poeta granadino può organizzare, insieme a Eduardo Ugarte, una compagnia teatrale di amici e studenti universitari con l'intento di portare gratuitamente nelle campagne e nei villaggi, ad un pubblico di contadini poveri, il repertorio delle grandi opere del teatro classico spagnolo (Lope de Vega, Calderón, Cervantes, ecc.). Accanto a quest'opera della *Barraca*, come verrà chiamato il nuovo teatro ambulante, la

²⁵ Federico García Lorca, *Teatro*, Prefazione e traduzione di Vittorio Bodini, XI, Einaudi, Torino 1968.

²⁶ Federico García Lorca, *Il mio segreto. Poesie inedite 1917-1919*, Introduzione di Miguel García-Posada, XIX-XX, Nota all'edizione italiana di Glauco Felici, A. Mondadori, Milano 2012.

²⁷ Ibid.

passione infuocata di Lorca per la recitazione, lo condurrà inoltre ad organizzare la *Tarumba*, un teatrino di marionette, per il quale egli farà diversi adattamenti e improvvisazioni.

Fra le *pièces* teatrali di Lorca, un posto particolare viene occupato da tre opere, che costituiscono quelle che l'autore stesso definì

comedias imposibles, cioè un gruppo di opere allora irrepresentabili perché non potevano essere apprezzate né condivise dal pubblico contemporaneo a causa della loro carica estrema di esplicita libertà, in campo espressivo e sessuale, per il loro modo avanguardistico e dirompente.²⁸

Esse sono *Aspettiamo cinque anni* (1931), *Il pubblico* (1933) e *Il sogno della vita* (1935), meglio nota come *Commedia senza titolo*.²⁹

Nell'ambito di questa trilogia, rimasta sostanzialmente incompiuta,³⁰ durante il viaggio negli Stati Uniti (1929) e il successivo periodo (intenso e felice) trascorso a Cuba (1930), Lorca compone *El público* (Il pubblico), una parte del quale verrà edita, per la prima volta, nel giugno del 1933 a cura della rivista madrilenza *Los Cuatro Vientos*. L'opera è strutturata in cinque quadri, ai quali si aggiunge la *Canzone del pastore tonto*, collocata anche nell'edizione italiana curata da Glauco Felici tra il terzo e il quinto quadro,³¹ perché il quarto quadro è andato perduto.

L'andamento non lineare del dramma si snoda su un insieme di situazioni surreali che, manifestandosi secondo le modalità tipiche del *teatro nel teatro*, portano a riflettere sulla natura stessa del teatro, in particolare sull'opposizione tra teatro *al aire libre* (all'aria aperta), ipocrita e falso, e teatro *bajo la arena* (sotto la sabbia), portatore di verità e lontano dal mondo delle apparenze. D'altra parte, le stesse situazioni, come tutti i critici hanno evidenziato,³² investono le problematiche del desiderio e della sessualità umana, partendo dal tema della omosessualità (tema già affrontato nell'*Ode a Walt Whitman*, compresa nel *Poeta a New York*, dove «il poeta nordamericano viene idealizzato come il rappresentante di un erotismo non avvilito dalla mercificazione»)³³ per approdare addirittura ai suoi impulsi più violenti e sregolati. L'irrepresentabilità di questa *comedia imposible* è del tutto chiara ed evidente alla coscienza storico-artistica di Lorca, il quale il 14 ottobre 1933, in un'intervista rilasciata a *La Nación*, la riconosce in termini lapidari come «lo specchio del pubblico», che fa

sfilare sulla scena i drammi personali che ognuno degli spettatori sta pensando, mentre guarda, spesso senza concentrarsi su di essa, la rappresentazione. E poiché il dramma di ognuno a volte è molto acuto e generalmente tutt'altro che onorevole, ebbene, subito gli spettatori si alzerebbero indignati e impedirebbero di continuare la rappresentazione.³⁴

Negli anni Trenta del XX sec., secondo il poeta, *El público* non era, quindi, un'opera da rappresentare, bensì una poesia che doveva «essere fischiata»: molto probabilmente, saranno proprio la cruda consapevolezza dell'autore, l'insidiosità dei temi trattati e le nuove condizioni della Spagna sotto la stretta culturale delle forze franchiste vittoriose ad impedirne la messa in scena

²⁸ Federico García Lorca, *Il pubblico*, Glauco Felici (a cura di), VI, Einaudi, Torino 2006.

²⁹ Secondo alcune testimonianze, Lorca sembrava, invece, orientato ad intitolarla, appunto, *Il sogno della vita* (Ibid., nota 4).

³⁰ Secondo l'opinione di Miguel García-Posada, «la trilogia [...] rimase non conclusa. La direzione conflittuale che assunse la vita spagnola dall'ottobre 1934 determinò un mutato orientamento nel drammaturgo. Le dichiarazioni dell'autore andarono colmandosi gradualmente di contenuto sociale e critico; anche il suo teatro deviò verso tale direzione» (Ivi, VII, nota 6).

³¹ Come fa, peraltro, Miguel García-Posada nella sua edizione delle *Obras completas* di Lorca.

³² Federico García Lorca, *Il pubblico*, Raoul Precht (a cura di), Garzanti, Milano 1993, p. 11.

³³ Antonio Melis, *Federico García Lorca*, «Il Castoro», 114, La Nuova Italia, Firenze, giugno 1976, p. 47.

³⁴ Federico García Lorca, *Il pubblico*, Glauco Felici (a cura di), VIII, Einaudi, Torino 2006.

per oltre mezzo secolo, fino alla prima ufficiale del 12 dicembre 1986 al Piccolo Teatro di Milano.³⁵

Secondo la recente interpretazione di Concepción López Rodríguez (Università di Granada), ciò che caratterizza veramente questa opera, tra le altre cose, è l'assenza quasi generale di autentici personaggi con nome proprio; quelle che recitano sulla scena sono le idee e le rappresentazioni di entità. ... Risultano chiaramente percettibili e sostanziali i contributi che Platone offre a García Lorca e che influenzano tanto il contenuto dell'opera quanto quel disegno impersonale della maggior parte dei suoi protagonisti, essendo concetti quelli che si muovono sulla scena, ovvero *idee* nel più puro senso platonico.³⁶

La lettura lorchiana dei dialoghi platonici, fra i quali innanzitutto *Il Simposio* e il *Fedro*, riesce a collegare le tematiche (verità, amore, omosessualità, morte) che sostengono le situazioni surreali presentate nell'opera *El público*, conferendole «la solidità di un'opera di tesi», riconducibile in definitiva alla ricerca della verità.

Così come l'Eros platonico ricerca e aspira alla bellezza, cogliendone l'idea al di là delle apparenze sensibili, così l'Eros lorchiano tende a superare l'Eros schiavo dell'opinione per non farsi ingabbiare e manipolare dalle cose mutevoli. Non a caso, l'idea platonica è concepita da Lorca non solo sul piano erotico, ma anche su quello sociale, incarnato proprio dal pubblico (oggi, rilevabile a livello mass-mediale) che vuole vedere ciò che gli piace vedere e non ciò che dovrebbe vedere per quello che è veramente, «ciò che vuole contro ciò che in verità è».

Nel secondo quadro dell'opera (intitolato *Rovina romana*) appaiono due figure: la prima, chiamata Pampanos, coperta di tralci rossi, suona un flauto su un capitello; la seconda, chiamata Cascabeles, coperta di campanelli dorati, balla al centro della scena. La prima figura è riconducibile al dio del teatro, Dioniso, mentre, con meno certezza, la seconda può rappresentare un arlecchino oppure il mitico Ciso: probabilmente, il legame simbolico bivalente, caro a Federico García Lorca, fa sì che l'uno sia contemporaneamente l'altro. Nelle continue proposte di metamorfosi, che le due figure si scambiano, Pampanos e Cascabeles espongono le costanti alternative dell'essere.

Il gioco delle metamorfosi proposte assume, quindi, un significato filosofico di fondo nella relazione tra il *pesce luna* e l'*unità dell'essere*: così, sempre in *Rovina romana*, l'entrata in scena dell'Imperatore dei Romani e del suo Centurione rende esplicita, nel loro dialogo con Pampanos e Cascabeles, la ricerca dell'uno e, quindi, dell'unità dell'essere. Alla fine del secondo quadro, comunque, «l'abbraccio dell'Imperatore (simbolo dell'ossessione sessuale) viene smascherato dal magico paravento bianco, in cui si sdoppia una colonna della rovina romana, lasciando ricomparire il Direttore e i personaggi del primo quadro».³⁷ In verità, già nel primo quadro, erano apparsi anche i quattro Cavalli bianchi che, con le loro trombe, saranno insieme agli Uomini (I, II, III) protagonisti importanti dell'opera: in questo caso, balza agli occhi il diretto riferimento al mito platonico della biga alata e della tripartizione dell'anima, mirabilmente esposto dal grande filosofo ateniese nel *Fedro*. Considerando in tale contesto il mito degli androgini, narrato ne *Il Simposio*, si può dire che Platone spinga Aristofane a teorizzare l'amore come *dynamis* dell'essere, capace di restaurare l'antica natura dell'uomo, di perseguire il ritorno all'integrità umana. Con *El público* Lorca propone, infatti, questa idea di fusione tra le due parti che formano il rinnovato e unitario essere innamorato sia nella relazione tra Pampanos e Cascabeles sia in quella

³⁵ Federico García Lorca, *Il pubblico*, Glauco Felici (a cura di), V, Einaudi, Torino 2006 – nota 1: «Prima di questo debutto, ufficiale in quanto autorizzato dagli eredi dell'autore, già nel 1977 e nel 1978 vi erano stati due allestimenti *accademici*, presso l'università di Murcia e presso l'università di Puerto Rico». Nel febbraio-marzo del 2015, *El público* è stata riproposta presso il Teatro Real di Madrid.

³⁶ Concepción López Rodríguez (Università di Granada), *Platone e Lorca: filosofia sulla scena (Il pubblico)*, «Da ieri a oggi – Influenze classiche nella letteratura», Imprensa da Universidade de Coimbra, Traduzione di Luisa Simone, <http://hdl.handle.net/10316.2/30250>, Coimbra (Portogallo) luglio 2022, p. 281.

³⁷ Giovanni Caravaggi, *Invito alla lettura di Federico García Lorca*, Mursia, Milano 1980, p. 120.

tra Pampanos e l'Imperatore. Inoltre, l'ambizione dell'unità primigenia caratterizza anche le brame del Direttore (Enrique) rivolte all'Uomo I (Gonzalo), i due soli protagonisti che hanno anche nome proprio.

D'altra parte, la morte con la sua potenza annientatrice, impersonata dall'abile Prestigiatore (un personaggio che compare nell'ultimo quadro), pur portando l'Eros al suo culmine, lo fa fallire in quanto lo fa confluire *post-mortem* in una verità immutabile, universale, incolore e costante. In questo modo, in realtà, la morte riuscirà sempre a manipolare i nostri continui desideri:

il mantello del Prestigiatore si apre davanti ai personaggi destinati a scomparire; ma alla gelida rivelazione occorre resistere, perché il dramma possa ricominciare ad essere rappresentato dalle battute iniziali.³⁸

Riferimenti bibliografici

- ANTONACI 2008: Piero Antonaci, *Dalla luna al vento. La poesia del cante jondo* in Federico García Lorca, «Amaltea», 1 (2008), pp. 27-38.
- BIZZARRI 2008: Gabriele Bizzarri, *L'esilio poetico di Lorca*, «Artifara», 8 (2008), pp. 29-48.
- CARAVAGGI 1980: Giovanni Caravaggi, *Invito alla lettura di Federico García Lorca*, Mursia, Milano 1980.
- CELLOTTO 2016: Alberto Cellotto, *Il pubblico di Federico García Lorca*, «Librobreve», <https://librobreve.blogspot.com/>, settembre 2016.
- CHIRICO 2020: Domenico Pio Chirico, *Lettura pirandelliana di una trilogia lorchiiana*, «Status Quaestionis», 18 (2020), pp. 245-262.
- FERRARIO 2015: Luisella Ferrario, *L'anima mitica del duende in Federico García Lorca*, «Metábasis.it – Filosofia e comunicazione», www.metabasis.it, 19 (2015), pp. 229-268.
- GOBRY 2004: Ivan Gobry (a cura di), *Vocabolario greco della filosofia*, Traduzione di Tiziana Villani, Bruno Mondadori, Milano 2004.
- LONDERO 2011: Renata Londero, *Il teatro di Federico García Lorca in Italia – A proposito di una nuova edizione de La casa de Bernarda Alba*, «Rassegna iberistica», 44 (115 - 2021), pp. 283-292.
- LORCA 1968: Federico García Lorca, *Teatro*, Prefazione e traduzione di Vittorio Bodini, Einaudi, Torino 1968.
- LORCA 1993: Federico García Lorca, *Il pubblico*, Raoul Precht (a cura di), Garzanti, Milano 1993.
- LORCA 2006: Federico García Lorca, *Il pubblico*, Glauco Felici (a cura di), Einaudi, Torino 2006.
- LORCA 2007: Federico García Lorca, *Gioco e teoria del duende*, Enrico Di Pastena (a cura di), Adelphi, Milano 2007.
- LORCA 2012: Federico García Lorca, *Il mio segreto. Poesie inedite 1917-1919*, Introduzione di Miguel García-Posada, Nota all'edizione italiana di Glauco Felici, A. Mondadori, Milano 2012.
- LORCA 2019: Federico García Lorca, *Poema del cante jondo*, Enrico Di Pastena, Valerio Nardoni (a cura di), Passigli, Bagno a Ripoli (FI) 2019.
- MELIS 1976: Antonio Melis, *Federico Garcia Lorca, «Il Castoro»*, 114, La Nuova Italia, Firenze, giugno 1976.
- MENARINI 1993: Piero Menarini, *Introduzione a Garcia Lorca*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- PIETAVOLO 2006-07: Maria Chiara Pievatolo, *La Repubblica di Platone*, Iper testo, «Bollettino telematico di filosofia politica», <http://btf.sp.unipi.it/dida/resp/ar01s02.xhtml>, 2006-2007.
- PLATONE 1974: Platone, *Tutte le opere*, Giovanni Pugliese Carratelli (a cura di), Sansoni, Firenze 1974.
- PLATONE 1994: Platone, *I dialoghi. Il pensiero attraverso tutte le opere*, Ercole Chiari (a cura di), Pagus Edizioni, Quinto di Treviso (TV) 1994.
- RODRIGUEZ 2022: Concepción López Rodríguez (Università di Granada), *Platone e Lorca: filosofia sulla scena (Il pubblico)*, «Da ieri a oggi – Influenze classiche nella letteratura», Imprensa da Universidade de Coimbra, Traduzione di Luisa Simone, <http://hdl.handle.net/10316.2/30250>, Coimbra (Portogallo) luglio 2022, pp. 281-285.

³⁸ Ivi, pp. 122-123.

- SPURIO 2016: Lorenzo Spurio, *Tra gli aranci e la menta. Recitativo dell'assenza per Federico García Lorca*, Prefazione di Nazario Pardini, Nota di Lettura Il passo della morte. Rappresentazione mitica e allegorica nel rituale della corrida tra teatro e poesia, Valentina Meloni (a cura di), Poetikanten, Sesto Fiorentino (FI) 2016.

Sensibilità, ragione, umanità. L'ambiguità antropologica della morale kantiana

Matteo Secomandi

Abstract

Aim of the present text is to demonstrate the intimate connection between Kant's vision of man and his moral philosophy. Despite of what the author sustains in various works of the critic period, the connotation of human being in terms of sensibility and reason is fundamental to understand the characterization of ethic as a universal science founded *a priori*. Moreover, the supremacy of reason above sensibility is the only way to aspire to the realization of a perfect human nature.

Keywords

Kant, Anthropology, Moral, Reason, Sensibility.

Premessa

Come è noto, l'intera vicenda biografica e la conseguente attività accademica di Immanuel Kant si svolsero nella città di Königsberg, crocevia di grandi traffici commerciali e vivace centro culturale della Prussia del XVIII secolo.¹ Questo fatto permise al professor Kant di tenere per quasi un trentennio corsi di antropologia nel semestre invernale, senza aver di fatto mai lasciato la propria città natale. L'azione didattica esplicitamente rivolta all'uomo attraversa così una porzione consistente della riflessione kantiana, coprendo quel periodo della sua vita che portò alla formazione del criticismo e ai successivi sviluppi del suo sistema di pensiero.² Seppur con talune oscillazioni, l'intera sua speculazione ebbe come oggetto l'uomo, sia sul versante teoretico che, in modo ancora più marcato, su quello pratico.

1. Un'antropologia incompiuta?

Il tentativo di far emergere come la morale kantiana possa essere compresa solamente a partire dai suoi presupposti antropologici, ovvero come una certa idea di moralità sia determinata solo e soltanto in base a una specifica visione dell'uomo, sembra, per lo meno stando al periodo critico, impresa ardua e controproducente. E questo proprio a partire dalle stesse parole di Kant nella *Fondazione della metafisica dei costumi* (1785), secondo le quali sarebbe necessario «elaborare una volta per tutte una filosofia morale pura, completamente liberata da tutto ciò che sia comunque empirico e appartenente all'antropologia».³

¹ Cfr. Guerra 1980, pp. 3-4.

² Cfr. Foucault 1964, pp. 9-21.

³ Kant 1785, p. 45; cfr. Kant 1924, p. 4.

La preoccupazione di trovare un fondamento a priori della morale, escludendo da essa tutto quanto è sospettato di appartenere al mondo empirico, viene ribadita più volte nell'arco di poche righe,⁴ al punto che Kant si spinge ad affermare che «il fondamento dell'obbligatorietà, pertanto, non va cercato nella natura dell'uomo, o nelle circostanze del mondo in cui l'uomo è collocato, bensì *a priori*, esclusivamente in concetti della pura ragione».⁵ Questa espressione delinea già alcuni elementi di ambiguità che mettono in crisi l'originaria intenzione monolitica di separare la morale dall'ambito antropologico: in primo luogo, si va a equiparare la natura umana alle circostanze contingenti in cui gli uomini vivono, ribadendo la necessità di un apriorismo della morale. Mentre è piuttosto immediato riconoscere l'a-posteriorità delle situazioni in cui l'uomo è collocato, più complicato appare invece ridurre a questa dimensione la stessa *Natur des Menschen*. In secondo luogo, si fa largo un altro snodo decisivo: se la fondazione della morale, per conservare il marchio dell'a-priori, deve aver luogo in concetti della pura ragione, occorre inevitabilmente ammettere che l'uomo sia, per lo meno, un essere razionale; e questo si scontra con l'affermazione di voler escludere dalla ricerca la natura dell'uomo, che viene, in ogni caso, presupposta.⁶

L'originaria separazione operata da Kant è avallata da un suo lettore di grande fama, Michel Foucault, il quale, nell'*Introduzione all'«Antropologia» di Kant* scrive:

Il riferimento della *Logica* a un'Antropologia che ricondurrebbe a sé ogni interrogativo filosofico sembra costituire, nel pensiero kantiano, un semplice episodio. Episodio situato tra un'antropologia che non aspira a una tale universalità di senso, e una filosofia trascendentale che conduce l'interrogativo sull'uomo a un livello ben più radicale.⁷

La posizione di Foucault, che pure riconosce come «questo episodio [fosse] strutturalmente necessario»,⁸ fornisce lo spunto per un allargamento della prospettiva, in direzione di un'altra autorevole voce, quella di Martin Buber. Proprio al pensatore di origine ebraica si può attribuire il merito di aver intravisto nel complesso della riflessione critica kantiana il ruolo di raccordo svolto dalla componente antropologica. Nell'opera emblematicamente intitolata *Il problema dell'uomo*, si riporta come

il campo della filosofia [...] si può compendiare, secondo Kant, nelle seguenti domande: "1. Che cosa posso conoscere? 2. Che cosa debbo fare? 3. Che cosa mi è consentito sperare? 4. Che cos'è l'uomo? La metafisica risponde alla prima domanda, la morale alla seconda, la religione alla terza, e l'antropologia alla quarta" E Kant aggiunge: "In fondo, tutto ciò si potrebbe far rientrare nell'antropologia dal momento che le prime tre domande si rapportano all'ultima."⁹

Buber, pur riconoscendo che nel pensiero kantiano, e in particolare nell'*Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1798),¹⁰ non è possibile rinvenire una risposta definita ed univoca alla domanda *Was ist der Mensch?* posta dallo stesso filosofo di Königsberg,¹¹ intuisce una connessione fondamentale: la filosofia morale fa parte di una visione antropologica ben più ampia e articolata e lo stesso Kant dice, implicitamente, molto più di quanto non esponga in modo manifesto.

⁴ Kant 1785, p. 45.

⁵ *Ibid.*

⁶ Cfr. Marcucci 1999, pp. 12-13.

⁷ Foucault 1964, p. 64; cfr. Martinelli 2013, p. 94.

⁸ Foucault 1964, p. 64.

⁹ Buber 1947, p. 6; cfr. Martinelli 2013, p. 96.

¹⁰ Cfr. Kant 1798, pp. 95-352.

¹¹ Cfr. Buber 1947, pp. 6-9; cfr. Mancuso 2022, pp. 52-56.

Facendo riferimento agli spunti sulla natura umana contenuti nelle principali opere morali del periodo critico¹² e nella stessa *Antropologia* sarà dunque possibile comprendere appieno la visione etica di Kant.

2. Razionalità e umanità: la differenza specifica

Da esponente della cultura illuministica qual è, Kant appare costantemente animato da una profonda fiducia nella natura, la quale fornisce sempre a ciascun «essere organizzato, cioè finalizzato alla vita»¹³ solo gli strumenti ritenuti utili per il perseguimento degli scopi a esso connotati. Ciò avviene anche nel caso dell'uomo e della sua condotta morale, dove questo strumento è identificato nella ragione in grado di orientare la volontà.¹⁴ Questa osservazione è della massima importanza, poiché permette di stabilire il presupposto fondamentale dell'etica kantiana: l'uomo è un essere razionale e solo in virtù di questa sua caratterizzazione è possibile che la filosofia morale riposi sulla sua parte pura e fornisca leggi a priori.¹⁵

La disposizione *morale*, assieme a quella *tecnica* e a quella *pragmatica*, è ritenuta da Kant la cifra di distinzione dell'essere umano da tutti gli altri esseri naturali che abitano la Terra.¹⁶ Questa disposizione morale della ragione riguarda ogni uomo, dall'intelletto più comune a quello più raffinato senza grandi disparità, diversamente da quanto accade invece in campo teoretico.¹⁷

La caratterizzazione razionale della componente morale umana è un tema particolarmente caro a Kant, come si può evincere, in primo luogo, da diversi passaggi della *Fondazione della metafisica dei costumi*. Nel testo si afferma che «l'uomo trova effettivamente in sé una facoltà con cui si distingue da tutte le altre cose [...] e questa facoltà è la ragione»,¹⁸ dalla quale traggono origine a priori tutti i concetti etici, garantendo in questo modo la loro distanza dal mondo empirico della mera accidentalità.¹⁹ Si viene così a stabilire che l'uomo è originariamente un essere razionale (anche se non l'unico esistente) e che solo a partire da questa impostazione antropologica può avere senso la vera innovazione di Kant nel campo della filosofia pratica: fondare una morale interamente a priori, che in virtù di ciò possa essere universale e necessaria per ogni essere razionale.²⁰

Anche nell'opera morale più emblematica, la *Critica della ragion pratica* (1788), è possibile ritrovare la medesima impostazione: il carattere razionale dell'uomo come cifra di riferimento fondamentale per la sua eticità. Infatti, «un essere razionale ha da pensare le sue massime come leggi pratiche universali»²¹ in modo che «nella deduzione della legge morale [...] la ragione ha capacità di essere causa in un essere razionale, cioè la ragion pura può essere considerata come una facoltà che determina immediatamente il volere».²² In quanto dotato di intelligenza, l'uomo è un essere razionale in grado di orientare la volontà, facendo di essa la propria causalità.²³

Tuttavia, Kant si rende conto che l'impostazione della natura umana come mera razionalità risulterebbe un'evidente negazione fenomenologica, poiché equiparerebbe l'essere umano a una pura intelligenza, un ente prettamente intelligibile, dal quale dovrebbe essere esclusa

¹² Cfr. Guerra 1980, pp. 97-111.

¹³ Kant 1785, p. 59; cfr. Kant 1924, p. 287.

¹⁴ Cfr. Kant 1785, p. 61.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 47.

¹⁶ Cfr. Kant 1798, p. 339.

¹⁷ Cfr. Kant 1785, p. 51 e p. 81.

¹⁸ *Ivi*, p. 199; cfr. Kant 1798, p. 99 e p. 278.

¹⁹ Cfr. Kant 1785, p. 99.

²⁰ Cfr. *ivi*, p. 91, p. 135 e pp. 137-139.

²¹ Kant 1788, p. 79.

²² *Ivi*, p. 115.

²³ Cfr. *ivi*, p. 133 e p. 255; cfr. Kant 1798, pp. 198-199.

qualsiasi componente legata alla dimensione sensibile e corporea. Per non tradire la realtà dei fatti, si rende necessario considerare l'uomo nella sua complessità, talvolta ambigua e problematica.

3. L'ennesimo dualismo? Tra sensibile ed intelligibile

Il tema della duplice dimensione fondamentale dell'umano è talmente centrale nella riflessione antropologica kantiana da costituire il costante metro di paragone per la condotta morale: solo considerando l'uomo, al tempo stesso, come essere intelligibile e come essere sensibile²⁴ è possibile comprendere le caratteristiche proprie dell'etica di Kant. A riprova di questa centralità stanno i numerosi passaggi dell'*Antropologia*, della *Fondazione della metafisica dei costumi* e della *Critica della ragion pratica* in cui l'autore ribadisce questa sua caratterizzazione dell'uomo. Ad esempio, nell'*Antropologia* si può leggere: «il primo è il segno che distingue l'uomo come essere sensibile, ossia naturale; il secondo ne è il segno distintivo come essere razionale, dotato di libertà».²⁵ Mentre, invece, nella *Fondazione* si afferma che «nel caso di esseri [...] come noi [...] sollecitati dalla sensibilità [...] non accade sempre ciò che la ragione di per sé sola vorrebbe».²⁶

La presa di coscienza della complessità della natura umana passa anche per l'azione che ciascun uomo, in quanto individuo, può introdurre in relazione a sé: comprendere di essere, allo stesso tempo, parte di un mondo sensibile, necessitato, come fenomeno inserito nell'insieme dei fenomeni, e di essere un io, intelligibile, dotato di quella causalità che è la libertà.²⁷ In virtù di ciò, l'uomo

dispone di due punti di vista, da cui considerare se stesso [...] da un lato, in quanto appartiene al mondo sensibile, si riconosce sottoposto a leggi di natura (eteronomia); dall'altro lato, in quanto appartiene al mondo intelligibile, si riconosce sottoposto a leggi che [...] si fondano [...] esclusivamente sulla ragione.²⁸

Anche nella *Critica della ragion pratica* si ritrovano espresse posizioni molto simili, che corroborano la visione di un uomo inevitabilmente determinato secondo due piani tra loro diversificati, ma uniti. Torna anzitutto la definizione dell'uomo come essere razionale, nel quale, però, la volontà è patologicamente affetta, cioè determinata, inevitabilmente, dalla sua componente sensibile.²⁹ Compito della ragion pratica è, così, quello di fondare la determinazione della volontà dell'uomo nella pura ragione, andando a scontrarsi con la dimensione sensibile e umiliando l'uomo inteso sotto questo aspetto,³⁰ poiché «una creatura [...] non può mai esser interamente libera da desideri e da inclinazioni; che, derivando da cause fisiche, non concordano da sé con la legge morale».³¹

Il tema della libertà è assolutamente degno di nota, poiché costituisce, nella speculazione kantiana, una delle due possibili modalità della causalità, accanto alla necessità della legge naturale dei fenomeni.³² Nel caso dell'uomo, che appartiene tanto al mondo sensibile quanto a quello intelligibile, appare evidente che la determinazione della volontà viaggia costantemente tra questi poli: da un lato la libertà è ciò che permette all'uomo, in quanto intelligibile, di deliberare moralmente la propria adesione alla legge morale universale e necessaria, dall'altro lato,

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 129 e p. 287.

²⁵ *Ivi*, p. 295.

²⁶ Kant 1785, p. 193.

²⁷ Cfr. *ivi*, p. 197 e p. 203.

²⁸ *Ivi*, pp. 199-201; cfr. *ivi*, p. 185.

²⁹ Cfr. Kant 1788, p. 63.

³⁰ Cfr. *ivi*, p. 121 e p. 165.

³¹ *Ivi*, p. 183.

³² Cfr. Kant 1781, pp. 677-685; cfr. Kant 1785, p. 209.

però, l'essere inserito come ente sensibile nella concatenazione fenomenica è ciò che permette all'uomo di rendere esecutiva la sua libera determinazione e di agire nel mondo sensibile.³³

La situazione dell'essere umano è del tutto peculiare, poiché da questa concrezione inscindibile tra intelligibile e sensibile derivano alcune conseguenze: in primo luogo, «pone davanti agli occhi la sublimità della nostra natura»,³⁴ la quale, pur non beneficiando della perfezione di altre realtà, gode del privilegio della libertà. In secondo luogo, strettamente connessi a questa prima considerazione si trovano diversi passaggi nei quali Kant evidenzia dal punto di vista pratico la differenza che intercorre tra una creatura razionale finita, sensibilmente caratterizzata come l'uomo, e altre realtà razionali, non contaminate dalla componente empirica e dalla volontà patologicamente affetta. Ecco che, allora, per «un essere libero da qualsiasi sensibilità» non è possibile parlare di rispetto per la legge morale, poiché per esso questa legge non avrebbe alcun valore coercitivo, ma sarebbe, già e semplicemente, legge di santità, ovvero di perfetta conformazione della volontà alla legge medesima, senza eccezioni e senza tentennamento alcuno.³⁵

Invece, nel caso dell'uomo, l'appartenere sia all'ordine intelligibile che a quello sensibile fa sì che la legge morale assuma la forma dell'imperativo, massima espressione di coercizione e garanzia dell'autonomia della volontà, poiché la libertà, propria dell'uomo come essere razionale e intelligibile, deve continuamente misurarsi con la volontà patologicamente affetta, derivata dall'essere agente nel mondo sensibile.³⁶ Nell'uomo la legge morale risuona così come un dovere, «un suo volere necessario di membro di un mondo intelligibile, ed è pensato da lui come costrizione solo perché egli è, al tempo stesso, membro del mondo sensibile».³⁷

Una precisa visione antropologica, che vede la razionalità come espressione della libertà chiamata a sottomettere a sé la fenomenicità del mondo sensibile, influenza e caratterizza in modo inequivocabile la morale kantiana.

4. Un primato problematico

Seppure non ci siano dubbi sulla classificazione dell'uomo operata da Kant secondo le categorie del sensibile e dell'intelligibile, ciò non significa che entrambe le dimensioni siano tra loro paritetiche. È infatti la componente razionale che identifica in modo precipuo l'essere umano. Ne consegue che la componente sensibile e quella intelligibile siano disposte in modo gerarchico e che questa disposizione sia di per sé identificativa della natura umana in quanto tale.

In diversi passi dell'*Antropologia* Kant rende esplicita questa sua convinzione, inserendosi perfettamente all'interno della tradizione della filosofia moderna occidentale e della corrente illuministica a lui coeva, arrivando ad affermare che «l'intera perfezione dell'essere umano consiste in questo: che egli abbia in suo potere l'uso di tutte le facoltà, per sottometterlo al proprio libero arbitrio. A tal fine però si richiede che l'intelletto eserciti la signoria sulla sensibilità».³⁸ La ragione, espressione della componente intelligibile dell'uomo, deve sempre mantenere il controllo sulle passioni, caratterizzanti la componente sensibile e la sua volontà patologicamente affetta: infatti «essere soggetti a emozioni e passioni è pur sempre una malattia dell'animo, perché entrambe le cose escludono il dominio della ragione».³⁹

³³ Cfr. Kant 1788, pp. 219-221.

³⁴ Ivi, p. 189; cfr. Pico della Mirandola 1486, pp. 3-11; cfr. Scheler 1928, pp. 115-191.

³⁵ Cfr. Kant 1788, p. 169 e p. 179.

³⁶ Cfr. Kant 1785, pp. 203-205.

³⁷ Ivi, p. 207.

³⁸ Kant 1798, pp. 131-132.

³⁹ Ivi, p. 257; cfr. Kant 1784, pp. 481-494.

Tuttavia, il compito assegnato alla ragione è particolarmente arduo, perché, con parole estremamente vivide, Kant afferma che «le passioni sono una cancrena per la ragione pura pratica, e per lo più sono inguaribili, perché il malato non vuole essere risanato, e si sottrae al dominio dell'unico principio che potrebbe curarlo». ⁴⁰ Dunque le passioni sono un male che andrebbe contenuto e limitato dall'uso della ragione, l'unica facoltà in grado di garantire all'uomo la sua libertà e la sua realizzazione come essere razionale, ma la sfida è particolarmente complicata, perché, a motivo della sua ambivalenza, l'uomo non vuole essere distaccato da ciò che la componente sensibile può assicurare in modo più immediato e sicuro: piacere, felicità, amor di sé. ⁴¹

La posizione di condanna tenuta da Kant appare in questo caso piuttosto perentoria: l'incapacità di porre un limite alla componente sensibile fa sì che l'uomo, e in particolare l'altro da me, appaia come un essere guidato dall'istinto, assimilabile all'animale e dotato di una natura quasi non umana. ⁴²

Al contrario, l'essere umano come persona si caratterizza per la facoltà della ragion pratica e per la coscienza della libertà del proprio arbitrio, sottoposto alla legge del dovere e, poiché «ciò che costituisce il carattere *intelligibile* dell'umanità in generale, e in tale misura l'essere umano, secondo la propria disposizione innata, è (per natura) *buono* [...] ecco allora che egli, in base al proprio carattere sensibile, dev'essere giudicato anche come cattivo». Pertanto, se considerato come specie orientata verso un costante miglioramento della propria esistenza, l'uomo non può far altro che progredire come singolo e come collettività nella sottomissione della propria componente sensibile alla ragione, ⁴³ seppure, a livello esteriore, l'animalità possa permanere come cifra decisiva. ⁴⁴

Il primato della ragione sulla sensibilità è attestato anche da un altro fatto: laddove Kant si trova a parlare dei possibili moventi della ragion pratica, ovvero di ciò che è in grado di smuovere la volontà e far sì che essa traduca l'universalità della legge morale nella concretezza dell'azione determinata, introduce il sentimento del rispetto. Tuttavia, esso non ha nulla a che vedere con le passioni o con la dimensione empirica, ma viene classificato come «un sentimento che nasce su un fondamento intellettuale; e questo sentimento è il solo che possiamo conoscere interamente a priori, e di cui possiamo scorgere la necessità», ⁴⁵ «esso [...] non è [...] *ricevuto* per una azione esterna, bensì *prodotto da sé*, per un concetto della ragione». ⁴⁶

La ragione, dunque, avendo il compito di dominare sulle altre componenti dell'essere umano, è al contempo ciò che determina la legge morale in quanto pura autonomia del volere e ciò che rinviene il movente in grado di orientare la volontà medesima. Nella sua capacità di essere legislatrice e nella libera sottomissione alla legge morale, si realizza pienamente la dignità della condizione umana. ⁴⁷

5. Il dovere morale: realizzare l'umanità dell'umano

La singolarità della natura umana rappresenta l'ultima cifra della connessione tra la componente morale e la dimensione antropologica nel pensiero kantiano. Infatti, se finora si è insistito su come l'assunzione di una certa visione dell'uomo sia decisiva nella costruzione dell'etica di Kant, è ora possibile delineare come la stessa azione morale debba rapportarsi all'umanità

⁴⁰ Kant 1798, p. 274; cfr. Martinelli 2013, p. 101.

⁴¹ Cfr. Kant 1798, p. 148.

⁴² Cfr. *ivi*, p. 138.

⁴³ Cfr. *ivi*, pp. 341-342.

⁴⁴ Cfr. *ivi*, p. 345.

⁴⁵ Kant 1788, p. 165; cfr. Jonas 1979, pp. 112-113.

⁴⁶ Kant 1785, p. 75 nota.

⁴⁷ Cfr. *ivi*, p. 171; cfr. Scheler 1928, pp. 156-159.

dell'umano, rendendone possibile la sua realizzazione, tanto nel soggetto agente quanto negli altri uomini che condividono con esso l'esistenza.

Il processo conoscitivo che l'uomo costantemente compie in direzione dei vari oggetti del mondo non esclude l'essere umano medesimo; anzi, egli è considerato «l'oggetto più importante [...] perché [...] è scopo ultimo a se stesso».⁴⁸ La posizione di specialità che l'uomo ricopre all'interno del mondo viene ribadita anche nella *Critica della ragion pratica*, dove Kant va a specificare il motivo di questa distinzione, la razionalità: «nell'intera creazione si può adoperare come semplice mezzo tutto ciò che si vuole e di cui si dispone; solo l'uomo, e con lui ogni creatura razionale, è uno scopo in se stesso».⁴⁹ Se l'uomo non va trattato come mezzo, ma come fine, è solamente in virtù del suo essere dotato di ragione.

Questa impostazione era stata debitamente articolata anche nella precedente *Fondazione della metafisica dei costumi*, nella quale l'esistenza stessa di un principio pratico supremo, ovvero di un imperativo categorico in grado di comandare alla volontà dell'uomo, era stata inestricabilmente connessa con l'esistenza di una natura razionale come fine in sé.⁵⁰ Vale la pena ricordare che ciò porta a una delle formulazioni più esplicite e contenutisticamente determinate dell'imperativo categorico stesso, in grado di liberare la morale kantiana dal giudizio di inutile vacuità:⁵¹ «agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo, e mai come semplice mezzo».⁵²

Questa espressione, che può rappresentare una *summa* di ciò che Kant vuole indicare a proposito della condotta che ciascuno deve tenere in relazione a se stesso e all'altro per realizzare l'umanità dell'umano, è preceduta da una formulazione più dettagliata, che pare opportuno riportare:

ora, io dico: l'uomo, e ogni essere razionale in genere, *esiste* come scopo in se stesso, e *non solo come mezzo* perché sia usato da questa o quella volontà; in tutte le sue azioni, dirette, sia verso se stesso, sia verso gli altri esseri razionali, esso dev'essere sempre considerato, *al tempo stesso, anche come un fine*.⁵³

Kant, fedele fenomenologo della realtà umana, delle sue contraddizioni e delle sue ambivalenze, rinuncia qui a ogni presunzione di perfezione ideale della condotta dell'uomo e, onestamente, prende atto delle caratteristiche antropologiche che contraddistinguono ciascuno. Facendo molta attenzione alle parole usate, si può infatti notare come il pensatore insista sul fatto che l'uomo, in quanto essere razionale, vada trattato, in se stesso e negli altri, non solo come mezzo, ma anche come fine: ciò evidenzia, quasi per contraccolpo, l'impossibilità per l'uomo di venir meno alla dimensione strumentale di sé e dell'altro. Dal momento che la natura umana è leggibile sia sul piano intelligibile che su quello sensibile, nessuno riuscirà mai a fare a meno di utilizzare come mezzo in vista di uno scopo ulteriore la propria persona o quella altrui.

Ciò su cui Kant vuole invece richiamare l'attenzione, con grande senso di realtà, è il considerare l'altro e sé, al contempo, anche come fine, mentre ci si giova di esso come mezzo: il monito kantiano suona allora come un richiamo a non ridurre l'altro uomo ad un oggetto tra gli oggetti del mondo.⁵⁴

Se questa prospettiva, che sprona continuamente ogni uomo ad agire in vista di una migliore realizzazione della natura umana, verrà attuata, si potrà realizzare il cosiddetto regno dei fini,

⁴⁸ Kant 1798, p. 99.

⁴⁹ Kant 1788, pp. 187-189.

⁵⁰ Cfr. Kant 1785, p. 143.

⁵¹ Cfr. Jonas 1979, p. 114.

⁵² Kant 1785, pp. 143-145.

⁵³ Ivi, p. 141; cfr. Jonas 1979, pp. 8-9.

⁵⁴ Cfr. ivi, pp. 15-18; cfr. Martinelli 2013, pp. 103-104.

ovvero «il collegamento sistematico di diversi esseri razionali mediante leggi comuni»: ⁵⁵ un mondo ideale nel quale ciascun individuo dotato di ragione tratterà se stesso e gli altri sempre come fine e mai come semplice mezzo. In questo modo Kant indica la strada da percorrere per progredire nel cammino morale individuale, tendendo a una meta ambiziosa e facendo avvicinare l'intera umanità alla sua massima perfezione. ⁵⁶

Un'ulteriore conferma della connessione tra la visione antropologica kantiana e la sua etica: una determinata immagine di uomo sta non solo alla base, ma anche a coronamento dell'agire morale.

Bibliografia

- BUBER 1947: Martin Buber, *Das Problem der Menschen*, Gregor Müller Verlag, Zürich 1947, tr. it. a cura di F.S. Pignagnoli, *Il problema dell'uomo*, Marietti, Genova-Milano 2004.
- CENTI 1982: Beatrice Centi, *Il tema della dignità della ragione nel rapporto che Kant instaura tra morale critica e antropologia filosofica*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa», vol. XII, 2, 1982, pp. 707-747.
- FOUCAULT 1964: Michel Foucault, Introduzione all'«Antropologia» di Kant, in I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, Einaudi, Torino 2010, pp. 9-94.
- GUERRA 1980: Augusto Guerra, *Introduzione a Kant*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- JONAS 1979: Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1979, tr. it. a cura di P.P. Portinaro, *Il principio speranza*, Einaudi, Torino 2009.
- KANT 1781: Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, in KGS, IV, pp. 1-252, trad. it. a cura di C. Esposito, *Critica della ragion pura*, Bompiani, Milano 2012.
- KANT 1784: Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“*, in «Berlinische Monatschrift», Dezember-Heft 1784, Haude und Spener Verlag, Berlin 1784, pp. 481-494.
- KANT 1785: Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, in KGS, IV, pp. 385-463, tr. it. a cura di V. Mathieu, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Bompiani, Milano 2008.
- KANT 1788: Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, in KGS, V, pp. 1-163, tr. it. a cura di V. Mathieu, *Critica della ragion pratica*, Bompiani, Milano 2010.
- KANT 1795: Immanuel Kant, *Zum ewigen Frieden*, in KGS, VIII, pp. 341-386, trad. it. a cura di R. Bordiga, *Per la pace perpetua*, Feltrinelli, Milano 2022.
- KANT 1797: Immanuel Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, in KGS, VI, pp. 203-491, tr. it. a cura di G. Landolfi Petrone, *La metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- KANT 1798: Immanuel Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, in KGS, VII, pp. 117-417, tr. it. a cura di M. Bertani e G. Garelli, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, Einaudi, Torino 2010.
- KANT 1924: Immanuel Kant, *Eine Vorlesung Kants über Ethik*, a cura di P. Menzer, Pan Verlag Rolf Heise, Berlin 1924, tr. it. a cura di A. Guerra, *Lezioni di etica*, Laterza, Roma-Bari 1984.
- LANDOLFI PETRONE 2006: Giuseppe Landolfi Petrone, È difficile liberarsi interamente dell'uomo. L'orientamento antropologico della filosofia kantiana, in I. Kant, *La metafisica dei costumi*, op. cit., pp. V-C.
- MANCUSO 2022: Vito Mancuso, *La mente innamorata*, Garzanti, Milano 2022.
- MARCUCCI 1999: Silvestro Marcucci, *Etica e antropologia in Kant*, in «Idee», 42, Milella, Lecce 1999, pp. 9-23.
- MARCUCCI 2002: Silvestro Marcucci, *Alcune osservazioni sul rapporto etica-antropologia in Kant*, in *I filosofi e la città*, a cura di N. Pirillo, Dipartimento di scienze filologiche e storiche, Trento 2002, pp. 257-272.
- MARTINELLI 2013: Riccardo Martinelli, *La prudenza del carattere. Kant e i due volti dell'antropologia pragmatica*, in «Azimuth: Philosophical Coordinates in Modern and Contemporary Age», 1, 1, 2013, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2013, pp. 93-104.

⁵⁵ Kant 1785, p. 155.

⁵⁶ Cfr. Marcucci 1999, p. 10.

- PICO DELLA MIRANDOLA 1486: Giovanni Pico della Mirandola, *Oratio de hominis dignitate*, Edizioni della Normale, Pisa 2012.
- PIEPER 1978: Annemarie Pieper, Ethik als Verhältnis von Moralphilosophie und Anthropologie. Kants Entwurf einer Transzendentalpragmatik und ihre Transformation durch Apel, in «Kant-Studien», 69, De Gruyter, Berlin 1978, pp. 314-329.
- SCHELER 1928: Max Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Reichl, Darmstadt 1928, tr. it. a cura di M. T. Pansera, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, Armando Editore, Roma 2006.
- SGARBI 2010: Marco Sgarbi, L'origine della connessione fra antropologia, estetica e morale in Kant (1763-1766), in AA.VV., *Was ist der Mensch?: Anthropologia, estética e teleologia em Kant*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa 2010, pp. 515-525.

Da *I molteplici volti dell'infinito* al mondo di Patrizia Pozzi¹

Rossana Veneziano

Abstract

This work introduces the presentation meeting of Patrizia Pozzi's *Afterword* in Georg Cantor, *The Philosophy of Infinity*, held online in April 2022 for the *Young Thinkers Project* of the University of Insubria. Starting from the specific perspective of Pozzi's philosophical approach to Cantor's ideal of infinity and realism, the aim is to briefly outline the unity between the ideal and the real in Pozzi's life experience and thought as a member of the Board of the Lombard Section of SFI.

Keywords

Cantor's Infinity in Pozzi's *Postfazione*, Realism, Unity between the ideal and the real, Patrizia Pozzi's World, Italian Philosophical Society.

Sidereus nuncius

[...] Ho visto, non creduto, macchie presaghe
Inquinare la faccia del Sole.
Quest'occhiale l'ho costruito io,
Uomo dotto ma di mani sagaci:
Io ne ho polito i vetri, io l'ho puntato al Cielo
Come si punterebbe una bombarda.
Io sono stato che ho sfondato il Cielo
Prima che il Sole mi bruciasse gli occhi [...].²

L'intento di questo breve contributo è di partire da *I molteplici volti dell'infinito*, la *Postfazione* di Patrizia Pozzi che conclude *La filosofia dell'infinito. Scritti scelti (1884-1888)* di Georg Cantor, cercando di cogliere solo qualche spunto tra i molteplici offerti dalla incisiva lettura pozziiana delle *Lettere* tradotte e degli scritti di Cantor raccolti nel volume. È mia intenzione allargare lo sguardo al mondo di Patrizia Pozzi, raccontando alcuni tratti della sua figura di studiosa di lunga data di Spinoza, di docente, di membro del Direttivo della sezione lombarda della SFI e

¹ Questo scritto è stato predisposto dalla scrivente in occasione della *Presentazione* del volume di Georg Cantor, *La filosofia dell'infinito. Scritti scelti (1884-1888)*, a cura di Emilio Ferrario e Patrizia Pozzi, Milano-Udine 2021. Il volume si chiude con la *Postfazione* di Patrizia Pozzi, *I molteplici volti dell'infinito* in G. Cantor, op. cit., pp. 111-127. L'evento, dal titolo *Georg Cantor e la filosofia dell'infinito. In ricordo di Patrizia Pozzi*, si è svolto *on line* lunedì 4 aprile 2022, con la partecipazione del co-curatore Emilio Ferrario, di Savina Raynaud (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), di Fabio Minazzi (Università degli Studi dell'Insubria), delle figlie di Patrizia Pozzi, Susanna e Lucia oltre che della sottoscritta; è stato inserito nel programma dei *Giovani Pensatori* del CII dell'Università degli Studi dell'Insubria sotto la Direzione di Fabio Minazzi. Segnalo il cambio di registro più personale della scrittura nell'ultima sezione del mio contributo: esso è motivato dal carattere affettivo e di testimonianza della partizione conclusiva. Le virgolette delle citazioni presenti sono nel testo, salvo diversa indicazione.

² Levi 1984, in Id. 2016, vol. II, p. 739.

anche di militante, esperta di storia della Resistenza e nipote di Antonio Fanzel, deportato politico assassinato nel lager nazista di Mauthausen.

Vorrei focalizzare dapprima l'attenzione su alcuni elementi contestuali e biografici presenti nel saggio di Patrizia, indizi rivelatori della sua esperienza di vita filosofica sempre in compagnia del maestro Spinoza.

1. I molteplici volti dell'infinito

In apertura, dopo la dedica alle carissime figlie Susanna e Lucia, si legge la nota di Emilio Ferrario, co-curatore e compagno di vita di Patrizia:

il 5 gennaio del 2021, alla fine di una terribile malattia che la immobilizzava da oltre tre anni, Patrizia ci ha lasciati. Nonostante le condizioni impossibili, ha continuato a lavorare finché ha potuto muovere gli occhi, così da ultimare anche la lunga avventura iniziata nel 2010 allorché concepimmo il progetto di questo libro. Il saggio in postfazione, *I molteplici volti dell'infinito*, è il suo ultimo lavoro.³

Nata a Milano nel 1956, docente a contratto di storia del pensiero ebraico presso l'Università degli Studi di Milano, Patrizia Pozzi conduce le proprie ricerche su vari aspetti della filosofia di Spinoza pubblicando, tra l'altro, *Visione e parola. Un'interpretazione del concetto spinoziano di scienza intuitiva tra finito e infinito* (2012) e per Mimesis nel 2017 *De Vita solitaria: Petrarca e Spinoza*. Cura i «Quaderni Spinoziani» tra cui *L'eresia della pace* nel 2005. Nipote del deportato politico Antonio Fanzel, svolge studi e ricerche sulla Resistenza e la deportazione, pubblicando anche il testo, scritto con Miuccia Gigante *Mai più lontani. Antifascismo e Resistenza visti con gli occhi di una bambina* nel 2017; nel 2019 sempre per Mimesis esce *Homo homini Deus. L'ideale umano di Spinoza* a cura della figlia Susanna.

Patrizia è già ammalata gravemente quando porta a compimento la *Postfazione*, oltre al già citato *Homo homini Deus*. A questo proposito è opportuno rinviare all'illuminante *Presentazione* di Gabriele Scaramuzza, *Non considero quello che non ho, ma quello che ho. La SLA e l'ostinata scrittura di Patrizia Pozzi*. Pubblicata su «Odissea», è esemplificativa di come gli aspetti biografici e quelli teoretici pozziani siano sempre connessi. L'ideale etico-sociale e quello teoretico-speculativo, vita e pensiero in Patrizia Pozzi, insomma, seguono un percorso tale da compenetrarsi intimamente, dando vita a un universo di intrecci profondamente unitario. Scrive Scaramuzza:

riporto qui a completamento la autopresentazione di Patrizia Pozzi che Franco Sarcinelli ha trascritto per noi: «sono malata di SLA, immobile presso una struttura apposita di Merate, non parlo, non mangio, vivo grazie a macchine collegate al mio corpo inerte, posso scrivere con gli occhi grazie a una barra ottica, elettronica, connessa al computer... ma mi rimangono la luce degli occhi, la luce del cuore, la luce della mente e voglio usare questa luce finché posso per gli ideali che soli rendono l'umanità degna di questo nome...».⁴

Riflette Patrizia nella *Postfazione*:

nelle riflessioni di Cantor sull'infinito troviamo un respiro unitario che unisce matematica e filosofia: ciò che sottolinea lo stesso Cantor nelle lettere che qui si presentano in traduzione italiana. La prospettiva cantoriana rinvia a concezioni della classicità (MI, 111).

³ Pozzi 2021, in Cantor 2021, p. 6 in calce. Da qui in avanti la *Postfazione* pozziana verrà citata con la sigla MI, seguita dal numero della pagina preceduto dalla virgola.

⁴ Relativamente al tema ed alla straordinaria forza di Patrizia Pozzi in relazione alla malattia, faccio riferimento a quanto da Lei stessa comunicato pubblicamente: cfr. Gabriele Scaramuzza, *Non considero quello che non ho, ma quello che ho. La SLA e la tenace scrittura di Patrizia Pozzi*, «Odissea», martedì 18 giugno 2019 [<http://libertiam.blogspot.com/2019/06/non-considero-quello-che-non-ho-ma.html>].

Così si apre il saggio pozziano, con il richiamo a quella impostazione unitaria che Patrizia Pozzi ha ritenuto di rimarcare con forza anche nel suo autore di elezione, ossia in Spinoza. In *Homo homini Deus* Patrizia rileva:

[si tratta di] una visione che cerca la realizzazione dell'essere uomo in questa vita e su questa terra nella soddisfazione del proprio esistere per ogni singolo e perciò ne vede il punto d'arrivo nella ricerca della giustizia, dell'uguaglianza e del reciproco aiuto fra tutti gli esseri umani, al di là dell'effettivamente esistente, del "dato di fatto" delle lotte e dell'odio spesso presenti fra essi.⁵

Un *excursus* storico-filosofico sull'idea di infinito e sul suo etimo apre la *Postfazione*, dalla definizione dei primi filosofi (Anassimandro) alla visione pitagorico-platonica del cosmo «come insieme unitario in cui i rapporti matematici danno luogo a movimenti armonici [...] al fine di fondare ontologia e fisica, metafisica dell'essere e filosofia della natura» (MI,112). Il tema riemerge con forza nella modernità, con Spinoza che «ha al centro della sua ontologia l'idea dell'infinito» (MI, 125). Soffermandosi sulla distinzione tra *episteme* e *doxa* in Galilei, Pozzi individua le due tendenze fondamentali: «una che nega la possibilità dell'infinito in atto e va da Aristotele a Tommaso e ai tomisti, l'altra che invece ammette l'infinito in atto e che va da Democrito ad Agostino a Galileo (MI, 118)».

Particolarmente incisiva risulta poi, in conclusione del saggio, la disamina della prospettiva del realismo, a partire da quello matematico di Cantor. Scrive la studiosa:

ricordiamo ciò che Gardner afferma di Einstein e che anche Cantor sosterebbe circa le proprie ricerche matematiche: con i nostri assiomi, le nostre ipotesi, le dimostrazioni e i teoremi cerchiamo di capire l'ordine della realtà, sempre misterioso nelle sue trame infinite, ma "intelligibile" alla mente umana ricerca di trovarne "le leggi", spesso andando "al di là" di ciò che a partire dall'esperienza immediata possiamo immaginare. Se "Dio non gioca a dadi" come diceva Einstein, perché dovremmo giocare noi inventandoci universi di segni arbitrari, anziché cercare di cogliere e interpretare i "segni" dell'universo in cui siamo? [...]. Per Galileo, l'unico modo per "dare ordine" al reale è quello della matematica. [...] Ciò vale per i filosofi cosiddetti realisti, e in particolare per coloro che sostengono un "realismo matematico", da Platone a Einstein [...]. La questione è il tentativo di fondare razionalmente il presupposto di qualsiasi scienza, o filosofia della natura, dai presocratici in poi: vale a dire l'idea che l'essere umano possa comprendere le leggi del reale. A questo scopo, è necessario affermare nello stesso tempo che "esiste un mondo", indipendentemente dal fatto che l'uomo lo comprenda, e che l'essere umano può comprendere questo mondo.

Si pone "solo" una petizione di principio, la stessa che guida la scienza moderna e ancor prima il pensiero degli antichi e dell'età umanistico-rinascimentale: la nostra mente, il nostro *lógos* è "in sintonia" con la "realtà", con ciò che è "fuori di noi". Questo non significa automaticamente comprendere il senso e lo scopo del nostro essere e dell'essere in quanto tale; significa "solamente" che noi possiamo cercare di comprendere i "fenomeni". Come? Il processo della realtà segue la logica del *lógos* ed è la matematica la via di scoperta di tale logica (MI, 126-127).

La profonda unitarietà colta tra matematica e filosofia, dunque, rinvia al fondamento ontologico-metafisico di un realismo che, per dirla con Geymonat e la sua scuola a proposito della posizione di Einstein, diventa espressione di un "realismo moderno":

[...] Platone nel *Timeo* ha affermato che per quanto la scienza possa portare avanti la spiegazione dei fatti come conseguenza di una legge razionale, permane sempre una necessità, un dato puro, di cui la scienza deve tenere conto. «La mente persuade la necessità» vuol dire proprio che attraverso l'analisi del dato è possibile razionalizzarlo, ma vuol dire anche che la spiegazione lascia sempre dietro di sé un residuo che non è ancora chiarito.

⁵ Pozzi 2019, p. 159. La prospettiva unitaria spinoziana viene così ribadita, saldando piano della conoscenza e quello della morale attraverso dei "fili comuni" ed una direttrice comune, che è l'ideale umano di Spinoza, non a caso sottotitolo importante ed indizio di una delle chiavi interpretative del saggio.

Orbene, Einstein ha riassunto nella nostra cultura tutti i temi di una grande tradizione matematica e li ha portati alle loro conseguenze filosofiche ed operative, senza ritenere però che la realtà si esaurisse in essi. Egli può dunque essere considerato il Platone moderno proprio perché ha tenuto sempre presente come il grande filosofo ateniese l'esistenza di una realtà da spiegare, non costruita dalla mente ma da essa conoscibile.⁶

Questa prospettiva unitaria che lega il tutto, alla luce di quegli ideali che da soli rendono l'umanità degna di questo nome, parafrasando ancora Patrizia, permette anche di cogliere il senso profondo dell'impegno appassionato pozziano profuso nello studio della storia della deportazione e della Resistenza.

2. La militanza e la memoria: tra ideale e reale

Patrizia Pozzi ha dedicato pagine intense alla figura di Vincenzo Gigante, padre di Miuccia, antifascista e partigiano, deportato assassinato nella risiera di San Sabba a Trieste nel 1944.⁷ Per Patrizia, infatti, "lottare per l'emancipazione degli umili e degli oppressi è ciò che può dare senso alla vita. Come Socrate, come Spinoza si sta bene pensando e facendo il bene. Il legame tra conoscenza, bene e felicità è fondamento tanto dell'etica socratica che di quella spinoziana", ribadisce Patrizia.

Si rileva, per inciso, che tale idealità di profonda e solidale partecipazione umana è stata perseguita dalla stessa Patrizia anche sul piano dell'impegno biografico e personale. Come in Spinoza, non v'è frattura tra vita e pensiero.

Appassionato è stato il suo ricordo del nonno Antonio Fanzel, assassinato a Mauthausen. Abbiamo ricordato questa figura durante la Presentazione di *Homo homini Deus* in onore di Patrizia a Cologno Monzese, organizzata dall'Anpi con Ferruccio Capelli, Direttore della Casa della Cultura di Milano, con Fabio Minazzi amico e sodale da sempre di Patrizia, con Andrea Millul, medico di Patrizia e con la figlia Susanna. In conclusione, della serata si è auspicata la posa di una pietra d'inciampo in onore di Antonio Fanzel. Patrizia ne sarebbe stata felice. La pietra è stata posata il 25 aprile del 2021.⁸

3. Patrizia e la SFI: «con carissimi saluti e grazie, infinitamente grazie»⁹

Patrizia Pozzi, membro del Direttivo della sezione lombarda della Società Filosofica Italiana fino al 5 gennaio 2021, è stata determinante nella programmazione delle attività nella nostra sezione. Dal suo letto di ospedale, senza voce e non più padrona sul corpo silente, è riuscita a promuovere innumerevoli incontri.¹⁰ Ne riporto sotto alcuni sul rapporto mente corpo, un tema a lei caro. Così riflette:

⁶ Giacomini 1981, in Geymonat 1981, vol.VI, pp. 478-479.

⁷ Gigante, Pozzi 2017.

⁸ La portata dell'impegno sociale di Patrizia Pozzi è emersa nel corso dell'incontro tenutosi a Cologno Monzese, mercoledì 4 dicembre 2019, presso il Cine Teatro *San Marco*. Introducendo la *Presentazione di Homo Homini Deus*, Antonio Manicone, organizzatore dell'evento e Presidente dell'Anpi di Cologno ed alcuni Referenti hanno evidenziato con dovizia di particolari l'impegno generoso ed infaticabile di ricerca e di studio di Patrizia, nel campo della deportazione e della Resistenza, tra la commossa partecipazione di un folto pubblico. Hanno relazionato, presentati dalla scrivente che ha moderato l'incontro: Andrea Millul, Direttore Sanitario degli Istituti Riuniti Airoldi e Muzzi e Responsabile SLA; Fabio Minazzi dell'Università degli Studi dell'Insubria; Gianfranco Mormino dell'Università degli Studi di Milano; Ferruccio Capelli, Direttore della Casa Della Cultura di Milano; Susanna Ferrario, curatrice del libro e figlia di Patrizia Pozzi, da elogiare per la curatela rigorosa, e per l'assistenza amorevole alla madre. Alle due figlie, infatti, è dedicato il volume [<http://www.sfilombarda.it/index.php/2019/11/23/presentazione-di-homo-homini-deus-di-patrizia-pozzi/>].

⁹ Con questa formula Patrizia Pozzi chiudeva le nostre conversazioni via posta elettronica.

¹⁰ Appuntamenti sul tema del rapporto corpo-mente: 1)Rotary Club Merate, 18 luglio 2019; 2) Università Cattolica, Milano, 4 novembre 2019: presentazione del libro di Magda Fontanella: *L'identità umana come sistema complesso*,

come agisce attualmente la medicina dinanzi alle malattie del corpo, quale o quali sono le prassi adottate? Io sto cercando di organizzare un incontro sulla concezione dell'essere umano non come mero soma rispetto al corpo, ma vedendo la complessità di ciascun individuo nel suo inscindibile essere SEMPRE corpo e spirito (secondo una distinzione elementare). Vorrei portare alla luce non solo il piano teoretico, ma anche gli eventuali interventi pratici in essere attualmente. Ho scritto alcune riflessioni, ma non so se sono stata efficace nell'espone, avendo sempre il timore di non riuscire a chiarire tutto in questioni tanto complesse.

A questo riguardo, il fatto che io abbia una malattia di cui non si sa nulla non mi induce a quietarmi in questa ignoranza, anzi: mi spinge a lavorare sulla via della conoscenza, sentendo questo come un mio compito, una via di esistenza e pensiero che non è una possibilità tra le altre, ma quella a cui sono chiamata. Pensando che situazioni come la mia non siano "solo" vie verso la morte, ma anche, prima di tutto, radicali trasformazioni della vita, che in questa nuova veste va vissuta.¹¹

Come socia, membro del Direttivo e poi Presidente della sezione lombarda della SFI, ho conosciuto Patrizia durante lo svolgimento delle Olimpiadi della Filosofia a Bergamo. Mi hanno colpito subito la sua ammirevole passione per la filosofia, la rigorosa disciplina nel lavoro, la sua bontà disarmante. Ricorderemo noi della sezione lombarda le parole lette dall'amorevole figlia Susanna, la tua voce, in apertura della *Presentazione di Homo Homini Deus*, organizzata dall'amico carissimo Gianfranco Mormino, nella Sala Napoleonica della "Statale" di Milano. Ricorderò le parole di impegno civile, che hanno riscaldato la sala a Cologno Monzese, durante la serata in tuo onore voluta dall'amico Antonio Manicone, alla presenza degli amici di lunga data tra i quali "Fabio", oltre al già citato dott. Millul. Figura esemplare di medico-filosofo, Andrea Millul ha accompagnato e sostenuto la tua battaglia per la vita e per il sapere, con la sua squadra "per la filosofia in reparto": da Magda Fontanella a Laura Campanello. Ricordo la tua felicità alla notizia di aver ricevuto il premio "Testimonianza di vita" con menzione speciale, dalle mani della scienziata Amalia Ercoli Finzi. Quando venivo a salutarti a Merate dove eri degente, in quei pomeriggi di sguardi e di silenzi operosi tra noi, con lo schermo del pc che tramutava i movimenti dei tuoi occhi vivaci in parole, discorsi, progetti e conversazioni sempre importanti, ero io a ricevere conforto da quegli incontri. Chi ha frequentato Patrizia in quei giorni, lo ricorda bene. Come ha rimarcato l'amico Mormino durante l'incontro in "Statale", quegli incontri riscaldavano il cuore: eri tu a infondere speranza in noi, increduli e attoniti di contro a tanta forza e coraggio. Ricordo la luce dei tuoi occhi, che si illuminavano al nome dell'amico di sempre, Fabio Minazzi, che ringrazio ancora in chiusura per averti sostenuto sempre, per aver sostenuto la tua passione filosofica, contribuendo alla pubblicazione delle tue fatiche. Ti ho conosciuto forse troppo tardi, Patrizia, perché qualche altro giorno con te avrebbe potuto insegnarmi di più.

Nell'ultimo tratto del percorso, la pandemia ti ha colpito duramente, costringendoti a un duro isolamento: per la tua indole sociale, è stato un colpo mortale. Come abbiamo scritto nel necrologio per la tua scomparsa, pubblicato sul sito della sezione lombarda, resta il gravoso compito, per la comunità degli studiosi, di riprendere i sentieri faticosi ma appassionanti delle tue esplorazioni spinoziane e non solo, a restituirci la portata della grandezza della tua statura filosofica e biografica.

Chiudo con una citazione ancora "primoleviana". Il mondo ebraico ti era familiare: Spinoza ti aveva spinto naturalmente ad addentrarti, sempre con grande dedizione, nella storia della filosofia ebraica. Ne avevi studiato la lingua, il pensiero con il Rabbino Capo Laras, avevi tenuto corsi di Storia del pensiero ebraico. In "Statale" avevi organizzato, sistemato, catalogato praticamente da sola tutta la sezione di «Judaica» presso il Dipartimento di Filosofia oggi intitolato a

2018; 3) Università Statale, Milano, 15 novembre 2019: presentazione de: *Homo Homini Deus*, 2019 (all'interno di Bookcity); 4) Università dell'Insubria, Varese, 23 gennaio 2020: relazioni sul tema 5) Università Statale, Milano, da febbraio 2020: laboratorio di 20 ore sul tema.

¹¹ Cfr. sopra nota n. 4. Si legga anche P. Pozzi, S. Ferrario, *Patrizia Pozzi: una Filosofa con la SLA*, «InCircolo. Rivista di filosofia e culture», n. 9, giugno 2020, pp. 349-357 [<https://www.incircolorivistafilosofica.it/wp-content/uploads/2020/07/InCircolo-n.9-Ferrario.pdf>].

“Piero Martinetti”. Sei stata maestra, docente attenta e amata dai tuoi studenti: ne ho avuto una chiara testimonianza al funerale; dopo la cerimonia funebre, ti hanno salutata con la tua amatissima musica e con parole struggenti e sincere, senza retorica.

Alla fine di questo percorso breve tra i sentieri pozziani, riporto un brano, tratto da un’opera non molto frequentata della produzione di Primo Levi. Esso rinvia al tema del fare e del lavoro umano, al suo valore fattivo e creativo nello scontro-incontro con la realtà: Patrizia Pozzi con la sua tenace scrittura e l’*hostinato rigore* filosofico ne ha incarnato il significato più alto. Protagonista del racconto è il montatore Faussonne, operaio come Antonio Fanzel, lavoratore specializzato della Falck. Riporto questo passo, Patrizia, perché sono certa che ti sarebbe piaciuto:

ad ogni modo, Faussonne mi ha ricordato che la lamiera di rame, incrudita (e cioè resa non più lavorabile al martello, non più «malleabile») dalla lavorazione, deve essere ricotta, vale a dire scaldata per qualche minuto verso gli 800 °C, per riacquistare la sua cedevolezza primitiva; di conseguenza, il lavoro del magnino consiste in un’alternanza di scaldare e battere, battere e scaldare. Queste cose più o meno le sapevo. [...] Vede, era un mestiere come tutti i mestieri, fatto di malizie grosse e piccole, inventate da chissà quale Faussonne nei tempi dei tempi, che a dirle tutte ci andrebbe un libro, e è un libro che non lo scriverà mai nessuno e in fondo è un peccato [...].¹²

Riferimenti bibliografici

- CANTOR 2021: Georg Cantor, *La filosofia dell’infinito. Scritti scelti (1884-1888)*, a cura di Emilio Ferrario e Patrizia Pozzi, Milano-Udine 2021.
- FONTANELLA 2019: Magda Fontanella, L’identità umana come sistema complesso. Da Edgar Morin alla filosofia in reparto, Documenta, Sassari 2019.
- GEYMONAT 1981: Ludovico Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. VI, Garzanti, Milano 1981.
- GIACOMINI 1981: Ugo Giacomini, Esame delle discussioni filosofiche-scientifiche sulla teoria della relatività, in Geymonat 1981, vol. VI, p. 478.
- GIGANTE, POZZI 2017: Miuccia Gigante, Patrizia Pozzi, Mai più lontani. Antifascismo e Resistenza visti con gli occhi di una bambina. Ricordo di Vincenzo Gigante, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- LEVI 1978: Primo Levi, “Batter la lastra” in Id. *La chiave a stella*, Einaudi, Torino 1978; ora in Id., *Opere complete I-II* a cura di Marco Belpoliti, Einaudi, Torino 2016, vol. I.
- LEVI 1984: Id., “Sidereus nuncius”, 11 aprile 1984 in Id. *Ad ora incerta*, Garzanti, Milano 1984; in Id. 2016, vol. II.
- LEVI 2016: Id., *Opere complete I-II* a cura di Marco Belpoliti, introduzione di Daniele Del Giudice, cronologia di Ernesto Ferrero, Einaudi, Torino 2016, 2 voll., pp. LXXXVII-1536+XV-1856. Per i riferimenti bibliografici, Domenico Scarpa, *Bibliografia di Primo Levi 1937-2018* in Levi 2018, pp. 1185-1268.
- LEVI 2018: Id., *Opere complete III*, a cura di Marco Belpoliti, vol. III, *Conversazioni, interviste, dichiarazioni, Bibliografia e indici* a cura del Centro Internazionale di Studi Primo Levi, Einaudi, Torino 2018, pp. XXXVI-1348.
- POZZI 2005 ed.: Patrizia Pozzi (a cura di), *L’eresia della pace- Spinoza e Celan. Lingua, memoria, identità* in «Quaderni Spinoziani» (“Associazione Italiana degli Amici di Spinoza”), n. 2, Mimesis, Milano-Udine 2005.
- POZZI 2012: Patrizia Pozzi, *Visione e parola: un’interpretazione del concetto spinoziano di scientia intuitiva. Tra finito e infinito*, Franco Angeli, Milano 2012.
- POZZI 2017: Miuccia Gigante, Patrizia Pozzi, Mai più lontani. Antifascismo e Resistenza visti con gli occhi di una bambina. Ricordo di Vincenzo Gigante, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- POZZI 2017: Patrizia Pozzi, *De vita solitaria: Petrarca e Spinoza*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- POZZI 2019: Patrizia Pozzi, *Homo Homini Deus. L’ideale umano di Spinoza*, a cura di Susanna Ferrario, Mimesis, Milano-Udine 2019.
- POZZI 2021: Patrizia Pozzi, *I molteplici volti dell’infinito* in Cantor 2021, pp. 111-127.

¹² Levi 1978, in Id. 2016, vol. I, pp. 1096-1097.

Sitografia

- Gabriele Scaramuzza, *Non considero quello che non ho, ma quello che ho. La SLA e la tenace scrittura di Patrizia Pozzi*, «Odissea», martedì 18 giugno 2019 [<http://libertariam.blogspot.com/2019/06/non-considero-quello-che-non-ho-ma.html>].
- Per gli interventi registrati e consultabili *on line* di Susanna Ferrario, di Gianfranco Mormino e di Cristina Zaltieri [www.sfilombarda.it/index.php/2019/11/18/presentazione-del-libro-di-patrizia-pozzi-homo-homini-deus/; www.sfilombarda.it/index.php/2019/12/08/presentazione-del-libro-di-patrizia-pozzi-homo-homini-deus-intervento-di-susanna/].
- Patrizia Pozzi, Susy Ferrario, *Patrizia Pozzi: una filosofia con la SLA*, «InCircolo. Rivista di filosofia e culture», n. 9, giugno 2020, pp.349-357 [<https://www.incolorivistafilosofica.it/wp-content/uploads/2020/07/InCircolo-n.9-Ferrario.pdf>].

Recensioni

Rossella Fabbrichesi, *Vita e potenza. Marco Aurelio, Spinoza, Nietzsche, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022.*

Il libro di Rossella Fabbrichesi – professore ordinario di filosofia teoretica presso l'Università degli Studi di Milano – ripercorre i diversi sentieri filosofici che, nel corso dei secoli, sono stati tracciati, interrotti e ripresi intorno a una delle grandi eniadi della nostra tradizione di pensiero, quella composta da *vita e potenza*. Prende così forma un cammino straordinariamente ricco di intuizioni e riflessioni ma anche di memorie e stralci di vite vissute, condotto in compagnia di tre grandi protagonisti della storia del pensiero filosofico, posti dall'autrice come seduti tutti attorno ad uno stesso tavolo di confronto, in un continuo gioco di rimandi, affinità, analogie e contrapposizioni.

In questo quadro, fa da sfondo l'interrogativo sulla felicità, declinato nell'analisi di come la sua ricerca e il suo possibile raggiungimento si articolino nell'opera – ma anche nella vita – dell'imperatore stoico Marco Aurelio, di Baruch Spinoza e di Friedrich Nietzsche.

Inevitabilmente, poi, questo percorso mostra al lettore che cosa significhi “fare filosofia”, in che modo essa consenta all'individuo di apprendere un sapiente ed equilibrato governo di sé in perfetta armonia e fusione con il “che c'è” del mondo e, peraltro, come tale esercizio possa, per così dire, allenare ad espandere la nostra capacità di incorporazione del Vero, inteso naturalmente non come una pura asserzione logica ma come qualcosa che debba poter essere agito in modo efficace dal punto di vista etico.

Peraltro, è proprio sulla funzione della filosofia che queste tre diverse tradizioni di pensiero convergono: la stessa Fabbrichesi puntualizza come essa non debba essere concepita come un mestiere fondato sullo specialismo astratto che relega il pensatore entro le mura della “cittadella universitaria” ma, al contrario, come meditazione sulla vita, come un processo di formazione che aspiri all'apprendimento e, soprattutto, alla pratica dell'arte del vivere bene. La filosofia, dunque, si fa strumento di ricerca e azione, fondamentale per imparare ad accogliere il fiume traboccante della potenza, a renderlo navigabile e, infine, a farlo sfociare in quell'alto mare aperto che è la vita dell'uomo.

Se si potesse dare a questo libro l'aspetto di una stanza, essa sarebbe di certo piuttosto affollata: l'incontro tra l'autrice e due dei tre filosofi prima nominati viene infatti orientato e mediato da due “amici nel sapere”, Gilles Deleuze e Michel Foucault, pensatori d'epoca contemporanea e innovativi interpreti rispettivamente di Spinoza e degli stoici, la cui singolare capacità di lettura critica è legata ad una precisa scelta di metodo: quella di pensare *con* gli autori e non *sugli* autori. Ciò significa sviluppare un doppio sguardo tramite cui osservare al contempo l'opera e il suo pensatore, la sua produzione filosofica e la sua esistenza. Solo l'intreccio di queste due prospettive consente infatti di cogliere, nella sua pienezza, la filosofia stoica, piuttosto che quella spinoziana o nietzschiana. La ragione di questo approccio è presto evidente: è proprio la mistione di questi due elementi – esercizio filosofico ed esercizio esistenziale – ad aver alimentato, nelle tre figure esaminate, lo sviluppo di una riflessione particolarmente feconda, la cui straordinaria *potenza* è stata originata

proprio dal fatto di non essersi mai slegata dalla *vita*.

In questo senso, potremmo forse dire che Marco Aurelio, Spinoza e Nietzsche sono una sorta di manifestazione vivente dell'endiadi o, quantomeno, del tenace e perpetuo esercizio richiesto per tradurre la spinta energetica che attraversa ognuno di noi in una forza che avvolge e non travolge, che spinge ad immergersi negli abissi più profondi ma non a precipitarvi senza controllo, che conduce alla padronanza su di sé mediante l'incorporazione armonica del proprio *daimon* e il "divenire ciò che si è appreso di essere", che insegna il valore di un modo di cura di sé tanto sapiente da comprendere l'*amor fati* e da desiderare il non voluto come se l'avessimo scelto, al punto da volerne, in ultima analisi, l'eterno ritorno.

Riprendendo con maggiore attenzione i passaggi del libro, notiamo come esso prenda le mosse da una premessa fondamentale: la consapevolezza della relazione fusionale tra vita e potenza ha continuato a riproporsi, da Socrate in avanti, in ogni grande filosofia e, in particolar modo, nelle tradizioni cosiddette "etiche", quali sono quelle messe a confronto nel libro. Non si tratta, naturalmente, di visioni fondate sul concetto di dovere ma su quello di potenza – destinato solo successivamente a ricevere una connotazione politica – e sulla necessità di dare corpo ad una "tempra morale" capace di resistere alle avversità della vita grazie al dominio su di sé.

L'ossessione dell'uomo occidentale nei confronti di una certa interpretazione del concetto di potenza – evidente, ancora oggi, anche in manifestazioni non propriamente di alto spessore intellettuale quali le pubblicità dedicate alle automobili sportive che vediamo correre in ambienti tradizionalmente considerati ostili come i deserti, sullo sfondo di mari in tempesta o gareggiando in velocità con possenti cavalli neri allo stato brado – riflette, di contro, il suo angoscioso timore per il suo contrario, ovvero l'impotenza. Spinoza riassume questa paura affermando che "la felicità consiste nel vedere accrescere la propria potenza, la tristezza il suo rimpicciolirsi".

Esistono, tuttavia, nella storia umana altre tradizioni che seguono un orientamento completamente diverso: nel pensiero cinese, come ricorda la stessa autrice, la potenza consiste nel "fare attenzione a che niente non sia fatto", ovvero nel lasciar accadere le cose cercando di seguirne la propensione. Si tratta, evidentemente, di un modo di stare nel mondo che potremmo definire di "passività": non si tratta di un atteggiamento fatalista o rassegnato ma di imparare a riporre le proprie migliori energie nella costruzione di una capacità di ricezione più che di azione. In qualche modo, negli autori qui considerati – in modo particolare, negli stoici – l'interpretazione occidentale si avvicina a quella orientale.

Un tema centrale è poi quello della cura di sé, riproposto nel libro nel capitolo dedicato a Marco Aurelio, la cui profonda gratitudine nei confronti della filosofia deriva proprio dal fatto di averne tratto, innanzitutto, questo tipo di insegnamento. Foucault stesso, in alcuni studi dedicati a spiegare come l'invenzione del Soggetto, inteso come risultato di pratiche "etopoietiche", vada attribuita proprio agli stoici, sottolinea tale principio di cura, mostrandone la connessione con il noto precetto delfico "conosci te stesso". Vediamo così apparire altre due endiadi. La prima è quella composta dal concetto di cura e da quello di conoscenza di sé, da intendersi come conversione verso sé stessi, finalizzata a dare forma ad un'interiorità profonda e ad una salda ed elegante postura esistenziale, dove la ricostituzione del modo di conoscere e di pensare determina il rinnovamento del modo di agire. Questa alleanza sarà purtroppo condannata ad infrangersi contro l'opera cartesiana che sposta l'obiettivo della conoscenza dalla trasformazione etologica del soggetto all'ottenimento di una verità puramente epistemica ed intellettuale. La seconda endiadi, strettamente connessa alla prima, è quella tra vita e verità: il Soggetto stoico è, infatti, un soggetto dotato della capacità di dire il vero su di sé. Nel momento in cui viene meno anche questo legame e l'individuo smette di incorporare la verità, quest'ultima perde la capacità di salvarlo, di garantirne la soggettività etica. Dismessa

dal proprio ruolo e depauperata del proprio significato è così anche la filosofia, relegata al regno della pura teoresi dove tanto la virtù quanto l'indecenza non possono produrre né danni né benefici. Ma quale uso si può fare di un tale sapere senza aspirare, con esso, a produrre trasformazioni di sé e del mondo circostante? In che modo la conoscenza "del mondo, del sé e del sé nel mondo" possono farsi principi permanenti dell'azione e condizioni di vita felice?

Non lontano da questa visione ritroviamo, molte pagine dopo, la citazione nietzschiana del motto pindarico "divieni ciò che sei", ovvero "diventa ciò che hai appreso di essere", lezione la cui applicazione non può prescindere dalla domanda sui modi del nostro essere nel mondo, del nostro frequentarlo e dei pensieri che formuliamo nel farlo.

Proseguendo nella lettura del libro, troviamo come la triade concettuale felicità, *amor fati* e potenza costituiscano, in qualche misura, il fil rouge che lega gli stoici, Spinoza e Nietzsche. Proprio in quest'ultimo vediamo, con maggior forza, come lo sviluppare la dote di saper amare il non voluto, il non desiderato, è la massima forma di potenza possibile, esemplificata nello Zarathustra dalle parole "così fu, così volli che fosse". Non si tratta di una formula teorica ma di un atto, di un esercizio filosofico-spirituale volto ad acquisire una potenza capace di assimilarsi a quella del fato: ancora una volta, ritroviamo il legame tra queste tradizioni sottoforma dell'eco della formula stoica "*omologoumenos zen*", ovvero l'invito a comprendere il proprio posto nell'universo e vivere in conformità con il Cosmo, sviluppando una natura capace di esistere in armonia con la Natura tutta.

È interessante vedere come i tre esempi di pensiero si interfaccino tra loro, creando legami fuori dal tempo e dallo spazio. Nietzsche, in una lettera del 1881, scrive, con evidente esaltazione, all'amico Overbeck di aver scoperto di avere un precursore – Spinoza – con cui condividere la propria solitudine, così divenuta almeno una "solitudine a due", fondata sulla comune idea per cui la potenza sia l'essenza dell'essere.

È proprio Nietzsche colui che più di tutti gli altri ha provato a trasporre nella propria vita l'appello alla potenza, che ha condotto un esperimento di incorporazione della verità fino al limite massimo di sopportazione per renderla la propria unità di misura, che si è dedicato a mettere in atto in prima persona, nella sua disperata esistenza, la massima di Epitteto secondo cui "il destino guida chi vuole, trascina chi resiste". Resistere implica infatti un'inutile e improduttiva dispersione di potenza: per questo motivo, il filosofo, dopo alcuni mesi dalla conclusione della vicenda amorosa con Lou Von Salomé, scrive alla sorella Elisabeth di aver ormai cessato di essere come lei lo voleva, ovvero rabbioso, vendicativo, affranto dal dolore e di aver finalmente compreso come la frequentazione con Salomé abbia rappresentato un'opportunità per dimostrare che "ogni esperienza è utile, ogni giorno è sacro e ogni uomo divino". L'incontro con colui che egli stesso definisce "un avvenimento" e non una persona lo rende infatti maturo per lo Zarathustra, pronto a dimostrare cosa può un oltre-uomo. A condurlo nuovamente alla filosofia è, ancora una volta, il bisogno di salute, di salvezza che non può scaturire da altro che dalla malattia – rivelatasi, per così dire, un fuoco amico – e dall'impotenza che questa porta inevitabilmente con sé: percepirla, sprofondarvi spiana la strada alla suprema guarigione. Nella ferita, la *kehre*. Solo allora Nietzsche, perdendosi, riguadagna sé stesso, assume su di sé "tutti i nomi della storia", diviene "un destino", trasmuta nel suo daimon. Come se, finalmente, dopo aver a lungo armeggiato con un mazzo di migliaia di chiavi, avesse trovato quella corrispondente alla serratura della porta che era *destinato* ad aprire, comprendendo cosa significhi essere Dioniso, dove risiede l'antica potenza: per rendere potente la vita è necessario dirle di sì, in ogni suo aspetto, anche quando ci pone dinanzi al dolore di guardare la nostra potenza che declina fino a lasciare spazio all'impotenza. E dire di sì alla vita per tutta la sua interezza significa *amarla* al punto di desiderare il ritorno di tutto ciò che è stato, buono o cattivo, nella consapevolezza che –

con le parole di Marco Aurelio – “è per te che doveva avvenire, è opera tua”.

La vita di Nietzsche diventa così pensiero vivente, esempio di come sia possibile divenire ciò che si è. Il filosofo lo dimostra nel momento in cui tutto sembra ormai oscuro, crepuscolare, in cui egli stesso sembra derubato di quanto ha di più prezioso, la propria filosofia. Tale risveglio inaspettato, insperato, potrebbe forse essere descritto dalle parole dell'ultimo verso di una poesia di Montale: *“Ho tanta fede che mi brucia; certo chi mi vedrà dirà è un uomo di cenere senz'accorgersi ch'era una rinascita”*.

L'esperienza “umana, troppo umana” con Salomé lo conduce alla totale disgregazione come individuo ma quando ella si allontana, il vuoto che lascia viene infiammato dal carbone ardente di Zarathustra.

In cosa avere fede, dunque? Nel demone, premonizione dimenticata del disegno prescelto, portatore del nostro destino. Carl Gustav Jung, il cui pensiero risentirà profondamente dell'influenza nietzschiana, scriverà, a proposito del daimon che si accoglie, che “li troverai sia il tuo limite più basso, sia quello più alto”. Ciò significa farsi compenetrare dal “che c'è” del mondo, comprendere la duplicità dell'esistenza, diventando, al pari di essa, periodici e senza rivolgerle mai – a qualsiasi limite ci si trovi – alcuna obiezione.

Ad un primo sguardo, ci si potrebbe forse domandare in che senso la filosofia abbia salvato Spinoza e Nietzsche: il primo, esiliato dalla propria comunità, ha trascorso la propria vita in completa solitudine mentre il secondo è infine naufragato nella follia senza farne più ritorno. Ebbene, il libro di Fabbrichesi ha il merito di mostrare come tale lettura pessimistica sia inadeguata poiché tale è la prospettiva assunta: la loro esistenza è stata felice in quanto significativa, ovvero capace di comprendere e manifestare il senso della propria vocazione, di dare vita al contenuto di quello che è il disegno originario del proprio destino.

Inoltre, Fabbrichesi riesce nell'intento di scrivere un testo utile e interessante non solo sul piano accademico ma fruibile anche da un pubblico non specialistico: se affrontato con la giusta serietà ed attenzione, il

libro ha, infatti, il pregio di alimentare – con le parole di Hannah Arendt – “quel dialogo silente con se stessi che, sin dai tempi di Socrate e Platone, siamo soliti chiamare pensiero” e di mostrare l'importanza di un instancabile lavoro “alchemico” sulla materia della propria vita funzionale, come scrive Nietzsche, a “scoprire l'espedito per trasformare anche questo fango in oro”.

Annaclara De Tuglie

Alessandra Modugno – Paola Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*, Franco Angeli, Milano 2021.

Nella *Premessa* le due autrici – Alessandra Modugno, ricercatrice di Filosofia teoretica presso l'Università degli Studi di Genova, e Paola Premoli De Marchi, docente di Etica nelle organizzazioni presso l'Università degli Studi di Padova – dichiarano il comune interesse per l'antropologia filosofica, ambito di ricerca affrontato nel volume intrecciando le due prospettive teoretica ed etica, con l'intenzione di guidare il lettore a riconoscere nell'essere umano un "capolavoro" e un "mistero". Motivano l'origine del volume richiamando la convergenza di idee, pur nell'autonomia di pensiero, e l'attenzione condivisa per i rispettivi studenti, giovani in formazione sia come uomini e donne sia come futuri professionisti in contesti educativi, di accompagnamento e aiuto. Quest'attenzione per gli studenti è confermata nei *Prolegomeni*, dove le autrici innanzitutto ricordano ai lettori che in ogni situazione sono «sempre presenti sotto traccia ben precise concezioni e convinzioni inerenti l'essere umano» (p. 11), operanti come premesse delle azioni, e che «interrogarsi sull'essere umano è interrogarsi su se stessi» (p. 12) e, in secondo luogo, esplicitano le scelte di metodo. La prima scelta metodologica è partire da precise situazioni esistenziali – proposte tramite la trascrizione di scene di film – per sviluppare una lettura filosofica delle esperienze considerate; la seconda è dialogare con posizioni filosofiche diverse, riprendendone spunti o discutendone i limiti.

Il progetto del volume – esplorare «l'essere che è proprio della persona umana e l'identità specifica» di ciascuno (p. 27) – viene realizzato articolando la trattazione in tre parti: *La condizione umana*, *La relazione*, *L'azione umana*. Nella sezione dedicata alla condizione umana viene sottolineata l'esigenza di conoscere se stessi in un'epoca di assenza di riflessività e, in opposizione a scetticismo e relativismo e al rifiuto della

metafisica, si riafferma la possibilità di conoscere la verità e, quindi, la possibilità di condurre una riflessione filosofica sulla realtà umana e giungere alla consapevolezza del proprio sé. L'indagine prosegue focalizzandosi sul limite come costitutivo dell'essere umano; sui desideri essenziali della persona che attestano la tensione verso oggetti considerati buoni in sé; sul rapporto tra corpo, psiche e spirito nel quadro di una visione della persona unitaria e tridimensionale; sulla necessaria interazione tra la sfera affettiva, la ragione e la volontà; sulla maturazione della persona sia nei tratti ontologici comuni sia nelle sue qualità uniche e irripetibili; sull'esperienza della morte e della finitezza come vie di accesso alla riflessione sulla dimensione metafisica della persona e all'interrogativo su Dio, posto come «esigenza teoretica insita nell'essere dell'uomo» (p. 109). La seconda parte si apre con l'esame dello statuto relazionale dell'essere umano e, quindi, del rapporto tra sostanza e relazione – in quanto la relazione «è sia qualcosa che a un certo punto accade [...] sia qualcosa che si rivela già esserci da sempre, in quanto elemento del profilo ontologico della realtà umana e in generale della realtà come tale» (p. 115) – e prosegue con la considerazione di tre forme di relazione interpersonale: la filiazione, l'amicizia e la cura; approfondisce poi la relazione tra uomo e donna e amplia, infine, la prospettiva con un'indagine sui caratteri, l'origine e il fondamento delle comunità, sulla nozione di bene comune, sul rapporto tra individuo e società. Nella terza parte del volume vengono definiti i tratti essenziali delle azioni umane e se ne analizzano gli elementi costitutivi: fini, mezzi, motivazione, intenzione, circostanze e conseguenze; partendo poi dalla rilevanza delle azioni per la vita personale, viene affrontato il tema della libertà tramite un confronto con le posizioni presenti nel dibattito contemporaneo; muovendo dal tema della libertà, si sviluppa la riflessione sulla responsabilità morale, che introduce all'ultimo capitolo dedicato alla coscienza morale, studiata nella sua origine e nelle sue caratteristiche e posta «alla radice stessa della vita propriamente personale» (p. 189).

Il percorso svolto nelle tre parti del volume – suggerito nella sintesi proposta – mostra al lettore la complessità dei problemi affrontati dall'antropologia filosofica, complessità che giustifica l'uso dell'attributo "mistero" per caratterizzare l'essere umano. La *Conclusion* si concentra, invece, sull'attributo "capolavoro" con una riflessione sulla bellezza dell'essere umano che termina con una definizione della vocazione della persona: «prendere coscienza di ciò che ha davvero importanza nella realtà e assumersene la responsabilità, utilizzando la propria libertà per tracciare con la sua vita, quanto più possibile "linee di bene"» (p. 194).

La lettura del volume conferma le affermazioni introduttive. Innanzitutto, trova conferma la condivisione della visione filosofica delle autrici, chiaramente e coerentemente sostenuta, condivisione che dà un carattere unitario alla trattazione: tanto più che, scrivono le autrici, «l'intersezione dell'ottica teoretica ed etica – che denotano i nostri profili culturali e professionali – consente di porre in atto la sintesi esistenziale che riteniamo costituisca la vita quotidiana di ogni essere umano» (p. 14). In secondo luogo, trova conferma l'attenzione per gli studenti – e, più in generale, per i lettori – attestata dall'ordine espositivo, dalla cura nella definizione dei concetti, dalla chiarificazione e articolazione delle questioni affrontate. Pertanto, il volume non solo risulta interessante per il lettore intenzionato ad approfondire tematiche di antropologia filosofica, ma anche per i docenti di scuola secondaria di secondo grado impegnati a coniugare l'approccio storico allo studio della filosofia con l'approccio problematico: i capitoli del libro, infatti, offrono significative piste di lavoro, sia per l'avvio della riflessione da situazioni di vita, nelle quali gli studenti si possono facilmente immedesimare, sia per l'impostazione data alla trattazione dei diversi temi. Si può, quindi, affermare che anche per questo le autrici realizzano la propria «passione per la riflessione e la chiarificazione della realtà come occasione feconda di svolgere un servizio formativo» (p. 14).

Anna Bianchi

Marco Salucci, *Dalla mela di Newton all'Arancia di Kubrick. La scienza spiegata con la letteratura*, edizioni thedotcompany, Reggio Emilia 2022, pp. 284.

Non è facile incontrare libri ricchi di spunti di riflessione come quello oggetto di questa recensione che già i paratesti delle copertine suggeriscono: “Il microscopio e la metafora. Viaggio filosofico nel legame tra ragione ed emozione, verità e democrazia. Da Copernico a Calvino, da Keplero a Kundera. Da Galileo a Gadda, da Kuhn ai Karamazov. Da Einstein a Wittgenstein, da Kant a Kahneman”. Scorrere l'indice rinforza poi l'impressione che i temi trattati siano vari. Ma ciò non significa che non sia ben presto evidente anche qual è il filo che li tiene insieme: l'esame delle relazioni fra filosofia, scienza, verità e democrazia.

Il lungo periodo della pandemia, che senza soluzione di continuità si è intersecato con la guerra fra Russia e Ucraina, ha mostrato in tutta la sua drammaticità gli errori comunicativi e argomentativi di sedicenti esperti e/o urlatori da palco o da salotto, contro cui il libro in questione schiera quello che sembra dimenticato ovvero il patrimonio degli strumenti argomentativi e metodologici che secoli di storia del pensiero filosofico hanno elaborato, per definire i criteri per i quali una conoscenza è conoscenza, per quanto è umanamente possibile, di come stanno realmente le cose. Il libro, dunque, entra anche nel tema – oggi più che mai attuale – della distinzione fra scienza e le pseudoscienze; tema che non è solo di interesse accademico, se il venir meno di tale distinzione trascina con sé la qualità dell'informazione e conseguentemente la qualità e il funzionamento del sistema democratico.

Dalla mela di Newton all'Arancia di Kubrick ha il merito di tenere insieme, sotto un unico grande impianto metodologico, quelle che il fisico C. P. Snow chiamava, nella metà del XX secolo, le due culture. I capitoli del libro di Salucci sono introdotti da passi scelti della grande letteratura mondiale,

classica, moderna e contemporanea: tanto per citarne qualcuno, quello in cui Don Ferrante dei *Promessi Sposi* con aristoteliche argomentazioni cercava di dimostrare la non esistenza della peste perfino quando di peste a letto vi moriva, le splendide pagine sulla spiegazione causale nella storia di *Guerra e Pace*; gli artifici retorici con cui Antonio attacca Bruto e celebra Giulio Cesare nell'omonima tragedia shakespeariana, la sferzante ironia della letteratura illuminista di Defoe e di Swift. E il repertorio annovera anche il dottor Ingravallo di *Quel pasticciaccio brutto de via Merulana*, che argomenta a favore di un concetto di causa plurale contro la vetusta causa singolare: ogni evento è l'effetto di *una rosa di causali a molinello*; il Calvino delle *Cosmicomiche* ed esponenti della letteratura angloamericana dell'ultimo mezzo secolo, McEwan, DeLillo e McCarthy su tutti. E si potrebbe continuare facendo riferimento alla settima arte, nella quale spiccano Woody Allen e S. Kubrick. Ma sono solo alcuni degli esempi che si possono fare.

L'incipit letterario dei capitoli non è un semplice spunto di partenza: permette al lettore di ampliare il proprio panorama mentale, di rendere più accessibili nella loro interezza i temi dei capitoli, di rendere meglio presenti alla mente, il tema in discussione; si tratta insomma di un'operazione platonica, che consiste nell'accostare logica e mitologia, dialettica e retorica. Ma si rammenterà anche l'espedito didattico lucreziano di cospargere col miele (letterario) l'amaro della più ostica argomentazione filosofica (il “... di soavi liqor l'orlo del vaso” ripreso poi dal Tasso). E c'è anche qualcos'altro. L'accostare le “due culture” è anche funzionale al tema della separazione fra scienza e pseudoscienza. Intendo riferirmi in particolare alle pagine che Salucci dedica allo storicismo tedesco e alla concezione dell'unicità del metodo proposta da C. G. Hempel. La scienza, e non solo quella fisica, chimica, medica, ma anche quella storica, filosofica, filologica e critico-letteraria, si può definire scienza in quanto si distingue metodologicamente dalla pseudoscienza. Ma il metodo della scienza non è una tavola

dei comandamenti: anch'esso si modifica ma stabilisce, anche se temporaneamente, un percorso entro il quale si deve svolgere una ricerca che voglia essere una descrizione quanto più attendibile della realtà. Non si intende certo confondere le diverse metodologie, gli oggetti della ricerca e i risultati che chiaramente differenziano le scienze della natura da quelle dell'uomo. Ma quando la posta in gioco è la confusione fra scienza e pseudoscienza, fra professionalità e improvvisazione, allora è con la scienza *tout court* che ci si deve schierare, utilizzando lo strumentario dei principi e procedure che, comuni ai più diversi ambiti di ricerca, smascherano errori, contraddizioni e fallacie.

Scienza, democrazia e informazione, si diceva, costituiscono un possibile piano di lettura delle pagine di Salucci. Sono tre macro-concetti che rappresentano le fondamenta dello stesso pensiero occidentale. I Sofisti sono stati i primi a porre il linguaggio e la comunicazione al centro della riflessione e non casualmente lo hanno fatto nel contesto ateniese in cui prendevano forma le prime istituzioni per le quali – senza sottacere delle differenze – si è cominciato a usare il termine “democratico”. Nel sistema politico in cui tutti o molti sono chiamati a intervenire e a prendere decisioni, risulta determinante il saper comunicare e confondere *ad arte* il vero, il probabile e il falso. La scienza, intendendo qui quella fisica e naturale, è senza dubbio la protagonista del libro di Salucci, il quale ne passa in rassegna alcune nozioni fondamentali che fanno riferimento al metodo, come quella di teoria, ipotesi, causa-effetto, verifica e falsificazione, paradigma, linguaggio; nella trama espositiva si trovano così menzionati i principali esponenti della filosofia della scienza, quelli classici e moderni, e contemporanei come Hempel, Popper, Kuhn e Feyerabend. Gli arguti e aneddotici interventi sulla storia e sul significato della scienza del fisico e premio Nobel Richard Feynman guidano più volte Salucci nello sviluppo del libro.

La selezione delle teorie scientifiche e quella delle decisioni politiche procedono

secondo criteri molto diversi: la prima si fonda sull'*episteme* (dei competenti), la seconda sulla *doxa* (della maggioranza). Nel corso della storia i sistemi politici hanno conosciuto un progressivo spostamento dal primo al secondo criterio: dal suffragio ristretto per censo e istruzione al diritto di voto universale. Ma i problemi che oggi manifestano i sistemi democratici non implicano che si debba sacrificare il lungo e difficile percorso che ha portato al suffragio universale, perseguendo l'utopia platonica dei filosofi governanti, o la tecnocrazia positivista. Il principio costitutivo della democrazia non è in realtà puramente quantitativo: esiste cioè un intero sistema di *check and balance* che, almeno nelle intenzioni, costituisce un filtro fra il quantitativo e il qualitativo. Il funzionamento o meno di tutto questo, lo spreco e la corruzione, le situazioni patologiche in cui questa struttura può incorrere, non possono essere affrontate nello spazio di una recensione. Ma la vera malata resta l'informazione: il periodo della pandemia ha messo a nudo tutti i limiti e gli effetti negativi sulla qualità della democrazia di un'informazione priva di una struttura metodologica. La questione è in qualche modo presente anche nel libro in oggetto. Se il settore in cui maggiormente si fa uso delle fallacie argomentative è quello pubblicitario (ne è una fonte inesauribile) e se gli esperti di marketing lavorano contemporaneamente come *ghost writer* dei politici, allora la conclusione è evidente. Se ne può uscire nello stesso modo in cui si tratta la pseudoscienza e cioè con un metodo, con regole del corretto ragionamento e della verifica?

Marco Nocentini

Nicola Zippel, *Con le parole dei filosofi*, Carocci, Roma 2021.

La domanda «che cosa posso leggere di filosofia?» (p. 7) – rivolta all'autore in diverse circostanze – introduce alla lettura di *Con le parole dei filosofi*, suggerendo subito il legame tra il libro e l'esperienza personale di docente e studioso di Nicola Zippel. La domanda – secondo l'autore – rivela il desiderio di filosofia di chi la pone, cioè il desiderio di comprendere la propria esistenza attraverso «un'indagine sulla radice ultima delle cose, ovvero su quelle strutture invariabili» (p. 13) che consentono, per quanto possibile, di cogliere il senso delle situazioni affrontate da tutti individualmente, come le esperienze del dolore o della felicità. Il libro fornisce, quindi, una guida al lettore – mosso dal desiderio di comprendere – per riflettere filosoficamente sugli interrogativi che nascono dalla vita stessa, perché è proprio da tali interrogativi che si origina l'indagine filosofica.

Il primo passo proposto dall'autore è l'assunzione di un «sano scetticismo» (p. 17), inteso come l'atteggiamento mentale del filosofo impegnato nella ricerca di risposte agli interrogativi che si pone, ma consapevole della provvisorietà di ogni risultato: ogni risposta è un «approdo da cui ripartire di nuovo, con uno sguardo che si è fatto più acuto e sensibile nel suo interrogarsi radicale» (p. 23). Un «approdo da cui ripartire» appare ogni singolo capitolo, strutturato in modo da fornire un metodo per pensare filosoficamente: posta una questione, l'autore sviluppa le proprie riflessioni partendo da brani tratti da opere filosofiche, proposti e spiegati al lettore. Questo costante confronto con le parole dei filosofi suggerisce la convinzione di Nicola Zippel che la filosofia richieda tempo, studio, ricerca e tanta lettura: misurarsi con gli scritti di Marco Aurelio, Agostino, Leibniz, Hegel, Husserl, Jaspers, Lévinas, Zambrano – per citare alcuni nomi – non solo non ostacola, ma piuttosto stimola la riflessione, l'approfondimento, la chiarificazione dei concetti.

I capitoli del libro conducono il lettore ad affrontare un intreccio di interrogativi su se stesso, sulle proprie relazioni con gli altri, sul proprio rapporto con il mondo. L'indagine sull'identità – umana e individuale – è già posta ricorrendo all'alternativa tra il filosofo e il poeta, assunti come categorie esistenziali capaci di caratterizzare due modi di porsi dinanzi alla realtà; prosegue con una riflessione sul modo di affrontare i momenti di svolta della vita e, innanzitutto, la crisi di mezz'età; è successivamente ripresa nel richiamo a conoscere se stessi, nella propria unicità e libertà, ed è ulteriormente approfondita nella riflessione sulla paternità come forma privilegiata dell'alterità che permette di restare se stessi e completare la propria identità relazionandosi all'altro. In rapporto al problema della libertà, viene discussa la falsa alternativa tra ragione e sentimento, così come sono posti in discussione il confine tra la pazzia e la normalità; l'esaltazione della produttività contrapposta all'ozio, da valorizzare invece come opportunità per sviluppare le proprie attitudini; le nozioni di ottimismo e pessimismo come atteggiamenti verso il mondo.

Lungo l'itinerario tracciato dall'autore il lettore è portato a interrogarsi anche sulla pluralità di significati del termine “mondo” e a riconoscere il mondo della vita come esperienza condivisa a livello umano; è portato a cogliere la distinzione tra il tempo del mondo e il tempo dell'io che si rivela come il tempo che noi stessi siamo; a interrogarsi sulla possibilità di una comprensione razionale del dolore che offra una via per affrontare le sofferenze personali; a pensare il corso degli eventi in modo da comprendere anche la presenza del negativo e a riflettere sulla felicità possibile in una realtà dove neppure l'assurdo può essere cancellato.

Al termine del percorso l'invito iniziale ad assumere un atteggiamento di apertura alla ricerca è ripreso nel riconoscimento della «nostalgia del conoscere» (p. 121) come tonalità emotiva che accompagna l'indagine filosofica. L'orientamento ad approfondire instancabilmente le questioni affrontate, dettato dalla nostalgia del conoscere, scrive l'autore, rimanda all'etica della comprensione che è sottesa all'intero libro:

un'etica che «cerca di afferrare – comprendere – il senso delle questioni filosofico-esistenziali, pur sapendo di non possederlo mai completamente, ma non per questo disperando, perché la forza della sua abitudine – del suo *ethos* – consiste proprio nel continuare a provare» (p. 133).

Con questa sintetica presentazione del libro si intende includere *Con le parole dei filosofi* tra le buone risposte alla domanda «che cosa posso leggere di filosofia?». Il libro appare, infatti, un interessante esempio di comunicazione filosofica, sia per l'approccio alla materia sia per la chiarezza espositiva dell'autore, che rende la lettura accessibile a diverse tipologie di lettori, sia giovani sia adulti. Tali caratteristiche del libro permettono, innanzitutto, di cogliere la continuità tra *Con le parole dei filosofi* e l'esperienza svolta dall'autore nell'ambito della filosofia con i bambini, cui sono legati tre suoi precedenti scritti: un'esperienza caratterizzata – rispetto agli orientamenti che riducono la filosofia con i bambini a teoria e pratica del ragionamento – dall'attenzione alla specificità storica e concettuale del sapere filosofico. Permettono, inoltre, di considerare il libro come una possibile integrazione allo studio della filosofia impostato secondo l'approccio storico negli indirizzi liceali e, più in generale, come un suggerimento metodologico per l'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie di secondo grado, dove – tramite la lettura diretta di testi filosofici – è possibile promuovere negli studenti lo sviluppo del pensiero critico, formando insieme sia l'abitudine a contestualizzare le questioni filosofiche, cogliendone la storicità, sia l'attitudine a problematizzare le opinioni diffuse nella propria epoca, muovendo alla ricerca di nuove risposte.

Anna Bianchi