

# Education & Learning Styles

## Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 6 – agosto 2022



Scuola  
Adleriana di  
Psicoterapia del  
CRIFU



Direzione Scientifica: Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo / Direttore IELIT – International Educational Literacy Institute), Silvio Bolognini (Università eCampus / Direttore CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi), Daniela Bosetto (Università eCampus / Direttrice Centro di Ricerca in Psicologia Applicata eCampus / Direttrice Scuola di Specializzazione in Psicoterapia del CRIFU)

Comitato Scientifico: Alessandro Bolognini (Università eCampus), Henry Chero-Valdivieso (Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, Perú), Claudio De Luca (Università della Basilicata), María Concepción Domínguez Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Adria Velia González Beltrones (Universidad de Sonora, México), Maria Cristina Guzmán Juárez (UOC – España), Barbara A. Juárez Reynoso (Universidad de Guadalajara – Mexico), Marco Marinacci (Università eCampus), Thomas P. Mackey (State University of New York Empire State College, USA), Eloy Martos Nuñez (Universidad de Extremadura, RIUL, España), Eufrasio Pérez Navío (Universidad de Jaén – España), Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Roberto Montanari (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli), Miguel Angel Moreno S.J. (University of North America), Maria Verónica Nava Avilés (Escuela Normal Superior de México), Silvia Ester Orrú (Universidad de Brasilia, Brasil), Michele Petrocelli (CE.DI.S. – Università eCampus), Patricia Rosas Chávez (Universidad de Guadalajara, México), Roberto Giacinto Rosso (Accademia di Brera – Milano), Elias Said Hung (UNIR – España), Giuseppe Sartori (Università di Padova), Marina Simeone (Università eCampus), Martha Vergara Fregoso (CUCSH-Universidad de Guadalajara, México)

Comitato Tecnico-editoriale: Attilio Cristiano Vaccaro Belluscio, Roberta Simeone, Luca Siniscalco

Segreteria di redazione: Anna Cattaneo

Per l'invio dei contributi originali, non inviati ad altre riviste (il testo, corredato di un *abstract* in inglese e nella lingua di stesura del saggio, ciascuno di non più di 500 caratteri, spazi inclusi, e di 5 *key words*, deve essere privo di indicazioni relative all'autore; in un *file* a parte va spedita un documento con nome/cognome, titolo, istituzione di appartenenza, email; vanno seguite le norme redazionali disponibili online al seguente *link*: <https://www.educationandlearningstyles.it/normativa-editing>), inviare una mail a: [in.educationlearning@libero.it](mailto:in.educationlearning@libero.it)

I contributi destinati alla pubblicazione nelle sezioni “Autori e Idee” e “Tendenze e dibattiti” vengono preventivamente sottoposti a procedura di *double-blinded peer review* (revisione a “doppio cieco”). Il Comitato tecnico-editoriale e scientifico si avvale di esperti esterni nel processo di revisione tra pari. La Direzione editoriale può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l’articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

Il Codice Etico di *Education & Learning Styles* è consultabile al seguente *link*:  
<https://www.educationandlearningstyles.it/codice-etico>

Proprietà: CRIFU – Centro Ricerche Istruzione e Formazione UNITRE  
Via Ariberto 11 – 20123 Milano (MI)  
[www.unitredu.com](http://www.unitredu.com)

Editore: Armando Editore  
Via Leon Pancaldo 26 – 00147 Roma  
[www.armandoeditore.it](http://www.armandoeditore.it)

Sito della rivista: [www.educationandlearningstyles.it](http://www.educationandlearningstyles.it)  
[www.unitredu.com/pubblicazioni/9-riviste/53-education-learning-styles](http://www.unitredu.com/pubblicazioni/9-riviste/53-education-learning-styles)

Direttore responsabile: Silvio Bolognini

ISSN: 2724-492X

## SOMMARIO

PRESENTAZIONE	4
AUTORI E IDEE	6
Eduverse: didattica tradizionale o didattica immersiva? di <i>Eleonora Delle Vedove</i>	8
L'enseignement de la langue italienne en France di <i>Nathalie Zingraff</i>	21
Tradizione e innovazione: et et piuttosto che aut aut? di <i>Emilio Mondani</i>	36
Piero Calamandrei e Guido Calogero: dialogo, libertà e norma, la vita umana come “fatto giuridico della pos-modernità” di <i>Francesco Da Riva Grechi</i>	59
TENDENZE E DIBATTITI	80
La “nuovissima” donna italiana. Una “storia morale” alla base dell’emancipazione femminile di <i>Valentina Pastorelli</i>	82
L’essere umano e i social media: educare alla realtà liquida dei mezzi di comunicazione del XXI secolo di <i>Ludovica D’Antonio</i>	95
Filosofia e infanzia tra pensiero e dialogo. Riflessioni sull’educazione filosofica a scuola di <i>Michela Casolaro</i>	105

# Presentazione

Con il fascicolo nr. 1 2020 è nata *Education & Learning Styles. Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica*.

Scopo primario della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* intende adottare una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere. Al contempo verranno considerati tanto i fondamenti storici e teoretici delle questioni considerate, quanto i nuclei concettuali e metodologici fondamentali, toccando il dibattito attuale e vagliando le nuove prospettive di ricerca, nonché rapportandosi alle attività culturali – pubblicazioni, convegni e seminari – che possono dialogare con il progetto.

I numeri della rivista trimestrale si presenteranno caratterizzati da una struttura bipartita: la sezione “Autori e Idee” raccoglie i saggi più corposi, contraddistinti da un impianto critico rigorosamente scientifico e dedicati all'approfondimento di autori e/o percorsi tematici che permettano di gettare nuova luce sulla macrotematica di volta in volta affrontata; la sezione “Tendenze e dibattiti” include contributi che, mantenendo la medesima configurazione accademica, affrontano questioni più specifiche, spesso tramite “sconfinamenti” interdisciplinari, sempre toccando questioni di estrema rilevanza e centralità nel dibattito culturale contemporaneo.

L'intenzione è, in ultima istanza, quella di gettare uno sguardo originale sul mondo dell'apprendimento, mostrando come l'impellenza di talune questioni di stretta attualità – dall'*e-learning* come strumento didattico ai nuovi linguaggi di comunicazione in genere, dal dibattito sulla riforma del sistema scolastico all'educazione permanente, dalla conoscenza di metodologie pedagogiche e psicologiche alle problematiche di sviluppo organizzativo e manageriale di ambito scolastico – possano trovare interpretazione esaustiva ed elaborazione programmatica efficace soltanto nel dialogo con il sapere umanistico nella sua totalità, sulla base di una antropologia olistica e integrale, oltre il mero soluzionismo tecnologico.



## **Autori e Idee**



# Eduverse: didattica tradizionale o didattica immersiva?

di *Eleonora Delle Vedove\**

ABSTRACT (ITA)

L'arte dell'insegnamento è sempre stata un elemento importante per lo sviluppo e l'evoluzione del contesto socio-culturale. L'impostazione tradizionale delle metodologie didattiche si è dovuta confrontare con l'impiego delle moderne tecnologie digitali, applicate altresì all'interno del contesto scolastico. Il nuovo scenario solleva un dibattito sulle delicate problematiche collegate al rapporto tra l'adozione degli strumenti digitali e la sostenibilità culturale. Tali criticità aumentano se si prevede, in un tempo non molto lontano, il completo trasferimento delle dinamiche scolastiche all'interno della realtà immersiva. Questa transizione digitale deve garantire la realizzazione di un equilibrio tra la didattica di stampo tradizionale e quella digitale/immersiva, al fine di consentire agli allievi di sviluppare capacità multimediali unitamente alla conservazione delle primarie esigenze di apprendimento manualistico.

**Parole chiave:** metodo, apprendimento, realtà immersiva, sostenibilità, digitale

# Eduverse: traditional or immersive teaching?

by *Eleonora Delle Vedove*

ABSTRACT (ENG)

The art of teaching has always been an important element in the socio-cultural context. Teaching traditional approaches had to confront with new digital technologies, also in school contexts. This has engendered a debate on the issues related to the use of digital tools and cultural sustainability. Those issues would grow, should school dynamics be completely transferred to the immersive reality in a relatively short time. The digital transition must ensure balance between traditional and digital/immersive teaching, in order to allow students to develop multimedia skills while preserving the essentials of textbook learning.

**Keywords:** method, learning, immersive reality, sustainability, digital

\* UniTreEdu

*Lo scopo dell'educazione è sostituire una mente vuota con una aperta* (Malcolm Stevenson Forbes)

## **Introduzione**

Viviamo in un periodo storico in cui l'intero sapere è ad immediata disposizione dell'individuo. Grazie all'evoluzione delle tecnologie digitali è possibile acquisire istantaneamente qualsiasi tipo di informazione. Questa condizione ha sicuramente cambiato le tradizionali metodologie sia di ricerca del sapere, sia di formazione culturale, coinvolgendo inevitabilmente anche il sistema scolastico. A questo punto è indispensabile comprendere quanto tale cambiamento influisca sull'approccio metodologico dell'insegnamento e sulla capacità di apprendimento degli studenti.

## **Le radici filosofiche dell'insegnamento**

L'antica Grecia vede la sua fioritura nel periodo storico che va dal V al IV secolo a.C., nel quale prende vita il classicismo greco. Si tratta di un'epoca storica fondamentale, che segna la transizione dalla complessità dell'arcaismo alla nuova identità e autonomia della Grecia nell'età classica. In tal contesto ogni forma d'arte e cultura viene esaltata e valorizzata nella sua massima espressione, influenzando positivamente il modello educativo incardinato sui principi dell'ordine, della bellezza, della cura estetica e del rigore, con il fine ultimo di raggiungere un equilibrio armonico tra coscienza e sapere. Ciò viene reso possibile dall'importante ruolo assunto dalla metodologia pedagogica, la cui ricchezza s'incarna nella figura del maestro. L'educatore, nella Grecia classica, è colui che accompagna il discente nella sua formazione culturale, indispensabile per poter accedere alla vita pubblica e politica.

Nel dettaglio, il concetto di insegnamento si riferisce all'insieme di tutte quelle attività programmate e progettate al fine di trasferire delle conoscenze da un soggetto primario, definito insegnante, ad un soggetto secondario, definito discente. Secondo la natura etimologica del termine, esso può essere interpretato come l'incisione di esperienze formative nella mente dell'individuo destinatario. Tale impostazione trae origine dal presupposto che tutto ciò che viene appreso è il risultato diretto dell'insegnamento impartito.

In relazione stretta con il concetto di insegnamento vi è quello di educazione che, sovente, si affianca al primo nell'esprimere le fasi di realizzazione del sapere. Educazione, derivante dal latino *ex-ducere*, significa "condurre fuori", specifica precisamente che tutto quello che il percorso educativo vuole conseguire è l'esternazione di ciò che già è presente "dentro" l'educando, manifestando in maniera inequivocabile il suo essere e il suo sapere.

Volgendo lo sguardo al passato, spicca la figura del filosofo ateniese Socrate, il cui contributo, oltrepassando i secoli, edifica, attraverso una visione chiara ed estremamente attuale, le basi sulle quali nascono e si sviluppano le dinamiche dell'apprendimento formativo. Anticonformista e lungimirante, Socrate, uno tra i più grandi filosofi del periodo classico, contrappone il suo pensiero a quella che è la concezione tradizionale dei sofisti. Questi ultimi propongono un modello formativo incentrato sulla figura dell'insegnante retribuito, il quale, appunto, svolge la propria attività dietro pagamento di un compenso. Essi propagandano le loro metodologie didattiche e, facendo leva sulla capacità dialettica, cercano di reclutare e coinvolgere il maggior numero di discenti. Pertanto, il compenso acquista tanto più valore quanto più i metodi formativi risultano efficienti e validi. I tre aspetti, in base ai quali si sviluppa la loro arte oratoria, si configurano rispettivamente come: grammatica, ossia padronanza delle regole e delle tecniche linguistiche adottate; retorica, ovvero manifestazione della capacità di argomentare e sostenere una tesi presentandola come prevalente rispetto alle altre; e infine dialettica, intesa come la capacità di saper analizzare e confrontare, con senso critico, tesi diametralmente opposte, esaltandone la veridicità e riconoscendone la falsità in base al punto di vista che l'interlocutore decide di sostenere.

La filosofia socratica, di contro, tralascia volutamente schemi concettuali e dottrine scritte, rifiuta il concetto di insegnamento come mera attività resa dietro pagamento di un corrispettivo, per giungere ad una rappresentazione più alta di quello che il filosofo stesso ritiene essere l'elevazione dell'essere umano attraverso un processo di formazione equiparato ad una forma d'arte. Il maestro, secondo il pensiero di Socrate, non corrisponde a colui che domina il sapere, monetizzandolo, piuttosto lo identifica in quell'individuo che ha acquisito piena consapevolezza del suo non-sapere, e di conseguenza riesce, esercitando la maieutica, ad avvicinarsi alla personalità più intima di ogni singolo allievo.

Socrate fonda la sua metodologia sul principio secondo il quale il sapere umano non è una fonte inesauribile e inestinguibile di conoscenza, è piuttosto limitato dalle contingenze e inferiore rispetto al sapere divino. L'apprendimento, d'altronde, non deriva da una passiva accettazione di informazioni recepite in modo acritico dall'allievo, ma si costruisce sulla base di un confronto pedagogico, anche polemico tra le parti, attraverso lo scambio di brevi opinioni vagliate, confutate e corrette dal maestro per giungere alla rimozione delle teorie contrastanti o false. Tale procedimento, stimolando il senso critico del discente, lo porta a comprendere l'eventuale infondatezza delle proprie opinioni, guidandolo mediante un percorso educativo che ne plasma la coscienza esaltandone il valore positivo. Secondo Socrate, la naturale ricerca della profonda conoscenza trova fondamento nell'ammissione dello stato di ignoranza di un individuo, dal quale, conseguentemente, scaturisce un bisogno interiore ed etico di certezza e acquiescenza della realtà.

L'affermazione del processo socratico appena descritto acquisisce il valore di presupposto necessario per raggiungere un determinato grado di quel formalismo logico tanto bramato da una mente così desiderosa di fare del sapere la propria virtù. L'obiettivo non è quello di afferrare e affermare "verità assolute", come solevano fare i sofisti con l'esercizio della loro pratica della retorica, bensì raggiungere la comprensione di sé stessi attraverso lo scambio di dubbi, perplessità e discussioni che diventano un punto di partenza per intendere e comprendere la realtà delle cose. Una tecnica impiegata da Socrate e diretta a condurre il proprio interlocutore a rivedere e rivalutare le proprie posizioni è quella dell'ironia, metodologia volta a mettere in crisi l'oppositore dialogico adoperando nei suoi confronti gli stessi ragionamenti che egli impiega per sostenere le proprie verità. Attraverso tale tecnica Socrate lascia che la controparte sviluppi il ragionamento secondo la propria percezione e sostenga le proprie motivazioni. Successivamente si affianca ad esso nella conduzione del discorso, aiutandolo a rafforzare le sue concezioni. Lo scopo finale è quello di costruire nell'interlocutore uno stato mentale che può essere denominato con la nozione di "aporia" (Labriola, 1934, p. 72), ossia l'incertezza in merito alle posizioni precedentemente esposte, portando quindi a riconoscere e a confessare il carattere illusorio del sapere individuale, facendo scattare una profonda esigenza di una oggettiva e più reale conoscenza.

L'etica socratica si manifesta nella ricerca e nell'identificazione della certezza del sapere, intesa come quella verità acquisita, espressione della concezione morale di bene assoluto, ricercato da colui che ne detiene nell'animo l'impronta indelebile. Determinante, al fine di ottenere la massima valorizzazione del confronto dialettico, è il rapporto che intercorre tra il maestro e il suo discepolo, caratterizzato da una profonda empatia, stima e collaborazione che danno vita ad un contesto innovativo nel quale vengono rovesciate le basi della relazione tra il concetto di insegnamento e quello di apprendimento.

Socrate, mediante la propria attività filosofica, cerca di far comprendere che la vera esistenza umana risiede nella conoscenza di sé stessi, nel personale riconoscimento del valore morale ed etico in relazione con l'ordine della natura, per giungere all'acquisizione di un equilibrio interiore, le cui componenti si configurano nel bene, nel sapere e nell'*εὐδαιμονία*<sup>1</sup>.

La volontà socratica di far emergere la figura dell'uomo in ogni sua autenticità, con l'ausilio del sapere e con l'attitudine della prassi, ha trovato numerosi echi nelle riflessioni dei più grandi filosofi della storia, tra cui Friedrich Hegel. Filosofo, teologo e accademico tedesco, Hegel sviluppa la sua formazione culturale e accademica in una fase storica cruciale ed incisiva, ossia la

---

<sup>1</sup> L'etimologia della parola deriva dal greco *eudaimonìa*, termine composto da *eu* (buono) e *daimon* (genio, demone). Nella filosofia antica con il termine *eudaimonìa* si voleva esprimere il concetto di felicità e di benessere inteso come fondamento etico e scopo prevalente di vita. Il raggiungimento di una forma concreta di felicità era possibile solo mediante la determinazione e la definizione dei mezzi e delle azioni utili che fossero dirette a valorizzare la vera natura dell'uomo e a solidificare la virtù di sapienza.

Rivoluzione francese, quale conseguenza primaria dell'illuminismo. Uguaglianza, solidarietà, giustizia e libertà sono i principi illuministi fondamentali che incitano l'uomo a liberarsi da uno stato di inferiorità, che lo rende prigioniero di sé stesso, facendo uso dell'intelletto e del coraggio di saper esporre il proprio pensiero.

Hegel, come Socrate, eleva la coscienza dell'uomo a massima espressione della vera natura dell'Essere e la considera come fattore determinante che dà avvio ad un processo dialettico, i cui passaggi sottopongono un'affermazione ad una prima tesi (coscienza) nella quale l'individuo dichiara i fatti esposti come esistenti e reali, per passare poi all'antitesi (autocoscienza), costituita da indagini e negazioni, con l'obiettivo ultimo di determinare con certezza la ragione ed il sapere, inteso come verità assoluta e riconoscimento della propria identità ed esistenza.

Secondo Hegel esiste un rapporto inscindibile tra sapere e coscienza: il raggiungimento del sapere consiste precisamente nella presa di coscienza della libertà dell'uomo moderno; ogni forma di realtà della quale diveniamo consapevoli rispecchia la naturale coscienza, divenendo quest'ultima elemento indispensabile della conoscenza.

La triade dialettica (coscienza-autocoscienza-ragione), che trova la sua massima espressione nell'opera hegeliana *La fenomenologia dello spirito*, costituisce per l'autore la fonte primaria sulla quale l'educatore deve basare il processo pedagogico-istruttivo del discente. Ciò che conduce l'allievo alla concreta conoscenza di sé stesso, e perciò al sapere autentico, è il compimento di tale cammino affiancato alla figura istruttrice, la quale, mediante la maturità acquisita, accompagna il discente a valorizzare e comprendere la propria unicità, esortandolo a giurare fedeltà al proprio Essere.

Conseguentemente, l'allievo che intraprende il percorso appena descritto si trova a dover rinunciare all'illusione di un sapere superficiale e immediato, lasciando spazio alla riflessione, alla critica, alla negazione, al conflitto interiore, per diventare "ciò che è sempre stato".

## **Didattica e mondo digitale**

L'etimologia della parola "didattica" deriva dal greco διδάσκω ("atto a istruire"), le cui origini risalgono al verbo insegnare, il quale trae origine dal latino *insignare*. Tale termine è composto dal prefisso "in" legato al verbo "*signare*", che assume il significato di segnare e imprimere riferito al sostantivo "*signum*", che si traduce in marchio, sigillo. Premesso ciò, occorre comprendere quali forme può assumere il termine "didattica" all'interno del contesto pedagogico-scolastico.

La didattica si pone come dottrina scientifica dell'attività educativa, che ha come oggetto la relazione che necessariamente si instaura tra la pratica dell'insegnamento e quella dell'apprendimento nell'ambiente di riferimento scolastico. Educare porta alla realizzazione del

percorso di apprendimento che ogni singola persona compie, partendo dalla consapevolezza della propria condizione di “non conoscenza”. Questo stato individuale costituisce la matrice dalla quale si sviluppa quell’esperienza umana profonda e rilevante, sia sul piano personale sia su quello sociale, che porta all’autodeterminazione del soggetto. L’educazione, pertanto, si configura come quel perimetro all’interno del quale viene messa in pratica ogni attività pedagogica volta alla massima valorizzazione dell’individuo come “persona umana”.

All’interno del sistema scolastico la didattica, nella sua attuazione pratica, predispone metodologie e strutture relative alle operazioni connesse all’insegnamento-apprendimento, attraverso la predisposizione di un adeguato *setting* didattico comprensivo di tutti quei fattori basilari che, al pari degli obiettivi di apprendimento, devono essere progettati e che hanno come fine la facilitazione della crescita educativa, culturale e professionale del discente (Bagnariol, 2020, p. 31). A riguardo, nello specifico, individuiamo tre diverse tipologie di materiali e strumenti didattici, ossia quelli tradizionali, creativi e tecnologici. Nel primo caso includiamo tutti quegli ausili che sono di supporto all’apprendimento formale, come lavagna, libro di testo, schede didattiche, quaderni e mappe concettuali; i secondi, invece, indirizzano ed esaltano la creatività, le capacità manuali, l’intelligenza dei sensi, come colori, carta, colla, forbici, cartelloni, plastica, legno e tessuti; gli ultimi, infine, consentono un approccio multimediale all’apprendimento attraverso l’utilizzo dell’innovazione digitale, nello specifico la lavagna Interattiva Multimediale (LIM), il computer, il tablet.

In accordo con quanto appena esposto si può considerare come l’insieme degli strumenti e dei materiali didattici, scelti e forniti dal docente per essere impiegati nel processo di costruzione dell’apprendimento al fine di ottimizzarlo, siano diretti a stimolare l’intelligenza dell’allievo in modo da permettergli di acquisire e consolidare abilità e competenze. Il normale svolgimento dell’attività scolastica è stato fortemente messo in crisi quando il mondo della scuola si è trovato a dover fronteggiare l’inaspettata sfida legata alla gestione della didattica durante il periodo dell’emergenza Covid-19. La fase pandemica ha imposto e indotto l’attivazione della “didattica a distanza” (DAD),<sup>2</sup> unica modalità mediante la quale si è potuta mantenere una relazione pedagogico-educativa, consentendo agli allievi di proseguire il percorso di apprendimento e continuare a relazionarsi, in modo costruttivo, con i propri insegnanti. Quella applicata durante tale periodo è stata una didattica di emergenza, a cui si è fatto ricorso in maniera improvvisa e all’inizio poco organizzata, sulla base delle conoscenze e degli strumenti a disposizione. Nello specifico, accanto al registro elettronico, già in uso nella gestione della didattica e delle comunicazioni con gli allievi e con le famiglie, ci si è avvalsi di varie piattaforme virtuali per le

---

<sup>2</sup> Con Didattica a distanza si intende una modalità di didattica che permette a studenti e insegnanti di proseguire il percorso di formazione e apprendimento anche se “fisicamente” distanti. Il supporto online e dei suoi strumenti vi gioca un ruolo fondamentale (Istituto Comprensivo Della Val Nure, s.d.).

videoconferenze come Zoom, Google Meet, GoToMeeting, Google Classroom. La scuola si è trovata nella condizione di dover ricercare e applicare sul campo nuove risorse digitali, senza trascurare la salvaguardia di un equilibrio tra queste ultime e le tradizionali esigenze della didattica.

Pertanto, se da un lato l'utilizzo degli strumenti digitali ha permesso di realizzare continuità nello svolgimento delle lezioni a distanza, dall'altro lato ha messo in evidenza le criticità collegate all'esposizione prolungata ai videoterminali e ai conseguenti effetti sulla salute psico-fisica degli allievi. Le soluzioni adottate sono state varie: ad esempio la riduzione della durata della lezione, in modo da consentire ai ragazzi una pausa di almeno dieci minuti tra una lezione e l'altra; e la predisposizione alternata di lezioni sincrone e asincrone. In riferimento a queste ultime, per lezione sincrona si intende una modalità di insegnamento attraverso l'impiego del computer che consente la comunicazione immediata tra insegnante e studente; con la lezione asincrona, invece, entrambe le parti possono accedere ai materiali didattici caricati in piattaforma e conseguentemente produrli e condividerli virtualmente in tempi diversi a discrezione degli stessi, consentendo all'allievo di studiare in autonomia ma sempre con l'ausilio di linee guida fornite dal docente. Esempi di sistemi di comunicazione asincrona sono le bacheche elettroniche, i forum, la messaggistica e le liste di discussione.

Superata la fase più delicata della pandemia, non resta che riflettere sulle nuove consapevolezze acquisite e su quelle che sono le prospettive future legate allo sviluppo della connessione tra il mondo scolastico e l'impiego delle tecnologie digitali. Premesso che l'innovazione tecnologica ha sempre accompagnato la storia dell'uomo, permettendogli di migliorare le proprie condizioni attraverso il beneficio realizzato dal progresso in tutte le sue forme e applicazioni, è necessario comprenderne la reale portata e gli effetti rilevanti che indicano un importante cambiamento del contesto sociale e comunicativo. L'adozione del sistema digitale ha consentito alla scuola di entrare in una nuova dimensione, che nelle prospettive future, accarezza l'idea di inglobare interamente il mondo della scuola nella realtà immersiva.

Tale prospettiva presenta riflessi di notevole importanza sia rispetto ai metodi di insegnamento che i docenti dovranno adottare, sia all'apprendimento da parte degli allievi. Prevedere, in un futuro non troppo lontano, un ipotetico spazio riservato alla formazione e educazione scolastica collocato nell'ambiente immersivo richiama automaticamente l'esigenza di predisporre una serie di linee guida volte a garantire un contesto adeguato, una predisposizione efficiente dei mezzi utilizzati e un coerente equilibrio tra le necessarie istanze di apprendimento e gli strumenti digitali impiegati. In particolare, una priorità consiste nell'attenzione sulla essenziale collaborazione tra esperti/sviluppatori informatici ed esperti di scienze dell'educazione con l'obiettivo primario di predisporre strumenti in grado di favorire e valorizzare l'apprendimento, in tutte le sue

sfaccettature, e non la realtà immersiva intesa come mero spazio virtuale che allontana dalla vita reale.

Entrando nell'ottica della realtà immersiva, in generale la VR (*virtual reality*) consente agli utenti la creazione di un contesto alternativo a quello reale, all'interno del quale è possibile allacciare relazioni comunicative fondate esclusivamente su un approccio non basato sul contatto fisico diretto tra gli individui, ma esclusivamente su dinamiche impersonali. Da ciò si origina una diversa forma di comunicazione, inserita in un quadro spazio-temporale peculiare, la cui struttura relazionale varia in rapporto ai circoscritti dettami digitali. I soggetti partecipano al Metaverso attraverso una proiezione di sé stessi realizzata attraverso un avatar in grado, con strumenti *high-tech*, di interagire e creare relazioni virtuali tramite realtà aumentata, realtà virtuale e video. Un visore tridimensionale permette all'utente di assumere sembianze umane all'interno del *web*, con l'ausilio di un avatar al quale può essere associata una cyberidentità, la quale rappresenta la localizzazione virtuale dell'utente in una area definita cyberspazio, luogo digitale interattivo costituito dallo scambio in 3D di dati e informazioni, che consente la comunicazione tra gli utenti.

Collocare l'istruzione scolastica all'interno del mondo del Metaverso solleva una serie di importanti riflessioni sul contesto digitale e su di una sua possibile efficace applicazione nell'ambito delle procedure di apprendimento.

### **Sostenibilità culturale nella dimensione immersiva**

Richiamando la nozione di apprendimento non resta che analizzare l'efficacia delle tecnologie immersive alla luce delle precedenti considerazioni legate all'evoluzione degli strumenti tecnico-digitali del Metaverso.

Il suo potenziale ed eventuale avvento nel mondo scolastico presuppone l'esame delle criticità connesse al suo impiego. Un primo aspetto riguarda la possibilità, condivisa da tutti gli studenti, di poter accedere alle tecnologie immersive, a prescindere dal loro livello socio-economico. Proprio durante il periodo pandemico è emersa la problematica del *digital divide*, che riflette una importante questione in termini di discriminazione tra gli allievi che possedevano dispositivi tecnologici e coloro che ne erano privi. Molte famiglie si sono trovate nella condizione di dover acquistare un ulteriore dispositivo per permettere ai figli di seguire e partecipare alle lezioni *online*, dovendo inoltre provvedere a modalità di collegamento ad Internet più efficaci.

Nel caso di situazioni particolarmente disagiate, le scuole hanno provveduto, a titolo gratuito, a fornire in prestito dispositivi ai propri studenti. Questo ha messo fortemente in discussione l'aspetto dell'inclusione didattica collegato anche ad un altro punto che rischia di non essere

adeguatamente considerato, vale a dire quello della presenza in classe di ragazzi con disabilità. Proiettare la scuola su uno scenario futuristico costituito da realtà alternative e condizioni immersive collegate a programmi di formazione disciplinare deve necessariamente basarsi sul più elementare e basilare diritto riconosciuto ad ogni singolo ragazzo, quello allo studio. Il sistema scolastico italiano ha da sempre valorizzato questo aspetto, presentando l'inclusione degli studenti con disabilità come condizione arricchente del contesto scolastico. Obiettivo primario è rendere la comunità accogliente per tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, al fine di garantire la realizzazione di esperienze di crescita individuale e sociale. Il lavoro svolto in questo ambito può avvalersi della collaborazione di una figura specifica di riferimento che è il docente di sostegno, il quale, in stretta sinergia con il docente curricolare, predispone e pianifica una serie di interventi e allestisce un ambiente di apprendimento idoneo alla formazione dello studente con disabilità e alla acquisizione di tutte quelle competenze che gli saranno utili per raggiungere un'adeguata autonomia personale e per il suo corrispondente inserimento nel contesto sociale ed eventualmente lavorativo. Sostenere il clima di inclusività all'interno di classi eterogenee significa favorire lo sviluppo di sentimenti di comprensione e rispetto in relazione a quelle che sono le peculiarità e le differenze di ciascuno e stimolare positivamente l'apprendimento reciproco. Si apre lo scenario dell'apprendimento cooperativo che consiste, pertanto, sia in una modalità idonea a sollecitare il lavoro collettivo della classe per il conseguimento degli obiettivi didattici, sia per intessere buone relazioni sociali. La domanda che a questo punto dobbiamo porci è, se sia possibile realizzare lo stesso equilibrio, conseguito attraverso l'apprendimento cooperativo all'interno del contesto scuola tradizionale, anche all'interno dell'istruzione immersiva con il Metaverso. La questione potrebbe sollevare delle criticità, relativamente complesse, collegate alla valutazione del grado di disabilità presentato dallo studente. Più elevata sarà la gravità dell'handicap, soprattutto a livello cognitivo-comportamentale, più bassa sarà la possibilità per il suddetto alunno di partecipare a qualsiasi forma di lezione/attività predisposta con modalità immersiva.

Ulteriore aspetto è quello dell'inclusività culturale e sociale che si collega necessariamente ad elementi di carattere etico-morale. Sul tema relativo al Metaverso e alla didattica, oltre al bisogno di realizzare e consolidare le corrette procedure alla base di un buon apprendimento che permette di conseguire gli obiettivi didattici fondamentali, è altresì indispensabile assicurare che il contesto immersivo risulti accogliente rispetto a culture diverse e multietniche, per educare la società alla diversità. È doveroso, inoltre, agire per eliminare eventuali ostacoli discriminatori che possono in qualche modo impedire o ostacolare l'accesso all'esperienza del Metaverso per quella parte della popolazione che presenta elementi di fragilità, sia sociale che economica, allo scopo di permettere a tutti gli studenti di varcare le nuove frontiere dell'istruzione nel Metaverso.

Dinamica rilevante all'interno del contesto scolastico, che rispecchia una particolare pericolosità, è il fenomeno del bullismo e cyberbullismo. Non possono essere ignorati gli effetti e gli sviluppi che la problematica potrebbe implicare all'interno della realtà immersiva. Si tratta di una tematica molto delicata e profondamente radicata all'interno del contesto classe, che si manifesta in molteplici forme e coinvolge un'alta percentuale di allievi. Quantificare in termini numerici la vastità del fenomeno del bullismo e del cyberbullismo non è semplice, considerando che molti sono i ragazzi che non hanno la forza o gli strumenti per denunciare tale condizione di discriminazione, la quale può sfuggire anche agli occhi vigili dell'insegnante.

Tanto premesso, la traslazione dell'intero ambiente scolastico in una realtà immersiva comporta una maggiore aleatorietà nell'individuazione dei confini e delle condotte discriminatorie legate al bullismo e al cyberbullismo, rendendo più complessa la definizione di misure e interventi diretti alla prevenzione e alla tutela delle vittime.

Altra criticità da considerare in questa sede è la permanenza in rete dei ragazzi, che desta notevoli preoccupazioni in particolare sul piano educativo. Come precedentemente accennato, in merito al periodo di Dad affrontato durante la pandemia, erano state sollevate importanti questioni riguardanti l'esposizione prolungata degli allievi all'iperconnessione, che hanno conseguentemente evidenziato, per la maggior parte dei ragazzi, una scansione disfunzionale del tempo. L'anomalia emerge nel momento in cui la giornata dello studente è condizionata fortemente dalla sua dipendenza al dispositivo digitale, sia nello svolgimento delle lezioni e delle attività di studio, sia nell'esercizio di attività di svago realizzate esclusivamente tramite computer o cellulare. La pericolosa forma di alienazione che viene assunta dall'allievo lo allontana dalle dinamiche della vita reale e relazionale, fino a fargli riconoscere come unica forma di vita quella digitale.

La scuola costituisce, assieme alla famiglia, il caposaldo sul quale erigere una società solida e stabile, e, come ampiamente affermato in questo articolo, per poter realizzare ciò è essenziale comprendere e interiorizzare il valore del concetto di educare. Attualmente il sistema scolastico sta vivendo una fase di profondo cambiamento strutturale, che riguarda sia la gestione organizzativa, sia lo sviluppo e l'utilizzo delle nuove tecniche di insegnamento. Necessita, pertanto, particolare attenzione la visione innovativa di istruzione e apprendimento che si sta facendo strada, diretta a sostituire le classiche impostazioni di insegnamento fondate sull'acquisizione dei contenuti disciplinari. L'introduzione del concetto di "competenza", intesa come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale [...] descritte in termini di responsabilità e autonomia" (Bagnariol, 2020, p. 46), vuole realizzare quello che può essere definito un "apprendimento dinamico", basato sull'uso, da parte dei

docenti e degli allievi, di tablet, ipad e smartphone, in sostituzione dei libri di testo cartacei, al fine di sviluppare la parte interattiva delle dinamiche scolastiche. La fondamentale interazione, secondo questa visione, avviene principalmente tra lo studente e lo strumento digitale utilizzato, attraverso un ambiente di lavoro che non presuppone più le pareti di un'aula e che va a scomporre e spersonalizzare il legame umano tra docente e discente. Analizzando tale impostazione si può sicuramente riconoscere l'innegabile aspetto positivo legato all'adozione degli strumenti tecnologici, che agevolano un ampliamento delle capacità cognitive dell'alunno, e rispondono in maniera consona alle esigenze dei "nativi digitali" di reperire in maniera immediata e veloce il maggior numero di informazioni possibili. D'altro canto, è opportuno ribadire che, fondare l'intero meccanismo di apprendimento esclusivamente sulla veloce fruizione delle informazioni condivise in maniera interattiva, penalizza e non permette l'acquisizione di un'adeguata mentalità di tipo critico-riflessivo, che consente ad ogni individuo di costruire la propria identità e conseguentemente il proprio ruolo sociale.

Privare gli studenti di questa importante fase di crescita dal punto di vista critico, psichico e cognitivo e degli strumenti che ne permettono la realizzazione, porta ad una destrutturazione della formazione che diventa approssimativa, superficiale e non più incentrata sull'approfondimento delle conoscenze. Un rischio, non adeguatamente considerato, può essere quello di dar vita ad un sistema comunicativo scarno, che fruisce di un linguaggio povero e carente di valore culturale.

Interessante può essere richiamare a questa altezza del discorso il pensiero del filosofo Bauman, che definisce il moderno contesto nel quale viviamo come "liquido". La descrizione della società, che, oramai, si basa sull'istantanea e immediata soddisfazione dei bisogni, ne mette in evidenza la vulnerabilità, la precarietà e l'instabilità, frutto del brusco tracollo della tradizionale struttura istituzionale. La moderna forma di vita si fonda sulla assoluta necessità, per essere al passo con i tempi, di cambiare continuamente, reinventarsi per proporre sempre qualcosa di nuovo e moderno in base alla "convincione sempre più forte che l'unica costante sia il cambiamento e l'unica certezza l'incertezza" (Bauman, 2011, p. VII).

Riportare questa riflessione sul piano dell'apprendimento scolastico significa riconoscere che, grazie all'ausilio delle tecnologie informatiche, si ha la possibilità di accedere ad una elevata mole di informazioni, che possono essere facilmente reperite e analizzate senza doverle necessariamente assimilare. Tuttavia, questa condizione "liquida" dell'accesso al sapere suona come un paradosso, poiché, secondo la concezione tradizionale, si apprende quando l'informazione è non solo recepita, ma anche compresa e soprattutto interiorizzata, mentre con l'ausilio degli strumenti digitali, pur ricevendo un elevato numero di informazioni e concetti, si rischia di rimanere un contenitore vuoto.

Con l'ausilio dei supporti didattici digitali lo studio può risultare più veloce, semplificato e adeguato alle esigenze cognitive dello studente, tuttavia, se non opportunamente guidato e approfondito, porta alla realizzazione di una forma di apprendimento "liquida". La tipologia del sapere che ne consegue è aleatoria, volatile e temporanea, non diretta a creare conoscenze permanenti ma limitata alla memoria a breve termine.

Conseguentemente, delineare e definire lo spazio di interazione all'interno del sistema digitale, in maniera consona e correttamente strutturata, significa anche curare e gestire il dialogo con le impostazioni di apprendimento di tipo tradizionale. Si tratta di un aspetto assolutamente necessario da considerare al fine di evitare la costruzione di un sistema totalmente impersonale che considera gli studenti come semplici utenti e le prospettive di studio una mera sequela di istruzioni di tipo tecnologico. L'ambiente di apprendimento, predisposto attraverso l'ausilio degli strumenti digitali, deve promuovere quelle condizioni socio-relazionali che qualificano i rapporti tra esseri umani nel profondo rispetto delle rispettive identità e diversità, lungi dall'essere un luogo asettico all'interno del quale si realizza l'alienazione dello studente.

D'altra parte, la formazione scolastica non può neanche essere considerata come un bene di consumo, la cui fruizione è agevolata dalla predisposizione di misure dirette a favorirne il godimento. Essa dev'essere costruita attraverso gli sforzi congiunti delle parti coinvolte, non per ottenere una soddisfazione rapida, immediata e fine a sé stessa, ma per costruire nel tempo conoscenze e competenze profonde. A conclusione del percorso didattico, l'individuo deve essere pronto a confrontarsi con il contesto sociale, culturale e lavorativo, manifestando quelle abilità acquisite e consolidate attraverso il compimento del percorso di apprendimento.

## **Conclusioni**

L'impiego delle moderne tecnologie ha influenzato molteplici settori. Non è rimasto escluso l'ambiente scolastico, che, a seguito del periodo pandemico, ha dovuto confrontarsi con l'adozione, l'utilità e la gestione delle nuove modalità di erogazione del servizio scolastico. La visione evolutiva più vicina al futuro prossimo potrebbe riguardare il passaggio da una didattica in presenza ad una didattica completamente immersiva. Come avviene per altre tecnologie emergenti, non possono mancare considerazioni di forma etica, non solo con riferimento all'utilizzo del Metaverso, in merito ai contenuti diffusi in ambito scolastico attraverso le tecnologie che ne consentono l'impiego, ma in particolare mediante il controllo, dell'attinenza e dell'autenticità dei siffatti contenuti, in modo che questi non contengano pregiudizi di genere, di carattere etnico-razziale, relativi all'orientamento sessuale, politico o religioso.

Ulteriore aspetto riguarda il rischio di predisporre strumenti educativi che sfruttano le tecnologie immersive, le quali possono risultare non adeguate sul piano didattico, in quanto non elaborate e non progettate in linea con le dinamiche connesse allo svolgimento del processo di apprendimento.

L'ottimale realizzazione del percorso formativo passa attraverso la reciprocità relazionale, la lettura e la comprensione dei linguaggi emotivi, l'osservazione del comportamento tenuto in classe dagli allievi, nonché l'analisi delle dinamiche comunicative che si possono sviluppare a seguito di un confronto diretto tra gli stessi.

In tale contesto, la figura dell'insegnante rappresenta il valore umano che costituisce elemento fondamentale dell'attività didattica. Pertanto gli aspetti riguardanti la socialità e l'interazione, inseriti completamente nell'esperienza del Metaverso, potrebbero risultare poco idonei a fornire quel necessario supporto formativo e educativo essenziale per uno sviluppo equilibrato dell'individuo considerato come componente sociale.

## **Bibliografia**

Bagnariol, S. (2020). *Concorso ordinario e straordinario*. Amazon.

Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida* (S. Minucci, trad.). Laterza.

Labriola, A. (1934). *Socrate* (B. Croce, cura di). Gius. Laterza e figli.

Istituto Comprensivo della Val Nure. (s.d.). *Didattica a distanza*.

<https://icdellavalnure.edu.it/didattica-a-distanza-dad/>

# L'enseignement de la langue italienne en France présenté par *Nathalie Zingraff*\*

## ABSTRACT (FR)

De nos jours, l'enseignant de langues n'est plus le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs; il est devenu "conseiller et un organisateur" des apprentissages. Ces nouveaux rôles sont beaucoup plus exigeants que les rôles traditionnels puisqu'ils demandent un bon niveau de formation, notamment à la sémiologie des documents multimédia, beaucoup de temps de préparation, puisqu'il faut trouver des tâches intéressantes à faire réaliser par les élèves, et une présence sans faille pour ce qui concerne le soutien et l'évaluation. L'origine de ces nouveaux rôles se trouve dans l'évolution la plus importante que l'on ait connu ces dernières années: le passage d'un enseignement centré sur la langue à un enseignement centré sur l'apprenant, lequel joue un rôle central dans son processus d'apprentissage.

**Mots-clés:** didactique, français, langues vivantes, gestes professionnels, apprentissage

## Teaching italian language by *Nathalie Zingraff*

## ABSTRACT (ENG)

Currently the teacher of languages is no more considered as that person who detains and spreads knowledge, instead he has become an "adviser and organizer" of learning. These new roles are much more demanding than the traditional ones, because they require a good level of professional training, mainly on semiology of multimedia documents, a long-time preparation since it is necessary to find interesting activities for students and a faultless strength both for supporting and assessing them. The origin of these new roles is found in the most important development known in recent years: the transition from a language-centred teaching to a student-centred teaching; therefore, the student detains a central role in the learning process itself.

**Keywords:** didactics, French, modern languages, professional gestures, learning

\* Politecnico di Milano

## Introduction

Les langues étrangères ont toujours été l'un des grands soucis de la politique éducative européenne. L'attention de la Communauté et de la Commission est souvent portée sur l'enseignement/l'apprentissage des langues et sur le respect de la diversité linguistique et culturelle. Depuis 2001, chaque année le 26 septembre on célèbre la Journée européenne des langues, instituée par le Conseil de l'Europe afin de sensibiliser tous les participants à la vie communautaire sur la thématique de l'éducation plurilingue (Commission européenne, 2021).

Il est inutile de rappeler que l'Union, dès sa création en 1992 avec la signature du Traité de Maastricht, soutient l'utilisation des langues dans ses 27 États membres. Le plurilinguisme ou multilinguisme, désormais miroir de la réalité historique et culturelle de l'Europe, est en effet l'un de ses principes fondateurs. Dans une Europe moderne et multilingue, être en mesure de parler plus d'une langue est considéré un atout précieux, pour cette raison la Commission Européenne et le Conseil Européen visent à diffuser une éducation multilingue.

## Les avantages à être multilingue

Premièrement, l'avantage le plus évident du multilinguisme est la capacité communicative potentielle. Le fait de savoir communiquer en plusieurs langues offre aux individus la possibilité de vivre des expériences plus riches sur le plan culturel et traditionnel. Ils peuvent également apprécier et profiter de plus d'œuvres artistiques dans le domaine de la littérature et de la musique, par exemple. Autre atout: une plus grande flexibilité neurocognitive. En effet, de nombreuses études ont démontré que les individus multilingues ont davantage de chances d'obtenir de meilleurs résultats sur les plans de l'analyse, la créativité et la flexibilité mentale que les individus unilingues.

Le fait de passer régulièrement d'une langue à une autre est une stimulation mentale intense qui contribue énormément au bon développement du cerveau.

Parler une langue vivante, c'est bien, en parler 2, ou plus, c'est encore mieux, surtout quand il s'agit de l'italien. L'italien, c'est l'accès à une culture riche et à une économie dynamique. Héritière d'un passé prestigieux, elle conjugue au présent les arts, la littérature et les sciences. L'étude de l'italien au lycée permet de découvrir ce pays, berceau de notre culture, qui a encore aujourd'hui un sens inné pour l'architecture, la peinture, la sculpture, le cinéma, la littérature, la musique, la mode, le design etc. Culturellement avancée, l'Italie est à la fois le pays du dynamisme et de la créativité. L'Italie et la France sont en outre l'un pour l'autre des partenaires commerciaux de premier plan. L'Italie fait partie du groupe des 10 plus grandes puissances mondiales, c'est un

pays incontournable d'un point de vue touristique et économique et, dans une économie mondialisée, la maîtrise des langues vivantes comme l'italien peut être un atout majeur lors de la recherche d'un emploi. L'italien est une langue romane qui prend ses origines dans le latin vulgaire. Rappelons que le latin vulgaire est la variante parlée du latin classique : le latin classique est une langue figée et écrite, alors que le latin vulgaire est une langue soumise aux changements historiques, politiques et sociaux, elle évolue en conséquence avec le temps. Pour l'italien, comme pour d'autres langues, l'on peut dire plus exactement que la variété de langue la plus répandue est celle parlée à l'école et utilisée par les médias. L'italien régional est une langue très proche de la langue nationale; sa spécificité est avant tout observable au niveau phonétique et dans une moindre mesure aux niveaux lexical et syntaxique.

Aujourd'hui, entre jeunes, on voyage, on travaille en Espagne, en France et on ne parle pas italien, on parle tout de suite anglais parce que c'est la langue que la majorité des gens connaît. C'est plutôt par facilité je pense!

Les plus jeunes ne s'inquiètent pas pour leur propre langue et voient plutôt les anglicismes comme une ouverture au monde.

### **Maîtrise d'une Langue et d'une Culture**

L'italien est une langue de culture, de commerce, d'échanges et de sciences. En effet, sans que l'on s'en rende compte, des mots italiens ou des inventions italiennes font partie de notre quotidien. Sans oublier, bien entendu, la cuisine italienne qui est l'un des fleurons de la gastronomie mondiale. L'italien est aujourd'hui une des quatre langues officielles du Parlement européen. Sa connaissance est souvent un critère de sélection professionnelle et un atout qui permet de faire la différence. Elle permet d'enrichir sa culture générale. Enfin, l'apprentissage de l'italien aide à redécouvrir l'histoire, car l'Italie a offert au cours des âges des personnalités qui ont contribué au dynamisme de l'Europe et de la France dont certains issus d'une immigration plus ou moins récente: Belmondo, Platini ou encore Mazarin et Léonard de Vinci qui séjourna durant les dernières années de sa vie en France.

Le modèle des auteurs italiens (la langue de Pétrarque et de Boccace) du quatorzième siècle a en effet un potentiel d'influence énorme car il est universel.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La langue de Pétrarque est universelle et peut facilement être imitée ou traduite car elle est indépendante de toute situation contingente. La langue qui chante l'itinéraire intérieur du poète est une "langue abstraite", qui s'exprime à travers un lexique limité et cohérent. Cette langue subit un changement très lent, ce qui représente une des caractéristiques marquantes de la langue italienne. À ce propos, voir Bruni (2010, p. 226): "*L'italiano non è statico, e tuttavia solo in italiano, e non nelle altre lingue europee, è possibile che un poeta dell'Ottocento come Leopardi ripeta, a cinque secoli di distanza, le parole della poesia di Petrarca: il che non impedisce a Leopardi di formare messaggi di contenuto nuovo e diverso*".

L'apprentissage de la langue est donc, certes, le premier pas, essentiel, vers la compréhension de l'autre, auquel doit cependant suivre un effort supplémentaire pour une connaissance et donc une communication plus profonde, grâce à la maîtrise des aspects culturels, d'une mentalité différente, d'usages différents, l'apprentissage de la langue et de la culture de l'autre permettent une ouverture d'esprit qui influence la façon d'appréhender nombre de situations dans des contextes variés de la vie privée et professionnelle, envers un interlocuteur, étranger... ou pas. C'est dans tout les cas un enrichissement personnel, un bagage de connaissances et d'expériences supplémentaires.

Il faut avant tout se mettre en tête que l'italien, ce n'est pas du français auquel on ajouterait des terminaisons en *ì*.

Quand on compare l'italien et le français, on peut observer que, dans certains cas, un mot dérivé d'un verbe en italien a pour équivalent en français une expression analytique composée de plusieurs mots qui explicitent l'action évoquée: ainsi, le substantif italien *una telefonata*, dérivé du verbe *telefonare*, correspond en français à un coup de téléphone, et pas à une \*téléphonée ni à une \*téléphonade.

Le français, plus rigide que l'italien, requiert obligatoirement la présence d'un sujet et permet moins facilement l'inversion Sujet-Verbe que l'italien qui, au contraire, est une langue à sujet nul et est soumis à moins de contraintes pour l'inversion du sujet. Les deux langues sont comparables au niveau de leur structure mais différent au niveau de leurs contraintes qui sont plus structurelles pour le français et sont plus liées à des raisons pragmatique-discursives pour l'italien.

Dans la Recommandation N° R (82) 18:<sup>2</sup>

Encourager l'enseignement d'au moins une langue européenne autre que la langue nationale ou la langue véhiculaire de la région concernée, sur la base d'un horaire suffisant, aux élèves à partir de l'âge de dix ans ou dès leur entrée dans l'école secondaire (ou plus tôt selon les situations locales ou nationales), de manière à leur permettre, en fin de scolarité obligatoire, dans les limites de leurs aptitudes individuelles, d'utiliser efficacement cette langue pour communiquer avec d'autres personnes qui la parlent, aussi bien pour faire face aux situations de la vie quotidienne que pour nouer des liens sociaux et personnels, dans la compréhension réciproque et le respect de l'identité culturelle de l'interlocuteur.

### **Langue source**

Dans mon expérience de terrain j'ai pu observer que les élèves, dans la première phase d'apprentissage de la langue italienne, font un calque de leur langue maternelle vers la langue cible

---

<sup>2</sup> <https://rm.coe.int/16804f6367>

sous prétexte que l'italien est une langue "facile" et "proche" du français. Ils produisent à l'oral très rapidement dès le niveau débutant, sans attendre d'avoir une connaissance explicite des règles de grammaire. Ceci les encourage car ils se sentent tout de suite apprenants actifs et parce que cela leur permet de prendre la parole en travaillant l'expression orale dès les premiers jours d'apprentissage.

En effet, comme le préconise le Conseil de l'Europe, le but est de former des usagers de la langue et non pas des linguistes ou des traducteurs spécialisés. Les élèves ont besoin de savoir produire très rapidement et de comprendre l'essentiel des documents authentiques en peu de temps. C'est dans ce but que les programmes officiels préconisent un travail prioritairement axé sur l'oral et sur le développement de la compétence communicative en situation.

Le CECR décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser pour communiquer; il énumère les connaissances et les compétences que les apprenants doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace (CECR, 2001, p. 9). La démarche de la structure du Cadre est organisée selon des tâches que l'apprenant doit accomplir: "communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches" (CECR, 2001, p. 19). Le Cadre propose six niveaux communs de référence: A1 introductif, A2 intermédiaire, B1 niveau seuil, B2 avancé, C1 autonome et C2 maîtrise. Il s'ajoute ensuite trois niveaux intermédiaires A2+, B1+ et B2+. Des grilles présentent les capacités que l'apprenant devrait atteindre à chaque niveau, en distinguant cinq habiletés: l'interaction, l'écoute, la lecture, la prise part à une conversation, l'expression orale en continu et l'écriture. Par conséquent, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas simplement liés à la maîtrise des cinq habiletés, mais le Cadre souligne l'importance des connaissances culturelles et socioculturelles (comme les valeurs, les croyances, le langage du corps, les comportements rituels). Un apprenant de niveau A1 devrait être capable, par exemple, d'établir "un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires" (CECR, 2001, p. 5).<sup>3</sup> En ce qui concerne les méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, il n'impose pas une méthode d'enseignement particulière, mais il se limite à donner des conseils d'utilisation des grilles et des paramètres présentés.

Avec l'approche actionnelle, ou l'approche par l'action d'après la définition donnée par Christian Puren (1988), "les élèves sont acteurs de leur apprentissage car impliqués pleinement dans une

---

<sup>3</sup> Le CECR envisage un apprenant "acteur social", qui va mettre à profit ses compétences linguistiques dans un contexte d'interaction sociale et professionnelle. Cette catégorisation ne doit pas faire perdre de vue l'apprenant scolaire et la diversité de ses relations à la langue vivante: passeport pour l'emploi, rapport à l'autre en situation de mobilité, scolaire ou non, appétence pour les langues et la littérature, etc. – d'où l'importance de "tâches" faisant appel également à l'imaginaire des élèves (voir les programmes de langues vivantes dans le Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et les déclinaisons culturelles dans les Ressources d'accompagnement).

tâche communicative qui favorise leur investissement personnel”.

Qui dit tâche dit action et, en effet, toute séquence proposée en classe est intercalée par des projets intermédiaires mettant l'élève en situation d'action et ayant pour but de l'emmener vers l'accomplissement d'une tâche/action finale: L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela peut être une autre production ou un autre résultat (par ex. la planification d'une sortie, faire une affiche, créer un blog, monter un festival, choisir un candidat, etc.).

La compétence grammaticale est l'un des éléments que la Commission Européenne a sélectionné comme indispensables pour l'apprentissage d'une langue:

Formellement la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif (CECR, 2001, p. 89).

La grammaire est un élément souvent associé à la sévérité et à la rigueur, ce qui le rend aux yeux des élèves un synonyme de travail inutile et ennuyeux. Le rôle de l'enseignant est donc très important. Il devrait aider les élèves à l'apprécier et en même temps essayer de rendre la réflexion grammaticale agréable et efficace.

### **Les relations culturelles franco-italiennes sont traditionnellement riches**

L'Italie est le partenaire culturel le plus prestigieux de la France avec une présence forte et ancienne. Par son histoire, sa culture, sa civilisation, l'Italie a en partie forgé la nation française. Elle est une composante essentielle de notre héritage culturel. Centre de l'empire romain puis de l'Église catholique, au carrefour des civilisations de la Méditerranée, l'Italie est depuis l'Antiquité un des plus grands foyers culturels de l'Europe et de l'Occident. L'influence de l'Italie s'exerce de façon importante dans de nombreux domaines artistiques et tout particulièrement dans l'architecture, la peinture, la sculpture, les arts décoratifs, la musique, la littérature et ceci de façon déterminante et continue.

L'amitié franco-italienne prend en effet toute son ampleur dans le cadre de la construction européenne. La France et l'Italie ont toujours été au premier rang de ses défenseurs: toutes deux

membres de la CECA puis signataires du Traité de Rome de 1957, elles ont donné à l'Europe plusieurs de ses pères fondateurs, dont Jean Monnet, Robert Schuman et Alcide de Gasperi. Cette énergie ne s'est jamais relâchée, et c'est elle qui pousse aujourd'hui la France et l'Italie à défendre ensemble, notamment, la priorité donnée à la croissance et l'emploi en Europe, ainsi que la construction d'un véritable gouvernement économique de la zone euro.

Symbole de la coopération éducative franco-italienne, l'EsaBac, une certification à double délivrance, permet aux élèves italiens et français d'obtenir à partir d'un seul examen deux diplômes: l'Esame di Stato italien et le Baccalauréat français. L'EsaBac repose sur un accord intergouvernemental signé le 24 février 2009.

Le programme d'actions intégrées Galilée, soutenu par les Ministères des Affaires Étrangères et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche français et italiens, vise à développer les échanges scientifiques et technologiques d'excellence entre les laboratoires de recherche des deux pays, en favorisant la mobilité des jeunes talents, notamment par des échanges entre des jeunes équipes sur des thématiques innovantes d'intérêt commun, aussi bien en sciences humaines qu'en physique ou biochimie, par exemple, sur les écosystèmes des algues en Méditerranée ou l'imagerie numérique en archéologie. La coopération bilatérale franco-italienne dans le domaine de l'éducation concerne principalement la mobilité des élèves et l'enseignement de la langue du pays partenaire, particulièrement dans le cadre des sections européennes et internationales.

L'exploitation des ressources communes et les échanges d'expériences contribuent au développement des disciplines non linguistiques en italien et en français.

La langue italienne est chaleureuse et entraînante, mais aussi assez facile à apprendre pour un étudiant français. L'italien reste assez proche du français, via sa grammaire et son vocabulaire. Après tout, ces deux langues partagent des racines communes, celles du latin. L'apprentissage de la langue italienne est basé sur une pédagogie de type communicatif, axée sur le développement des compétences linguistiques de base, intégrant les 4 compétences langagières: compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale. La valorisation des langues, chacune avec ses particularités, nous apparaît donc comme une des priorités identifiées par la Commission Européenne. Les langues s'affirment ainsi en tant qu'expression directe de notre culture et comme partie intégrante de notre identité. Dans une Europe fondée sur le principe d'unité dans la diversité, la maîtrise de plusieurs langues est une nécessité incontournable pour les individus aussi bien dans la vie quotidienne que dans les entreprises et les différents domaines de la vie économique internationale. À cet égard, la politique linguistique de l'Union Européenne vise à la promotion de l'apprentissage des langues étrangères afin de doter chaque individu des 8 compétences nécessaires pour s'épanouir dans la société contemporaine.

### **Différences entre les systèmes éducatifs français et italien**

Il existe certaines différences entre les systèmes scolaires et éducatifs italien et français et l'âge n'est pas un critère suffisant pour savoir quelle classe correspond entre les deux pays. Par exemple les élèves passent un examen appelé Brevet des Collèges à la fin de la classe de 3ème, alors que les élèves italiens passent la Licenza media un an plus tôt, à la fin de la scuola media. À la fin, un diplôme permet de valider ses études: le baccalauréat en France à 18 ans. En Italie c'est à 19 ans que les élèves passent le fameux Esame di Stato. Malgré le fait que les 2 pays appliquent leurs propres règles à leurs systèmes éducatifs respectifs, la France et l'Italie présente certaines similitudes dans leurs terminologies de classes et de sections pour les élèves. En effet la Maternelle française correspond à la Scuola dell'infanzia italienne, avec 3 ans. Ensuite la primaria italienne fera écho à la primaire française jusqu'au 12 ans de l'élève.

Le fort lien entre compétence culturelle et compétence linguistique, entre langue et culture, qui est au cœur de tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, est particulièrement précieux dans le cas de l'italien. Apprendre une langue signifie aussi apprendre les modèles culturels qui sont liés à cette langue.

Il en découle que la motivation ainsi que le plaisir de l'apprentissage peuvent se trouver renforcés. C'est le cas des cours pour adultes, par exemple, dans lesquels la langue italienne est classiquement bien représentée.

Le fort lien entre compétence culturelle et compétence linguistique, entre langue et culture, qui est au cœur de tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, est particulièrement précieux dans le cas de l'italien. Apprendre une langue signifie aussi apprendre les modèles culturels qui sont liés à cette langue. Il en découle que la motivation ainsi que le plaisir de l'apprentissage peuvent se trouver renforcés. C'est le cas des cours pour adultes, par exemple, dans lesquels la langue italienne est classiquement bien représentée.

### **Similarité avec l'italien?**

Selon des sources et une fiabilité discutables, un ouvrage appelé Ethnologue,<sup>4</sup> *languages of the world* revendique que le français et l'italien sont les langues romanes avec la plus grande correspondance linguistique. Les auteurs comparent des mots, des formes, des ensembles langagiers et calculent un pourcentage de similitudes et dans la forme et dans la signification.

A partir de ces statistiques, une similarité lexicale est établie. L'italien et le français apparaissent comme ayant 89% de correspondance. À la vue de ce pourcentage, on se demande d'où

---

<sup>4</sup> [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)

pourraient venir ces problèmes de compréhension d'apprenants italophones face au français, si problèmes de compréhension il y a.

Si un francophone lit *che* en italien de la même manière que la première syllabe du mot français *chemin*, il aura une impression d'étrangeté, mais s'il entend la prononciation originale, à savoir [ke], il est fort probable qu'il associera très vite *che* au mot français *que*, surtout en contexte. Inversement, s'il entend à l'oral *mangio*, cela peut poser problème, mais s'il lit le mot, la ressemblance avec *mange saute* davantage aux yeux (Caddéo & Jamet, 2013, p. 71).

L'écrit semble faciliter la compréhension, alors que l'oral peut, au contraire, bloquer tout accès à la langue. De la même façon, *se promener* n'a aucun sens en italien, comment peut-on se promener soi-même?

Le français comme l'italien garde ses caractéristiques propres et peut présenter des difficultés. Ce sont ces difficultés que l'on retrouve souvent dans les discours des Italiens. Le français apparaît certes comme une langue voisine mais difficile, peu accessible, à l'accent étrange et au ton trop guttural.

Une langue ne peut pas être décrite comme facile ou difficile en tant que telle, mais doit être comparée à la langue maternelle de l'apprenant.

Aussi, la difficulté perçue semble provenir de la motivation et de l'intérêt que porte l'apprenant. Il découvre une unité lexicale ou un ensemble de mots et tente d'en comprendre le sens. Pour cela, il peut s'appuyer sur plusieurs facteurs. L'un d'eux est la ressemblance graphique. Diverses influences entrent alors en jeu pour faciliter l'accès à une langue (Degache, 2020). Elles peuvent être d'ordre linguistique mais aussi culturel, générationnel, méthodologique et contextuel. Ces influences peuvent avoir une action positive comme négative. En effet, relever des stratégies et influences est un travail passionnant et infini car elles se cachent même là où on ne s'y attend pas. Un système scolaire, c'est avant tout, au moment où on le rencontre, un héritage historique sédimenté dans le temps.

L'apprentissage scolaire des langues ne doit pas être vu comme un processus visant l'acquisition d'un produit fini mais comme la construction de fondations pour un apprentissage et une utilisation ultérieurs. Comme l'a montré Porcher (1990), la nature de l'école en tant qu'institution limite fortement ce qu'on peut y faire à ce moment de la vie.

De plus, travailler sur les langues, leurs comparaisons, leurs ressemblances et leurs différences permet de mieux y accéder et même de choisir celles que l'on a plus envie d'apprendre, sans pour autant négliger le potentiel de toutes celles qui coexistent dans la cour de récréation ou dans certaines activités d'éducation aux langues-cultures que peut proposer l'enseignant de la maternelle au lycée. Faire des langues un objet purement scolaire, une discipline, leur enlève de

leur pouvoir d'action, notamment pour ce qui est de l'intérêt qui leur est porté. La place qui resterait pour d'autres langues à l'école est de ce fait réduite à sa plus simple expression, que ce soient les "langues de la maison", ou les langues vivantes autres que l'anglais, les langues régionales ou encore les langues dites "mortes". Ce faisant, l'école hiérarchise ses langues et handicape par là-même leur circulation naturelle et leur accès par les élèves.

L'Italie, comme la France, a adopté le même modèle des études supérieures en 2001, à savoir le schéma européen Licence-Master-Doctorat (LMD). Ce dernier facilite énormément l'ouverture à l'international, notamment avec l'accès aux études pour les étrangers. Les bacheliers italiens, qui passent le baccalauréat (Esame di Stato) à 19 ans et non pas à 18 ans comme en France, ont, après avoir décroché leur sésame, l'embarras du choix pour s'orienter. Cependant, certaines facultés sont soumises à un *numerus clausus* et sont donc sélectives. Plus particulièrement celles de chirurgie, de médecine ou encore d'architecture. Une similarité de plus avec la France, car, s'il n'existe pas de faculté de chirurgie, les établissements d'étude en architecture ainsi que les facultés de médecine sont également sélectives.

### **Parler une deuxième langue vivante, un atout pour une carrière internationale**

Au 21<sup>e</sup> siècle, la question des langues ne se pose pas pour nos enfants comme elle se posait pour nous lorsque nous étions enfants. On vit de nos jours dans un monde multilingue où la plupart des pays affichent plusieurs langues officielles. Le monde s'est globalisé, "L'éducation aux langues et aux cultures" permet de développer des compétences pour apprendre les langues, pour repérer plus vite des caractéristiques de certaines langues nouvelles, bref de se doter d'une "compétence plurilingue", fort utile dans un monde où l'on ne sait pas trop encore aujourd'hui quelles langues seront nécessaires aux jeunes de demain. C'est plus qu'une "propédeutique" aux langues, plus encore qu'un simple "éveil aux langues et aux cultures".<sup>5</sup> C'est une éducation qui renvoie aux valeurs que portent les sociétés, à l'entente entre elles.

C'est une compétence transversale qui permet de vivre en société. Se former à "vivre avec la pluralité des langues" est un défi pour tous les enseignants, saisir les occasions de "les faire se rencontrer" en est un autre. Tout cela ne s'improvise pas, mais se construit. Cela se construit même sans connaître les langues que l'on rencontre, comme lorsqu'on est touriste dans un pays dont on ne maîtrise pas la langue. L'utilisation vitale de la langue, au-delà de l'aspect culturel, est un vecteur de démocratie et d'inclusion sociale. Elle est un outil essentiel pour une communication publique honnête et transparente, qui mérite de faire l'objet d'une politique

---

<sup>5</sup> Le terme d'éveil aux langues et aux cultures est issu des travaux de Eric Hawkins. Il a ensuite été repris dans le projet Evlang de la Commission européenne (Candelier, 2013).

dédiée et raisonnée. L'enseignement des langues étrangères à orientation professionnelle devrait être renforcé, non seulement sous forme de cours de langues spéciaux mais aussi comme partie intégrante de l'enseignement général, pour permettre aux jeunes de saisir l'importance de langue dans le monde du travail.

Les changements technologiques et politiques s'opèrent à une vitesse telle qu'il devient impossible pour l'école de préparer les jeunes pour leur vie entière. Il devient de plus en plus important que l'école fournisse non seulement un bagage de connaissances mais aussi les outils pour que la personne puisse développer ces connaissances tout au long de la vie. Les échanges scolaires et les séjours linguistiques ont toujours été un des meilleurs moyens d'apprendre d'autres langues et d'autres pays. Ils ont l'avantage d'améliorer, à la fois, les compétences linguistiques et les connaissances culturelles.

Le Traité pour une coopération bilatérale renforcée signé à Rome le 26 novembre 2021 (le "Traité") renouvelle l'ambition commune de l'Italie et de la France, en tant que membres fondateurs, pour le projet européen. Dans tous les domaines de leur coopération, l'Italie et la France veillent à œuvrer pour une Europe forte, démocratique, unie et souveraine.

### **Dans la société nous avons besoin des langues**

Un élève qui sait "pourquoi il est en classe" réussira mieux qu'un élève qui subit sa journée scolaire. Apprendre les langues en maternelle ou en primaire, au fond, ce n'est pas d'abord pour avoir de bons résultats scolaires, pas encore en tous cas.

C'est pour s'amuser, pour faire des choses avec les autres élèves, et surtout pour "grandir", c'est se mesurer à soi-même et aux autres et grandir "avec" les copains de la classe. Il y a un avant et un après des langues. Le continuum éducatif est favorable à l'accrochage scolaire et au respect des langues et de leur statut dans les lieux de l'institution scolaire et familiale. "Comprendre" une langue avant de la "produire" prend sens pour les élèves. La langue est comprise comme un ensemble, un réseau de sens et de sons qui en sont la manifestation sensible et culturelle. Pour espérer améliorer le niveau en langue de tous les élèves, il est nécessaire à la fois de développer des cours en petit groupe. C'est indispensable pour lutter contre les inégalités sociales et scolaires. "Enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler et d'agir à l'aide d'outils sémiotiques" (Schneuwly, 2009, p. 31).

Au nombre de ces outils sémiotiques compte la langue. La langue dans la forme scolaire est avant tout vecteur d'enseignement, de façon transversale dans toutes les disciplines et elle est aussi objet d'étude dans les disciplines linguistiques.

La langue italienne, au-delà des formes d'expression que ses utilisateurs incarnent, constitue

également, à différents moments de son histoire, un enjeu de pouvoir, de la Divine comédie de Dante jusqu'au temps privilégié de l'humanisme et à ses déclinaisons successives du Risorgimento à nos jours.

La langue est considérée comme un moyen de servir une cause plus vaste, la formation de citoyens plurilingues capables de défendre ces valeurs. L'élève est défini avant tout comme un futur citoyen porteur d'un bagage culturel et langagier qu'il enrichit en passant d'une langue à l'autre, en s'appuyant sur l'une pour apprendre l'autre. L'École s'adresse bien avant tout à un élève qui ne deviendra citoyen éclairé que s'il acquiert des savoirs et des compétences, les unes ne pouvant se concevoir sans les autres. L'expert et le citoyen ne peuvent exister l'un sans l'autre.

La Commission européenne fait cinq recommandations pour améliorer les compétences linguistiques des élèves en Europe: développer les échanges de bonnes pratiques dans le cadre de la coopération européenne; créer un cadre de vie et d'apprentissage favorable aux langues dans et hors l'école; instaurer l'apprentissage précoce des langues; mettre en œuvre des actions concrètes pour l'anglais; promouvoir la diversité linguistique et le dialogue interculturel.

Le choix d'encourager l'apprentissage de deux langues étrangères en plus du français est une constante de la politique des langues en France depuis 2002. Il a été clairement réaffirmé par le président de la République dans son discours sur l'Europe prononcé le 26 septembre 2017 à la Sorbonne. Le lien direct entre une bonne maîtrise des langues étrangères et la construction d'une Europe souveraine, unie et démocratique est établi de façon explicite.

Le choix d'encourager l'apprentissage de deux langues étrangères en plus du français est une constante de la politique des langues en France depuis 2002.<sup>6</sup>

Il a été clairement réaffirmé par le président de la République dans son discours sur l'Europe prononcé le 26 septembre 2017 à la Sorbonne.

Le lien direct entre une bonne maîtrise des langues étrangères et la construction d'une Europe souveraine, unie et démocratique est établi de façon explicite.

Apprendre une nouvelle langue, intégrer des normes sociales différentes, s'habituer à des coutumes, des traditions, des habitudes culinaires voire un climat différent: vivre à l'étranger est un travail d'adaptation au quotidien.

La plupart des enfants parviennent à apprendre une deuxième langue assez facilement. Il faut d'abord savoir que plus cette langue seconde est apprise jeune, plus l'enfant aura de facilité.

L'intérêt porté à l'enseignement d'une langue vivante étrangère dès le plus jeune âge prend racine dans la conviction que les jeunes enfants disposent de capacités naturelles à acquérir toute langue à laquelle ils se trouvent exposés. Cette conviction repose, explicitement ou implicitement, sur ce qu'on peut observer de l'acquisition de la langue dite maternelle: cette acquisition apparaît se

---

<sup>6</sup> <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>

réaliser sans effort (tout au moins à l'oral), et le plus souvent avec une efficacité et une rapidité remarquables.

Le linguiste Chomsky et le biologiste Lenneberg ont défendu l'idée que cette capacité repose sur des déterminants innés (inscrits dans la structure cérébrale des êtres humains), mais qui ne seraient disponibles que durant une période relativement courte du développement de chaque individu, ce qu'on appelle une "période critique".

Tous ceux qui étudient le langage des enfants savent qu'un enfant apprend très vite sa langue maternelle. En l'espace de trois à cinq ans, un enfant va apprendre les structures grammaticales fondamentales dans sa langue maternelle, chose qui est extrêmement rapide. L'enfant va commencer par se faire comprendre par des petits mots et des phrases, pour ensuite s'exprimer avec encore plus de facilité, ayant un vocabulaire enrichi et un plus grand répertoire de structures grammaticales.

Pour Chomsky, la seule réponse à cette question est que l'homme est doté d'une faculté biologique innée qui rend possible l'apprentissage d'une langue. Dans son livre *Aspects of the theory of syntax*, Chomsky (1965) déclare que cette faculté humaine de langue est universelle et existe chez tous les humains, et cette faculté innée explique comment nous pouvons apprendre des langues aussi vite que nous le faisons. L'enfant qui apprend sa langue maternelle, est exposé à la langue tous les jours, du matin au soir. Il va donc de soi qu'une programmation parfaite est difficile pour un apprenant d'une langue étrangère, et que l'élève a besoin de l'aide du professeur afin de régler les paramètres nécessaires. L'exposition de la langue à apprendre est vitale, et il est important que l'élève écoute aussi souvent que possible la langue étrangère au cours de l'enseignement.

Il est de nos jours presque impossible de se passer de l'anglais dans le quotidien, chose qui nous montre que cette langue étrangère est devenue incontournable. Et avec le développement de la société, il est évident que les langues étrangères seront de plus en plus demandées; il ne sera peut-être pas nécessaire pour la survie de chacun de parler plusieurs langues – mais ceux qui savent en parler, seront les plus recherchés sur le marché du travail.

Même pour faire des choses très simples, comme par exemple le fait de se présenter, faire des achats au marché ou prendre un rendez-vous, il faut connaître un certain nombre de mots. Une personne qui se décide à apprendre une nouvelle langue, doit alors acquérir de nouveaux mots – une tâche qui est loin d'être facile. Bien qu'il existe souvent entre les langues des mots qui se ressemblent, il y a évidemment beaucoup de mots de la langue étrangère qui n'ont aucun rapport avec la langue maternelle de l'apprenant.

Les candidats qui connaissent plusieurs langues sont très intéressants pour les entreprises qui souhaitent exercer une activité à un niveau international et viser une population spécifique ciblée.

Le fait de pouvoir échanger en plusieurs langues est en effet un avantage compétitif très significatif pour les entreprises. Avec le développement de la mondialisation, les candidats multilingues sont de plus en plus sollicités pour effectuer de la veille, de la vente ou tout simplement apporter une diversification au sein d'une équipe. Le multilinguisme est donc une compétence additionnelle pouvant permettre à un candidat de se démarquer d'un autre. Lorsqu'un enfant parle plusieurs langues dès un jeune âge, ce dernier profitera également d'un avantage académique. Selon des études sur le multilinguisme, un enfant multilingue aura tendance à apprendre à lire et à résoudre des problèmes plus rapidement que ses camarades monolingues, de même qu'obtenir en moyenne de meilleurs résultats aux tests et examens. On rapporte également des avantages académiques similaires dans les études secondaires. Le multilinguisme n'a donc jamais été aussi utile qu'aujourd'hui, et selon les recherches, les avantages vont s'accroître de plus en plus au fil des ans. Apprendre une langue peut demander une charge significative de travail mais les avantages sur les plans professionnel, personnel et social ne sont pas à sous-estimer. L'individu multilingue a plus de chances de réussir sur le plan professionnel et apprécier le monde d'un œil différent, qu'une personne unilingue. Le fait de parler plusieurs langues a également un impact sur la personnalité de l'individu qui approchera le monde et les différentes coutumes avec plus de tolérance et d'empathie. Si l'on regarde la mondialisation d'un certain point de vue, les personnes multilingues font partie des acteurs d'un monde de plus en plus globalisé. Les métiers de traduction ou d'interprétation permettent aux différents groupes ethniques de communiquer entre eux, ce qui n'a jamais été plus important qu'aujourd'hui.

## **Conclusion**

Quand on est déterminé sur l'objectif que l'on veut atteindre, il faut agir sans faire d'hypothèses sur les risques de ne pas aboutir. Aussi longtemps que vous ne l'avez pas envisagé, vous ne pouvez pas dire que quelque chose est impossible.

Ce n'est pas en augmentant la formation mais en la rendant plus pertinente et transversale, en intégrant les apports de diverses disciplines relues par la didactique des langues que l'on progressera.

Une conception plus compréhensive et actuelle de la didactique des langues nécessite une reconfiguration de certaines notions-clés, comme celle d'interculturel, de compétence, d'oral-écrit et de les articuler avec celle de langues l'école à la maison et de plurilinguisme.

## Bibliographie

- Bruni, F. (2010). *Italia. Vita e avventure di un'idea*. Il Mulino.
- Candelieri, M. (dir.). (2003). *Janua Linguarum. La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. CELV, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Caddéo, S. & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une approche pour l'enseignement des langues*. Hachette livre.
- CECR [Conseil de l'Europe: Cadre européen commun de référence pour les langues]. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Commission européenne. (2021, 24 septembre). *La Commission célèbre la Journée européenne des langues*. [https://france.representation.ec.europa.eu/informations/la-commission-celebre-la-journee-europeenne-des-langues-2021-09-24\\_fr](https://france.representation.ec.europa.eu/informations/la-commission-celebre-la-journee-europeenne-des-langues-2021-09-24_fr)
- Degache, C. (2020). *Stratégies et apprentissage des langues: définir les stratégies d'apprentissage*. Lidilem, Université Grenoble Alpes.
- Porcher, L. (1990, décembre). L'évaluation en didactique des langues et des cultures. *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, nr. 80.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. <https://slidetodoc.com/porcher-l-org-lvaluation-en-didactique-des-langues/>
- Schneuwly, B. (2009). Présentation générale. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales Cordeiro & D.-L. Simon (eds.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. ELLUG.
- Traité entre la République Française et la République italienne. Pour une coopération bilatérale renforcée. (2021, 26 novembre). [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/26\\_11\\_2021\\_-traite\\_bilateral\\_franco-italien\\_cle07961c.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/26_11_2021_-traite_bilateral_franco-italien_cle07961c.pdf)

# Tradizione e innovazione: et et piuttosto che aut aut?

di *Emilio Mondani\**

## ABSTRACT (ITA)

Il presente contributo analizza il rapporto fra tradizione e innovazione in un percorso di riflessione trasversale al pensiero di Oriente e Occidente. Vengono prese in considerazione le religioni antiche in ambito greco-romano, iranico e indù, i filosofi antichi Plotino e Agostino e, nel pensiero contemporaneo, l'opera di Søren Kierkegaard ed Henry Bergson. Il modello interpretativo proposto, di cui vengono sottolineate le implicazioni educative e pedagogiche, si rifà esplicitamente a un dialogo critico coi contenuti del testo *Le due fonti della morale e della religione*, pubblicato nel 1932 dal filosofo Henry Bergson.

**Parole chiave:** morale, religione, società chiusa, società aperta, mistico

# Tradition and innovation: complementary or opposite concepts?

by *Emilio Mondani*

## ABSTRACT (ENG)

This contribution addresses the relationship between tradition and innovation in a path of reflection across the thought of East and West. The ancient religions in the Greco-Roman, Iranian and Hindu fields are taken into consideration, as long as the ancient philosophers Plotinus and Augustin and, in contemporary thought, Søren Kierkegaard and Henry Bergson. The proposed interpretative model, whose pedagogic and didactic implications are hereby discussed, explicitly refers to a critical dialogue with the contents of the text *The Two Sources of Morality and Religion*, published in 1932 by the philosopher Henry Bergson.

**Keywords:** morality, religion, closed society, open society, mystical

\* Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano

## Introduzione

Prima di formulare un contributo su un tema tanto ampio da connotarsi come un truismo, almeno agli occhi di chi, come noi, vive il tramonto nella giornata della vita, occorre una motivazione adeguata, non tanto alla fatica dello scrivere, quanto a quella dell'indurre a farsi leggere.

Dal nostro punto di vista è proprio la questione bellica russo-ucraina a suscitare implicazioni morali e educative rispetto alla necessità di elaborazione di un pensiero volto a tematizzare e, al contempo, elaborare il lutto. Al di là delle questioni politiche e geopolitiche legate al conflitto, a emergere è un ripensamento delle categorie culturali mediante cui la questione dell'attualità può essere presa in esame.

Il percorso di riflessione qui proposto su innovazione e tradizione si declina in questa prospettiva come necessaria rivalutazione della conoscenza storica: più che in altre circostanze pare attuale la convinzione, fatta propria da Benedetto Croce, secondo cui ogni storia è storia contemporanea, nel senso che essa, se non è cronaca spicciola, aspira almeno a generare energia e prospettive d'azione per affrontare i problemi dell'oggi. Altrettanto attuale è la tesi secondo cui ogni domanda filosofica trova risposta adeguata solo all'interno di una prospettiva storica.

Qui il problema emergente è la disponibilità umana a tollerare – e praticare – la guerra locale, forse affidandosi alla tutela psicologica del potersi fidare del deterrente termonucleare per scongiurare l'ipotesi stessa della terza guerra mondiale. A guardare con spietata, forse cinica ma veritiera attenzione, non è certo cosa nuova che una superpotenza militare abbia, dopo la Seconda Guerra Mondiale, tratto il dado dell'opzione bellica per risolvere conflitti locali: Corea, Israele, Vietnam, Iran/Irak, Falkland, Golfo Persico sono state guerre nei fatti coinvolgenti i Paesi OCSE, tra cui si colloca la comunità politica e civile del popolo italiano.

Dinanzi a questa evidenza, che riporta d'attualità la visione del mondo propria al più dei nostri nonni, secondo cui il valore della patria prevale sugli schieramenti ideologici (come nel film-commedia *Don Camillo e l'onorevole Peppone*), il tema del rapporto umano con la tradizione riacquista la sua sedimentata evidenza.

Si colloca in questo valore, infatti, la convinzione umana dell'agire libero, estendentesi anche alla spinta psicologica che dispone l'individuo a porre a repentaglio la vita stessa per la difesa della autodeterminazione dei propri valori ed azioni, consolata dalla speranza di vederli continuati nel futuro coi discendenti. L'alternativa, anch'essa storicamente comprovata, è il tragico, nichilista *cupio dissolvi*, tristemente manifestatosi negli atti terroristici del XXI secolo.

Ma se della tradizione non si può fare a meno, altrettanto necessaria si manifesta l'innovazione, anzitutto come linfa e motore dell'umano desiderio di vivere: basti pensare all'invenzione artistica, alla tecnologia, alla ricerca farmaceutica (necessaria per fronteggiare le pandemie).

Un modesto ma auspicabilmente utile contributo a sostegno della convivenza di tradizione ed innovazione per lo sviluppo in qualità ed attrattività del vivere umano viene discusso nel presente elaborato.

## 1. Storia delle religioni: Bergson e le tradizioni storiche

La dinamica delle comunità umane che personificano le forze naturali, le antropomorfizzano e attraverso le tappe del mito, del simbolo e del rito introducono le tradizioni religiose è notoria. La sintesi di Rudolf Otto, nel testo *Il sacro* (1981), nel numinoso e nel tremendo i due aspetti che, interagendo con l'immaginario degli uomini, li spingono a formulare il patrimonio di convinzioni che, nutrite dai sentimenti di fede e speranza, li inducono a elaborare e inculturare il rapporto con l'oltretomba che innerva le religioni. I concetti proposti da Otto, per quanto discussi e contestati da numerosi fra gli studiosi a lui successivi, sottolineano elementi indiscutibili nella fenomenologia delle religioni, come comportamenti sociali degli uomini: l'irruzione di eventi inspiegati nel vissuto quotidiano (e postulati inspiegabili), tali da indurre timore, se non paura, per il proprio e altrui avvenire, quindi capaci di ingenerare atteggiamenti e comportamenti di sottomissione e di *captatio benevolentiae* nei confronti della supposta divinità.

Certo la coppia dei due concetti ("numinoso" e "tremendo") contribuisce a spiegare il fenomeno religioso come essenzializzato da Sigmund Freud in *Totem e Tabù* (1994), quando considera le popolazioni aborigene; ma le religioni non si fermano qui, arricchendosi dei miti (racconti) elaborati dall'umana creatività, in particolare mediante l'apporto delle immagini, proprie delle arti visive, nonché delle creazioni poetiche (si pensi alle tragedie nella pratica del teatro greco classico). E che pensare dei riti, che arricchiscono l'immaginario personale dei credenti e di riflesso la loro cultura, nonché, in circuito virtuoso, la storia stessa della religione, fino ai simboli che evocano le credenze ed a loro volta innervano la riflessione teologica.

Ma l'intera dinamica non avrebbe sviluppo se non esistesse il genio individuale di un artista/poeta (creatore di ciò che non esiste in natura) il quale, esprimendo la propria fantasia, immagina la divinità e la descrive, la pone ad interagire con uno o più uomini-eroi ed induce i propri simili, sull'onda dei propri versi/testi, a vivere in prima persona le virtù degli eroi, attraverso di queste offrire il meglio del proprio agire alla divinità e così meritare l'approvazione sociale.

Henry Bergson distingue, ne *Le due fonti della morale e della religione* (1998), tra religiosità primitiva (statica) e religiosità dinamica. Coglie la prima tipologia nella credenza verso gli spiriti: "Sono le

vaghe entità che popolano sorgenti, fiumi, fontane, ogni spirito legato al luogo in cui si manifesta” (Bergson, 1998, p. 130). Entrano poi in gioco le anime dei morti, che “staccate dai loro corpi”, si mescolano “con gli spiriti e li preparano a diventare persone” (Bergson, 1998, p. 131). Così, per la religione romana “la dea, che si chiamò Hestia, all’inizio ha dovuto essere soltanto la fiamma del focolare, considerata nella sua funzione benefica” (Bergson, 1998, p. 132). Bergson dedica attenzione anche ad una tappa intermedia, la religione totemica, in cui si onora l’effigie con testa d’animale su corpo umano, protettrice di tutto un clan, i cui membri “fanno tutt’uno col totem, sono dei topi o dei canguri” (1998, p. 133): riconoscere un animale significa solitamente rendersi conto della specie, evidenziarne la particolarità. “In che modo – domanda Bergson (1998, p. 135) – i membri di due clan differenti esprimeranno che non sono dello stesso sangue? Quando dichiarano di costituire due specie animali, non è sull’animalità, è sulla dualità che mettono l’accento”. Tutto ciò solo probabilmente, o anche solo possibilmente, riconosce Bergson, salvo insistere sulla comparsa della divinità: il dio è una persona, “ha qualità, difetti, carattere. Intrattiene relazioni con gli altri dèi” (Bergson, 1998, p. 136).

Secondario dettagliare la dinamica della sua/loro comparsa, semmai generalmente si sono loro attribuite delle funzioni, caratteristiche nella religione romana: “Per la semina essa aveva Saturno, per la fioritura Flora, per la maturazione Pomona, Giano custodiva la porta. [...] Assegnando delle funzioni si attribuisce loro una sovranità territoriale (Zeus dio del cielo, Poseidone del mare, Ade degli inferi)” (Bergson, 1998, p. 139).

Infine, l’adorazione degli astri (*in primis* il sole) accomuna le religioni arcaiche dal Giappone (Shinto) al Mitra iraniano, sino all’Osiride egiziano (Bergson, 1998, p. 140).

Ma quale è in definitiva la funzione della religione statica? Bergson perviene a una spiegazione individuando un obiettivo alla funzione fabulatrice dell’uomo, “che appartiene all’intelligenza e tuttavia non è pura intelligenza: è una reazione difensiva della natura contro quanto potrebbe esservi di deprimente per l’individuo, e di disgregante per la società, nell’esercizio dell’intelligenza” (1998, p. 149).

La religione statica “ancora l’uomo alla vita e di conseguenza l’uomo alla società, raccontandogli delle storie paragonabili a quelle con cui si cullano i bambini; [...] favole che degli spiriti critici di diritto dovrebbero rigettare” (1998, p. 153). Il suo principio attivo si estende a tutte le specie globalmente, “come un albero che spinga in tutte le direzioni dei rami che terminano in gemme, deposito di un’energia liberamente creatrice” di cui l’uomo è “la ragion d’essere dell’intero sviluppo” (1998, p. 153). Fin qui appare documentata la funzione civilizzante della tradizione.

Ma a questo punto si pone per lo scrittore francese (premio Nobel per la letteratura con il suo capolavoro *L’evoluzione creatrice*, scritto nel 1907), almeno in termini teorici, la possibilità della religione dinamica: “Perché l’uomo non potrebbe ritrovare la fiducia che gli manca, per

riprendere lo slancio nella direzione da cui era venuto? Non con la sola intelligenza (che tutt'al più fa concepire possibilità ma non affronta la realtà), ma con una frangia d'intuizione, divenuta pura visione per un'astrazione praticata su se stessa" (1985, p. 154).

In dettaglio "un animo capace di questo sforzo non si domanderebbe nemmeno se il principio col quale si mantiene in contatto è la causa trascendente di tutte le cose; gli basterebbe sentire che si lascia penetrare da un essere che può immensamente più di lui, come il ferro dal fuoco che lo arroventa" (1985, p. 154). Qui Bergson introduce, o per meglio dire adombra, alludendolo, il sentimento del misticismo, rimarcandone nel contempo l'eccezionalità nella vita umana.

Questo sentimento, vissuto da una minoranza di donne e uomini, anima la religione dinamica: si costituirà una sorta di religione mista, con un'aspirazione più o meno pronunciata del dio antico, uscito dalla funzione fabulatrice, a perdersi in quello che illumina e riscalda gli animi privilegiati" (1985, p. 156).

Con questa chiave interpretativa ci è possibile traguardare lo sviluppo delle religioni antiche, approdate alla nozione della divinità presiedente l'universo e governante il ciclo biologico con andamento ciclico (religione statica), ma tutte interessate, in momenti storicamente pur differenziati, a due momenti evolutivi verso la religiosità dinamica. Quindi, in altri termini, all'irruzione dell'innovazione. Individuiamo questi momenti nella comparsa di due (o più) interpreti qualitativamente differenziati: l'uno capace di circostanziare/esplicitare la funzione fabulatrice bergsoniana circa la figura della divinità, vuoi nelle arti figurative (pittura, scultura, architettura di soggetto sacro), vuoi in poesia, prosa o composizione musicale; l'altro sensibile alla dimensione etica, capace di declinare il credo religioso in comportamenti solleciti verso i bisogni umani, non limitati ai membri della propria comunità (come nelle religioni nazionali), bensì riferiti all'umanità in quanto tale.

A titolo di esempio consideriamo tre casi, emblematici perché interessanti contesti culturali differenziati.

### 1.1 La religione greco-romana

In essa alle divinità del pantheon ufficiale, destinatarie del culto pubblico officiato dal *Pontifex maximus*, si affiancano le pratiche misteriche di Eleusi, il culto di Mitra e quello di Dioniso. Dette pratiche non superano la funzione religiosa statica, in quanto sono finalizzate ad alimentare la speranza di vita ultraterrena dei credenti (in contesto privilegiato, per i soldati romani *in primis*), ma non scardinano né la credenza tradizionale né la nozione ciclica del tempo. La dimensione dinamica compare semmai nel teatro, evidente e conclamata nelle tragedie di Euripide, innovative

nella funzione argomentativa attribuita al coro, con l'esempio eclatante delle *Baccanti*, radicalmente innovativo sia per il testo, che pone in scena la stessa divinità, sia per l'intreccio.

Per la riflessione morale, circa la ricaduta della religione sul comportamento umano, rilevante è il testo di Cicerone *De natura deorum* (45 a.C.), che accanto al politeismo ufficiale considera la pratica filosofica degli stoici e degli epicurei.

## 1.2 La religione mazdaica

Nell'antica Persia appare vincolato alla tradizione, quindi di carattere statico, il testo delle invocazioni aggregate nell'*Avesta* (testo di lode). Ci basti in proposito una citazione: “Le Mani protese in atto di adorazione verso di te, o Mazdā, io ti prego anche per intercessione di Vohū Manah. il tuo Spirito d'amore, e verso di te o Aša, ordine e rettitudine, [ti prego] di poter godere la luce della saggezza e la coscienza pura, e di poter recare così consolazione all'Anima della Vacca” (Avestā, Yasna. XXVIII).

Il passaggio al momento dinamico si colloca nella figura di Zarathustra, mitico sacerdote e riformatore del culto mazdaico. Una biografia completa (seppur leggendaria) è del XIII secolo d.C., lo *Zarāthušht-nâma* (*Il libro di Zarathuštra*) redatto in lingua persiana, opera di Zarathušhti Bahrâm-î-Pazdû, poeta originario della città santa mazdeista di Raga (oggi Rey o Shahr-e-Rey, nella Regione di Teheran).

Si attribuisce a Zarathustra la stesura di quattro delle cinque Gatha (canti religiosi) comprese nella più ampia raccolta dell'*Avesta*. Consideriamo due frammenti che documentano la componente etica della predicazione di Zarathustra:

Riconosco, o Mazda, nel mio pensiero, che tu sei il Primo e anche Ultimo; Alfa e Omega; che tu sei Padre di Vohū Manah, perché io ti ho fermato nel mio occhio, Tu sei il vero creatore di Aša, e tu sei il Signore dell'esistenza e delle azioni della vita attraverso il tuo operare (Avestā, Yasna, XXXI, 8).

I due Spiriti primordiali, che (sono) gemelli, (mi) sono stati rivelati (come) dotati di propria (autonoma) volontà. I loro due modi di pensare, di parlare e di agire sono (rispettivamente) il migliore e il cattivo. E tra questi due (modi) i benevoli discernono correttamente, non i malevoli. Allora, il fatto che questi due Spiriti si confrontino, determina all'inizio, la vita e la non vitalità, in modo che, alla fine, l'Esistenza Pessima sia dei seguaci della Menzogna, ma al seguace della Verità (sia) l'Ottimo Pensiero (Avestā, Yasna, XXX, 3-4).

Un definitivo livello di religiosità dinamica, espressione dello scardinamento di ogni tradizione, può inoltre riconoscersi nel *Così parlò Zarathustra* di Friedrich Nietzsche, notorio luogo di affermazione della “morte di Dio” e di soppressione della legge morale tradizionale. Ma qui ci si

espone alla negazione stessa del fenomeno religioso, ridotto a ripiegamento degli uomini al livello di *Untermenschen*, perché incapaci di sopportare la condizione nichilista, ovvero il confronto con la propria scomparsa, il proprio destino di annullamento.

### 1.3 L'Induismo

Anche un accostamento appena superficiale alle dinamiche religiose manifestatesi tra gli abitanti del subcontinente indiano, ci consente di confermare la sintesi interpretativa individuata da Bergson, ossia di compresenza di elementi tradizionali ed innovativi nella stratificazione storica della religione. La tappa statica della religione indù ci appare individuabile nei testi scritti che documentano il *depositum fidei* di questa tradizione religiosa: *Veda* (sapere), *Upanishad* (ascolto di insegnamenti spirituali) e *Purana* (antiche storie).

I *Veda*, quattro libri in versi, espongono le credenze degli Ariti, popolo di pelle chiara, invasori e colonizzatori dell'India nord-occidentale tra venti e undici secoli prima di Gesù Cristo.

I contenuti sono in origine mutuati dalla religione avestica mazdaica, come si può esemplificare da questo testo:

Voi Mitra e Varuṇa, o Dei sapienti, grazie alla forza misteriosa  
degli asura custodite secondo la vostra Legge le norme cerimoniali  
che sostengono l'intero mondo (*Dharma*) secondo l'ordine  
cosmico, voi avete collocato il sole nel cielo, questo carro  
brillante (*Rgveda*, V, 63,7 a-c).

Le *Upanishad* possono intendersi come commenti (*rahasya*) dei *Veda*, loro completamento; per questo motivo sono anche indicate come *Vedānta* (scopo dei *Veda*) e sono alla base del pensiero religioso indiano che attraverso il Brahmanesimo giungerà nella nostra era. Trasmesse per via orale fino al XVI secolo d.C., furono messe per iscritto per la prima volta nel 1656, per disposizione del sultano musulmano Dara Shikoh (1615-1659).

Da questo testo tardivo (II secolo d.C.) si coglie una componente sapienziale:

Colui che ha i sensi assorti come in un sonno profondo, vede mediante il pensiero più puro (*śuddhītamayā dhīyā*), come in un sogno, nella caverna dei sensi, ma non soggetto al loro potere, [l'intimo movente,] chiamato om̐, che ha la luce come forma, che è libero da sonno, da vecchiaia, da morte, da dolore. Egli stesso, chiamato om̐, diventa lui pure l'intimo movente, libero da sonno, da vecchiaia, da morte, da dolore. Così dice [la *śruti*]: Per il fatto che egli unifica al prāṇa e all'om̐ tutto [il molteplice], e [per il fatto che essi]

vengono congiunti (*yuñjate*), si denomina questo [atto] congiunzione (yoga) suprema. L'unità del *prāṇa* e della mente, nonché dei sensi, e la rinuncia a tutte le condizioni [di esistenza], ecco ciò che si considera come unione (yoga) (*Maitrī Upaniṣad*, VI, 25).

I *Purana* sono anch'essi un gruppo di diciotto testi sacri, redatti in lingua sanscrita, di carattere mitico e rituale, il cui scopo primario è anche quello dell'educazione religiosa di coloro che non sono componenti delle prime tre caste hindū (*brāhmaṇa*, *kṣatriya* e *vaiśya*), quindi gli *śudra* e le donne, ai quali era proibito l'ascolto o la lettura dei testi *Veda*, come risulta da questa testimonianza di Sāyaṇa Ācārya (XIV secolo):

Alle donne e agli *śudra*, sebbene abbiano anch'essi bisogno della scienza sacra (*jñāna*), è impedito di accedere al *Veda*, giacché essi sono privati del vantaggio di studiarlo (*adhyayana*) per non aver ricevuto l'investitura del cordone sacro (*upanayana*); conseguono però la conoscenza del dharma e del Brāhman per mezzo dei *Purāṇa* e di altri libri di questo genere (Boccali, Piano & Sani, 2002, p. 219).

Le figure principali del pantheon induista sono notoriamente Brahma, Visnu e Shiva, rispettivamente creatore, conservatore e distruttore/riassorbitore dell'universo. Dotati ciascuno di moglie (figura femminile genericamente detta Sakti, energia) tardivamente si trovano associati nella Trimurti. Una famosa rappresentazione della Trimurti è quella di Elefanta nei pressi del porto di Bombay, attribuita a un anonimo dell'VIII sec. d.C.; è una figura a tre teste che rappresenta Shiva, simbolizzante lo Spirito triforme. A Visnu sono attribuite incarnazioni o discese (*avatara*), impersonate in Krishna e Rama. A quest'ultima figura è dedicato uno dei due poemi epici in lingua sanscrita, il Ramayana.

Pregheiera, digiuno, riti privati e pubblici hanno nel corso di trenta secoli sacralizzato i momenti della esistenza quotidiana presso gli indù; l'orazione è sia vocale che mentale, basata su iterazioni di formule (*mantra*), cantata in litanie; l'invocazione più famosa è il fonema OM, scomponibile nelle tre lettere a-u-m. La salvezza si coglie quando l'anima interrompe il ciclo delle reincarnazioni, talora anticipato in vita attraverso la condizione del nirvana (vuoto di sé) e consiste nel riconoscere l'unità della coscienza universale, la natura divina del tutto.

Lo sviluppo in senso dinamico dell'universo religioso indù, ramificato nelle tradizioni d'origine tribale, si dipana attraverso sistemi filosofico/teologici, dualisti oppure no, ortodossi se riconoscono l'autorità dei Veda. Non sono sistemi ortodossi il giainismo ed il buddhismo.

Un momento d'attenzione s'impone per quest'ultimo, se non altro per l'influenza che esercita sulla cultura occidentale: basti pensare al successo del romanzo *Siddharta* (1922) di Hermann Hesse, ispirato all'esperienza di vita ed al magistero spirituale di Siddharta Gautama (565-486 circa a.C.) detto l'Illuminato (Buddha). Di origine nepalese il Buddha storico condusse a circa

trent'anni una meditazione sui mali del vivere umano (malattia, vecchiaia, morte), visse da monaco itinerante e mendicante nella pianura, presso il corso medio ed orientale del fiume Gange, insegnando con l'esempio e la parola il suo credo, in prevalenza di carattere morale. Lo troviamo in forma scritta nei *Quattro pilastri della saggezza*, testo in lingua pali scoperto nell'isola di Ceylon (Sri Lanka) e pubblicato a Londra a metà Ottocento da parte dell'indologo viennese Karl Eugen Neumann (Buddha, 1993).

Buddha propone in estrema sintesi otto “sentieri di purezza” (rettitudine), strutturati nei seguenti livelli: Comprensione, Motivazione, Parola, Azione, Vita, Sforzo, Consapevolezza, Concentrazione. Praticandoli si può raggiungere il *nirvana*. In sede di filosofia della religione, il buddhismo si presenta peraltro come fenomeno atipico, dato che Buddha non pratica culto verso una divinità con i tratti della personalità (Aguti, 2016, p. 43). Ciò non sottrae comunque la figura del Buddha al gruppo dei religiosi “dinamici” nel senso proposto da Bergson, ovvero innovatori nel loro contesto storico e sociale e solleciti verso tutti gli uomini, senza eccezioni; questa sentenza proverbiale conferma tale ipotesi interpretativa: “Migliaia di candele possono essere accese da una sola candela, senza che per questo la vita della candela diventi più breve. La felicità non diminuisce se viene condivisa” (Stanford, 2016, p. 145).

Per l'intero induismo, che vari studiosi considerano una famiglia di religioni accomunate da un *dharma*, ovvero il credo in una moralità universale che indica come ciascun individuo umano debba trattare gli altri viventi (Stanford, 2016, p. 127), il momento dinamico nel XX secolo si concreta certamente con la figura di Mohandas K. Gandhi, non a caso onorato con l'appellativo di Mahatma (“grande anima”). Tra gli artefici dell'indipendenza indiana dall'impero inglese con la pratica della *satyagraha* (“non collaborazione”, estraniamento non violento), egli sintetizza lo spirito essenziale dell'induismo con le parole dell'*Isa Upanishad*: “Rinuncia al mondo e, avendo rinunciato, godine, ma non provarne piacere. Solo così potrai raggiungere la liberazione da questo mondo di continua rinascita, fino a trovare una pace infinita in Brahman o in Dio, poiché la ricerca della Verità non ha mai fine”.

## 2. Metafisica e teologia: fondamenti della civiltà europea

Un secondo ambito in cui trovare conferma all'assunto di convivenza feconda fra tradizione ed innovazione si trova nel confronto tra l'ontologia trascendentalista e la teologia, in particolare in riferimento al neoplatonismo e al paradigma speculativo di Sant'Agostino. L'elaborazione neoplatonica si condensa nei sei libri delle *Enneadi* (così titolati perché ognuno composto di nove parti), frutto della ricerca e dell'insegnamento da parte del filosofo Plotino. In realtà, ordinatore e

curatore del testo fu l'allievo Porfirio di Tiro, autore a sua volta di propri scritti, tra cui due biografie (dedicate a Plotino e a Pitagora) e un'introduzione alla *Categorie* di Aristotele.

## 2.1 Plotino

Plotino era originario di Licopoli, in Egitto, e visse tra il 203 e il 270 d.C. Acquisita la stima dell'imperatore romano Gallieno e di sua moglie Salonina, li seguì a Roma e si stabilì in Campania, dove morì a sessantasei anni. All'età di ventotto anni si era dedicato alla filosofia; deluso dai maestri di Alessandria, aveva frequentato per undici anni Ammonio, detto Sacca, (in origine bracciante, che nulla lasciò di scritto, come Socrate). Desideroso di conoscere il pensiero del Persiani e degli Indiani, seguì la spedizione dell'imperatore Gordiano in Medio Oriente. Riparatosi ad Antiochia e poi a Roma, in dieci anni scrisse ventuno trattati, allorché s'incontrò con Porfirio; quindi ne scrisse altri ventiquattro nei sei anni di permanenza di Porfirio presso di lui; gli ultimi nove quando Porfirio si allontanò dal maestro, recandosi in Sicilia. In totale, 54 saggi. Non rileggeva il testo, trascurando l'ortografia, occupandosi solo del senso dell'argomentazione (*Vita di Plotino*, 7-8). Porfirio ricorda varie donne tra i suoi seguaci, che “gli affidavano i figli con tutte le loro sostanze, come ad un divino custode” (*Vita di Plotino*, 4-7); riconosce a Plotino la capacità di comprendere l'animo dei suoi allievi, al punto di averlo dissuaso dal possibile suicidio, attribuendolo non ad argomentazione razionale ma a “morbosa malinconia”, consigliandogli di viaggiare ed invogliandolo a partire per la Sicilia. Plotino tentò di istituire una comunità di filosofi in Campania, regolata con le leggi di Platone, ma il progetto fallì per le opposizioni e le rivalità nella corte imperiale. Nello scrivere era conciso, ricco più di idee che di parole, mescolando motivi stoici e aristotelici, in particolare della metafisica.

Il pensiero di Plotino si rifà all'insegnamento di Platone, declinato con apporti originali, in particolare sulla relazione tra i molti e l'Uno: “Tutti gli enti sono enti in virtù dell'Uno [...] non si ha esercito, coro o gregge se non sono uno. La salute stessa si ha solo quando il corpo sia coordinato in unità; si ha la bellezza (armonia) quando le parti siano tenute insieme dalla virtù dell'uno” (Plotino, *Enneadi*, VI, 9, 1).

Il che ha portato lo studioso Giovanni Reale a sintetizzare (nell'insegnamento orale) il pensiero neoplatonico nel terzo paradigma metafisico, attribuito a Porfirio, con l'enunciato: “L'Uno genera i molti”. Il primo si pone nel principio d'identità, o di Parmenide ed il secondo in quello di non-contraddizione, di Aristotele.

L'Uno plotiniano “occorre concepirlo infinito (*apeiron*), per il fatto che la sua potenza non è circoscritta. L'essenza dell'Uno è generatrice di tutte le cose, non è nessuna di quelle: non è

qualcosa, né qualità, né qualità, né spirito; neppure in movimento, né in quiete, né in uno spazio né in un tempo [...] È l'Informe che esiste prima di ogni idea(le)" (*Enneadi*, VI, 9, 6).

Già da questo frammento si delinea la tipica teologia negativa che connota i pronunciamenti neoplatonici sull'Uno: lo si allude negando le caratteristiche dei molti. Ma perché l'Uno, del tutto diverso dai molti, li genera? Per rispondere a questo interrogativo, Plotino introduce l'immagine della sovrabbondanza, connaturale all'Uno, che come il sole proietta i suoi raggi fuori di sé, né può farne a meno, perché ciò è la sua natura. I molti quindi sono generati per irradiazione o emanazione, come dalla sorgente zampilla l'acqua, come l'albero che struttura cerchi concentrici dalle radici ai frutti.

Una seconda innovazione caratteristica del pensiero di Plotino, pur armonizzata con la tradizione del pensiero platonico, riguarda le tre ipostasi, realtà sussistenti, sottostanti al molteplice: l'uno (partecipato), l'intelletto e l'anima:

Egli (l'Uno) è perfetto perché nulla cerca e di nulla ha bisogno, perciò trabocca la sua abbondanza e genera un'altra cosa. Ma l'essere così generato si volge a lui e tosto ne è riempito; una volta nato guarda se stesso, e questa è l'intelligenza [...] ma poiché l'intelligenza per contemplarsi deve persistere in se stessa, diviene insieme intelligenza ed essere. L'Essere, essendo simile a Lui (l'Uno), riversa fuori la sua potenza. Questa forza che procede dall'essere è l'anima. Essa non è immobile e genera la propria immagine; finché guarda donde ebbe origine, si riempie d'intelligenza, ma se procede in direzione opposta genera la sensibilità, sua immagine, e la potenza vegetativa che è nelle piante... Si può paragonare l'Uno alla luce, il termine seguente al sole e il terzo alla luna, che riceve la luce dal sole (*Enneadi*, V, 2, 1 e V, 6, 4).

Plotino chiama l'Uno anche con il nome di Bene, raccordandosi con l'insegnamento di Platone (*Repubblica*). Nel secondo libro delle *Enneadi* così argomenta:

La natura del Bene ci è apparsa semplice e prima, poiché ciò che non è primo non è mai semplice, nulla contiene in sé, ma è una realtà una e la natura del cosiddetto Uno è identica a se stessa. [...] Se dunque il Bene non deriva da altro, né è in altro, né è combinazione, necessariamente non ci sarà nulla sopra di lui. Non bisogna risalire ad altri principi, ma bisogna mettere anzitutto il Bene, in secondo luogo l'Intelligenza e dopo l'Anima. L'Intelligenza è stabile ed identica nel suo atto. È ufficio dell'Anima (invece) muoversi verso di lei e intorno a lei e la ragione che viene all'Anima dall'Intelligenza rende intelligente l'Anima (stessa) (*Enneadi*, II, 9, 1-2).

Azzardiamo un'interpretazione: l'Uno-Bene è trascendente e di esso si può dire solo la diversità dalle cose; il molteplice reca però traccia dell'Uno, nell'unità che identifica ogni ente; nel pensiero stabile, sostanziale, identico a se stesso (concettualizzato, Intelletto) che lo innerva; infine nel

pensiero in moto, energia di vita (Anima), se si rivolge all'intelletto comprende a sua volta in maniera stabile, se invece si rivolge ai corpi li genera ed illumina (li razionalizza), benché in essi corra il rischio di disperdersi.

Secondo Giuseppe Faggin (2018, p. XXI) le tre ipostasi – l'Uno, il Nous, l'Anima – rappresentano “i piani del Bene, della Verità e della Vita, i molteplici aspetti del reale. La Vita è funzionalità organica che si svolge nel tempo e nello spazio. Psiche promana dal Nous. Il movimento e la vita organica costituiscono la sua essenza”.

Dedichiamo una congrua attenzione alla dottrina delle ipostasi per via della sua importanza storica e culturale: di essa pare che abbiano fatto tesoro i vescovi cattolici riuniti al Concilio in Nicea (325 d.C.), quando elaborarono la nozione delle tre persone nell'unità del Dio cristiano (un passaggio teologico evidenziato nel Simbolo Niceno, che si proclama nelle celebrazioni del rito cattolico della Messa). Tuttavia,

il vasto e articolato affresco metafisico di Plotino rimane statico e discontinuo senza uno spettatore che sia anche il viandante di un'avventura metafisica che riconosca, nella soggettività, la continuità dei legami ipostatici. Questo spettatore è l'uomo singolo, l'anima individuale: senza l'occhio che vede, l'oggetto della visione non ha né forma né struttura, i colori non hanno né timbro né tonalità. Vige nell'ambito della vita un'entropatia metafisica che condanna ogni energia vitale alla dissipazione (Faggin, 2018, p. XXV).

Emerge a questo punto la seconda intuizione più propria della metafisica elaborata da Plotino: il ritorno dei molti all'Uno (*epistrophe*), che riguarda essenzialmente l'uomo come ente razionale.

La prima tappa consiste nella liberazione dagli istinti corporei, mediante le virtù civili (intelligenza, sapienza, temperanza, coraggio, giustizia). Acquisita la pur fragile libertà, l'anima umana può risalire all'Uno tramite l'arte, ossia la contemplazione della bellezza, intesa come splendore dell'intelligibile nel sensibile (*Enneadi*, V, 8, 1), particolarmente mediante la musica. Ricordiamo qui sinteticamente il superamento della nozione negativa delle arti figurative formulata da Platone. Segue l'amore, platonico nella misura in cui mira alla bellezza incorporea, riflesso del Bene (cfr., in merito, il *Fedro* di Platone); infine, con la filosofia (dialettica) è possibile contemplare l'Uno in sé, il cui premio eccezionale può manifestarsi unitamente all'estasi. Plotino così l'accenna: “Che cosa crediamo proverebbe chi vedesse il Bello in sé, in tutta la sua purezza, non quello che è composto di carne e di corpo, ma quello che, essendo puro, non è né in terra né in cielo?” (*Enneadi*, I, 6, 7).

Abbiamo indugiato con qualche citazione sui temi caratteristici della metafisica neoplatonica per rendere evidente ai lettori il doppio binario su cui procede la cultura nel terzo secolo d.C.: da un lato l'ossequio alla tradizione, all'insegnamento di Platone ed il confronto, talora polemico, con

quello aristotelico; dall'altro l'innovazione sostanziale delle ipostasi e la rivalutazione delle arti come strumenti e tappe del ritorno all'Uno.

## 2.2 Agostino

Alla fine del secolo successivo, Aurelio Agostino, in fase di conversione al cristianesimo e poi vescovo di Ippona, vive un rapporto analogo in particolare con il neoplatonico Porfirio di Tiro. Citandone il testo (*De regressu animae*) altrimenti del tutto perduto, nei propri *Dialogi*, Agostino svolge un ragionamento articolato in vari momenti. In primo luogo, manifesta la sua sfiducia nella possibilità che la *virtus* dell'uomo possa avere la meglio sulla fortuna, sì da indirizzare il suo cammino sulla via della *sapientia*: l'uomo immerso nella sensibilità non sa dirigersi al sicuro *portus philosophiae*, al riparo degli attacchi della sorte, se la fortuna stessa, non lo aiuta; quindi, non si può che pregare Dio. Il mondo, infatti, non è regolato dal caso, ma da una *secreta providentia*, la cui esistenza, appunto, la filosofia permette di provare, attraverso un autorevole insegnamento oracolare, non accessibile ai profani.

Agostino volge a suo favore le tesi di Porfirio. Se infatti si ammette – così riflette Agostino – che la *virtus* da sola non possa promuovere la conoscenza del vero (Porfirio rilevava che *paucis esse concessum ad Deum per virtutem intellegentiae pervenire*, poiché l'anima umana, “caduta” nel mondo, non è in grado di ritornare al *portus philosophiae*), tanto più si riconosce che solo la provvidenza divina può liberare l'uomo e fargli conoscere il vero (Cutino, 1994).

Una ben più esplicita, benché episodica, valorizzazione del pensiero di Platone e di Plotino da parte di Agostino s'incontra nella *Città di Dio*, testo principe tra le letture in età medievale e fondamento della filosofia della storia in chiave cristiana. Nel XXII libro (cap. 27) troviamo testualmente enunciato: “Platone e Porfirio fecero singolarmente affermazioni che forse, se avessero potuto metterle in comune, li avrebbero resi cristiani”.

Il vescovo d'Ippona attribuisce a Platone la convinzione secondo cui le anime dei sapienti sarebbero tornate nel corpo, sia pure dopo lunghissimo tempo; viceversa Porfirio affermò che mai le anime purificate sarebbero tornate in corpi corruttibili. E Agostino (1992, p. 1145) commenta: “Fate dire a Porfirio con Platone: ‘Torneranno nei corpi’; e a Platone con Porfirio ‘Non torneranno tra i mali’; ed eccoli d'accordo che torneranno in un corpo dove non subiranno alcun male. E questa non è se non la promessa di Dio, che le anime dei beati vivranno in eterno con la loro carne eterna”. Noi oggi possiamo rilevare che Agostino si sia lasciato prendere la mano dall'entusiasmo apologetico nel proclamare i contenuti della speranza cristiana, ma è indubbio ch'egli valorizzi in positivo in questi passaggi la cultura dei predecessori, cui concede di aver “pienamente e fedelmente onorato Dio per trovarsi senza mali” (Agostino, 1992, p. 1145).

Ossequio alla tradizione, quindi, ma al contempo strumentalizzazione del pensiero antico a sostegno di convinzioni rivoluzionarie per il suo secolo. Agostino, infatti, proprio nel libro che cita il *De regressu animae*, contesta le “convinzioni che accecarono Porfirio, impedendogli di riconoscere Cristo” (il rifiuto opposto a Gesù perché corporeo e crocifisso) e la sua “incertezza tra riconoscimento del vero Dio e il culto ai dèmoni” (Cutino, 1994).

Ma soprattutto, dinanzi al declino irreversibile dell’Impero romano d’occidente in seguito alle invasioni barbariche successive alla sconfitta inferta alle legioni ad Adrianopoli (378 d.C.), Agostino rivoluziona la nozione della storia, sostituendo la visione ciclica tradizionale con la nuova prospettiva lineare: tutti gli imperi nascono, s’impongono, decadono e muoiono, come la biblica torre di Babele bene illustra; la storia è il tempo concesso ad ogni uomo per scegliere tra le due città, quella di Dio e quella diabolica (dunque: con o contro Cristo). La storia, infatti, si struttura secondo Agostino tra la creazione e il giudizio universale, con un punto medio ideale nell’incarnazione del Cristo.

Di fronte all’estensione del contenuto della *Città di Dio*, libro a suo modo ispiratore della civiltà europea, forse mondiale, vogliamo limitarci a sottolineare la prospettiva innovativa di cui il saggio è portatore e la carica di speranza che reca con sé. È precisamente questa dimensione di innovazione la ragione che innerva l’ingresso di questo testo nella tradizione, motivandone la sua classicità e, di conseguenza, l’attualità che lo ha imposto come un pilastro filosofico-teologico imprescindibile da ormai sedici secoli.

### **3. Filosofia contemporanea: fra tradizione e innovazione**

Un terzo percorso di approfondimento che ci ha consentito di sperimentare la riconferma della ineliminabile prospettiva storica perché la conoscenza sia funzionale ai bisogni umani è consentito dalla frequentazione di due autori culturalmente nati nell’Ottocento, ma attualissimi per i loro studi: Søren Kierkegaard ed Henri Bergson. Il primo anticipa i bisogni della vita individuale, declinati nel XX secolo dal movimento esistenzialista; il secondo consegue il Premio Nobel della letteratura proprio ancorando il tema dell’evoluzione alla creatività.

Rivoluzionari, quindi, eppure entrambi attenti alla tradizione: Kierkegaard colloca la soluzione dei bisogni umani nella fede religiosa; Bergson legge l’esperienza umana alla luce del ricordo e distingue tra *homo faber* e *sapiens*, società chiusa ed aperta. Due esempi, dunque, che confermano entrambi l’interazione fra tradizione e innovazione.

### 3.1 Kierkegaard: il doppio movimento della fede

Un approccio sintetico al pensiero dell'autore danese ci è offerto dal breve ma intenso studio di Dario Sacchi del 2011, in cui sostiene le “ragioni di Abramo”. L'angolo prospettico da cui l'Autore traguarda l'immensa produzione scritta del filosofo danese – si pensi al *Diario*, di oltre cinquemila pagine – è la rivalutazione della corporeità, ma nella prospettiva religiosa.

Ricordiamo anzitutto che Søren è “colui che più di chiunque altro ha rivendicato, contro il “sistema” (in particolare quello hegeliano, dominante nel pensiero tedesco della prima metà dell'Ottocento) i diritti del singolo, eppure non ha mai pensato di leggere l'individualità umana in termini immanentistici, bensì trova “il valore metafisico (totalizzante, assoluto) del singolo individuo nella religione dell'Incarnazione” (Sacchi, 2011, p. 21). È la presenza di Cristo nella storia a fondare la prospettiva di “redenzione integrale di ogni singolo uomo come ente corporeo”, ma Kierkegaard la rintraccia già nel libro biblico della *Genesi*, nella vicenda della messa alla prova della fede di Abramo tramite la richiesta del sacrificio del figlio Isacco (*Gn*, 22, 1-19). Kierkegaard analizza l'evento in *Timore e Tremore*. Il pensatore danese, firmandosi sotto lo pseudonimo di Johannes de Silentio, introduce nella figura di Abramo i due momenti del “cavaliere della rassegnazione infinita”, colui rinuncia al finito e s'innalza sopra di esso con un movimento puramente filosofico, e del “cavaliere della fede”, colui che può “perdere la propria ragione e di conseguenza la sfera della finitezza, di cui essa è l'agente di cambio, e a quel punto, in forza dell'assurdo, ottenere la medesima finitezza” (Kierkegaard, 1972 p. 55), ma riscattata dal dubbio e dall'infelicità. Qui si colloca la distinzione tra una religiosità orientata alla sola trascendenza spiritualistica, rinvenibile anche nel paganesimo, e la speranza, in definitiva solo cristiana, della felicità individuale estesa alla corporeità. In altri termini, Kierkegaard può essersi reso conto che “la corporeità è irriducibile ad ogni altra dimensione del reale, ma è indispensabile alla costituzione dell'individualità spirituale” (Sacchi, 2011, p. 22). A sostegno di questa interpretazione, troviamo alcuni passi del *Diario*: “Io sono un'individualità infelice, inchiodato ad una forma di sofferenza che deve avere la sua più profonda ragione in una sproporzione fra la mia anima e il mio corpo” (VII A 127); “la mia disgrazia, umanamente parlando, sta nell'aver avuto troppo poca corporeità. Ecco perché mi sento così infelice in confronto degli altri uomini” (IX A 74).

Al di là di una sensibilità esasperata, che porta Kierkegaard a rinunciare alle scelte fondamentali della vita individuale (professione e matrimonio) dinanzi al sentimento dell'angoscia generato dalla possibilità di scelta, per lui insormontabile, sappiamo che il pensatore danese ha profuso la propria genialità nel descrivere la condizione umana dinanzi al dissidio che emerge dalla necessità di mediare la soggettività particolare dell'individuo umano rispetto alla generalizzazione propria

del pensiero astratto. È lui stesso ad affermare d'essere nato per scrivere. Qui si colloca il suo comportamento intenzionalmente rivoluzionario, ma nei fatti rivalutatore della tradizione, che si estende non solo a valorizzare la religione praticata da lui e dal prossimo (il cristianesimo riformato di tradizione luterana), ma ad estenderne la considerazione fino al momento aurorale (il rapporto tra il patriarca Abramo e Dio).

Sul piano strettamente filosofico dobbiamo peraltro evidenziare un altro rapporto ambivalente e tormentato fra il polo della tradizione e quello dell'innovazione: quello con il pensiero di F.G.W. Hegel. Se nel *Diario* il nostro Søren si riconosce attento lettore di Hegel e pratica l'ironia quando avanza il sospetto che, quando ha difficoltà a capirne un dettaglio, ciò sia dovuto all'oscurità dell'autore; rifiuta però l'allestimento del "sistema", il razionalismo interpretativo esteso al tutto.

Nella *Postilla conclusiva non scientifica alle briciole di filosofia* così si esprime: "Il sistema comincia con l'immediato, ma come comincia? Comincia forse immediatamente?" (Kierkegaard, 1972a, p. 118) E risponde negativamente: non è la logica il momento iniziale della filosofia ma l'esistenza, cui la logica è indifferente (1972a, p. 117).

Lo studioso Dario Sacchi interpreta acutamente tale passaggio ed esplicita due ragioni per questa opposizione perentoria: la prima è che il sistema logico presuppone un mondo sensibile dal quale è stato ottenuto per astrazione, la seconda contesta la nozione stessa d'immediatezza, poiché gli uomini sono esseri pensanti e coscienti a livello riflesso, l'immediatezza è ottenuta mediante riflessione (Sacchi, 2011, p. 105).

In realtà, la ragione profonda della costante polemica antihegeliana si colloca nel rifiuto opposto da Kierkegaard nei confronti della mediazione propria della logica dialettica privilegiata da Hegel; il pensatore danese la considera illusoria, in quanto non riesce a "salvare il particolare riscattando l'universale (il pensiero) dalla sua astrattezza" (Sacchi, 2011, p. 27).

E noi possiamo estendere questa considerazione anche al pensiero metafisico orientato alla trascendenza del divino, "qualora non acconsenta a prendere su di sé il paradosso che solo il cristianesimo ha in qualche modo additato all'umanità" (Sacchi, 2011, p. 27). Esplicitiamo: la resurrezione di Gesù, accettabile per sola fede, introduce la seguente promessa: "Tu, uomo, non muori definitivamente!".

Tuttavia, per mantenerci sul solo piano filosofico, ovvero di riflessione razionale sull'esperienza umana ancorata all'evidenza, e quindi alla nozione di vero fattuale, dobbiamo constatare che Kierkegaard pratica di fatto quella logica dialettica che a parole rifiuta. Quindi valorizza non solo la religione tradizionale, ma anche la categoria filosofica di più recente successo nel suo momento storico: la logica dialettica.

Certo questa considerazione si espone all'accusa di sofisma, ma se torniamo a *Timore e tremore*, cioè al testo che lo stesso autore riconosce come il proprio capolavoro, non possiamo non

cogliere l'evidente rapporto oppositivo di tesi ed antitesi che si instaura tra i due "cavalieri" individuati in Abramo: quello della "rassegnazione infinita" e quello della "fede". Rileva Sacchi:

La fede è un doppio movimento; l'atto di rinuncia e di obbedienza dell'individuo che si abbandona al volere di Dio ne è la premessa; la rassegnazione infinita (considerare che "quel che Dio vuole non sarà mai troppo") apre alla fede ma non lo è ancora propriamente. Rimane nell'immanenza, pur ponendosi in conflitto con essa. Riconosce l'impossibile, però crede alla possibilità, perché tutto è possibile a Dio (Sacchi, 2011, p. 125).

La fede vera e propria è invece il secondo movimento: "L'impossibile fiducia nella possibilità dell'impossibile, cioè in Dio stesso. È affermazione di ciò che prima è stato negato, la temporalità [...] la mediazione tra finito e infinito. Solo così si può dire che Abramo abbia sconfitto Hegel" (Sacchi, 2011, p. 125).

### 3.2 Bergson: filosofia della religione

L'ultima tappa del percorso considera il pensiero di H. Bergson, con particolare attenzione alla pubblicazione su *Le due fonti della morale e della religione* (1932). Questo autore ci consente di ribadire la prospettiva storiografica in favore della compresenza di innovazione e tradizione.

Il presente testo ci è già stato utile per traguardare la dinamica di tradizione e novità nella disciplina di Storia delle religioni; ora vi ritorniamo consapevolmente in esplicitazione del titolo.

Già si è accennato come Bergson, nel suo testo giovanile *Materia e memoria* (1896), introducesse la convinzione secondo cui le percezioni umane fossero organizzate non tanto in rapporto all'effettivo dato dei sensi, quanto al loro aggancio al patrimonio dei ricordi immagazzinati nella coscienza della persona senziente. La memoria è la coscienza stessa, in cui il passato ci segue e sta chiuso nel presente. Essa è altrimenti detta durata e si distingue dal ricordo, ovvero il risultato di una selezione utile al bisogno suscitato dal nostro organismo nella situazione presente. La percezione è quindi l'azione possibile del nostro corpo su altri corpi, orientata dalle immagini del passato: è, in ultima istanza, una selezione.

In estrema sintesi, il rapporto tra anima e corpo si riassume nella dinamica per cui la memoria assume il corpo di una qualche percezione e la percezione viene riassorbita dalla memoria, divenendo pensiero (Reale & Antiseri, 1997, p. 729). La coscienza, in quanto durata, coglie il tempo certo come ricordo del passato, ma anche come attesa del futuro, aspettativa; quindi presiede alla manifestazione della libertà del soggetto.

Nel suo capolavoro *L'evoluzione creatrice* (1907) Bergson introduce la nota teoria dello slancio vitale, secondo cui la vita mostra una continua creazione di forme imprevedibili, in cui tende a

crescere in numero e ricchezza per moltiplicazione dello spazio e complicazione del tempo. Tra gli organismi animali dedica attenzione agli artropodi e ai vertebrati e nel primo insieme agli insetti imenotteri, nel secondo insieme all'uomo. Tra gli imenotteri ritiene che l'evoluzione privilegi l'istinto; nell'uomo, invece, l'intelligenza.

Resta da definire i due concetti: “L'istinto è la facoltà di costruire strumenti organici, l'intelligenza è la facoltà di impiegare strumenti inorganici (artificiali)” (Bergson, 2022, p. 117). L'istinto è ripetitivo e schematico, coincide con l'abitudine, impiegata dall'*homo faber*; l'intelligenza si esercita invece sui rapporti tra le cose: analizza e astrae, classifica e distingue. Ma nessuna delle due modalità coglie del tutto la realtà. Soccorre però l'intuizione, ovvero l'azione dell'intelligenza che torna consapevolmente sull'istinto e lo spinge a divenire cosciente di sé in modo disinteressato, “capace di riflettere sul proprio oggetto ed ampliarlo indefinitamente” (Bergson, 2002, p. 118). L'intuizione procede attraverso la simpatia e si rivela strumento della metafisica: la scienza analizza, la metafisica intuisce (Reale & Antiseri, 1997, p. 732).

Ci siamo avvalsi di una sintesi per contestualizzare i concetti tipici del pensiero di Bergson di per sé non compresi nelle *Due fonti della morale e della religione*, ma necessari all'adeguata comprensione del testo in parola. In sostanza, il pensatore parigino affronta in quattro capitoli i temi differenziati dell'obbligazione morale, la religione statica, la religione dinamica, la società chiusa ed aperta.

Consideriamo ora il primo e l'ultimo tema (quello religioso lo abbiamo d'altronde già trattato in relazione alla Storia delle religioni).

L'obbligazione morale, per il nostro Autore, dalle necessità della vita sociale, assimilabile ai bisogni della natura; in ciò gli uomini si attendono comportamenti migliori di quanto concedono a se stessi in privato; la norma sta alla necessità come l'abitudine alla natura, compresi gli eccessi, come la guardia forestale citata da Kipling, che sola in casa dentro la foresta, indossa l'abito scuro per cenare, per non perdere, nonostante l'isolamento, il rispetto di se stessa (Bergson, 2018, p. 9). È la società a tracciare per l'individuo il programma dell'esistenza quotidiana, il dovere si compie automaticamente (Bergson, 2018, p. 11), il contrario insomma dell'imperativo categorico di Kant: per la coscienza individuale il precetto scade ad abitudine irriflessa.

“L'abitudine a contrarre abitudini avrà la forza dell'istinto, per regolarità ed intensità” scrive Bergson (2018, p. 16), anticipando le evidenze delle società massificate della seconda metà del Novecento. Ma il linguaggio non è per Bergson fenomeno naturale, istintuale: esso è piuttosto il prodotto dell'uso e su di esso s'esercita l'intelligenza da parte dell'uomo; con essa compare la scelta, e con questa la libertà, ovvero l'autonomia di giudizio che fa sentire obbligata la persona umana solo se ha compiuto scelte libere (Bergson, 2018, p. 18). Questo livello è peraltro considerato ancora minoritario dal filosofo francese, perché considera le società contemporanee,

per quanto civilizzate, ancora “chiuse”. Sono infatti esposte al rischio di guerra (Bergson, 2018, p. 19) ed in tale prospettiva “i nostri doveri sociali mirano alla coesione, producono l’atteggiamento della disciplina davanti al nemico” (2018, p. 20).

Il sentimento dell’obbligazione percorre però anche un’altra strada: “In ogni epoca sono esistiti uomini eccezionali nei quali s’incarnava la morale completa” (Bergson, 2018, p. 22): essa riguarda l’umanità in generale, sia che si parli di filosofia, religione, amore o rispetto, consiste in un altro genere di obbligazione. Sono i santi o i grandi uomini perbene, secondo Bergson, a non chiedere niente e tuttavia a ottenere; la loro esistenza è un richiamo; la morale aperta o completa, è un richiamo. Essa è tanto più trascinante quanto meglio la pluralità delle massime si fonde nell’individualità di un uomo (Bergson, 2018, p. 23). La differenza rispetto alla morale chiusa non è di grado ma di natura, si fonda sul fatto che al di sopra dell’attività intelligente (che dovrebbe scegliere tra l’utile personale e quello altrui) c’è “un substrato in cui l’individuale e il sociale sono prossimi a confondersi” (Bergson, 2018, p. 25). Bergson la chiama morale dell’aspirazione, in cui è contenuto un sentimento di progresso. Essa genera l’entusiasmo di un cammino in avanti (2018, p. 35), collegabile allo sforzo generatore della vita, “un amore che riscalda l’animo intero” (2018, p. 37). In essa c’è ancora l’obbligazione, ma consiste in un’aspirazione, slancio (*élan vital*); pensiamo al Socrate spinto dal suo demone, della domanda filosofica ironica, spinta al rischio della vita (Bergson, 2018, p. 43).

A questo punto, però, Bergson sposta implicitamente l’attenzione sul piano religioso, domandandosi: si potrebbe comprendere la vita e la morte di Socrate se egli non avesse avuto la concezione dell’anima (immortale) attribuitagli da Platone nel dialogo del *Fedone*? La quale, a sua volta, è strettamente connessa alla credenza pitagorica di origine religiosa.

Tra le due tipologie di morale, peraltro, Bergson pone attenzione, tra l’animo moralmente chiuso e quello aperto, anche a quello che si apre, ma che se permane nella zona di mezzo “pratica la mezza virtù che è il distacco” (2018, p. 45). Tra le nozioni morali la più coinvolgente è la giustizia, perché comprende le due forme dell’obbligazione ed evoca le idee di uguaglianza, proporzione, compensazione, raffigurate nella bilancia. E ancora regola, rettitudine, riferimenti alla matematica, all’equilibrio di valore (Bergson, 2018, p. 48). C’è però differenza, riflette il pensatore ormai anziano e famoso, tra la giustizia degli antichi, fatta di equilibri faticosi e provvisori, e quella contemporanea, fondata sul valore incommensurabile, assoluto, dei diritti umani. Che cosa è accaduto? Bergson chiama in causa i profeti dell’antico Israele e i creatori morali, che “si raffigurano una nuova atmosfera sociale” (una società ideale). In definitiva nella morale aperta “solo la ragione dovrà sembrare imperativa, tale da presiedere ad ogni caso particolare e dirimerlo” (Bergson, 2018, p. 57).

Sono i capitoli successivi a dissipare il rischio di intellettualismo illuministico nella proposta del nostro Autore. Egli conclude con due notazioni ancora significative: a) è ovvio che lo sviluppo umano non possa avvenire senza relazione sociale, ma che qualunque teoria dell'obbligazione sia inutile, in quanto razionalizzazione a posteriori; b) due vie sono percorribili in sede educativa in favore di una morale aperta: la formazione filosofica e la pratica mistica (Bergson, 2018, p. 69).

Siamo tornati quindi al misticismo, necessario per Bergson a passare dalla religione statica a quella dinamica. Per differenziare tra le due, egli individua un comportamento dell'uomo primitivo che può riscontrarsi nell'uomo civilizzato: si tratta del considerare nemico lo scienziato che lo costringe a pratiche per lui incomprensibili. Come il primitivo può elaborare una credenza, non per spiegare l'evento, ma per esorcizzare la paura. Come W. James che dinanzi al terremoto del 1906 in California, inizialmente pensò ad un terremoto simulato all'Università di Stanford, come ipotizzato da un suo amico, ma in quanto boutade (Bergson, 2018, p. 111).

Per il resto è la fabulazione (ossia l'arricchimento mitizzato dei ricordi) a spiegare la religiosità statica, orientata ad ottenere il favore della divinità.

Per esplicitare la nozione del mistico non ci resta che seguire Bergson. Presso i Greci l'evoluzione del costume fu puramente razionale, dando alle "dimensioni dialettiche dello spirito tanta forza e agilità che ancor oggi è alla loro scuola che noi ci mettiamo" (Bergson, 2018, p. 159).

Ma in origine e al proprio termine l'interesse non fu solo filosofico: fu anche religioso, col pitagorismo e con Plotino. Il maestro neoplatonico giunse all'estasi, "stato in cui l'animo si sente in presenza di Dio, illuminato dalla sua luce", però non oltrepassò questa tappa, non arrivò al punto in cui "la volontà umana, venendo a inabissarsi nell'azione, si confonde con la volontà divina" (Bergson, 2018, p. 161); privilegiare la contemplazione sull'azione lo mantenne al di qua del vero misticismo.

Anche gli Indù, secondo Bergson, praticarono un misticismo perfettibile, vuoi perché non miravano ad uno stato puramente intellettuale, bensì di fuga dalla sofferenza, vuoi perché pur in presenza della carità (come nel Buddhismo) mancherebbero il calore, l'azione, l'amore (Bergson, 2018, p. 164). Solo nei mistici cristiani (i santi Paolo, Teresa d'Avila, Francesco, Giovanna d'Arco) Bergson trova esperienze di vertice: "Non c'è dubbio che siano passati per stati che somigliano ai punti d'arrivo del misticismo antico, ma non hanno fatto che attraversarli, hanno rotto una diga, dalla loro accresciuta vitalità si è sprigionata un'energia, audacia, potenza di concezione e di realizzazione straordinari" (2018, p. 165).

Caratteristica del comportamento mistico è infine la semplificazione del vivere, tralasciando i "falsi problemi"; i mistici autentici, infatti, trovano appagamento in una formula specifica: "Dio è amore" (Bergson, 2018, p. 184).

Il IV capitolo dell'opera bergsoniana riassume le nozioni proposte, e risulta a noi è utile come riepilogo, in sede conclusiva. La società chiusa è quella i cui membri si sostengono tra loro, indifferenti al resto degli uomini, pronti ad attaccare e a difendersi, in atteggiamento combattivo (Bergson, 2018, p. 195). Invece “la società aperta è quella che in linea di principio abbraccerebbe l'intera umanità; sognata da animi eletti, realizza qualcosa di se stessa in diverse creazioni che permettono di superare difficoltà fino ad allora insuperabili” (Bergson, 2018, p. 196).

Se pensiamo a Gandhi, Santa Teresa di Calcutta, Martin Luther King, Giovanni Paolo II, non possiamo non riconoscere come feconda la sintesi di Bergson, confermata in maniera cogente dalla storia del pensiero del XX secolo.

#### 4. Conclusioni

Il percorso sin qui condotto ci conferma la reciproca influenza di contenuti tradizionali ed innovativi nei processi culturali che interessano le religioni, la teologia e la filosofia contemporanea. Se questa ricorrenza può considerarsi scontata nella conoscenza storica, è però del pari un fatto indiscutibile che la ricostruzione storica stessa, non cronachistica ma consapevole dei problemi propri dell'età contemporanea, contribuisce a rendere questi ultimi meno problematici e di principio semplificabili, in confronto con altri simili emersi dal passato. Resta comunque anche la circostanza che postula l'innovazione come motore ineludibile del vivere civile (analogamente allo slancio vitale di Bergson); la conoscenza storica, benché utile ed al limite necessaria, non può quindi bastare a spiegare il processo del vivere umano. Ritorna quindi di rilevanza la proposta avanzata da Frederich Nietzsche nella seconda delle sue *Considerazioni inattuali* (1876), intitolata *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*.

Scritta nel 1874 e pubblicata due anni dopo con altre tre “considerazioni”, l'opera è un saggio polemico nei confronti della concezione storicistica, maggioritaria nella cultura tedesca del tempo, che riteneva possibile far emergere dagli studi storici un'idea definita, idealizzata, del genere umano.

Anzitutto il giovane Nietzsche, allora filologo grecista nella giovane Università di Basilea, contesta la mitizzazione del fatto, che in se stesso è muto come un sasso e richiede comunque un'interpretazione da parte dello studioso che lo interroga; mette in guardia, quindi, dal sentimento di insicurezza che la debordanza del passato può ingenerare su chi affronta le scelte che il presente impone; contesta, insomma, il pregiudizio che la riuscita storica nasconda una particolare razionalità. Distingue tre modalità di rapportarsi al passato: la storia monumentale, antiquaria e critica. La prima ricerca nel passato i modelli dell'agire: gli spiriti magni servono d'ispirazione ma non vanno imitati pedissequamente. La seconda si disperde tra documenti e i

monumenti anche locali; può proporre valori durevoli, ancorati sulla consapevolezza delle origini di una comunità, ma non può mummificarne il costume. La terza coltiva l'attitudine critica, ossia si arroga l'iniziativa di giudicare il passato con l'angolo di prospettiva del presente e compie scelte di valore, conserva altresì spazi di oblio, per immaginare il futuro.

Questi suggerimenti, benché formulati dal futuro dissolutore di ogni valore, nel nome del nichilismo risultante dalla "morte di Dio", non possono che risultare metodologicamente utili ad ogni studioso che voglia tentare in proprio propria di comprendere i propri simili e contribuire allo sviluppo sociale in modo democratico e "aperto", proprio come suggerito da Henry Bergson.

## Bibliografia

- Abbagnano, N. & Fornero, G. (2016). *Il nuovo protagonisti e testi della filosofia* (vol. 1B). Paravia.
- Agostino, A. (1992). *La città di Dio* (C. Carena, trad.). Einaudi.
- Aguti, A. (2016). *Introduzione alla filosofia della religione*. La Scuola.
- Bergson, H. (1996). *Materia e memoria* (A. Pessina, trad.). Laterza.
- Bergson, H. (1998). *Le due fonti della morale e della religione* (A. Pessina, trad.). Laterza.
- Buddha. (1993). *I quattro pilastri della saggezza* (K.E. Neumann & G. De Lorenzo, a cura di). Newton.
- Casadio, G. & Mander, P. (a cura di). (2012). *Mircea Eliade. Le forme della tradizione e del sacro*. Edizioni Mediterranee.
- Cerutti, M.V. (2014). *Storia delle religioni. Oggetto e metodo, temi e problemi*. EDUCatt.
- Cutino, M. (1994). I Dialogi di Agostino dinanzi al De regressu animae di Porfirio. *Recherches Augustiniennes*, 27, 41-74.
- Eliade, M. (2008). *Trattato di storia delle religioni* (P. Angelini, a cura di). Bollati Boringhieri.
- Faggin, G. (2018). Introduzione. In Plotino, *Enneadi* (pp. XIX-XXXIV). Bompiani.
- Kierkegaard, S. (1972a) Postilla conclusiva non scientifica alle briciole di filosofia. In S. Kierkegaard, *Opere* (C. Fabro, a cura di) (pp. 259-611). Sansoni.
- Kierkegaard, S. (1972b). Timore e tremore. In S. Kierkegaard, *Opere* (C. Fabro, a cura di) (pp. 39-101). Sansoni.
- Nietzsche, F. (1974). *Sull' utilità e il danno della storia per la vita* (G. Sossio, trad.). Adelphi.
- Otto, R. (1981). Il sacro. L'irrazionale nell'idea del divino e la sua relazione al razionale. Feltrinelli.

- Penati, G. (1985). Introduzione a Bergson. In H. Bergson, *L'evoluzione creatrice* (pp. 68-69). La Scuola.
- Plotino. (2018). *Enneadi* (G. Faggin, trad.). Giunti-Bompiani.
- Porfirio di Tiro. (2018). *Vita di Plotino*. In Plotino, *Enneadi* (G. Faggin, trad.) (pp. 1-25). Giunti-Bompiani.
- Reale, G. & Antiseri, D. (1997). *Storia della Filosofia* (vol. 3). La Scuola.
- Sacchi, D. (2011). *Le ragioni di Abramo, Kierkegaard e la paradossalità del logos*. Franco Angeli.
- Stanford, P. (2016). *Religione. 50 grandi idee*. Dedalo.

# **Piero Calamandrei e Guido Calogero: dialogo, libertà e norma, la vita umana come “fatto giuridico della pos-modernità”**

*di Francesco Da Riva Grechi\**

## ABSTRACT (ITA)

Il saggio propone una lettura del passaggio, graduale sotto il profilo culturale e istantaneo dal punto di vista giuridico, in riferimento all'entrata in vigore della Costituzione della Repubblica italiana, dalla modernità alla postmodernità. Le due figure chiave per la tematizzazione di questo passaggio sono Guido Calogero e Piero Calamandrei, filosofo di spicco l'uno, giurista e costituente eminente l'altro, entrambi partecipi, in qualità di fondatori, della breve ma essenziale esperienza politica del Partito d'Azione. Siffatta lettura introduce ad una seconda sezione riflessiva in cui si tenta il recupero dello spirito ideale e morale dell'Assemblea Costituente per affrontare il delicatissimo momento attuale, che alcuni critici definiscono attraverso le nozioni di bio-diritto e bio-politica, e che nel testo, sulla scia delle riflessioni di Michel Foucault e, soprattutto, di Jürgen Habermas, imposta sulla vita come “fatto”, prima ancora che come “diritto a”, le basi di una nuova metodologia ed epistemologia giuridica, inserendosi nella traccia ermeneutica di Silvio Bolognini, elaborata una decina di anni or sono sulla scorta del pensiero calogeriano.

**Parole chiave:** dialogo, postmodernità, costituzione, bio-diritto, metodologia

# **Piero Calamandrei and Guido Calogero: dialogue, freedom and norm, human life as “juridical fact of postmodernity”**

*by Francesco Da Riva Grechi*

## ABSTRACT (ENG)

The essay proposes an interpretation of the transition, gradual from a cultural point of view and instantaneous from a legal point of view (in regard to the coming into force of the Constitution of the Italian Republic), from modernity to post-modernity. The two key figures here considered are Guido Calogero and Piero Calamandrei. The former was a prominent philosopher, the latter a jurist and an eminent constituent. Both participated, as founders, to the short but essential political experience of the Action Party. Such a reading introduces a second part of consideration, in which the recovery of the ideal and moral spirit of the Constituent Assembly is sought to address the very delicate current moment, which some critics define through the concepts of bio-law and bio-politics. The research, referring to Michel Foucault's and, above all, to Jürgen Habermas' thoughts, proposes to consider life, understood as a “fact”, even before as a “right to”, as the basis of a new juridical methodology and epistemology, as Silvio Bolognini already proposed, about ten years ago, on the basis of Calogero's thought.

**Keywords:** dialogue, postmodernity, constitution, bio-law, methodology

\* UniTreEdu

## Premessa

La nave dei folli (Erasmus da Rotterdam, 1515)<sup>1</sup> del secolo XXI è sovrabbondante di profeti inconsapevoli dell'antidestino (Bodei, 2016; d'Avack, 2009), negazionisti di ogni verità, smaniosi di cancellazioni di ogni cultura e di ogni passato, rivoltosi fino al suicidio intellettuale di fronte all'inesorabile, incomprendibile, sovranità della scienza.

La storia sembra ripetersi, sebbene, a volte, invertendosi: la follia fu la chiave di volta, per l'uomo del tardo Medioevo e del Rinascimento, al fine di rivoluzionare se stesso, scoprire la libertà al proprio interno e galoppare per tutta la modernità, fino alle soglie dell'autodistruzione nel corso della prima metà del secolo XX.

Molti avvertono di trovarsi in una transizione senza fine, dominati da un Leviathan biotecnologico che incombe su uno "stato di natura" nel quale non si avvertono né *rules of law*, né *Authorities of governance*, né *leadership* politiche mondiali in grado di fornire la necessaria sicurezza ai cittadini travolti da monopolisti globali di informazioni e notizie, da interessi di poche multinazionali più ricche e potenti dei loro Stati, autarchie neo-imperiali e mercati speculativi al servizio di investimenti *disruptive*. I governi europei non riescono più a dare prosperità e crescita agli abitanti del "vecchissimo" continente che ormai soccombe economicamente rispetto ai colossi asiatici e alla dinamica area pacifica.

L'ordine liberale americano, britannico ed europeo, (Parsi, 2022) nato nel biennio 1944-45, sembra cancellato, anche nella sua ultima versione, la globalizzazione; lo stesso può dirsi della modernità prodotta dalla cultura europea dalla fine del Medioevo, nel corso dell'Umanesimo, del Rinascimento e dell'Illuminismo, oramai considerata superata e sostituita dalla postmodernità (Grossi, 2013).

Ci troveremmo di nuovo in una sorta di conflitto permanente e infatti la sicurezza è avvertita come più importante della stessa libertà individuale e, in genere, dei diritti costituzionali.

Siamo davvero di fronte ad una crisi come quella che avviò l'era moderna post-feudale, come si è accennato? Allorquando il vecchio mondo degli imperi medievali, delle città e dei comuni si ritrovò senza guida, senza l'autorità codificata dell'Europa cristiana e le guerre di religione insanguinarono e decimarono le popolazioni per decenni dall'Atlantico al Danubio?

---

<sup>1</sup> Erasmus da Rotterdam, in latino Desiderius Erasmus Roterodamus, (Rotterdam, 27 o 28 ottobre 1466 o 1469 – Basilea, 12 luglio 1536), è stato un teologo, umanista, filosofo e saggista olandese. Firmò i suoi scritti con lo pseudonimo di Desiderius Erasmus ed è oggi considerato il maggiore esponente del movimento dell'Umanesimo cristiano. La sua opera più conosciuta è l'*Elogio della follia* – o *Moriae encomium* –, che fu pubblicato la prima volta a Parigi nel 1511, ebbe una seconda edizione aumentata nel 1514, trovò nel 1515 a Basilea, per l'editore Froben, la versione definitiva.

Non è un caso che oggi si continui a discutere di umanesimo, transumanesimo, postumanesimo e nuovo umanesimo (Harari, 2018), considerando che, sotto un profilo etico, il punto di partenza di una riflessione così impegnativa deve appunto essere l'uomo, che, a sua volta, nella prospettiva giuridica, è, essenzialmente, soggetto di diritto e di diritti, o, piuttosto, persona (Oppo, 2002).

Nel breve spazio di questo articolo, intendiamo porre, con riferimento a quanto precede, tre quesiti:

1. Come l'intelligenza artificiale e in genere la digitalizzazione dei processi giurisdizionali possono sfuggire ad un positivismo tanto radicale da impedire qualsiasi riflessione di principio o di valore?
2. Come può il linguaggio scientifico dei computer sovvertire il fondamento del ragionamento degli scienziati costituito dalla c.d. "legge di Hume" che sembrerebbe condurre a decisioni di tipo assolutamente "empirico"?
3. Ed infine, è "diritto certo" quello ottenuto con una decisione che sembra sostanzialmente matematica ottenuta con sillogismi logico-deduttivi? Oppure la "certezza del diritto" consiste nella sua "giustizia" ragionevolmente spiegata ed argomentata e dunque occorre costantemente procedere "oltre la legalità" (Grossi, 2020)?

### **1. Principio del dialogo, libertà e norma: il pensiero liberale nella Costituzione**

Sulla base della banale osservazione che l'Umanesimo nasce con riguardo alla persona umana, secondo l'elaborazione sincretica in Europa della cultura classica, greco-romana e dell'antichità medio-orientale, si può tentare un discorso sull'umanesimo giuridico italiano (Miele, 1945) e sulla postmodernità giuridica (Grossi, 2013), centrato principalmente su due indiscussi protagonisti: Piero Calamandrei (Firenze, 21 aprile 1889 – Firenze, 27 settembre 1956) e Guido Calogero (Roma, 4 dicembre 1904 – Roma, 17 aprile 1986),<sup>2</sup> filosofi e giuristi, figure essenziali dell'antifascismo, dell'azionismo, del liberalismo e della democrazia novecentesca.

---

<sup>2</sup> Nel corso del 1929, anno di grande crisi su entrambe le sponde dell'Atlantico, si tenne, a Roma, tra il 26 e il 29 maggio, il VII Congresso nazionale di filosofia, sotto la presidenza di Giovanni Gentile e con Ugo Spirito e Guido Calogero che svolgevano la funzione di segretari. Si trattò di un'assise che ebbe un'eco vastissima e, per la storia dell'idealismo, di grande rilievo (negativo, dissero i commentatori di allora), che in effetti, almeno per quanto riguardava la componente dell'idealismo attuale di Gentile, iniziò la sua parabola discendente, ma soprattutto, per via dello scontro epocale tra Giovanni Gentile e Padre Agostino Gemelli sull'applicazione dei Patti Lateranensi appena firmati da Mussolini e dalla Santa Sede. Guido Calogero, forte dei suoi 24 anni e mezzo, si lanciò in prese di posizione apertamente polemiche nei confronti del cattolicesimo e dalle colonne dell'*Osservatore romano* gli piovvero addosso repliche durissime (Zappoli, 2007) Dal punto di vista storico, contrasti molto aspri, a causa dell'applicazione dei concordati, si ebbero anche negli altri Paesi europei. Fra i più duri va menzionato quello che si produsse con la Germania di Hitler, per la violazione sotto varia forma del concordato stipulato il 20 luglio 1933 da parte del governo tedesco: contro di esso Pio XI rivolse l'enciclica *Mit brennender Sorge* (*Con viva ansia*), del 14

Calogero è autore di numerosi testi, recentemente riscoperti dopo decenni di oblio, tutti di grande rilievo filosofico, giuridico ed etico.

Tra di essi spiccano *La conclusione della filosofia del conoscere* (1938), *La scuola dell'uomo* (1939), *La logica del giudice ed il suo controllo in cassazione* (1934, 2<sup>a</sup> ed. 1964), infine, di grandissima importanza per la nascita e lo sviluppo di una nuova “metodologia giuridica”, *La filosofia del dialogo* (1962, ultima ed. 2015).

Da un punto di vista filosofico, Guido Calogero ha il merito di aver portato la filosofia del diritto italiana fuori dall'idealismo, sia con riferimento al suo “maestro” Giovanni Gentile, sia con riferimento al suo “avversario” storico Benedetto Croce (Frosini, 1996).

Si deve a Guido Calogero una personale rielaborazione dell'attualismo in chiave prassistica – una operazione culturale testimoniata da saggi e monografie rivolti anzitutto all'esame della logica antica. Fanno parte di questa ricerca i testi poi riuniti ne *La conclusione della filosofia del conoscere* (1938), uno dei quali, quello di apertura, risale al 1925, quando Calogero aveva appena ventun anni.

Nel 1939 Calogero diede alle stampe il corso di pedagogia, tenuto all'Università di Pisa in quello stesso anno accademico, con il titolo *La scuola dell'uomo*: è proprio con esso che giungeva idealmente a compimento il programma proposto nella *Conclusione della filosofia del conoscere*.

Il discorso filosofico di Calogero è tutto teso al superamento del suo maestro: l'io, l'atto del pensare o il pensare in atto, è ciò di cui il soggetto non può mai liberarsi, una presenza immancabile in qualunque evento, scelta, manifestazione di volontà che la mia coscienza accolga, esprima, testimoni. Proprio questa onnipresenza e trascendentalità dell'io fanno sì che qualsiasi tentativo di fissarlo, definirlo, conoscerlo sia destinato al fallimento: quello che si afferrerebbe, così facendo, non sarebbe mai il vero, reale, attuale pensiero in atto, ma sempre e soltanto una sua immagine obiettivata, empirica, statica: non l'autentico soggetto nel farsi del suo agire, ma un oggetto tra gli altri. Perciò la filosofia non può e non deve occuparsene: non può e non deve darsi

---

marzo 1937. Assai difficili e talvolta inesistenti o quasi le relazioni con la Russia sovietica, il Messico, la Spagna repubblicana (per gli anni 1936-39). In Francia, in un periodo in cui i rapporti fra governo e Chiesa erano abbastanza buoni, Pio XI intervenne (1926) per condannare, per alcuni suoi presupposti filosofici e morali, il movimento dell'*Action française*. Pochi giorni dopo la presa di posizione contro la Germania, sicuramente più severa di quella contro Mussolini (tanto che molti accusarono il Pontefice di vera e propria connivenza con il fascismo italiano), il Papa intervenne con l'enciclica *Divini Redemptoris* del 19 marzo 1937 ad opporre la Chiesa al comunismo ateo professato in Unione Sovietica. Guido Calogero, come riporta Zappoli (2007, p. 124), “è l'unico tra i gentiliani ‘romani’ ad avere sempre avuto rapporti piuttosto stretti con Croce”. Sull'idealismo attuale di Gentile, il suo rapporto con il fascismo e con la Chiesa cattolica, si veda l'interessante saggio di Guido Verucci (2006); per quanto riguarda Guido Calogero, il suo avvicinamento a Croce e la sua negazione del Dio cristiano, si vedano specialmente le pp. 88, 93, 206. A p. 94 viene riportato da Verucci il durissimo giudizio di Benedetto Croce del 1930 sullo stesso idealismo attuale gentiliano, definito “la forma più semplicistica dell'idealismo, se non la sua caricatura”, sottolineandone in particolare “l'elemento irrazionalistico”, il “tono teologico” tanto da farne “l'ultimo conato della sua filosofia teologizzante”.

l'obiettivo irrealizzabile di afferrare e conoscere l'organo e il principio di ogni possibile conoscenza (il pensiero appunto, o meglio il pensare), ma soltanto quello di comprendere ed elaborare le concrete espressioni del suo agire, esse sole oggettivabili e definibili. La filosofia, in altre parole, deve cessare di essere una gnoseologia (una teoria della conoscenza) come, contravvenendo al suo più intimo principio ispiratore, continuava ancora a essere, nonostante tutto, l'attualismo di Gentile, e farsi puramente e semplicemente filosofia della prassi: del fare, dell'agire, dell'operare, anche e soprattutto per mezzo del pensiero.

Sotto il profilo giuridico si potrebbe dire, con riferimento al pensiero di Paolo Grossi, illustre Maestro recentemente scomparso, che, superando questa forma di cornice filosofica, Guido Calogero ha aperto la strada per uscire dalla modernità dell'ordinamento giuridico ottocentesco e successivamente fascista, fondata sullo Statuto Albertino e sui Codici di Alfredo Rocco.

Questa modernità non consentiva ai contenuti statutari di proporsi quali norme giuridiche, essendo queste riservate al potere e all'arbitrio del solo legislatore positivo statale, senza alcuna autonomia privata o decentrata o, anche, giurisprudenziale.

Silvio Bolognini (2012, p. 131), che bene ha recepito il pensiero di Guido Calogero, parla di pregiudiziale antilogicistica e antimetafisica, sul piano teoretico, con la fondazione della filosofia del dialogo e la critica alle “valenze metaetiche” e “metafisiche” dell'attività giuridica, ripercorrendo le tappe del percorso filosofico di Calogero, prima allievo di Giovanni Gentile e poi critico radicale di quest'ultimo, sia dal punto di vista filosofico, sia da quello politico.

Su queste basi, Calogero, letto da Bolognini, pone il “principio del dialogo” a superamento dell'assolutismo autoreferenziale dell'idealismo e muove dall'idea di *Eticità come superamento del solipsismo* e, dunque, dalla coscienza della doverosità dell'altruismo come avvio per qualsiasi considerazione di carattere *latu sensu* “normativo”.<sup>3</sup>

Dal punto di vista della filosofia del diritto e delle sue basi etiche quindi Calogero si pose oltre la prospettiva puramente immanentista di derivazione crociana, nonché, soprattutto, al di là dell'idealismo di cieca impronta statalista di Giovanni Gentile (Frosini, 1996).

A Guido Calogero si deve anche l'equiparazione di etica e pedagogia che pone su nuove basi il discorso sulla formazione e l'insegnamento.

La riflessione su Gentile e sulla filosofia attualistica in particolare, come rilevato da Bolognini (2012), non poteva che evidenziare, nel campo dell'ordinamento giuridico e delle sue fonti, la radicalità del positivismo implicita nella posizione dell'anziano maestro e ideologo del fascismo, a sua volta diretta espressione di quell'assolutismo giuridico che Paolo Grossi (2013, pp. 608-609)

---

<sup>3</sup> Si veda, molto recentemente, l'opera di William MacAskill (2022), nella quale il filosofo scozzese analizza le forme di altruismo da applicare alle attività economiche, nella prospettiva del *long-termism*. In Italia, dal punto di vista più squisitamente giuridico, si segnala l'elegante e raffinato saggio di Mario Stella Richter intitolato proprio *Long termism* (2021).

ha giudicato il marchio della modernità: “A livello storico era in azione soltanto lo stato, vero demiurgo della giuridicità, realizzando così la compiuta identificazione fra “statuale” e “giuridico”, ed eliminando un “falso dualismo di Stato e diritto”, secondo l’espressione perentoria di Hans Kelsen, acceso (e, purtroppo, fortunatissimo) cantore delle certezze giuridiche moderne”. In realtà, questo “paradigma della modernità”, consistente sostanzialmente nell’assolutezza dello Stato, è stato riproposto in chiave di violenza di massa e di promozione della guerra proprio nella prima metà del secolo XX, dopo aver soffocato le istanze liberali che si era cercato di affermare nel secolo precedente.

Dopo la Seconda guerra mondiale, tuttavia, la prospettiva cambia radicalmente: uno dei primi, più brillanti esempi di questa nuova tendenza è rappresentata dalla Costituzione repubblicana italiana. Le fondamenta del ragionamento di Guido Calogero, come anche di Piero Calamandrei, che non è possibile in questa sede ripercorrere per intero, sono sicuramente tributarie delle radici kantiane e illuministe della filosofia moderna, ma ciò non toglie l’importanza universale di alcune affermazioni precorritrici e di una impostazione che anticipava, prima della fine della dittatura, le aperture al pensiero postmoderno che avrebbero permeato l’Assemblea Costituente eletta dopo il referendum istituzionale del 2 giugno 1946.

È con riferimento alla Costituzione che la riflessione assume rilievo positivo, sul piano del diritto scritto, per come la Carta fondativa della Repubblica ha assunto il ruolo di spartiacque tra mondo moderno e postmoderno.

Ancora Paolo Grossi (2013, p. 607) rileva: “L’aggettivo “pos-moderno”, insomma, applicato al Novecento giuridico, ha il pregio di puntualizzare con efficacia che in esso non prosegue impassibile la modernità, ma che si va maturando lentamente e progressivamente un tempo marcato da caratteri nuovi, i quali – a loro volta – segnalano sommovimenti nel profondo delle stesse fondazioni socio-politico-giuridiche”. Lo stesso autore (2020) evidenzia, con la consueta profondità, l’avvento di un pluralismo molto più complesso, di una libertà democratica nuovamente e intensamente avvertita, sia dai singoli, sia dalle masse, di un’affermazione della società civile che finalmente poteva rivendicare dallo Stato i suoi spazi e la sua autonomia.

Ancora più significativa è l’esperienza da costituente di Piero Calamandrei. Nato nell’Italia liberale, Calamandrei, attraversa il fascismo da antifascista per tutto l’arco del ventennio, ritrovando Guido Calogero negli anni ‘40, entrambi condividendo la fondazione del Partito d’Azione. Calamandrei approda all’Assemblea Costituente da padre nobile del liberalismo e, dunque, trovandosi inevitabilmente portatore di una cultura politica ormai minoritaria. Come scrive Paolo Grossi (2009), “da protagonista”, si troverà al centro di un “fitto reticolato dialogico” con personaggi di altissimo livello ma ideologicamente lontani, forse opposti.

Le menzioni potrebbero essere numerose; mi limito a citare due cattolici, due giuristi che hanno idee assai chiare nella loro testa, Giuseppe Dossetti e Giorgio La Pira, o quell'uomo di aguzza intelligenza e di raffinata cultura (basterebbe pensare alla qualità della sua gestione di "Rinascita") che fu Palmiro Togliatti. Calamandrei, uomo in perenne ascolto, non respinge sdegnato le istanze innovative, ma le registra; [...] Ed è schietta la disponibilità a mutare avviso, a lasciare posizioni per lui consolidate, ad avventurarsi in un terreno più infido ma che la sua sensibilità di vivace uomo di cultura gli fa percepire come maggiormente congeniale ai tempi nuovi che avanzano (Grossi, 2009, p. 873).

Una conferma particolarmente significativa di quest'ordine di idee si deve alla nipote di Piero Calamandrei, Silvia, che ha pubblicato qualche anno or sono un volumetto (2008) che riporta fedelmente anche parte dell'epistolario tra Calamandrei e Calogero. Quest'ultimo rispettosamente rimprovera a Calamandrei – siamo nel gennaio 1940 – di non essersi ben espresso nell'attribuire alla "giustizia sociale" altro che il ruolo di "fata morgana", nel senso di pericolosa chimera con la quale aizzare le folle. Calamandrei accoglie la critica dell'amico e si spiega nella lettera di risposta. Ciò che emerge è l'intensità del dibattito, pur nell'avvicinarsi inesorabile dell'entrata in guerra dell'Italia, che sarebbe stata proclamata da Mussolini il 10 giugno dello stesso 1940.

Pur destinati entrambi a fondare il Partito d'Azione, Calogero si dichiarava da sempre liberalsocialista a differenza di Calamandrei, liberale illuminato ma più conservatore.

## **2. Fede nell'uomo (Calogero) e Fede nel diritto (Calamandrei)**

Secondo la famosa "legge di Hume", esiste un salto logico tra essere e dover essere, per cui non si possono far derivare norme prescrittive da proposizioni descrittive, cioè non si possono dedurre valori dai fatti; quindi la consequenzialità di questi ultimi seguirà sempre una concatenazione di verità relative, ciascuna lontana dalle figure dei principi assoluti che, invece, nel campo della normatività giuridica, assurgono al rango di diritti e doveri e, dunque, valori fondamentali dai quali argomentare per ricavare la norma da applicare al caso concreto che viene sottoposto a un magistrato.

Premesso che sussiste una differenza fondamentale tra fatti naturali e fatti giuridici, nel campo dei primi occorre tener conto della distanza incolmabile tra verità naturali, inafferrabili in via assoluta, e verità scientifiche, che invece sono il risultato delle ricerche empiriche soggette alla legge della falsificabilità.

A fronte di questa dicotomia, nel diverso campo dei fatti giuridici occorre invece distinguere le verità giuridiche sostanziali, da un lato (siano fatti nel senso di avvenimenti o accadimenti, siano norme, nel senso di fattispecie astratte da applicare a quelle concrete) mentre, dall'altro lato, si pongono le verità processuali, vale a dire le fallibili certezze consistenti nelle verità relative

ricavate nel processo giurisdizionale che hanno un valore definitivo in quanto corrispondenti ad un principio di diritto (applicabile ad un solo caso concreto) ma sempre senza poter andare oltre il grado di certezza che deriva dall'accuratezza e dalla precisione della decisione di un giudice.

La sfida per l'interprete è dunque duplice, da un lato per sviscerare la dicotomia libertà/necessità, e dall'altro quella essere/dover essere, che in termini giuridici è rappresentabile nei termini di fatto/diritto (e dunque valore, riconosciuto e imposto nel corso di un processo).

Si tratterà quindi di sviluppare argomentazioni etiche volte all'interpretazione del rapporto, in senso weberiano, tra essere e dover-essere, tra verità empirica e giudizio di valore (Bolognini, 2012).

Per quanto riguarda la prima sfida, quella della libertà nei confronti della necessità della matematica e del linguaggio della società algoritmica e delle applicazioni dell'intelligenza artificiale, in questa sede saranno possibili solo pochi cenni.

Per quanto riguarda la seconda, nella prospettiva filosofico-giuridica che qui si adotta, il dover-essere, il *solleim*, non può che risultare da un dialogo condiviso da più soggetti, che seguono le regole del processo giurisdizionale, nel quale il giudice procede, insieme alle parti, all'accertamento del fatto e alla decisione del diritto.

Calogero riferisce questo schema anche all'attività politica: "Che cos'è la cosiddetta scienza machiavellica della politica, se non la capacità d'intuire i moventi altrui, di 'conoscere gli uomini' e di volgerli ai propri fini, giocando coi loro animi come con i pezzi di una scacchiera? Tutt'altro, invece, è l'atteggiamento che assumo, quando il fine mio è proprio quello di capire gli altri [...]. E che qui sia la culla naturale dell'eticità, è ovvio e pacifico per senso comune" (Calogero, 1948, pp. 134-139).

Nella politica democratica, superati i dogmi gentiliani dello Stato etico, il principio del dialogo si erge a fondamento ordinante, in maniera ancora più intuitiva che nel processo giurisdizionale, perché ciascun rappresentante dei cittadini, dotato della propria libertà e, diremmo oggi, correttamente informato e a conoscenza della questione da risolvere, secondo i canoni della democrazia deliberativa, può partecipare al processo decisionale solo in quanto si possa confrontare con gli altri rappresentanti di altri interessi, secondo i canoni dell'"uso pubblico della ragione".

Estesa ad ogni valutazione umana, ad un'etica comune ad ogni uomo, la semplice ma efficace teoria di Guido Calogero può essere espressa come "progressiva esperienza che distingue nel suo mondo le persone dalle cose, e, sempre più investendosi nella loro personalità, realizza ed amplia la propria vita morale" (Bolognini, 2012, p. 62).

Naturalmente ci sarà sempre chi intende la libertà come egoistica possibilità di disporre a piacimento di se stessi, degli altri, dei corpi e delle anime, come meglio si crede, in funzione dei propri fini, della propria avidità e/o del proprio piacere.

Senza che in questa sede si possa affrontare il tema del rapporto tra etica e libertà egoistica, si può tuttavia affermare con decisione che una tale scelta, connessa a un soggetto egoistico, si pone fuori dalla vita morale, soprattutto qualora si voglia intraprendere un'attività di servizio come la politica.

Naturalmente, altro è la morale, altro sono il diritto e i giudizi che l'applicazione di esso comporta.

Dal punto di vista della filosofia della prassi, in particolare della pratica del diritto, il giurista giurisprudente, secondo la terminologia calogeriana, come tutti i professionisti intellettuali, parte dal giudizio di fatto ed arriva al giudizio di valore e quindi di diritto, ma con alcune precisazioni (Bolognini, 2012, p. 106).

La prima è che “il fatto di cui parlano i giuristi è ben diverso da quello di cui parlano p. es. i fisici e in genere gli scienziati della natura, nonostante che tanto l'uno quanto l'altro siano non idealità ma realtà” (Calogero, 1964, p. 125), laddove idealità, nel linguaggio calogeriano, significa puro dover essere, nel senso, a sua volta weberiano, di *sollen*, contrapposto al *sein*, che invece significa appunto realtà, consistente nell'essere e divenire dei fatti materiali e giuridici, contenuti, nonché oggetti, delle diverse regolamentazioni (Marra, 2014, pp. 199-213).<sup>4</sup>

La seconda precisazione, conseguenza della prima, è che i teorici delle scienze storiche e sociali, soprattutto i giuristi, fondano la metodologia sulle modalità pratiche attraverso la quali ricavare decisioni dall'analisi dei fatti e quindi dal principio in base al quale si può ricavare da un fatto una decisione che fonda un altro principio (di diritto).

Per costoro la “norma giuridica” è la fonte di legittimazione del “giudizio” (di valore) che consiste nel processo di individuazione del principio vincolante da applicare al caso concreto dedotto, sia dalla ricostruzione “storica” del fatto materiale, inteso come avvenimento, sia della “regola giuridica” da applicare allo stesso caso concreto.

Per il giurista quindi la sussunzione della fattispecie concreta nella fattispecie astratta, individuata nella descrizione normativa, è l'operazione esattamente inversa rispetto a quella del fisico o del biologo, corrispondente, quest'ultima, alla cosiddetta “legge di Hume”.

Chi scrive ritiene infatti che lo scienziato della natura abbia il dovere di restare fedele all'osservazione empirica quanto il giurista ha il dovere, anziché restare neutrale dal punto di vista etico, di trovare nell'ordinamento proprio il valore da applicare al fatto e dunque assumersi la

---

<sup>4</sup> Si tratta, sostanzialmente, della prima sfida di cui *infra* nel testo.

responsabilità della “decisione”, secondo, nel caso del controllo in cassazione, un “concreto” principio di diritto.

Per gli scienziati della natura, invece, la “norma” è “normalità”, è successione abituale di manifestazioni di fatto che, con le applicazioni dell’intelligenza artificiale, diventa tecnologia e azione sul corpo dell’uomo e, dunque, scienza medica che si manifesta sempre in fatti biologici, relativi a corpi vivi. Sostanzialmente, lo scienziato della natura è vincolato al fatto, il giurista è invece vincolato al fatto nonché al diritto, alla regola giuridica che deve applicare.

Si arriva quindi alla terza ed ultima precisazione, che si deve all’intuizione “sovversiva” di Michel Foucault:

Per pensiero medico intendo un modo di vedere le cose che si organizza attorno alla norma, che cerca cioè di separare ciò che è normale da ciò che è anormale, che non sono affatto il lecito ed il lecito; il pensiero giuridico distingue il lecito dall’illecito, il pensiero medico distingue il normale dall’anormale; esso si dota, cerca di dotarsi di mezzi di correzione che non sono esattamente dei mezzi di punizione ma dei mezzi di trasformazione dell’individuo, tutta una tecnologia del comportamento umano legata a questo (Foucault, 2001, p. 78).<sup>5</sup>

Naturalmente bisogna estendere il discorso di Michel Foucault, connesso alla dimensione medica, a tutto il pensiero scientifico e a tutta l’attività biologica e biotecnologica che si svolge sull’uomo. Compito del giurista e del politico è affrontare le implicazioni etiche della propria stessa attività e non di quella del medico o dello scienziato. Questi ultimi hanno il dovere di restare fedeli ai fatti, se così si può dire, in piena adesione alla legge di Hume, che impone di non abbandonare i risultati delle osservazioni empiriche e di restare “neutrali” dal punto di vista etico. I primi, all’inverso, hanno il dovere “istituzionale” di effettuare delle scelte di principio assumendo decisioni che traducano in norme giuridiche i valori da applicare all’attività medico-scientifica. Con riferimento alla pandemia in atto (Da Riva Grechi, 2022, p. 191 e segg.), Luciano Violante (2021, pp. 9-27) afferma: “Le politiche anti-Covid sono naturalmente autoritarie perché, avendo ad oggetto la vita biologica, sono biopolitiche: disciplinano il corpo [...]. La biopolitica costringe a rivedere i caratteri fondativi della convivenza democratica [...]. La società si è organizzata attorno al modello medico-biologico e riconosce il potere politico come bio-potere, perché fondato sulla salvaguardia di un bene primario come della vita biologica”.

Tornando alla scienza della natura e alla ricerca di base, il confronto con le discipline giuridiche evidenzia, come detto, che in queste ultime è connaturale “giudicare” i fatti e dunque ricavarne giudizi di valore, “deducendone” quindi “verità” (*res iudicata*) anche se solo in senso

<sup>5</sup> Sul tema rimandiamo anche a: Violante, 2021, p. 9 e segg.; Da Riva Grechi, 2022, p. 191 e segg.

“processuale”; i fatti, invece, intesi come oggetti di “osservazioni e scoperte scientifiche”, almeno secondo la teoria epistemologica tradizionale della falsificabilità, esprimono “verità provvisorie”, vale a dire teorie scientifiche, valide in quel momento, ma falsificabili sulla base delle sperimentazioni successive perché da ogni scoperta derivano, e necessariamente devono derivare, ulteriori, successive scoperte.

Si tratta sostanzialmente della “logica della scoperta scientifica” per come è stata esposta in diverse opere da sir Karl Popper, filosofo viennese della scienza, professore alla London School of Economics.

Si ripete, invece, che secondo l’argomentazione giuridica, la proposizione prescrittiva, pre-esiste, sia al fatto e alla sua descrizione sia al valore che se ne ricava, nel senso che attraverso il giudizio o processo giurisdizionale, la decisione, che esprime il valore preesistente nell’ordinamento, che è già nel novero delle norme da applicare al fatto storico realizzato o commesso, a sua volta da intendere come volontà umana, anziché fatto naturale puro e semplice, è idonea a fondare un altro valore, che consiste, come affermato da Guido Calogero (1964), nel “principio di diritto” formulato dalla Corte di Cassazione e da applicare e motivare nel redigere la decisione come ogni atto processuale anche di parte, se corretto (Bolognini, 2012).

La norma giuridica, quindi, pone l’autorità del processo giurisdizionale al servizio della decisione obbligatoria e vincolante della Corte e dunque al dover essere dell’ordinamento secondo il principio di diritto trovato dal giudice e adattato al caso concreto nel pieno, essenziale, rispetto delle regole procedurali.

Al contrario di quanto afferma la legge di Hume per le scoperte scientifiche, nella giurisdizione, dove c’è un fatto ci dev’essere una norma attraverso cui esprimere un giudizio di valore e, procedendo nell’argomentazione, dove c’è un valore dev’esserci sempre un diritto da applicare ai nuovi fatti: parafrasando un compianto maestro come Guido Rossi (2006), ove esiste un valore deve esistere anche un diritto.

Piero Calamandrei (1939) discerne, commentando il libro di Guido Calogero *La logica del giudice e il suo controllo in Cassazione*, il giudizio del magistrato sul fatto, *questio facti*, dalla sua decisione in termini di scelta del valore normativo da applicare, *questio iuris*, per sua natura limitata da una serie di vincoli a cominciare dal *petita partium*. Come scrive testualmente: “Egli [il giudice] non può considerare la realtà se non al limitato scopo di raffrontare ad essa le contrapposte rappresentazioni che le parti ne danno nelle loro allegazioni” (Calogero, 1937, p. 137, n. 45).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Piero Calamandrei (1939) si confronta anzitutto con Benedetto Croce, del quale offre una lettura più benevola di quella di Calogero, confrontando la tesi del diritto riportato a fatto economico con la concezione dell’ordinamento giuridico nel quale le sentenze dei giudici sono meramente dichiarative e traggono la loro forza vincolante dalla volontà della legge, di cui il giudice non sarebbe che un fedele registratore. In tali sistemi lo stesso Calamandrei sostiene, citando Beccaria: “Dove le leggi sono chiare e

Questo ordine di argomentazioni, che le stesso costituente Calamandrei, forte della sua piena collocazione nell'universo del paradigma liberale, riporta a commento del citato testo di Guido Calogero, collimano, a parere di chi scrive, con un altro ordine, altrettanto significativo, tratto però dal libro *La scuola dell'uomo*, altro capolavoro calogero nel quale si legge un'articolata esposizione dell'idea di libertà, maturata peraltro in tempo di oppressione, strutturata su un duplice piano: "quello della costitutiva connessione con la giustizia", configurando in tal modo l'idea di una libertà "eguale e sociale", nonché quello del suo imprescindibile legame, per essere giusta libertà, con il "sentimento del limite". La libertà da sola non basta nella prospettiva di Calogero: è sempre richiesto l'intervento della giustizia a "segnare il limite".<sup>7</sup>

Questa "forza della libertà limitata" che costituisce la sintesi del pensiero sull'uomo di Calogero è anche la forza del diritto secondo la lettura di Calamandrei.

La velatissima polemica tra i due, incentrata prima sul tema della "giustizia sociale" ed estesa in seguito al cosiddetto "sistema della legalità", è stata poi letta nel senso di una critica al positivismo esasperato dei regimi totalitari.

Entrambi hanno colto in anticipo e tradotto in militanza politica il passaggio da un sistema di legalità centrato sullo statuto albertino e dunque tipicamente "moderno" e "positivista", ad un sistema totalmente opposto, repubblicano, democratico e liberale, con un ordinamento costituzionale rigido, sottoposto al controllo di una Corte, che avrebbe consentito l'affermazione della centralità della persona umana e dei suoi diritti inviolabili, ben prima che la Repubblica (art. 2 Cost. 1948) procedesse al relativo riconoscimento.

Si tratta di una discontinuità netta, dall'assolutismo politico e giuridico dello Stato monarchico e spesso imperiale, ad una legalità costituzionale collocata nella postmodernità, priva delle ideologie totalitarie radicate nelle narrazioni e metanarrazioni di stampo hegeliano, nel segno di un dialogo, etico, filosofico e parlamentare, e di un pluralismo, molto più complesso, di una libertà nuovamente e intensamente avvertita, sia dai singoli, sia dalle masse, di un'affermazione della società civile che finalmente poteva rivendicare dallo Stato la propria autonomia.

---

precise, l'ufficio di un giudice non consiste in altro che di accertare un fatto". Tale fatto è l'elemento economico e storico che il giudice raffronta con il diritto oggettivo con disinteressata pacatezza di studioso per compiere un giudizio di verità secondo uno schema logico che, secondo l'insegnamento di Emilio Betti, consiste nel dare a tale fatto la qualificazione corrispondente ad una certa classificazione proposta dalla legge.

<sup>7</sup> Tale prospettiva è pienamente confermata dall'epistolario tra i due, che si è già incontrato alla fine del paragrafo precedente, che dimostra anche la piena consapevolezza sia di Calamandrei (2008), sia di Calogero. Ulteriore riscontro, se chi scrive non ha male interpretato, viene dalla consigliabile lettura di Thomas Casadei (2005).

Scrivo al riguardo Paolo Grossi:

Il Novecento è secolo nuovo, che stravolge rapidamente il vecchio volto senza rughe e dinamicizza quella società piatta e liscia che sembrava fatta apposta per ricevere passivamente i comandi dall'alto dei palazzi del potere. [...] Ci stiamo inoltrando in quel tempo pos-moderno (a tutt'oggi niente affatto esaurito) che è il Novecento, un tempo il cui sviluppo si può concentrare in questa linea dinamica: sempre più società, sempre meno Stato. Lo Stato è, ormai, intimamente pluri-classe, solcato da profonde vene di pluralismo sociale e giuridico.

Ovviamente il concetto che esprimono Paolo Grossi, e prima di lui, Guido Calogero e Piero Calamandrei, è schiettamente giuridico, parla di storia e filosofia del diritto, con riferimento alla fine della modernità e all'avvento di un'epoca nuova, che non necessariamente coincide con la democrazia o la Costituzione repubblicana, ma che si fonda sul dialogo intersoggettivo e la storicità di un diritto che riscopre il primato della società, delle comunità e delle persone vive.

Di grande interesse, a tal proposito, l'intervento di Paolo Soddu su *Guido Calogero organizzatore politico* (2007) presentato al convegno pisano dell'autunno 2007 intitolato *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943*. La relazione di Soddu racconta come l'azionismo, nonostante la sua forza sia sempre rimasta numericamente minoritaria, fu politicamente ed eticamente decisivo in tutti i passaggi dell'uscita dalla dittatura e accompagnò l'intero sviluppo della formazione della democrazia repubblicana. Negli anni di De Gasperi furono con Ugo La Malfa, Ernesto Rossi, Manlio Rossi Doria le componenti del Partito d'azione a imprimere spirito innovativo e dinamico alle strutture portanti dell'economia italiana; a indicare con Parri e con Calamandrei, allo stesso tempo, i limiti di una costruzione democratica incompiuta; a prospettare e a precisare con Altiero Spinelli la nuova dimensione europea.

## 2. La vita come "fatto" giuridico della post-modernità

Guardando adesso alla contemporaneità, il senso del richiamo alla postmodernità rimanda alla formidabile visione profetica del filosofo francese Jean-Francois Lyotard (1981), che non è possibile qui approfondire, e quindi alle condizioni di legittimazione della scienza e del suo potere, nel confronto con gli altri paradigmi del sapere ed alle metanarrazioni della modernità.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Si concorda con Lyotard rispetto alla datazione dell'avvento del postmoderno al punto di caduta delle rappresentazioni simboliche del destino umano, le quali avevano in comune una visione progressiva del futuro dell'umanità. Nel medesimo ordine di idee si situa Giuseppe Di Gaspare (2018), con il quale si può prendere atto di come, almeno nel mondo occidentale, le rappresentazioni mitiche, ideologiche e simboliche del "bene comune", dell'"interesse generale" in successione, in sovrapposizione ed in conflitto tra loro siano in fase di progressivo esaurimento, a partire dalla seconda metà del secolo scorso sino ad

Si tratterà di sviluppare argomentazioni etiche e giuridiche rivolte all'interpretazione del mondo nel tempo della Quarta rivoluzione industriale (Industria 4.0), a sua volta frutto di una rivoluzione scientifica senza precedenti, che determina una nuova relazione tra essere e dover-essere, e quindi per approfondire i criteri di bilanciamento tra gli sconfinati poteri e contropoteri che la comunità scientifica ha acquisito con le *biotechnologies*, l'*Information technologies* e le istituzioni della attuale "postdemocrazia".

Come sostengono Niccolò Abriani e Giulia Schneider (2020): "Sullo sfondo di tali raccomandazioni qui raccolte [naturalmente tale premessa si può adattare anche alle elementari e introduttive considerazioni che precedono nel testo] si colloca un interrogativo di vertice e di particolare delicatezza per le sue implicazioni etiche e filosofiche: un'impegnativa 'recherche' di un punto di equilibrio tra apporto automatizzato e fattore umano, ossia tra razionalità della macchina e imprevedibilità del potere umano".

---

ora. Un ulteriore punto evidenziato da Di Gaspare, sul quale si concorda, è considerare la filosofia del diritto di Hegel come il fondamento del positivismo giuridico, che spiega anche come sia sovrapponibile al concetto di metanarrazione moderna quello di ideologia e di filosofia politica ideologica e totalitaria. "Come è noto è la 'filosofia del diritto' di Hegel che immette bruscamente il diritto nella storia. Con Hegel il discorso filosofico del fondamento dello spirito del mondo immanente nella storia fa venire meno la distinzione tra ragione e realtà e conseguentemente nega la possibilità stessa della priorità deontologica della prima sulla seconda. Alla manifestazione concreta della volontà dello Stato, in cui lo spirito della nazione si sostanzia nel suo divenire, non è possibile contrapporre la vigenza di un qualsivoglia diritto posto su altro fondamento. Hegel nega pertanto che possa sussistere una sfera di diritti naturali presupposta e tutelata di fronte allo Stato. L'identità oggettiva tra ragione e realtà apre alla realpolitik del diritto positivo e alla ragion di Stato, per cui il diritto trova esclusivamente nella forza e nella volontà dello Stato il suo unico fondamento e motivazione. La rottura con il giusnaturalismo è netta e definitiva. Sulla scia di Hegel tutti i maggiori filosofi tedeschi rifiutano, anzi disprezzano, l'idea di diritti naturali imprescrittibili ed innati. Siamo già nel post-moderno?" (Di Gaspare, 2018, pp. 1-8). È chiaro, si può aggiungere, che l'epigono di questo rigido formalismo statalista ed esasperatamente positivista, sia stato Kelsen, come ricordato *supra* anche da Paolo Grossi. Si vedano anche, per concludere, Bolognini (2012) e Marra (2014) secondo il quale: "'Formalismo giuridico' ha almeno tre accezioni. Ebbene la posizione di Weber sembra poter rientrare, almeno in gran parte, in tutti e tre i significati. Formalismo è innanzitutto una particolare figurazione del diritto, quella del diritto come forma: il diritto non si identifica con i contenuti, con la materia, gli oggetti delle diverse regolamentazioni, ma con la doverosità di queste, è un puro dover essere (sollen: Kelsen e Weber). Con 'formalismo' si indica poi una certa concezione della scienza giuridica: la scienza giuridica è una scienza 'normativa', una disciplina cioè si occupa esclusivamente del dover essere delle norme, e mai di fatti (Kelsen con la dottrina pura del diritto è la versione estrema di tale idea; Weber invece, lo abbiamo visto, sceglie di disgiungere la scienza del diritto in due discipline, una sociologica sulla regolarità empirica delle regole, ed una dogmatico-giuridica volta a rinvenire il senso logicamente corretto delle regole). La locuzione qualifica infine una determinata idea dell'interpretazione giuridica; di solito si fa riferimento all'interpretazione giudiziale, e si presenta il giudice come 'bocca della legge' (Montesquieu), vale a dire come un'autorità dotata di un potere meramente dichiarativo delle norme. In maniera non troppo diversa Weber sembra pensare che il giudice, o in generale l'interprete, dovrebbe essere in grado, se rettamente guidato dalla ragione, di rinvenire la sola (si presume) norma ideale logicamente inferibile dalla regola giuridica. Persino Kelsen, il formalista per antonomasia, è tale solo in relazione al primo ed al secondo significato; per il giurista austriaco difatti la norma del legislatore è unicamente una cornice di significati possibili, all'interno della quale il giudice seleziona la norma del caso individuale" (Marra, 2014, pp. 199-213).

Ciò premesso, l'immenso potere della scienza, da intendere come comunità scientifica e come mercato dei beni tecnologici, rimane, con tutta evidenza, l'aspetto più caratterizzante.

Di contro, l'interesse umano, il bene giuridico che consiste nella vita delle persone, da tutelare, preservare e proteggere è la sicurezza di fronte all'ignoto tecnologico e scientifico, soprattutto quando l'incertezza riguarda attività che incidono sul corpo, la vita e l'intelligenza umana, declinata, oggi, sia come "intelligenza naturale", sia come "intelligenza artificiale", che potremmo dire "post-umana" o "trans-umana".

Secondo questa visione l'uomo, prigioniero del proprio corpo e della caducità della vita, potrà e in parte può già beneficiare del "complesso di pratiche e tecnologie volte alla alterazione e al potenziamento delle abilità fisiche ed intellettive dell'essere umano (da specifiche abilità corporee alle capacità mnemoniche, e, più in generale, alla 'intelligenza') o a cercarne di nuove, nell'ottica di una 'riprogettazione' del corpo umano (nonché della stessa specie)" (Ruffolo & Amidei, 2020, pp. 179-212).

Si tratta del cosiddetto *human enhancement* che Lorenzo d'Avack, Presidente del Comitato nazionale di bioetica, (2021, p. 80), definisce l'insieme di "diverse modalità di intervento sul corpo più o meno invasive, che pur nella differenza hanno in comune la finalità di aumentare (potenziare) le capacità umane" che, è qui sta il dato rilevante, "non sono destinate a curare chi è malato, ma ad aumentare le potenzialità di chi è sano". Quest'ultima circostanza non consente di più di utilizzare le tradizionali conoscenze mediche, biomediche e, soprattutto, bioetiche, perché queste ultime sono nate e si sono sviluppate fino ad oggi per "curare i malati" anziché, come ci propone la scienza contemporanea, con un radicale cambiamento di paradigma, per "potenziare, rinnovare e rinforzare coloro che già si trovano in salute" (d'Avack, 2021, p. 80).

Tale aspetto è quello che più indirizza l'analisi giuridica, etica e filosofica, in quanto si tratta dell'elemento di rottura rispetto ai canoni etici finora applicati all'attività medico-scientifica nel campo dell'ingegneria genetica e delle biotecnologie.

Le difficoltà principali derivano dalla consapevolezza che non si possono limitare eccessivamente la libertà di ricerca scientifica, né l'attività effettivamente terapeutica, né le possibilità di aumentare le *capabilities* individuali nei casi in cui ciò produce effetti positivi.

Eppure non si può prescindere, come avverte Harari (2018, p. 23), dall'esigenza di regolare l'immenso potere che oggi pochi appartenenti alla comunità scientifica si trovano nella possibilità di utilizzare sugli uomini ed il loro corpo applicando le biotecnologie, l'ingegneria genetica e le tecnologie informatiche e digitali.

È ancora Lorenzo d'Avack ad evidenziare (2020, p. 5) che durante le rivoluzioni del passato "i diritti dell'uomo sono stati una progressiva rivendicazione nei confronti del potere, fosse questo religioso, politico, economico", ma di fronte al potere della scienza è difficile che una comunità

estranea a quella degli scienziati e delle *big corporations* cointeressate si possa ribellare con buoni argomenti. Continua infatti d'Avack: "Verso il potere scientifico si verifica quella forma di sottomissione data dal desiderio di 'sicurezza', dalla necessità di benessere espressi da ciascuno e sentiti fortemente dalla società" (2020, pp. 3-28).

Laddove l'uomo non ha la possibilità conoscitiva di contrastare il potere della scienza e di comprendere la "verità" di una terapia o di un trattamento si ha una nuova soggezione ed un inedito "stato di natura" dove vige il crudo "*auctoritas (necessitas), non veritas facit legem*" inventato da Thomas Hobbes agli albori della modernità e dell'assolutismo e principio cardine del positivismo giuridico e della legalità formale.

Ogni uomo che osservi l'epoca attuale si rende conto immediatamente che si tratta di un periodo di transizione, vista la velocità nei cambiamenti e soprattutto la continua oscillazione tra ritorni al passato, spesso anche tragici e disumani, e balzi nel futuro, che ci proiettano tuttavia verso un ignoto scientifico e tecnologico ancora da decifrare.

Jürgen Habermas, autore della teoria discorsiva dell'etica e del diritto, può aiutare i giuristi ad inquadrare il fenomeno. Il filosofo tedesco ha dedicato, nel 2001, un saggio specifico alla ingegneria genetica, intitolato significativamente *Il futuro della natura umana*.

Fedele al suo metodo dialogico e discorsivo, di cui si riconoscono i precedenti nel pensiero di Guido Calogero e Karl-Otto Apel, Habermas affronta con insuperato rigore logico e filosofico, specialmente nel capitolo fondamentale del suo libro intitolato *I rischi di una genetica liberale. La discussione sull'autocomprensione etica del genere [umano]*, il problema del limite al potere della scienza sulla vita, il corpo e, soprattutto sulla mente degli esseri viventi, e risolve la questione individuando tale limite nell'"autocomprensione etica dell'essere umano".<sup>9</sup>

Collocandosi sul piano del giudizio di fatto, se quel limite nel caso concreto è stato superato o meno, l'interprete, filosofo o giurista, (Habermas, 2002, pp. 19, 23) si pone di fronte alla "valutazione" del "rapporto esistente tra la inviolabilità moralmente vincolante e giuridicamente tutelata della persona e [l'] indisponibilità delle modalità naturali con cui questa s'incarna nel corpo".

In tal modo, nella prospettiva, sempre giuridica, della legalità costituzionale, due principi assoluti, "inviolabilità" della persona e "indisponibilità" del corpo e delle sue parti, ai quali si aggiunge un

---

<sup>9</sup> Si racconta che un filosofo europeo di rango come Chaim Perelman, nel corso di un convegno sul tema *rationality today*, tenutosi ad Ottawa, in Canada, alla fine degli anni '70 del secolo scorso, dopo aver ascoltato la relazione di Karl-Otto Apel che con Jürgen Habermas e la scuola di Francoforte ha elaborato la prospettiva dell'Etica del discorso (*Diskursethik*), gli chiese per quale ragione non avesse mai menzionato Guido Calogero, ma la domanda restò senza risposta. Commentando l'aneddoto, si può sostenere che Perelman "avesse indubbiamente ragione quando attirava l'attenzione su alcuni evidenti punti di contatto tra la prospettiva calogeriana e quella di Apel" (Petrucciani, 1997, pp. 227-260), tra la filosofia del dialogo di Calogero e l'etica comunicativa del filosofo tedesco, che sarà poi consacrata dal suo allievo alla scuola di Francoforte, Jürgen Habermas, come etica del discorso.

terzo, scritto nel diritto tedesco, sulla tutela assoluta della dignità umana, divengono limiti assoluti ad un potere, come quello della scienza, che pure, almeno teoricamente, può dirsi assoluto e per il quale si pone la necessità, il dover essere, il *sollein*, del limite e quindi, nel solco del pensiero di Guido Calogero, di “giustizia” che integra, dal punto di vista sostanziale, il criterio di valutazione del “fatto”. Quest’ultimo consiste nella vita – “fatto giuridico della pos-modernità” – e nel corpo umani, sottoposti ad un trattamento che implica l’utilizzo di conoscenze ed apparecchiature ad alto contenuto scientifico e tecnologico, come nel caso dell’ingegneria genetica, dell’intelligenza artificiale applicata alla biomedicina o dell’*Internet of things*, del metaverso, della chirurgia a distanza, etc.

Il giudizio su tale “fatto”, che per lo scienziato o il medico è oggetto di osservazione empirica e di “fattuale” somministrazione della terapia, nel caso del giurista, invece, è oggetto di valutazione di liceità od illiceità, in base all’applicazione di regole di diritto sostanziali e procedurali, nonché, previamente, di “giudizio di valore”.

Nel paragrafo precedente si è data, pur sommariamente, l’enunciazione, dal punto di vista etico e filosofico, del principio del dialogo (Calogero, 1962) e dei suoi caratteri di principio originario e normativo, di ethos scientifico fondamentale dell’Occidente.

Adesso siffatto principio acquista rilevanza pratica nei vari processi decisionali di tutte le autorità preposte a definire i limiti alle attività scientifiche e tecnologiche contemporanee, come etica procedurale, nella quale l’altruismo diventa ascolto e il dialogo diventa discorso, partecipazione e politica democratica.

Dal punto di vista sostanziale, sostiene Habermas, all’assolutezza di una forma di potere, in questo caso scientifico e dunque tecnico, è indispensabile opporre limiti ricavabili da principi altrettanto assoluti, mantenendosi, al tempo stesso, particolarmente “vigili”: “Non appena sia complessivamente messa in pericolo l’autocomprensione etica dei soggetti capaci di azione e linguaggio, la filosofia non può più esimersi dal prender posizione su questioni di contenuto” (Habermas, 2002, pp. 19-74).

Poiché si pone in discussione, con la modernità, la concezione “naturale” della vita per fini non terapeutici, i rischi per l’integrità e la dignità umana sono gravissimi.

Soccorrono allora Guido Calogero con la fede nell’uomo testimoniata nei suoi scritti e Piero Calamandrei con la sua fede nel diritto.

La “forza della libertà limitata” e “il principio del dialogo” che, come si è detto, costituiscono la sintesi del pensiero umanistico e giuridico di questi due maestri, può applicarsi, grazie all’attualità del relativo concetto, sia ai limiti da porre dell’attività scientifica nel corso delle sperimentazioni e delle ricerche di laboratorio su animali vivi e, in generale, su ogni tipo di vita, sia per indirizzare

ogni discorso sui diritti fondamentali, soprattutto nei giudizi innanzi alle Corti Costituzionali e internazionali come la Corte Europea dei Diritti dell'uomo.

Chi scrive avverte l'importanza della rivoluzione scientifica in atto e la difficile espressione da parte dei giuristi di un'adeguata capacità di interpretazione dei fatti nei quali consistono le attività di medici e scienziati nell'applicazione, alla vita ed al corpo umani, delle biotecnologie e delle tecniche dell'ingegneria genetica.

Si è prescelto, nel redigere queste brevi note, di affrontare il tema al limitato fine, direbbe Habermas, di “salvaguardare la soglia di autocomprensione etica del genere umano” (Habermas, 2022, p. 71).

Oggi l'*auctoritas* che minaccia questa soglia, e che dunque dev'essere limitata mediante leggi, principi e norme adeguati non è più quella politica e militare, bensì quella rappresentata dalla comunità scientifica, potentissima, che s'incarna nelle poche entità private e sovranazionali in grado di monopolizzare le conoscenze ed i mezzi di creazione e diffusione delle informazioni scientifiche, nonché di servirsi della scienza e della tecnologia per i propri interessi strategici, politici ed economici.

Trattandosi sostanzialmente di disciplina di un mercato (Libertini, 2008), occorre per il futuro attrezzarsi con una metodologia interdisciplinare (Vella, 2021, p. 723 e segg.), combinando diritto ed economia, diritto pubblico e diritto privato, nonché linguaggio scientifico e linguaggio giuridico.

Significativo, ad esempio, che la riflessione di Mario Libertini si conclude nel senso di riconoscere legittimità e giuridicità ai grandi fenomeni di produzione di norme sovranazionali, anche nella prospettiva, soggiunge chi scrive, di attribuire a molte di questi fonti, pubbliche o private, il ruolo di fatti giuridici vincolanti, in grado di coniugare libertà e limiti normativi, nel quadro di una sorta di giuspositivismo critico.

Il percorso è e sarà particolarmente irto in quest'ultimo campo, perché non sempre la comprensione reciproca tra scienziati e giuristi è di particolare soddisfazione.

## **Conclusioni**

Per tornare ai quesiti formulati in premessa, occorre ammettere che toccherà ad altri scritti futuri la messa a fuoco di eventuali risposte ai principali problemi tematizzati.

Oggi, avverte un finissimo giurista come Giuseppe Zaccaria (2020, p. 283), “il diritto è chiamato a ridurre l'incertezza più che a garantire la certezza. E in questo senso la responsabilità attuale del giurista coincide con la sua capacità di gestire l'incertezza, di accettare con ragionevole discernimento l'esperienza di tale limite”.

La (parziale) conclusione che si può ricavare dalle brevi riflessioni che precedono è che siffatta certezza non può essere affidata ad un diritto rigidamente “positivista” nella sua fonte.

La “sovranità” conoscitiva e finanziaria della scienza non consente di applicare il principio fondativo del positivismo “*auctoritas non veritas facit legem*”, perché coloro che vivono nel mondo delle norme non comprendono né la (probabilistica) *veritas* scientifica, né la (indeterminata) *auctoritas* della scienza.

Se non si vuole che il diritto sia assoggettato al metodo sperimentale di Hume, che riduce la verità al pragmatico avvicinarsi dei fatti, empiricamente evidenziati, da valutarsi con indifferenza e neutralità dal punto di vista etico, con il conseguente corollario che non essendo i fatti in grado di generare valori non sarebbe possibile affermare diritti, norme e principi da applicare alla realtà offerta dalla comunità scientifica, è necessario andare oltre il puro positivismo delle fonti che discenderebbe dall’alto di un mondo scientifico il quale ricava dalla capacità di imporre le sue regole profitti che nessuno è in grado di controllare. Né si possono lasciare i cittadini in balia dell’ignoranza dei legislatori che non hanno le conoscenze per imporre doveri e obblighi a coloro che manipolano la vita ed il corpo umano servendosi dell’ingegneria genetica e delle biotecnologie.

Il dialogo soccorre come principio filosofico sottostante perché la via d’uscita non può che consistere in una lettura plurilaterale dei fatti, sia da parte degli scienziati, dei medici e degli ingegneri, da un lato, sia da parte dei giuristi, giudici, professori ed avvocati, dall’altro lato.

## Bibliografia

Abriani, N. & Schneider, G. (2020). Il diritto societario incontra il diritto dell’informazione. IT, Corporate governance e Corporate Social Responsibility. *Rivista delle società*, 5/6, 1326-1462.

Abriani, N. & Schneider, G. (2021). *Diritto delle imprese e intelligenza artificiale, Dalla Fintech alla Corptech*. Il Mulino.

Bodei, R. (2016). *Limite*. Il Mulino.

Bolognini, S. (2012). *I prodromi della teoria dell’argomentazione giuridica, Guido Calogero e le odierne epistemologie e metodologie del diritto*. Cedam.

Calamandrei, P. (2008). *La fede nel diritto* (S. Calamandrei, a cura di). Laterza.

Calamandrei, P. (1939). *Il giudice e lo storico*. In *Studi di storia e diritto in onore di Enrico Besta* (vol. II) (pp. 351-376). Giuffrè.

- Calogero, G. (1948). L'eticità come superamento del solipsismo. In G. Calogero, *Lezioni di filosofia* (vol. 2: *Etica, giuridica, politica*) (pp. 134-139). Giulio Einaudi.
- Calogero, G. (1937). *La logica del giudice ed il suo controllo in cassazione*. Cedam.
- Calogero, G. (1938). *La conclusione della filosofia del conoscere*. Sansoni.
- Calogero, G. (1939). *La scuola dell'uomo*. Sansoni.
- Calogero, G. (1962). *La filosofia del dialogo*. Edizioni di Comunità.
- Casadei, T. (2005). La libertà sta nel "sentimento del limite". Note sulla filosofia etico-politica di Guido Calogero. *Teoria politica*, XXI, 1, 89-106.
- Croce, B. (1930). Postille, osservando il corso delle cose. *La critica*, 4, 317-320.
- Da Riva Grechi, F. (2022). Costituzione ed emergenza sanitaria. In F. Da Riva Grechi et al., *Il Covid 19 e l'impatto sull'economia italiana* (pp. 191-208). Universitalia.
- Da Riva Grechi, F. (2021). La sussidiarietà nella dottrina sociale della chiesa, nel diritto e nelle istituzioni politiche. *Res Publica, Itinerari Sturziani*, 30, 2, 89-110.
- D'Avack, L. (2009). *Verso un antidestino, biotecnologie e scelte di vita*. Giappichelli.
- D'Avack, L. (2021). Per un uso umano dell'enhancement. In U. Ruffolo (a cura di), *XXVI Lezioni di diritto dell'intelligenza artificiale* (pp. 79-86). Giappichelli.
- D'Avack, L. (2020). La rivoluzione tecnologica e la nuova era digitale: problemi etici. In U. Ruffolo (a cura di), *L'intelligenza artificiale, il diritto, i diritti, l'etica* (pp. 3-28). Giappichelli.
- Di Gaspare, G. (2018, 10 giugno). Il diritto post moderno, dalle meta narrazioni allo storytelling. *Forum di Quaderni Costituzionali*. <https://www.forumcostituzionale.it/wordpress/wp-content/uploads/2018/06/digaspare.pdf>
- Erasmus da Rotterdam. (1515). *Elogio della follia*. Froben.
- Foucault, M. (2001). *Biopolitica e liberalismo*. Medusa.
- Frosini, V. (1996). La filosofia giuridica di Guido Calogero. *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 3-15.
- Grossi, P. (2009). Lungo l'itinerario di Piero Calamandrei. *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 3, 865-882.
- Grossi, P. (2013, luglio/settembre). La costituzione italiana quale espressione di un tempo giuridico pos-moderno. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 3, 607-625.
- Grossi, P. (2020). *Oltre la legalità*. Laterza.
- Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana, I rischi di una genetica liberale* (L. Ceppa, a cura di). Einaudi.
- Libertini, M. (2008). Le fonti private del diritto commerciale. Appunti per una discussione. *Rivista di diritto commerciale*, 7-9, 599-624.
- Liotard, J.-F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere* (C. Formenti, trad.). Feltrinelli.

- MacAskill, W. (2022). *What we owe to the future?*. Basic Book.
- Marra, R. (2014). Essere e dover essere nel modello weberiano di scienza giuridica. *Società, mutamento, politica. Rivista italiana di Sociologia*, V-9, 199-213.
- Miele, G. (1945). Umanesimo giuridico. *Rivista di diritto commerciale*, 445-457.
- Oppo, G. (2002). Declino del soggetto e ascesa della persona. *Rivista di diritto civile*, 829-835.
- Parsi, V.E. (2022). *Titanic, il naufragio dell'ordine liberale*. Il Mulino.
- Petruciani, S. (1997). Filosofia del dialogo ed etica del discorso: Guido Calogero e Karl-Otto Apel. In C. Cesa & G. Sasso (a cura di), *Guido Calogero a Pisa fra la Sapienza e la Normale* (pp. 22-260). Il Mulino.
- Popper, K.R. (1970). *Logica della scoperta scientifica*. Einaudi.
- Popper, K.R. (1997). *La ricerca non ha fine. Un'autobiografia intellettuale*. Armando.
- Rossi, G. (2006). *Il gioco delle regole*. Adelphi.
- Ruffolo, U. & Amidei, A. (2020). Intelligenza Artificiale, human enhancement e diritti della persona. In U. Ruffolo (a cura di), *L'intelligenza artificiale, il diritto, i diritti, l'etica* (pp. 179-212). Giuffrè.
- Soddu, P. (2007). Guido Calogero organizzatore politico. In B. Henry, D. Menozzi & P. Pezzino (a cura di), *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943* (pp. 109-122). Carocci.
- Stella Richter jr, M. (2021). Long-Termism. *Rivista delle Società*, 66, 1, 16-52.
- Vella, F. (2021). Il pericolo di un'unica storia, il diritto (commerciale) e le nuove frontiere dell'interdisciplinarietà. *Orizzonti del diritto commerciale*, 2, 723-796.
- Verucci, G. (2006). *Idealisti all'indice*. Laterza.
- Violante, L. (2021). Introduzione. In A. Pajno & L. Violante (a cura di), *Biopolitica, pandemia e democrazia, Rule of law nella società digitale* (pp. 9-27). Il Mulino.
- Harari, Y.N. (2018). *Home Deus, Breve storia del futuro*. Bompiani.
- Zaccaria, G. (2020). Figure del giudicare: calcolabilità, precedenti, decisione robotica. *Rivista di diritto civile*, 2, 277-294.
- Zappoli, S. (2007). Guido Calogero organizzatore politico. In B. Henry, D. Menozzi & P. Pezzino (a cura di), *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943* (pp. 129-132). Carocci.

## **Tendenze e Dibattiti**



# La “nuovissima” donna italiana. Una “storia morale” alla base dell’emancipazione femminile di *Valentina Pastorelli*\*

## ABSTRACT (ITA)

Il seguente saggio intende esaminare il cammino faticoso che la donna ha intrapreso, già a partire dall’Ottocento, al fine di affermare se stessa, riuscendo a sconvolgere i rapporti fra i due sessi e ad influenzare in maniera profonda le masse femminili italiane, emergendo come realizzatrice di un progetto indipendentista che la porterà a sviluppare integralmente la sua personalità, trasformando progressivamente la famiglia, senza comunque perdere quei valori, quegli affetti, quei rapporti e quei doveri che la contraddistinguono, ma che non l’hanno bloccata nella marcia inarrestabile della sua effettiva emancipazione.

**Parole chiave:** donna, emancipazione, diritti, doveri, femminismo

# La “nuovissima” donna italiana. Una “storia morale” alla base dell’emancipazione femminile by *Valentina Pastorelli*

## ABSTRACT (ENG)

The following essay intends to examine the arduous path that women have undertaken, as early as the Nineteenth century, to establish themselves, managing to upset the relationship between the two sexes and to profoundly influence the Italian female masses, emerging as creators of a project of independence that will lead her to fully develop her personality, gradually transforming her family, without however losing those values, those affections, those relationships and those duties that distinguish her, but which have not blocked her in the unstoppable march of her current emancipation.

**Keywords:** woman, emancipation, rights, duties, feminism

\*Università del Salento

## Premessa

*L'Italia è donna*, si dice, riferendosi al fatto che nell'iconografia ufficiale, la Repubblica Italiana è rappresentata da una imponente figura femminile, col capo cinto da una corona turrita. Nonostante questo, non si trovano tracce delle eroine del passato nelle memorie e rappresentazioni ufficiali degli apparati istituzionali e accademici, perché esse ne erano escluse: le norme giuridiche e culturali imponevano che restassero celate dietro il loro compagno che le rappresentava sulla scena pubblica. In Italia la donna, fino all'inizio dell'Ottocento, era emarginata dal mondo circostante e non era minimamente impegnata nella lotta per l'affermazione dei propri diritti, almeno fino all'ultimo trentennio di quel secolo. Le donne vivevano, dunque, in una situazione di inferiorità: erano relegate nell'ambito familiare con un'istruzione mirata solo alla loro formazione di mogli e madri.

Il saggio in questione intende analizzare la figura femminile che, a partire dall'Ottocento, ha iniziato a farsi sentire anche nel nostro Paese, emergendo come sostenitrice attiva nella realizzazione del progetto indipendentista e unitario italiano.

### 1. La donna italiana

Fino all'inizio dell'Ottocento, nella trattatistica sui "caratteri", le donne sono una classe antropologica vaga e imprecisa. Non ci sono confini nazionali a far da contenitore al modello dell'*italiana*, né indagini sociali utili a identificarla per censo e cultura. C'è la *donna*. Rappresentata come *sintesi psicologica-sentimentale* o come *entità morale*, secondo i fini e gli scopi di chi ne parla. Raramente ci sono *le donne*, e il plurale non ne specifica le sembianze sociali. Segnala soltanto la propensione di chi, descrivendo le donne come un genere a demografia illimitata, vuole indicare i larghi confini di quel "sottogenere" umano, senza autonoma individualità, senza fisionomia morale e culturale definita. Così la vede Melchiorre Gioia (1793-1829), che esprime il suo parere riguardo la libertà femminile: le donne, sono "piuttosto le schiave che le compagne dei loro mariti" (Gioia, 1859, p. 268).

Dopo gli illuministi con passioni pedagogiche, anche la cultura romantica si cimenta nelle sintesi psicologiche dell'*italiana*. Da Goethe a Stendhal, sino a Lamartine, il viaggio nel "Bel Paese" include la scoperta erotica delle italiane da cui nascono caratteri generali. "*Les italiennes sont lascives; mais elles cherchent de larges épaules et prennent mesure de leur amant avec des aunes de tailleurs*", giura de Musset (1973, p. 60).

Tommaseo, dal canto suo, parla del rapporto tra marito e moglie attraverso una delle sue opere principali, *Fede e bellezza*, romanzo che narra la vicenda di due sposi la cui storia è minata da

conflitti, tentazioni e continui moti dell'anima. Michelet fa invece una sintesi nazional-femminile: tedesche, inglesi, francesi, secondo virtù coniugali, o meglio, delle adattabilità al matrimonio (Michelet, 1860, p. 223). Ma l'*italiana*, nella grande generalizzazione micheletiana, non è compresa: troppo periferica, ancora non “unitaria”, ancora in attesa di inventori (e inventrici) del suo *vero* carattere nazionale.

Come avviene la promozione dal *femminile* al modello culturale della *donna italiana*, accreditata per sentimenti e comportamenti su cui si costruiranno tutte le genealogie femminili della seconda metà dell'Ottocento? Quali sono le tappe dell'evoluzione di una “semplice femmina” appena considerata a un modello sociale di virtù femminili: l'*italiana* di solida tempra morale e di forte fibra psicologica?

È Niccolò Tommaseo uno dei primi a puntare sulla nobilitazione del femminile. Nel 1833 lo scritto *Le donne italiane* formula la prima standardizzazione del carattere nazionale dell'*italiana*: “La donna italiana, d'ispirazioni capace, sapiente dell'ubbidire, sapiente del comandare ove occorra, è garanzia a noi di men duro destino. Fin laddove gli uomini sono più corrotti e più deboli, quivi le donne son men deboli e meno guaste di loro” (Tommaseo, 1872, p. 237).

“C'è qualche parentela” (De Giorgio, 1992, p. 10) fra la posizione di Tommaseo e quella di Mazzini, sostiene Franca Pieroni Bortolotti. Anche Mazzini spera negli influssi benefici apportati dalle donne alla vita politica nazionale. Dalle “rideste donne italiane”, come dai giovani e dagli operai, ci si aspetta ingenuità e freschezza di partecipazione, uno spirito innovatore per la vita politica. Che le virtù materne possano influenzare il costume civile è certezza condivisa da entrambi e si tratta di un pensiero frequente nel Risorgimento.

Delle virtù di mogli, sorelle e madri di eroi risorgimentali, Adelaide Cairoli è il punto più alto, è lei l'“apoteosi della donna italiana”. “Traduce in fatto luminoso l'ideale della donna cittadina” scrive Guadalberto Alaide Beccari nell'*Albo Cairoli*, opera commemorativa sulla tragica ed eroica madre risorgimentale che costò immensa fatica alla femminista (1873, pp. 314-315).

Durante le Cinque giornate di Milano, Cristina di Belgioioso è in testa al drappello di volontari. Sullo sfondo, le sostenitrici casalinghe della fede e della lotta per la patria da costruire, le aspiranti italiane che cuciono bandiere e preparano coccarde tricolori (così le rappresenta l'iconografia): in realtà, delle donne durante il Risorgimento sappiamo pochissimo.

Mentre è già unitaria la rappresentazione dell'ideale di donna futura. “Dal Tommaseo che vuole incolta la donna e buona a far cucina, al Capponi ben altrimenti raffinato, che nel rapporto con la donna educata e nella sua conversazione, vede il più alto stimolo per l'intelligenza dell'uomo”, il fronte culturale del Risorgimento risulta “sostanzialmente unitario nelle sue sfumature”, scrive Eugenio Garin (1962, p. 24).

Fanno sempre riferimento a *La donna* di Tommaseo le prime opere di educazione morale, filosofica, religiosa e patriottica dedicate alle donne che rappresentano le ideali virtù femminili e concorrono a formare il carattere morale delle italiane. *Della educazione morale della donna italiana* (1848) di Caterina Franceschi Ferrucci e *Pensieri e lettere sulla educazione della donna in Italia* (1851) di Giulia Molino Colombini sono i testi più letti. Opere di sani “precetti”, il cui fine è quello di formare il carattere morale delle lettrici. Una sorta di “storia morale” delle donne che sostituisce un’impensabile “storia generale” al femminile.

“Fui sempre d’avviso che fra tutti gli argomenti storici quelli che hanno relazione colla donna sieno i più malagevoli da trattare” scrive Giulia Molino Colombini. E aggiunge: “La nostra vita scorre ristretta fra le domestiche pareti senza lasciare al mondo traccia di sé, per cui gli storici abbiano a registrarne i fatti. Bene è vero che la nostra influenza si manifesta nella vita degli uomini, secondo che la domestica educatrice ha indirizzato per questa o quella via gli attori della scena del mondo” (Colombini, 1860, p. 162).

Gli esempi di “storia morale” italiana raramente hanno l’eguaglianza fra i sessi come fine pedagogico. “Io odio – dichiara esplicita Giulia Molino Colombini (1860, p. 162) – le questioni di eguaglianza; questioni astiose, insidiose, deplorabili”.

I suoi *Pensieri e lettere sulla educazione della donna in Italia*, sono un esempio alto del genere “storia morale”. Ribadiscono “la secondarietà dei diritti” femminili, compensata dall’eguaglianza spirituale garantita dalla fede cristiana. Chiedono maggiore istruzione per le donne, perché le cittadine siano più consapevoli, ma non troppo interessate alla vita politica.

Nella nobilitazione della rinuncia all’eguaglianza predicata da questo tipo di “storie morali”, c’è alta consapevolezza del ruolo delle donne. Le intellettuali che la teorizzano ne fanno un “sentimento-codice” dell’alterità femminile che regola e muove azioni e comportamenti. Sono spesso criticate dalla Chiesa che le ingloba senza distinguo fra le combattenti dell’emancipazione della donna. In dieci massime (sono i paragrafi del capitolo *Della famiglia* del poderoso *Della educazione morale della donna italiana*), Caterina Franceschi Ferrucci (1876, p. 133) riassume il senso dell’esistenza femminile in varie espressioni: “Della nobiltà del matrimonio e dei doveri che essa impone”, “La donna deve rispettare il marito e vivere a lui soggetta, dell’abnegazione”, “Della nettezza, dell’economia; del buon uso del tempo”, etc.

Nel 1875 Aldo Alfani scrive *Il carattere degli italiani*. Il libro ha vasta fortuna ed è esemplare nell’impeto post-risorgimentale esercitato nella ricostruzione del carattere nazionale. Alle donne, Alfani dedica un capitolo. “Chi è la controparte di questi italiani reinventati, virili, torvi, frementi come antichi romani?” (Bollati, 1983, p. 60). “Sono donne che rischiano una pericolosa mutazione perché l’educazione vera del cuore sta cedendo all’arida istituzione dell’intelligenza, ma

che hanno ancora in mano il carattere della nazione purché tornino all’osservanza del Cristianesimo” (Alfani, 1908, pp. 131-135).

Apparentati con questa sorta di “storia morale” patriottizzata sono i molti manuali e galatei che, dal 1860, in poi si inseriscono nel nascente filone pedagogico dello Stato unitario: testi che riportano vite esemplari – donne e vergini forti – come sottofondo culturale e supporto alle norme di comportamento.

## 2. La storia morale del nuovo secolo

Dopo l’Unità, è soprattutto Erminia Fuà Fusinato (1834-1876) la continuatrice del genere della “storia morale”. Pedagogica (Pastorini, 1921), poetessa e patriota, celebra in versi l’ideale italiana. “Spesso, intenta ai doveri, i dritti oblia / più che la gloria la virtù l’è cara, / paga se le diran, dopo la bara, / ella fu buona e pia” (Fusinato, 1824, pp. 230-233). Su patriottismo, carità e sentimento materno Fuà Fusinato continua l’idealizzazione della figura morale femminile. Con lei concorda Guadalberta Alaide Beccari, schiettamente femminista, e altre mazziniane che spesso usano il termine “madre-cittadina”, un’immagine dominante nella cultura femminile degli anni Settanta.

Ma anche i monumenti di virtù subiscono degni. Nell’album tricolore dei caratteri nazionali, la trinità Donna-Patria-Famiglia comincia a perdere fulgore. “Il tipo eroico della donna, una volta conseguito il riscatto dalla Patria, anche presso noi inaridisce. Il tipo della perfezione femminile diviene convenzionale, senza vibrazioni di personalità e senza volontà finisce per illanguidire, vicino ad un paradigma di sacrifici e di doveri sempre più fuori della realtà, del sentimento”: ecco il tramonto della tipizzazione ideale della Donna-Risorgimento nella trascrizione di Valeria Benetti Brunelli (1933, p. 133), femminista degli anni Dieci, suffragista, poi fascista.

Comunque, dagli anni Ottanta, il panorama sociale femminile moltiplica le sue figure, non soltanto per effetto della maggior risonanza della questione politica dell’emancipazione. Per le moltissime donne non toccate né dal credo della “missione” femminile né dall’appello a combattere per diritti più giusti, ci sono nuovi mestieri e professioni che fatalmente dilatano spazi di esperienza e ampliano orizzonti di aspettative. Di fronte a nuovi immaginari e mitologie sociali, si attua la persuasività della pedagogia risorgimentale, con quel dosaggio di patriottismo e cattolicesimo specialmente inventato per le donne.

Si ha la sovranità di una rappresentazione del femminile che parla, istruisce e forma su una totalità morale che finisce proprio negli ultimi decenni dell’Ottocento.

Alla fine del secolo, però, “sarei davvero molto imbarazzato, se dovessi descrivere il carattere psichico, cioè morale e intellettuale di queste nostre sorelle in Cristo e nella bandiera tricolore”, scrive l’antropologo Paolo Mantegazza, dubbioso di quell’“italiana mitica”, sintesi del carattere

etnico nazionale. Confessa di non averla “mai veduta: conosco bensì una donna piemontese e una lombarda, una toscana, una romana e una napoletana, che son tutte diverse, come diverse sono le *subnazionalità* a cui appartengono” (Mantegazza, 1893, pp. 176-177).

Intanto, l'identificazione delle italiane dell'Ottocento si fa più accurata: classificatore non statico, Paolo Mantegazza in *Le donne del mio tempo*, quadro socio-letterario, libro-documento su *come erano le donne del XIX secolo*, definisce come stato nascente della *modernità* femminile (“le tre principali forme della donna moderna”), “i tre tipi della *proletaria*, della *borghese* e della *grande signora*” (Mantegazza, 1905, p. 13). Triade con stili morali e sentimentali tanto differenziati – prostitute altruiste, borghesi nevrasteniche, aristocratiche eccentriche, madri sublimi – da rendere vana un'unica chiave interpretativa dell'identità psicologica femminile.

Al passaggio del secolo, in molti concordano sull'impossibilità di definire l'italiana. “Un tipo unico non esiste”, afferma Ugo Ojetti nel 1899, “per le differenti razze, le differenti storie, i differenti climi, e quindi i differenti costumi delle nostre regioni” (Gambarotta, 1899, p. 42).

Sibilla Aleramo (1876-1960), in un calcolo comparato di virtù e difetti, fa dell'italiana “meno mistica della slava, più appassionata della francese, meno pratica dell'anglosassone, più intellettuale della spagnola un misto fra il tipo latino e il tipo nordico”, che del primo ha conservato “la grazia e l'ardore”, del secondo “l'abitudine del sogno e l'intensità del sentimento” (Guerricchio, 1974, p. 33). La scrittrice conferma che manca “uno spiccato carattere nazionale e che sarebbe assurdo unire in un medesimo profilo psicologico il ritratto di una napoletana con quello d'una piemontese, o quello di una sarda con quello d'una veneta, d'una marchigiana, d'una toscana” (Guerricchio, 1974, p. 33).

Nel 1893 Cesare Lombroso pubblica *La donna delinquente, la prostituta, la donna normale*, una triade tardo-ottocentesca. Al diciottenne Guglielmo Ferrero, collaboratore alle prime armi, Lombroso (1921, p. 300) assegna il compito di trarre “deduzioni sui caratteri psicologici della donna normale da libri di genere diverso, etnologici, antropologici, letterari [...] biografie, romanzi, racconti di viaggiatori”. Si immerge in fonti universali, non più solo nazionali, il giovane discepolo, ma i “caratteri sono contraddittori, le deduzioni non eran facili da trarre” (Lombroso Ferrero, 1921, p. 300): nasce proprio dalla complessità del femminile la più ricca armonia di stereotipi per gli anni a venire.

“Nel 1909 Paola Lombroso (1871-1954), figlia di Cesare, dà alle stampe *Caratteri della femminilità*. Nel saggio indica tre romanzi come lo specchio più autentico dei modelli culturali e dei comportamenti sociali femminili del nuovo secolo. È il romanzo, anzi, l'autobiografia – non più la tipizzazione sociologica – a costituire la trama narrativa del modello di identità femminile” (De Giorgio, 1992, pp. 17-18).

Si parla di “esistenze femminili di rottura, con ingredienti forti di storie di vita ribelli. L’identificazione dei caratteri della femminilità fa ricorso a modelli reali, a italiane particolarmente rivoluzionarie, vittime delle convenzioni morali del loro tempo” (De Giorgio, 1992, pp. 17-18; cfr. anche Lombroso, 1909).

Così difficile da tratteggiare in un unico tipo sociale, l’italiana – all’alba del nuovo secolo, in patria e all’estero – è imprigionata in una rappresentazione inadeguata. Avrebbe bisogno di un’immagine nuova, di una sintesi meno retorica che renda conto, tuttavia, dei progressi delle italiane della *nuova Italia*. “Di tutte le donne d’Europa la meno nota è l’Italiana”, sostiene nel 1902 (p. 10) Dora Melegari (1849-1924) mentre si appresta a scrivere *La femme italienne*.

Scrive Melegari (1902, pp. 10-11):

L’italiana, chiusa in una provinciale periferia geografica (si muove poco e si ferma a Parigi o a Londra soltanto di passaggio), è incatenata a rappresentazioni superate. Soltanto la letteratura potrebbe darle la possibilità di autorappresentarsi o di essere rappresentata, ma non esistono romanzieri adeguati a raccontarla, le cui opere siano lette dal grande pubblico d’Europa. Su queste ragioni, s’innalza l’ostacolo supremo: dopo quarantadue anni di unità politica non si sanno come stabilire dei caratteri generali applicabili a tutte le ragioni.

Gli entusiastici *reportage* degli osservatori stranieri (inglesi soprattutto) sull’Italia giolittiana, fanno giustizia di molti luoghi comuni su italiani “puramente immaginari” (Bagot, 1913, p. 9), rappresentati, per lo più, secondo i canoni foschi della letteratura inglese settecentesca, violenti e malvagi quasi sempre, “con uno stile in ogni tasca e uno o due veleni mortali per giunta” (Bagot, 1913, p. 9). Anche le italiane hanno un posticino, indicatore, fra tanti, dell’“evoluzione” sociale. Non brillano per emancipazione. Sono le vestali di una religione della famiglia che sembra ancora vivissima, specie nel mondo contadino, immobile e morale, incurante della fatica, frugale nei pasti.

I pochi segnali di mutamento vengono dalle donne dell’aristocrazia, avanguardia dei comportamenti sociali femminili, “di regola, esse sono meglio educate e più istruite degli uomini; e come madri e come mogli, in innumerevoli casi danno buon esempio ai loro uomini”, scrive R. Bagot (1913, p. 96).

### 3. L’avvento della “donna nuovissima”: tra diritti e doveri

Appare in questi anni, alla svolta del secolo, un nuovo modello culturale: la *Donna nuova*. Sovranazionale, decisamente d’importazione, la traduzione italiana della *new woman* o della *femme nouvelle* (che nella cultura occidentale compaiono intorno alla seconda metà dell’Ottocento) si

diffonde nel decennio giolittiano, alimentata dal flusso di generale solidarietà nei confronti di una modificazione della condizione sociale e culturale delle donne. Organizzazioni femminili laiche e cattoliche, associazioni suffragiste, leghe operaie, riviste femminili, anche se combattenti su fronti diversi, invocano quasi coralmemente l'avvento della *Donna nuova*. Si parla di *donne nuove* o *eve moderne*, si distingue fra *donne* e *femmine*, si periodizza su *donne antiche* e *donne nuove* (De Giorgio, 1987, pp. 307-329; Anzoletti, 1898; Pavissich, 1909; Sighele, 1898; 1910).

Addomesticabile a molti usi, la *Donna nuova* trova collocazioni plurime e utilizzazioni differenti, dal discorso politico alla narrazione letteraria. Soggetto caratteristico dell'epoca, indica il passaggio, doveroso e inevitabile, ad una nuova concezione della psiche femminile. Ovviamente, i livelli che segnano la promozione da una classe psicologica ad un'altra "superiore", i saperi e i comportamenti, la coscienza e la scienza che questo passaggio comporta, non sono riferibili ad una compatta classe di individui di sesso femminile.

Il tipo ideale della *Donna nuova* rappresenta un'universalità del mutamento improbabile e impossibile, la cui esistenza è difficilmente afferrabile nella realtà. Poiché non ha nette radici sociali, la *Donna nuova* non definisce né le classi sociali femminili, né le loro specifiche competenze. Non rimanda quasi mai alla disparità di condizioni del vasto mondo delle donne. È, piuttosto, la "forma pura" di una ripartizione che sintetizza il passaggio da una psiche femminile ad una "nuova" psiche. Le donne sono definite "dentro" o "fuori" rispetto alla ripartizione fra "nuovo" e "antico", ed è proprio la cesura fra ciò che è vecchio e ciò che è nuovo che diventa la misura dei vizi passati e delle virtù presenti dell'anima femminile. Ripartizioni così nette – in senso culturale e temporale – appaiono frequentemente quando scienze, spesso agli esordi, trattano soggetti sociali definiti "nuovi" (De Certeau, 1980, pp. 49-76).

Nuovi perché escono dai limiti tradizionali di funzioni e di ruoli e appaiono sulla scena sociale con diverso grado di visibilità pubblica. Visibili, inconsuete, poco conosciute, le donne conquistano il diritto alla rappresentazione ideologica (Moscovici, 1989).

Alla fine del secolo, il modello culturale della *Donna nuova* è la stella cometa del rinnovamento spirituale e comportamentale femminile. Vangelo di autoredenzione morale, intatto libro contabile di grandi e piccoli aneliti di libertà, collante della valorizzazione del sesso femminile.

Un mito – più o meno accessibile – comunque destabilizzante rispetto alle pratiche e alle norme tradizionali che regolano i rapporti fra i sessi, l'ordine patriarcale, la pace delle famiglie (De Giorgio, 1992, p. 22).

È la grande guerra l'evento che divulga massicciamente la *Donna nuova*, imprimendole il crisma della perfetta virtù femminile. Nelle mille attività di sostegno allo sforzo bellico, le *donne nuove* mostrano di meritare il rispetto della nazione, con le numerosissime che occupano i posti lasciati liberi dagli uomini nelle industrie, nelle campagne, nelle attività del terziario. La guerra,

preannunciano i teorici delle folle moderne, per l'indipendenza delle donne farà più di cinquant'anni di riflessioni femministe. La “prova di guerra” sembra offrire le più sicure garanzie per superare, nel dopoguerra, i molti divieti che impediscono alle donne l'accesso all'esercizio di diritti essenziali, in primo luogo quello elettorale.

Evento spartiacque nella valutazione del femminile, la guerra sembra far arretrare miracolosamente misoginie e diffidenze. Tuttavia, le più attente osservatrici del veloce cambiar bandiera maschile, sono sospettose di “coloro che profusero ironie sanguinose e geniali intorno ai Congressi femminili, che irrisero ai pochi deputati assertori del femminismo e ne commentarono le scarse logomachie in parlamento con burlette e sconcezze” e che ora “levano la donna alle stelle, la proclamano non solo cittadina insigne, ma a sentir le loro rapide conversioni, puntello del minacciato edificio, civile, conforto contro la non impossibile minaccia dell'edificio sociale [...] lei duca, lei Signore, lei maestro” (Baronchelli-Grosson, 1916, p. 235).

Ha forti tratti virili la monumentalizzazione della *Donna nuova* post-bellica. Nella configurazione simbolica della *sintesi socio-morale* femminile che segue il conflitto europeo, si legge l'adeguamento al carattere di una guerra maschile per antonomasia. “Il sesso debole ha saputo essere forte” scrive Futurluce (pseudonimo di Elda Norchi) agli inizi del 1919 su *Roma futurista*, incantata da una vera e propria mutazione di massa.

Dalle case “dove regnavano balzano fuori le donne-bambole del mondo di ieri”. Già virilizzate nelle apparenze (chiusi i capelli nella nuca, calzoni al posto delle gonne) svelano la loro forza come “donne-operaie, donne-tranviere, donne-carrettiere, donne-spazzine, donne-infermiere, donne-contadine, donne-ferroviere, donne-impiegate” (Mondello, 1987, pp. 21-22).

Contro l'assimilazione al sesso maschile, appare nel 1918 il saggio di Gina Lombroso *L'anima della donna*. Tradotto in tredici lingue, ristampato più volte negli anni Venti, è la più nota teoria della differenza femminile negli anni fra le due guerre. La donna che pensa di emanciparsi imitando l'uomo rifiuta la sua naturale missione procreativa e educativa e, con le sue proprie mani, si costruisce un destino di sofferenza. Certo, ci sono ingiustizie storiche nei rapporti individuali e sociali fra i sessi, ma l'anatomia è destino. Le fatali ineguaglianze fisiche e sociali fra uomini e donne sono ontologiche e come tali vanno rispettate e assecondate.

L'uomo è egocentrico: indolente, passivo, indifferente. La donna è alterocentrica: attiva, intuitiva, passionale. Nobilitazione superba e sacrificale della psicologia femminile, eredità aggiornata del mito morale del Risorgimento della “madre italiana” che attraversa la sfera riproduttiva esercita un potere indiretto sulla società. L'ipotesi laica della differenza sessuale, formulata da Gina Lombroso, non incontra buona accoglienza nella cultura femminile cattolica, contraria ad una graduatoria della sofferenza umana differenziata per sesso.

L'avvento del fascismo sanziona il passaggio da un "prima" ad un "dopo" di credenze, abiti morali, comportamenti femminili. Il modello culturale della "nuova italiana" è declinato in sintonia con le idealità di un'altra nuova Italia che sarà grande, ordinata, potente. Sui caratteri passati e presenti della psicologia femminile, Mussolini periodizza compiti e doveri della "nuova italiana" fascista. Il 1927 segna la fine dell'irredentismo spirituale femminile, perché il fascismo ha fatto scoccare "l'ora della ricomposizione delle virtù e dei valori che si erano venuti disordinando nel loro campo d'azione; per la donna era successo precisamente questo, di essere uscita dal suo ruolo naturale e storico" (Armani, 1928, p. 625).

Le forti discrepanze fra la rappresentazione ideologica della "nuova italiana", sposa e madre esemplare predicata dal fascismo e le sue concrete incarnazioni, sono state messe in luce da studi recenti.<sup>1</sup> "Il fascismo – teorizza nel 1933 la scrittrice Liliana Scalero sul *Popolo di Roma* - ha costruito una *donna nuovissima* che, diversamente dalla "donna nuova", ha il desiderio di ricostruire la famiglia" (De Giorgio, 1992, p. 26). Ma Teresa Labriola, femminista laica approdata al fascismo, è dubbiosa di questa sintesi trionfale del destino morale e sociale delle italiane e declina la femminilità nazionale in tipi meno posati e casalinghi. Secondo la sua classificazione, la

donna poliandrica avrebbe ormai preso il posto della donna monoandrica, ovvero della donna sacerdotale, spirituale, materna che è il tipo originale, non derivato, cioè, del sesso femminile, come il tipo del guerriero è il tipo originale, e non derivato, del sesso maschile. Le "donne tipo" della letteratura del primo dopoguerra, le figure femminili descritte nei romanzi di Pia Rimini, Maria Luisa Astaldi, Ester Lombardo, celebranti e, o descrittivi la donna poliandrica, avanzano un'ipotesi sulla presunta trasformazione dell'"io profondo femminile", non garantiscono affatto che il ritorno alla famiglia predicato dal fascismo sia frutto di fermo convincimento (Labriola, 1933, pp. 657-658).

## Conclusioni

Si può dire che le donne, già alla fine dell'Ottocento, penetrando nei diversi rami dell'attività sia industriale che commerciale, riescono, in qualche modo, a uscire dal chiuso mondo della casa per acquistare coscienza di sé e del vasto mondo sociale, di cui sentono infine di far parte, coscienti dei loro diritti di produttrici e di donne, insomma, di membri attivi della Nazione e dell'intera società. L'avvento del capitalismo ha poi costretto la donna italiana a una grande svolta: nei suoi primi passi, sembra segnare una strada cosparsa soltanto di intollerabili fatiche, sofferenze e

---

<sup>1</sup> Sulla "nuova italiana" teorizzata dal fascismo cfr. due testi degli anni Settanta: Meldini, 1975 e Macciocchi, 1976. Due esaurienti bibliografie fanno il punto sullo stato della ricerca fino agli ultimi anni Ottanta: Bartoloni, 1985 e Fraddosio, 1986.

umiliazioni, tuttavia rappresenta un primo passo, per quanto doloroso, sulla via della effettiva emancipazione.

Ormai gettata nel mercato del lavoro, modificando anche le basi economiche della famiglia, la donna ne ha sconvolto i rapporti e un mutamento di relazioni fra i due sessi si determinerà in tutta la società. Non subito, tuttavia: attraverso un processo che si svolge lento e faticoso, fra molti ostacoli creati da costumi secolari e da forze conservatrici che continuano a influire profondamente sulle masse femminili e popolari italiane, come la Chiesa e le istituzioni che alla Chiesa si ispirano, ma che si intravede, come processo in marcia, inarrestabile.

La partecipazione al lavoro produttivo apre alla donna la via della sua indipendenza economica e, al mondo della produzione, uno straordinario apporto di forze, energie e capacità nuove. Non si può limitare in alcun modo il diritto, che appartiene alla donna come ad ogni essere umano, di vivere del proprio lavoro senza nulla dovere ad alcuno e, conseguentemente, di disporre liberamente di sé. Non si può imprigionare la donna nel suo sesso, trasformato, in un certo senso, in professione. Assicurando invece alla donna, come all'uomo, lo sviluppo integrale della sua specifica personalità e la libera esplicazione di questa personalità, nella costruzione e organizzazione della vita sociale, sarà possibile giungere alla effettiva emancipazione della donna e alla trasformazione progressiva della famiglia, senza storture né deformazioni, senza sacrificio né attenuazione di ciò che nella famiglia permane e deve permanere valido: gli affetti familiari, i motivi disinteressati ed etici della convivenza familiare, il valore della maternità, i rapporti e i doveri che ne derivano.

Le donne italiane, o meglio quel doloroso e valoroso reparto di salariate, operaie, braccianti, impiegate, lavoratrici, gettate per prime nella produzione capitalistica, quel doloroso e valoroso reparto di donne italiane, percorre faticosamente i suoi primi passi, non sa ancora creare un movimento femminile autonomo ed effettivo, ma ne crea le premesse, le condizioni, costituisce la prima forza effettiva del movimento di emancipazione femminile in Italia e, obiettivamente, porterà avanti con sé, tutte le donne del popolo italiano (Ravera, 1981, pp. 39-41).

**Bibliografia**

- Alfani, A. (1908). *Il carattere degli italiani*. Barbera.
- Anzoletti, L. (1898). *La donna nuova*. Cogliati.
- Armani, M. (1928). Il fascismo e la donna. In G.L. Pomba (a cura di), *La civiltà fascista illustrata nelle dottrine e nelle opere* (pp. 617-619). Utet.
- Bagot, R. (1913). *Gli italiani di oggi*. Laterza.
- Baronchelli-Grosson, P. (donna Paola). (1916). *La donna della nuova Italia. Documenti del contributo femminile alla guerra. Maggio 1915-1916*. Quintieri.
- Bartoloni, S. (1985). Le donne sotto il fascismo. *Memoria*, 10.
- Beccari, G.A. (1873). *Albo Cairoli. Ad Adelaide Cairoli, le donne italiane*. Minerva.
- Benetti Brunelli, V. (1933). *La donna nella civiltà moderna*. Bocca.
- Bollati, G. (1983). *L'Italiano. Il carattere nazionale come storia e come invenzione*. Einaudi.
- De Certeau, M. (1980). *La culture au pluriel*. Union Générale d'Éditions.
- De Giorgio, M. (1987). Dalla "Donna Nuova" alla donna della "Nuova Italia". In D. Leoni & C. Zadra (a cura di), *La grande guerra. Esperienze, memorie, immagini* (pp. 307-329). il Mulino.
- De Giorgio, M. (1992). *Le italiane dall'Unità a oggi: modelli culturali e comportamenti sociali*. Laterza.
- de Musset, A. (1973). *La confession d'un enfant du siècle*. Gallimard.
- Fraddosio, M. (1986). Le donne e il fascismo. Ricerche e problemi di interpretazione. *Storia contemporanea*, 2, 95-139.
- Franceschi Ferrucci, C. (1876). *Della educazione morale della donna italiana*. Pomba.
- Fuà Fusinato, E. (1824). *Versi*. Spoleto.
- Gambarotta, G. (1899). *Inchiesta sulla donna*. Bocca.
- Garin, E. (1962). La questione femminile (Cento anni di discussioni). *Belfagor*, 17, 1, 18-41.
- Gioia, M. (1859). *Il primo e il nuovo galateo*. Unione Tipografica-Editrice.
- Labriola, T. (1933, 10 dicembre). Di Voi, con Voi, per Voi (parlo alle Donne). *La Donna Italiana*, 657-667.
- Lombroso Ferrero, G. (1921). *Cesare Lombroso. Storia della vita e delle opere*. Zanichelli.
- Lombroso, G. (1920). *L'anima della donna*. Zanichelli.
- Lombroso, P. (1909). *Caratteri della femminilità*. Bocca.
- Macciocchi, M.A. (1976). *La donna "nera". Consenso femminile e fascismo*. Feltrinelli.
- Mantegazza, P. (1893). *Fisiologia della donna* (vol. 1). Treves.
- Mantegazza, P. (1905). *Le donne del mio tempo*. E. Voghera.
- Meldini, P. (1975). *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo*. Guaraldi.

- Melegari, D. (1902). La donna italiana. In R. Amadori (a cura di), *Operosità femminile italiana* (pp. 83-92). Editrice R. Amadori.
- Michelet, J. (1860). *La femme*. Hachette.
- Molino Colombini, G. (1860). *Pensieri e lettere sulla educazione della donna in Italia*. Tipografia di Giuseppe Chiantore.
- Mondello, E. (1987). *La nuova italiana. La donna nella stampa e nella cultura del Ventennio*. Editori Riuniti.
- Moscovici, S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R.M. Farr & S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali* (pp 23-94). il Mulino.
- Pastorini, G. (1921). *L'educazione delle donne nel pensiero delle pedagogiste italiane del XIX secolo*. Tipografia Cino.
- Pavissich, A.S.J. (1909). *Donna Antica e Donna Nuova. Scene di domani*. Civiltà Cattolica.
- Ravera, C. (1981). *Breve storia del movimento femminile in Italia*. Editori Riuniti.
- Salaris, C. (1982). *Le futuriste*. Edizioni delle Donne.
- Sighele, S. (1910). *Eva Moderna*. Treves.
- Sighele, S. (1898). *La Donna nova*. E. Voghera.
- Tommaseo, N. (1872). *La donna, scritti vari con assai giunte inedite*. Tipografia e Libreria Editrice Agnelli.

# L'essere umano e i social media: educare alla realtà liquida dei mezzi di comunicazione del XXI secolo

di *Ludovica D'Antonio\**

ABSTRACT (ITA)

La società contemporanea vive una profonda spaccatura generazionale, a causa della quale i genitori non riescono a comunicare positivamente con i figli, e viceversa. La colpa di ciò viene troppo spesso attribuita all'influenza che Internet e i Social Media rivestono sulla vita delle nuove generazioni. L'articolo propone un'analisi di suddetta influenza, ne analizza le possibili cause e le ricadute dal punto di vista pedagogico-didattico. Infine, l'autrice punta alla riflessione sull'esistenza di una possibile relazione tra l'assottigliarsi della barriera tra reale e virtuale e la vita concreta delle famiglie contemporanee, nonché le relazioni tra coetanei.

**Parole chiave:** gap generazionale, social media, virtuale, reale, educazione

# Human being and social media: how to educate to the liquid reality of 21st Century communication media

by *Ludovica D'Antonio*

ABSTRACT (ENG)

In contemporary society, we're living through a deep generational split, because parents are often unable to positively communicate with their children and vice versa. Too often the blame for these problems falls on the influence that Internet and Social Media have on the new generations. This essay proposes an analysis of this influence, considers its possible causes and repercussions from a pedagogical-didactic point of view. Finally, the author reflects on the existence of a relation between the thinning of the barrier between real and virtual and the life of contemporary families, as well as the relationships between peers.

**Keywords:** generational gap, social media, virtual, real, education

\* CRIFU (Centro Ricerche Istruzione e Formazione UNITRE)

## Introduzione

Il progresso tecnologico è, da sempre, accompagnato da una domanda: “Questo dispositivo può essere nocivo?”. Sin dall'avvento della radio, e poi della televisione, la “colpa” di comportamenti considerati diversi tra le generazioni è stata attribuita all'influsso che gli apparecchi tecnologici hanno sui bambini, anziché al mutare della società in quanto insieme di individui che cambiano e crescono insieme. Così, ad esempio, con la diffusione della televisione, si diceva che i ragazzi sarebbero cresciuti “deviati” dai programmi spazzatura; poi è toccato ai videogame, considerati eccessivamente violenti. Oggi tocca ai Social Media e ad Internet.

Ma quanto c'è di pregiudiziale in questo modo di pensare? Quanto dipende dal fatto che la nostra società muta sempre più rapidamente?

A parer del sociologo Zygmunt Bauman, l'impossibilità sempre maggiore da parte dei genitori di mettersi nei panni dei figli è determinata dal mutare, ogni giorno più rapido, del mondo dell'economia, del lavoro e della politica. In una società liquido-moderna come quella in cui noi oggi viviamo, manca la trasformazione della conoscenza in abitudine e poi in tradizione, proprio perché i contesti economici, politici e sociali si trasformano troppo rapidamente.

In questo contesto si verificano, quindi, due eventi chiave:

- si spezza il legame tra generazioni diverse;
- le tradizioni diventano inutili, perché non aiutano i ragazzi a orientarsi nel presente.

Ecco che le generazioni dagli anni '50 agli anni '80 non riescono più a comprendere il modo in cui i *Millennials* e la *GenZ* comunicano; ciò che non si comprende diventa il nemico, moralmente negativo, cui viene attribuita la responsabilità di devalorizzare la società, e nasce quindi il pregiudizio.

Con ciò non si intende affermare che i mezzi di comunicazione del XXI secolo non siano privi di rischi, anzi; si tratta piuttosto di trovare un compromesso tra il desiderio di visibilità oggi diffuso e l'imprescindibile tutela di sé stessi.

In questa sede, l'intenzione è quella di analizzare brevemente gli aspetti positivi dei nuovi Social Media, ma, al contempo, elaborare dei percorsi di sensibilizzazione ai rischi legati proprio all'esposizione di sé stessi al mondo di Internet.

### 1. Influsso dei nuovi Social Media nelle generazioni tra XX e XXI secolo

Prima di poter discutere di come, effettivamente, sia cambiato il modo di comunicare nel XXI secolo, è bene riflettere su come i nuovi Social Media hanno influito sulle persone negli ultimi ottant'anni circa.

Le modalità in cui i *social* sono fruiti dalla popolazione risultano estremamente importanti, soprattutto alla luce del linguaggio condiviso che viene generato, nonché della loro articolazione interna, che spesso rispecchia l'organizzazione della società stessa. Essi sono entrati a far parte della vita delle persone in tempi e modalità differenti, e questo implica che il loro utilizzo varia da generazione a generazione. Si sono venute a creare delle vere e proprie fasce generazionali, le cui caratteristiche sono dettate da come esse entrano in contatto con il mondo dei *social network*. Ad oggi, possiamo distinguere ben quattro diverse fasce generazionali:

1. *Baby Boomers*: i nati tra gli anni '40 e gli anni '60, ovvero gli anni del boom economico (da lì, il derivato *boomers*). Sono nativi analogici, e proprio per questo vengono definiti *digital migrants*; si sono approcciati al mondo del digitale in età già adulta e apprendono con fatica il funzionamento dei nuovi prodotti mediali. Sebbene siano presenti su alcuni *social* (prevalentemente Facebook), la loro inesperienza li porta spesso ad utilizzare i vari dispositivi elettronici in maniera inadeguata e ad avere scarsa capacità critica nei confronti delle notizie che scorrono in Rete sotto i loro occhi.

2. *Generazione X*: i nati tra gli anni '60 e gli anni '80. Questa fascia d'età è caratterizzata da una profonda incertezza causata dall'eccessivo ottimismo dei loro genitori. Ha sviluppato un atteggiamento i cui caratteri principali sono l'apatia e il pessimismo verso il futuro, nonché un profondo scetticismo nei confronti delle istituzioni. La Generazione X può, quindi, essere definita come una generazione ponte tra la sicurezza dei *Baby Boomers* e la precarietà dei *Millennials*. Sono nati in un mondo analogico, ma hanno vissuto l'inizio della trasformazione tecnologica digitale nell'età dello sviluppo, incarnando, in questo senso, il ruolo di pionieri del digitale; sono in grado di destreggiarsi nell'utilizzo dei nuovi media e li utilizzano in maniera un po' più critica rispetto alla generazione precedente.

3. *Generazione Y* (o *Millennials*): si tratta dei nati tra gli anni '80 e l'inizio degli anni '90 (1995, per l'esattezza), spesso conosciuti anche come Nativi Digitali, in quanto sono cresciuti insieme al processo di globalizzazione e digitalizzazione che ha caratterizzato, appunto, il nuovo millennio. È una generazione cresciuta con gli albori della tecnologia digitale mobile, cosa che ha stravolto il modo di comunicare ed ha creato una convergenza tra mondo dell'*online* e dell'*offline*. I *Millennials* hanno un'ottima propensione al multitasking e la loro vita è caratterizzata dalla connessione con le altre persone; assorbono facilmente ogni cambiamento tecnologico e comunicano principalmente tramite i *social network*, costituendone parte attiva. Sono alla continua ricerca di approvazione, *like* e visualizzazioni, segno che essi vedono i *social network* come principale mezzo di espressione personale, a differenza della *GenX* che li vede esclusivamente come canali informativi. Essendo praticamente cresciuti insieme all'Internet mobile, hanno acquisito notevole capacità critica nei confronti del mondo online, riuscendo a destreggiarsi egregiamente in una realtà colma di rischi nascosti. Si può dire che i *Millennials* rappresentino la generazione dell'adattamento in quanto, nonostante siano così legati al mondo virtuale, apprezzano altrettanto strumenti analogici, come giornali, libri e vinili.

4. *Generazione Z* (anche conosciuta come *GenZ*): i nati dal 1996 ad oggi. Si tratta di una generazione che non ha mai conosciuto una vita senza digitale, e può quindi essere considerata la generazione più globalizzata e iperconnessa della storia. I loro processi di socializzazione sono fortemente influenzati dalle piattaforme digitali sulle quali gravita la maggior parte della loro vita relazionale; non solo *social network*, ma anche chat di videogame online e simili. Già dall'infanzia, i ragazzi appartenenti alla *GenZ* dimostrano di avere una mentalità molto aperta, quasi avulsa dal pregiudizio: i loro *habitus* mentali e la loro visione del mondo sono completamente diversi rispetto a quella dei propri genitori o dei *Millennials*; ciò può rappresentare un grande punto di forza, ma, al contempo, l'incertezza sulle relazioni instaurate attraverso la rete li porta ad avere il timore di non riuscire nell'impresa di stringere legami saldi e duraturi.

La profondità del divario di cui si è parlato nell'introduzione si chiarisce nel fatto che, anche alla luce di quanto emerso attraverso la classificazione di cui sopra, ogni *social* ha la propria fascia d'età: come un tempo c'erano club frequentati da quarantenni ed altri frequentati da diciottenni, oggi ci sono *social* frequentati dalla *GenX* o dai *Baby Boomers* e altri frequentati dai *Millennials* e dalla *GenZ*.

Eppure, nonostante ne siano fruitori attivi, i nati tra gli anni '50 e gli anni '80 non riescono a vedere quanto i nuovi mezzi di comunicazione hanno modificato, e stanno ancora modificando, la quotidianità.

Non si tratta di andare pedissequamente alla ricerca degli aspetti positivi o negativi di una determinata piattaforma, quanto di comprendere che, ad oggi, non è più possibile discernere in termini assoluti e radicali la vita reale da quella virtuale.

## 2. Il mondo del “realmente virtuale”

Agli inizi degli anni '90, quando ancora Internet non era uno strumento alla portata immediata del palmo di una mano, una volta allontanati dal computer, il nostro Io era ben ancorato a quello che può essere definito il mondo reale. Ma oggi possiamo dire altrettanto? Siamo costantemente connessi e interconnessi, la nostra vita non è più esprimibile con la dualità reale/virtuale, quanto piuttosto con una sorta di prodotto *blended*, che definirei con l'espressione “realmente virtuale”.

I *Millennials* sono stati, se possibile, i più investiti da questo cambiamento, nonché coloro che con più difficoltà hanno dovuto relazionarsi con i propri parenti, che sembrano appartenere ad un'altra era più che ad un'altra generazione.

La difficoltà principale è riposta nel fatto che oggi la nostra identità è esprimibile come il prodotto di ciò che siamo nel reale quanto nel virtuale, in un mix dove nessuna delle due parti prende il sopravvento sull'altra. Ogni ambito della società è stato investito da questo cambiamento, ma, in particolare, l'aspetto che più ne ha risentito è quello che riguarda le relazioni umane e il modo in cui comunichiamo tra noi.

Proprio quest'ultimo elemento rappresenta il timore principale delle *old generations*, ovvero quello che i giovani stiano quasi completamente sostituendo le interazioni *offline* con quelle *online*. Anche in questo caso risulta problematico considerare a tutti i costi le due tipologie di comunicazione come mutualmente esclusive, laddove è invece possibile parlare di “interazione integrata” (Miller et al., 2019, p. 134), in quanto attualmente è un fenomeno estremamente raro che l'ambito delle relazioni *online* si trovi completamente separato dalla vita *offline*.

A questo punto è importante fare una precisazione.

La Generazione Z, come già trattato, è nata nell'era della tecnologia mobile e non conosce l'idea stessa di una vita *offline*; ciò conduce a due punti molto importanti:

- il primo riguarda un cambio di prospettiva sul significato stesso dei termini *online* e *offline*;
- il secondo, più strettamente pratico, induce a riflettere sul fatto che le più importanti trattazioni scientifiche sul tema dell'evoluzione dell'uomo in ragione dei *social network* siano state portate avanti da uomini e donne che non possono immedesimarsi a pieno in questo stesso cambiamento, né si sono preoccupati di interpellare, in maniera genuina, i diretti interessati.

Per sopperire a questo limite metodologico, la presente ricerca è stata sviluppata a partire da un confronto diretto con i giovani che appartengono alla Generazione Z. Il contatto è avvenuto in maniera estremamente informale, attraverso l'ausilio di un gruppo WhatsApp. Si tratta di giovani frequentanti il secondo anno di una scuola secondaria di I grado di Napoli, a cui abbiamo avuto accesso grazie a conoscenze nel corpo docenti.

Abbiamo chiesto loro di riflettere sul significato di conversazioni *online* e *offline*, se percepiscono le prime come meno solide, sicure o affidabili rispetto alle seconde e, infine, come ciò inficia sulle relazioni che stanno costruendo – o hanno costruito – nel corso della loro vita. Le risposte più rilevanti ai fini di questa trattazione, riportate in seguito, sono state del tutto inaspettate.

“Ovviamente i rapporti da vicino sono molto diversi da una chat Instagram e “più veri” secondo me, però allo stesso tempo credo che ci siano casi rari dove un'amicizia o relazione *online* possa durare più di un'amicizia vera e propria. Questo però può accadere vedendosi ovviamente, conoscendosi da vicino perché se non ci si vede spesso o quasi mai è come se non conoscessimo quella persona, ma solo il profilo Instagram, e bisogna fare attenzione perché già nella vita reale non ci si può fidare, figuriamoci da un telefono”.

“Io credo che i rapporti da vicino siano molto diversi da quelli basati soltanto da una chat. Un'amicizia è un insieme di valori e uno di questi valori è anche la conoscenza diretta. Quindi i due tipi di rapporti sono totalmente diversi, uno molto più stabile l'altro meno”.

“Una comunicazione *online* secondo me non è seria, maggiormente se si è sconosciuti, perché non sai se la persona con la quale stai parlando è seria, può addirittura darsi di un pedofilo che ti vuole rapire ed uccidere, questo può accadere anche nella vita reale, ma ovviamente sui *social* si rischia molto di più, però almeno sui *social* tu puoi interrompere la discussione quando vuoi, nella vita reale è diverso”.

“Io credo che i rapporti da vicino ovviamente sono molto diversi rispetto a quelli *online*, quelli da vicino sono più stabili, veri e duraturi. È però anche probabile che un'amicizia *online* sia duratura. Però secondo me i rapporti sui *social* sono falsi, per conoscere veramente una persona e il suo vero aspetto fisico o caratteriale bisogna avere un confronto diretto”.

“Secondo me dipende anche da che intendi per *offline* e *online*. Un'amicizia online su Instagram o TikTok è pericolosa perché non sai mai con chi stai parlando. Però parlare *offline* con una persona tipo su WhatsApp secondo me è uguale che parlarci di persona, non c'è differenza.»

Da questa brevissima intervista vorrei muovere un paio di riflessioni, ma anche una provocazione.

In primo luogo, riferendomi all'ultima testimonianza, torna il discorso del cambio di prospettiva nel significato dei termini *online* e *offline*. Fino ai *Millennials* si è inteso il mondo *online* come quello relativo a tutto ciò ruota attorno a Internet, mentre quello *offline* come il mondo della vita vera, tangibile. Invece, da questo piccolissimo campione di *GenZ* è emerso che per loro l'*online* è tutto ciò che riguarda il *pubblico*, mentre l'*offline* concerne la sfera delle conversazioni private, anche se intrattenute per mezzo di applicazioni che sono effettivamente in rete.

Questi ragazzi non sanno cosa voglia dire spegnere il pc e dedicarsi completamente alla vita reale, perché sono cresciuti con la possibilità di essere connessi a tutti in qualsiasi momento. È quindi necessario cercare di riflettere: ha davvero ancora senso discutere e parlare di termini obsoleti come *online* e *offline*? Non è forse venuto il momento di accantonare la diatriba e riflettere su come educare i ragazzi ad avere conversazioni e dibattiti positivi e non tossici?

Secondo Bauman, Internet costituisce una sorta di “zona priva di conflitto”, in quanto è emerso che i più assidui fruitori di Internet tendano a passare il proprio tempo con persone che condividono con loro idee e opinioni, creando così delle comunità chiuse, chiamate *gated community*; ciò si contrappone nettamente a quello che, poi, tali fruitori trovano nelle conversazioni reali, le cui relazioni si fondano sul conflitto. La radice di ciò può essere trovata nel fatto che l'essere umano ha, generalmente, paura di ciò che è diverso da lui, e tende quindi a rifugiarsi in conversazioni e relazioni che non generano conflitto, ma che al tempo stesso non portano nemmeno ad una crescita dell'individuo, che resta statico, congelato nell'idea che ha di sé stesso. Questo potrebbe essere un rischio concreto per le nuove generazioni che, però, come

detto in precedenza, sono caratterizzate da un forte senso di inclusione fin dalla nascita. È compito dei genitori, ma soprattutto della scuola, educare alla diversità: conoscenza è potere, diversità è crescita.

In merito alla questione della solidità dei rapporti instaurati per mezzo dei *social network*, si accennava al timore che i rapporti costruiti *online* possano sostituire quelli costruiti *offline*, e che i primi siano meno stabili e “veri” dei secondi; questo perché c'è la convinzione che un incremento della mediazione, portato appunto dai dispositivi digitali, conduca necessariamente ad una perdita di autenticità. In realtà, nella conversazione *offline*, ogni giorno l'essere umano attua una serie di convenzioni e pratiche sociali modulate in base al contesto; è una delle prime cose che i bambini imparano a scuola quando si tratta di conversare o scrivere: la forma va adattata al contesto. Si può, quindi, dire che la comunicazione *online* sia una trasformazione della mediazione culturale, non un'aggiunta; si tratta semplicemente di un “cambio d'abito”. La convinzione che le conversazioni *offline* siano più vere e naturali è pericolosa, poiché è possibile che sia solo un'idea pregiudiziale nata dalla paura delle nuove tecnologie: torna ancora una volta la paura del diverso; ed è proprio questa la parola che è più spesso presente dei messaggi inviati dai ragazzi della scuola secondaria di I grado di Napoli. In summa, è emerso che anche loro considerano una relazione stretta avendo conversazioni *offline* più reale, più vera; ma, a differenza delle generazioni precedenti, non escludono a priori la possibilità di conoscere qualcuno attraverso i *social*, prestando (cosa sottolineata molto spesso) la dovuta attenzione. Ciò mi porta alla conclusione dell'analisi di questo aspetto: ancora una volta, sarebbe importante riconoscere che le persone, oggi, sono impegnate in una notevole quantità di comunicazioni *online* e *offline*, senza che ci sia un confine netto tra di esse. Se analizzassimo per un attimo lo spettro delle relazioni tra gli esseri umani, potremmo evidenziare come esso sia costituito da una serie di sfumature, un po' come lo spettro della luce visibile; si hanno quindi relazioni più o meno intime, intense, convenzionali e così via. Seguendo questa prospettiva, ci si rende conto che la distinzione *online/offline* è facilmente incanalabile tra le dimensioni in cui l'essere umano gradua le proprie relazioni: ci sono momenti in cui abbiamo bisogno di relazionarci con l'altro avendo un contatto umano più diretto, altri in cui aprirci con un estraneo sembra più facile. Quindi, non si tratta di percepire la comunicazione digitale come più o meno distante, quanto di riconoscere che, ad oggi, abbiamo la possibilità di utilizzare una molteplicità di contesti relazionali che abbiano *frame* differenti e, di conseguenza, scegliere in base alla nostra esigenza del momento.

Alla luce di quanto detto, i ragazzi hanno una predilezione per i rapporti nella vita “reale”, essendo comunque aperti ad esperienze di vita *online*. Ma, questa predilezione è insita in loro sulla base del proprio vissuto, oppure è frutto di un costrutto culturale trasferito loro dai propri genitori?

I parenti di questi ragazzi, presumibilmente, sono appartenenti alla *GenX* o sono tra i primissimi *Millennials*; e, come abbiamo già avuto modo di riflettere, dalle idee di Bauman è emerso quanto aumenti, ogni anno maggiormente, il divario tra generazioni diverse. È possibile che i parenti di questi ragazzi, nel provare a trasmettere quelli che per loro sono i giusti schemi comportamentali nell'ambito delle relazioni, li abbiano come “ingabbiati” nell'idea che una relazione è vera solo quando è reale? È chiaro che il compito primario di un genitore è quello di trasmettere quei valori sociali e comportamentali che i ragazzi useranno poi per costruire una propria identità, anche in relazione con i propri pari. Ma, proprio perché c'è sempre più distanza tra una generazione e l'altra, proprio perché le tradizioni e le convenzioni spesso sono obsolete rispetto al progredire della società, c'è il rischio che le nuove e nuovissime generazioni restino “incastrate” in scatole comportamentali che riusciranno a smontare solo quando – e se – saranno abbastanza maturi o adulti da capirlo.

Questa riflessione ci induce anche a riflettere brevemente sul forte senso di insoddisfazione che i membri della *GenZ* provano; nella nostra esperienza scolastica abbiamo notato sempre più frequenti problemi di autostima, ricerca di approvazione, gravi difficoltà nell'immaginare se stessi come dei vincenti. Forse noi insegnanti e genitori dovremmo provare a educare questi ragazzi non alla luce di cosa siamo stati noi, ma alla luce di ciò che loro dovranno essere, in una società che, presumibilmente, sarà molto diversa e assai più informatizzata di quella in cui viviamo oggi.

### 3. L'agire educativo

Come tradurre tutte queste riflessioni nell'atto educativo, da parte di noi insegnanti?

Non abbiamo la pretesa di affermare che la comunicazione intesa così come si evince in questa trattazione non nasconda notevoli rischi per le nuove e nuovissime generazioni. Fenomeni come eccessi di violenza, atti di bullismo e cyberbullismo restano molto frequenti; ma, per quanto è vero che sono sempre esistiti, sono diventati forse ancora più brutali, a causa del teatro mediale che ne consegue. Per non parlare del rischio che, dietro l'avatar di qualcuno conosciuto *online*, si nasconda in realtà un malintenzionato.

Questi rischi esistono e non possono essere estirpati, così come non possiamo nascondere la testa sotto la sabbia e vietare Internet e i dispositivi tecnologici ai ragazzi. Quello che possiamo fare è guidarli.

Come già notato quando abbiamo elencato le caratteristiche delle diverse fasce generazionali, ciò che differenzia i *Millennials* dalla *GenZ* è il fatto che i primi sono letteralmente cresciuti insieme all'Internet mobile, acquisendo notevoli capacità critiche nei suoi confronti; al contempo, i ragazzi della *GenZ* posseggono, già da bambini, conoscenze e competenze in ambito informatico

molto avanzate. Anche in questo caso, la chiave sta nella mediazione, nello scambio. Non vietare ai ragazzi l'utilizzo dei *social*, ma guidarli nella comprensione del loro funzionamento: come soppeso i rischi di una conversazione *online*? A cosa devo stare attento? Ci sono delle *red flags*?

Allo stesso tempo, questi ragazzi vanno educati all'empatia, anche attraverso il *display* di uno smartphone. Riuscire a comprendere che al di là dello schermo c'è una persona, fatta di carne ed ossa come noi, e non un essere incorporeo senza sentimenti, è la chiave per prevenire fenomeni di cyberbullismo. Questa azione educativa, mossa in collaborazione con i genitori, unita a progetti europei mirati all'acquisizione della consapevolezza di chi vogliamo essere nel mondo virtuale, sono la chiave per arrivare alle nuove generazioni nel migliore dei modi; mettere un veto sulle cose non produce altro che curiosità nei ragazzi, curiosità che poi in qualche modo soddisferanno da soli, non necessariamente da fonti sicure. Questo non solo aumenta ancora di più il divario generazionale, ma crea rischi incalcolabili.

Una bellissima iniziativa promossa dal MIUR e dal *Safer Internet Centre Italia* è quella di *Generazioni Connesse*: si tratta di un progetto co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma *Connecting Europe Facility*, il cui obiettivo generale è quello di sviluppare servizi innovativi “al fine di garantire ai giovani utenti la sicurezza ‘nell'ambiente’ *online*, considerando, al contempo, il connesso investimento come un'occasione ‘virtuosa’ per una crescita ‘sociale’ ed economica dell'intera collettività”.<sup>1</sup>

Sul sito è anche possibile accedere a:

- una *hotline* grazie alla quale poter denunciare reati come pedopornografia o contenuti illegali;
- una *helpline*, ovvero una linea di ascolto da poter contattare se si pensa di star correndo qualche rischio relativo all'uso di Internet.

Iniziative come questa non bloccano la curiosità del ragazzo, bensì la accompagnano, la saziano in maniera intelligente e coerente non solo con gli standard europei a cui bisogna adeguarsi, ma anche con quello che in previsione sarà la nostra società tra qualche anno.

## Conclusioni

Questa trattazione non ha fatto altro che scalfire leggermente la superficie del grosso dilemma che ci troviamo ad affrontare in questo decennio. Stiamo viaggiando a velocità sempre maggiore verso una meta che ancora non conosciamo; possiamo provare a prepararci e fare delle previsioni, ma nessuno può avere certezze inoppugnabili rispetto agli sviluppi futuri.

Il nostro compito, oggi, è quello di insegnare ai ragazzi il ragionamento critico, nonché trasmettergli l'amore e l'importanza del conoscere, educarli a rispettare l'essenza del prossimo.

---

<sup>1</sup> <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/safer-internet-centre/>

Non si tratta di rinnegare ciò che siamo stati, dimenticare le tradizioni, voler andare avanti a tutti i costi; si tratta di trasformare queste radici in dei *patterns* comprensibili ai ragazzi di oggi, renderli accattivanti, così che loro, un giorno, potranno fare altrettanto con le generazioni successive.

Attualmente siamo nel bel mezzo di una grande sollevazione, una rivoluzione culturale prodotta da Internet e sappiamo che quando una rivoluzione è in corso, prevederne l'esito finale è molto rischioso. Non sono un profeta e non ho certo la capacità di prevedere il futuro; non so come finirà e quali saranno le conseguenze a lungo termine. Ma so che, il futuro, se non lo costruiamo, non c'è (Bauman, 2014, p. 78).

## Bibliografia

Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.

Bauman, Z. (2013). *Sesto potere: la sorveglianza nella modernità liquida*. Laterza.

Bauman, Z. (2014). *La vita tra reale e virtuale* (M. G. Mattei, a cura di). Egea.

Boyd, D. (2015). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.

D'Agostino, G. & Matera, V. (2019).

Iriad Review, Studi sulla pace e sui conflitti, *Giovani e new media: una ricerca azione sperimentale*, n.07 (luglio 2021)

Miller, D. et al. (2019). *Come il mondo ha cambiato i social media* (G. D'Agostino & V. Matera, a cura di). UCL Press.

Redazione. (2022, 28 gennaio). La mappa dei social nel mondo 2022. *Vincos Blog*. <https://vincos.it/2022/01/28/la-mappa-dei-social-nel-mondo-2022/>

Riva, G. (2016). *I Social Network*. Il Mulino.

Soderini, S. (2015, 23 novembre). Lo sviluppo dei social network: fenomeno di socializzazione o alienazione?. *State of Mind. Il Giornale delle Scienze Psicologiche*. <https://www.stateofmind.it/2015/11/social-network-alienazione/>

Stella, R. et al. (2014). *Sociologia dei New Media*. UTET.

# **Filosofia e infanzia, tra pensiero e dialogo. Riflessioni sull'educazione filosofica a scuola** di *Michela Casolaro\**

ABSTRACT (ITA)

La sfida di introdurre la filosofia nella scuola dell'obbligo ha avuto il suo punto di partenza con la *Philosophy for children* di Lipman. Essa ha permesso la nascita di svariati progetti educativi volti a rendere il connubio filosofia-infanzia non più così irragionevole. Alla luce di questa esperienza teorica ci sembra importante soffermarsi su alcuni concetti connessi, in particolare un'idea di pensiero in un'ottica di discostamento dalla logica formale, e il ruolo del linguaggio, inteso nella sua accezione di dialogo euristico. Compito della scuola sarà quello di promuovere una formazione che, lungi dal voler trasmettere abilità cognitive superiori, possa invece promuovere lo sviluppo di un cammino filosofico che tenga conto della specificità dell'età infantile.

**Parole chiave:** filosofia, dialogo, pensiero, scuola, Lipman

## **Philosophy and childhood, thought and dialogue. Reflections on philosophical education at school** by *Michela Casolaro*

ABSTRACT (ENG)

The challenge of introducing philosophy into compulsory education had its starting point with Lipman's "Philosophy for Children". It has allowed the creation of several educational projects aimed at making the alliance of philosophy with childhood no longer so unreasonable. Considering this theoretical background, it seems important to focus on some concepts such as thought, in a perspective of departure from formal logic, and language, understood in its meaning of heuristic dialogue. The mission of the school will be to promote education, far from wanting to transmit superior cognitive skills, can instead promote the development of a philosophical path which takes into account the specificity of childhood.

**Keywords:** philosophy, dialogue, thought, school, Lipman

\* Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari

## Premessa

Dopo la mia laurea in filosofia, la collaborazione con *Philosophia ludens*, un progetto educativo nato in ambito universitario, diretto e sostenuto dalla Professoressa Annalisa Caputo (Uniba), mi ha offerto la possibilità di entrare per la prima volta in un contesto scolastico. La novità è che le scuole in questione non erano scuole secondarie di secondo grado, prerogativa fondamentale della mia classe di concorso, ma scuole dell'infanzia e primarie.

Le perplessità che avevo all'inizio di questa esperienza nascevano da una domanda, la stessa che risuona in chiunque quando si fa riferimento all'accostamento della filosofia con l'infanzia. Eppure, nelle scuole ho sperimentato questo connubio per oltre cinque anni, e mai avrei immaginato che un giorno sarebbe diventato anche il tema della mia ricerca di dottorato.

Girando per molto tempo tra varie scuole del territorio pugliese e sperimentando attraverso dei laboratori come un bambino possa porsi questioni di carattere filosofico, sono giunta alla conclusione che non solo fare filosofia con i bambini è possibile, ma è addirittura necessario.

E allora perché tanta diffidenza? Uno dei problemi principali riguarda proprio la definizione della nozione di "filosofia".

Calliero (2010, pp. 26-27) rileva ad esempio che, a seconda dell'idea che si ha di filosofia, sussistono tre diverse posizioni rispetto alla valutazione della giusta età per dedicarsi ad essa: se la filosofia, come spesso accade, viene intesa come disciplina "suprema" e accademica, essa risulterà adatta solo agli adulti giunti al compimento del loro percorso di formazione. Se, invece, la filosofia è concepita come un percorso stimolante che induce alla formazione, sarà adatta particolarmente ai giovani. Vi è poi una terza via, secondo cui la filosofia è intesa come vero e proprio stile di vita, una propedeutica al "vivere filosoficamente". Così intesa, essa estende il suo terreno di applicabilità a tutti, a prescindere dall'età.

Ma cosa significa, nello specifico, fare filosofia con i più piccoli?

Si può tentare una risposta tenendo presente che l'infanzia è la fase della vita più vicina al filosofare, se consideriamo questa pratica nella sua essenza originaria, come esercizio del dubitare: un dubbio autentico che prescinde da qualsiasi condizionamento, un dubbio che nelle menti dell'infanzia è ancora puro e originario. E sono in modo particolare i "perché" dei più piccoli che alimentano il campo della discussione filosofica.

Donatella Cianci (2020, p. 69) afferma a tal proposito che

la filosofia ha bisogno dei bambini, perché è essa stessa la bambina del pensiero, dotata di una infantile capacità di meraviglia; mentre i bambini non hanno bisogno della filosofia. Va ricordato loro anche che la filosofia non è un'amica generosa, poiché non serve affatto a raggiungere certezze che aiuteranno a

spazzare via ogni dubbio, ma a convincersi – tragicomicamente – del paradosso del sapere di non sapere: ad abituarsi a stare sulla montagna senza mai arrivare alla vetta, per giunta innamorandosi proprio di quel mai.

Le principali motivazioni che spingono a fare filosofia con i bambini consistono nel fare in modo che essi possano pensare il più liberamente e autenticamente possibile. Il pensiero dei più piccoli si trasforma in linguaggio, in domanda, e diviene autonomo. Non si pensa più al posto dell'infanzia, ma si fa in modo che essa pensi e parli per sé stessa. Incisive, in merito sono le parole di Walter Kohan (2006, p. XXII): “Sarebbe interessante poterci preoccupare un po' meno dell'educazione dell'infanzia e un po' più dell'infanzia dell'educazione. Alla stessa maniera potremmo incontrare un'infanzia della filosofia invece di occuparci di filosofia dell'infanzia. Parlerei insomma di un nuovo inizio, di un nuovo avvio, di una nuova filosofia”.

L'idea di una filosofia da praticare con i più piccoli ha il suo esordio con Lipman e con la P4C (*Philosophy for Children*). Partendo da alcuni concetti fondamentali come il pensiero e il linguaggio, si tenterà di mostrare come questa “nuova” infanzia della filosofia non sia più un progetto così inammissibile.

### **Il pensiero che diverge**

Il filosofo Morin (2017) ci mostra come, attraverso il paradigma della complessità, la logica tradizionale non sia più in grado di cogliere la realtà nella sua instabilità, precarietà, incertezza. Da qui la necessità di un “pensiero che diverga”.

Ad introdurre il costrutto di “pensiero divergente” è uno dei più autorevoli psicologi del '900, Guilford. Egli definisce il pensiero divergente come pensiero creativo, ossia come la possibilità di dare molteplici risposte a un unico problema, soprattutto quando questo problema si presenta “aperto”. Nel '900, sia l'approccio psicologico che quello filosofico cominciano a mettere in discussione il pensiero forte, includendo nell'attività pensante campi solitamente tenuti fuori dal suo ambito.

“In questa nuova prospettiva, intellettualità, corporalità, affettività, socialità, contesto ecologico naturale e simbolico, confluiscono in un tutto inseparabile – l'attività pensante – che nel conoscere ha uno dei percorsi di senso più essenziali” (Santi, 2006, p. 12).

Il luogo in cui le capacità del pensiero vengono potenziate sin dall'infanzia è la scuola. Molto spesso però, gli scenari che si sono prospettati fino agli ultimi anni hanno sottolineato l'incapacità di sviluppare nei bambini un pensiero critico e riflessivo, o meglio di alimentare quella naturale tendenza alla meraviglia e alla curiosità che caratterizza i primi anni di vita dell'essere umano. Il

*setting* scolastico strutturato e stabile e un curriculum spesso rigido e scontato hanno offerto pochi stimoli per lo sviluppo di quell'apprendimento significativo di cui parla Ausubel (1978), in cui il discente viene posto al centro del percorso di apprendimento e riconosciuto come soggetto attivo.

L'idea di promuovere nel bambino un pensiero critico e riflessivo è posta dalla letteratura di riferimento (Lipman, Cosentino, Kohan, Mori, Caputo, Iritano) come obiettivo fondamentale di tutti quegli approcci didattici volti a introdurre la pratica filosofica già a partire dalla scuola dell'infanzia. I tratti caratteristici che accomunano l'infanzia con la filosofia sono molteplici: la meraviglia, la curiosità, il gioco, il domandare.

Lo stupore metafisico dei bambini è l'elemento da tutelare nei contesti di vita e nei contesti della formazione, evitando che esso venga invece minacciato come spesso avviene.

In questa fase mi sembra opportuno considerare il prezioso contributo del filosofo americano Lipman, fondatore della *Philosophy for children* nei primi anni '70 del Novecento, pioniere di una didattica filosofica con i bambini. In *Educare al pensiero* Lipman (2003, p. 9) scrive che “una corrente di pensiero pedagogico afferma da sempre che il potenziamento della capacità di pensare del bambino dovrebbe essere il compito principale della scuola e non soltanto una conseguenza accidentale, posto che si verifichi”.

Il filosofo americano parte dall'assunto che fino a quando non verrà introdotto l'insegnamento della filosofia, l'educazione e il pensiero continueranno ad essere limitati. E in effetti oggi tutti coloro che sono inclini a temi didattici e pedagogici sentono di dover promuovere sempre più approcci di insegnamento alternativi rispetto a quelli “istituzionali” classici. Dalla figura dell'insegnante riconosciuto come autorità e da un tipo di insegnamento lineare e nozionistico, sempre più spazio è dato all'approccio attivo dell'educazione, in cui il soggetto riflette, costruisce il suo apprendimento, entra in dialogo. Ed è proprio in riferimento al dialogo che la filosofia guadagna spazio e centralità.

### **Dialogo e pensiero nell'infanzia**

Il rapporto tra linguaggio e pensiero è stato ampiamente studiato dalla filosofia. Durante il periodo moderno, essa ha affrontato tale problematica ponendo il pensiero come ciò che condiziona il linguaggio; è la ragione che determina la parola.

Alle soglie del pensiero romantico, tuttavia, dobbiamo al filosofo tedesco Herder il merito di un rovesciamento del modo d'intendere il rapporto tra pensiero e linguaggio: non è più il primo a determinare il secondo, ma entrambi sono caratteristica essenziale dell'uomo. Messo in

condizioni di riflettere, l'uomo ha bisogno di distinguere e nominare l'oggetto della sua riflessione. Pensare è solo un parlare interiormente.

Riconoscere tale connessione tra linguaggio e pensiero, soprattutto in ambito scolastico, sembra avere come naturale conseguenza la necessità di alimentare il linguaggio per non permettere che il pensiero diventi sterile. “Se, quindi, si desidera indurre la classe a pensare, il curriculum non deve essere scontato e rigido, in quanto paralizza il pensiero. Esso dovrebbe mettere in evidenza gli aspetti incerti e problematici degli argomenti trattati al fine di catturare la pigra attenzione degli allievi, stimolandoli a formare una comunità di ricerca” (Lipman, 2003, p. 32).

Il dialogo come strumento pedagogico e didattico lo abbiamo ereditato sicuramente da Socrate. Socrate ci ha insegnato l'arte di dialogare attraverso l'uso di domande. E se le domande risultano connaturate all'essenza stessa del bambino, che continuamente si chiede il perché delle cose, non è possibile rapportarsi filosoficamente ai bambini se non con l'uso del dialogo e tramite l'esercizio della domanda.

La rivoluzione che ha investito la pedagogia negli ultimi tempi ha portato il bambino ad essere costruttore di immagini e fantasie, a sviluppare quella creatività che lo porta incessantemente ad indagare e muovere domande rispetto a ciò che egli non conosce. Un approccio prettamente filosofico ci induce a pensare con convinzione che sia necessario che i bambini abitino le loro domande (Calliero & Galvagno, 2010), che non abbiano la possibilità di avere accanto delle figure adulte che forniscano già delle risposte, delle “credenze” come le definirebbe Lipman, ma che, con l'aiuto di un adulto possano invece sviluppare quella che Vygotskij (1980) chiamerebbe “zona di sviluppo prossimale”. La premessa fondamentale è che l'educazione sia intesa essenzialmente come connessa alla comunicazione con l'altro. Pensare significa dunque entrare in dialogo con sé stessi e, allo stesso tempo, il dialogo avviene solo nel momento in cui interagiamo con un altro che non siamo noi, in modo che si possa ascoltare ciò che egli dice e confrontare le nostre risposte con quelle dell'interlocutore. Così “la scuola diviene l'ambiente privilegiato dove condividere e distribuire il pensare, inteso come azione sociale mirata alla co-struzione di conoscenza” (Santi, 2006, p. 47).

Un *setting* scolastico di tipo dialogico e interattivo permette quella condivisione di intenti ed obiettivi e quegli scenari di confronto sia tra il docente e il discente, sia tra discenti, che consentono al bambino di sviluppare un pensiero condiviso, critico, responsabile.

Attraverso il dialogo e mediante lo scambio di idee e di esperienze, i bambini arricchiscono il proprio vocabolario, manifestano la loro naturale curiosità, imparano a interrogarsi, iniziano a riconoscere i loro limiti, ma anche le loro potenzialità. Ad essere coinvolta è, soprattutto, la loro sfera emotiva e sociale: essi cominciano a riconoscere le loro emozioni e imparano a sviluppare la capacità di confronto.

Nella P4C il dialogo socratico diviene presupposto fondamentale all'interno di una comunità di ricerca. Attraverso la figura del facilitatore, e mediante una impostazione di tipo dialogico, si promuove nel bambino un pensiero in grado di attribuire significato.

All'interno della pratica filosofica che si sviluppa nella comunità di ricerca, si struttura un percorso incessante di ricerca di senso e significato nell'esercizio di un pensiero critico, creativo e *caring*. Se pensiamo alla metodologia stessa utilizzata dalla P4C, notiamo come proprio il punto di partenza sia la lettura di racconti filosofici che alimentano successivamente il piano di discussione.

Ma – dobbiamo chiederci – si può davvero insegnare a pensare?

Secondo il punto di vista di Piaget (1971), lo sviluppo del pensiero segue delle fasi biologiche che portano il soggetto a maturare, biologicamente, con la crescita, abilità mentali più complesse. Il contesto viene escluso e non risulta essere determinante per lo sviluppo del soggetto. Tali teorie sono state ampiamente oggetto di discussione e, a partire dallo stesso Vygotskij, la prospettiva ecologica ha cominciato ad assumere rilevanza. Se le motivazioni, le interazioni sociali, il linguaggio e le conoscenze pregresse cominciano a diventare fondamentali, ecco che allora anche a scuola è possibile insegnare a pensare, “il che significa organizzare degli ambienti di apprendimento in cui la complessità delle dinamiche del pensiero e la sua multidimensionalità vengano sempre tenute in considerazione e favorite” (Santi, 2006, pp. 33-34).

In riferimento alla possibilità di educare al pensiero, il filosofo brasiliano Walter Kohan, in un suo saggio pubblicato sulla rivista scientifica *Logoi.pb* (2016, pp. 29-30), riflette sulla possibilità di individuare nella filosofia la caratteristica dell'infanzia del pensiero nel senso di cominciamento. Il pensiero è visto nell'infanzia come condizione primaria, come inizio che comincia nel momento stesso in cui si intraprendono domande e interrogativi:

In ambito pedagogico un simile effetto si riscontra nella pretesa di fare della filosofia un dispositivo per educare l'infanzia. Così architettata, siamo ancora più innanzi ad un suicidio della filosofia: l'idea di formare l'infanzia che sembra essere “ciò che non è”; far sì che l'attività di pensiero acquisisca una forma adulta, non dell'infanzia, sarà come alienarsi nel proprio pensiero, suicidarsi, abbandonare il pensiero sino al punto in cui la filosofia non avrà più un luogo proprio. Se, invece, la filosofia rimane attenta alla dimensione dell'infanzia, tutti quelli che si interessano alla prospettiva educativa della filosofia sembrano così poter incontrare un'alternativa molto più interessante e generativa dell'infanzia; che si vorrebbe abbandonare.

Tale approccio permette di rivalutare il concetto di infanzia caro a numerose interpretazioni presenti e passate dell'educazione che, da un lato, intendono individuare nell'infanzia l'età della

non ragione, dall'altro lato vogliono concepirla come semplice (e subordinata) preparazione alla vita adulta.

### **Il dialogo socratico oggi**

Nasce di recente il progetto di ricerca-azione “Avanguardie educative” proposto dall'Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), con l'obiettivo di investigare e interrogarsi su possibili strategie volte ad una innovazione della scuola italiana. Dal 2014 il progetto si è poi trasformato in un vero e proprio Movimento, che ha coinvolto molteplici scuole con l'obiettivo di individuare, diffondere e portare a sistema pratiche educative finalizzate al ripensamento ragionato della didattica.

Tra le varie metodologie enunciate nel progetto è presente anche il dialogo euristico, utile a ripensare il modello trasmissivo della scuola e riorganizzare il *setting* di formazione. Quando si parla di dialogo euristico, il riferimento a Socrate è implicito e scontato. E, ancora una volta, il legame tra linguaggio e pensiero si afferma inevitabilmente quando la messa in discussione della “risposta esatta” lascia spazio a momenti di riflessione che alimentano e danno dignità ad un pensiero investigativo e interrogante. Facendo appello all'autorità di Socrate, diveniamo consapevoli dell'importanza di una logica di pensiero fondata sulla ricerca. In un articolo di Antonio Cosentino (2017), fondatore del CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) e massimo esponente in Italia della P4C, si legge:

Lo scolaro, che interpreta la posizione di chi non ha ancora appreso le regole del gioco, si muove sul territorio di un pensiero senza paletti e senza controlli. Si trova ancora su uno sfondo indistinto dove tutte le domande sono legittime. Il maestro, da parte sua, ha la responsabilità e il compito di sovrapporre a quello sfondo la mappa delle recinzioni già fatte e di far valere il potere implicito dalle suddivisioni del territorio. A quanto pare, nessuna didattica è ammessa tra le due posizioni. Tutto si gioca sul bisogno dello scolaro di essere ammesso come legittimo partecipante al gioco e la reazione di una controparte che impone regole già stabilite e non più in discussione. Non saprei quanto vi sia di autobiografico in questo scenario, ma non c'è dubbio che si tratta della rappresentazione di una relazione educativa di tipo autoritario ed eteronomo, che non poggia su alcuna necessità e non ha il minimo valore generale (Cosentino, 2017, pp. 10-11).

Ed è poi lo stesso Lipman che ritiene che nulla possa potenziare le abilità di pensiero quanto la discussione. Allo stesso tempo si può sottolineare l'importanza di richiamare l'esempio di Socrate nella nostra cultura, nella convinzione che l'insegnamento, ispirato al metodo socratico, possa

stimolare gli studenti ad un pensiero critico, che porti allo stesso tempo ad una pratica democratica del “pensare insieme”.

Nell’ottica di una metodologia didattica legata al dialogo filosofico l’insegnante diviene colui che interroga, che pone tematiche senza trasmettere ciò che sa. Sono invece i preconcetti dell’interlocutore ad essere messi in gioco. L’interlocutore viene posto al centro di quel processo di verifica che non serve a ricercare verità fisse e inconfutabili, ma a prendersi cura della propria anima mediante una terapia cognitiva tramite cui esaminare le proprie credenze. L’interlocutore della maieutica socratica è colui che a un certo punto non può più smettere di chiedersi qualcosa e che finisce per trasformare le sue credenze in giudizi, frutto di un esercizio critico del pensiero. La famosa domanda cara all’infanzia trova terreno fertile per potersi alimentare e sviluppare.

## Conclusioni

Dopo Lipman, le esperienze laboratoriali di filosofia con i più piccoli sono cresciute a dismisura. Ci si è chiesto, sempre in un’ottica filosofica, se fosse possibile sperimentare proposte con metodologie e finalità differenti, e le esperienze pratiche hanno dato esiti significativi.

Mi preme ricordare tutto il filone innovativo della P4C con la fondazione del CRIF di Antonio Cosentino, *Propositi di filosofia* di Silvia Bevilacqua e Pierpaolo Casarin, la già citata *Philosophia ludens* con Annalisa Caputo, *Amica Sofia* di Massimo Iiritano, o gli importanti contributi di Luca Mori.

Tali esperienze hanno mostrato come il paradigma di una logica formale a scuola abbia completamente disilluso le aspettative. Questo ha portato per molto tempo a considerare i bambini come illogici e irrazionali, e l’intento della scuola per molto tempo è stato quello di trasmettere ai bambini abilità cognitive superiori. Ma nel momento in cui si riconosce invece al bambino la dotazione di un pensiero autonomo, in linea con il contesto ecologico da lui vissuto, sarà possibile concepire l’infanzia come momento fondamentale dell’atto stesso del pensiero. La scuola dell’infanzia diviene allora il luogo in cui il pensiero del bambino viene alimentato. In questo contesto ogni bambino ha la possibilità di utilizzarlo senza condizionamenti, gli viene permesso di impiegare la sua intelligenza e le sue abilità per porsi al centro di un apprendimento significativo:

Si tratta di una dimensione del pensare che nasce e cresce con il discorso; che passa da una dimensione interpersonale di tipo sociale, ad una dimensione intrapersonale di tipo privato, consentendo all’individuo l’organizzazione concettuale di esperienze e conoscenze. I più alti processi di pensiero – il ragionamento è uno di questi – non sono, dunque, il frutto di una maturazione intellettuale che parte da dentro l’individuo, ma di una interculturazione che viene da fuori, dal contesto sociale e dalle sue regole e pratiche

di convivenza e giustificazione collettiva, fatte proprie e personalmente elaborate nel corso della vita di ognuno (Santi, 2006, p. 48).

Alla luce delle riflessioni fatte, è dunque possibile parlare di una filosofia accessibile ai bambini?

Una filosofia per tutti, compresi i bambini, deve sviluppare una didattica che non sia finalizzata all'acquisizione di contenuti, ma anche e soprattutto di modi di essere, atteggiamenti, capacità riflessive.

Il risvolto pratico della filosofia è traducibile in un'attività didattica che possa riconoscere alla filosofia stessa finalità e obiettivi di carattere generale e non specificatamente filosofici, rivolti dunque anche ai meno avvezzi.

M. Nussbaum (1999) pone in evidenza come, ancora oggi, si possa attingere da quelle teorie che hanno fatto leva sull'importanza di un'educazione al pensiero sin dall'infanzia e sulla necessità di promuovere un apprendimento attivo centrato sul discente.

La storia della pedagogia ci aiuta a promuovere una didattica in linea con l'approccio filosofico.

Ad esempio, Jean-Jacques Rousseau nell'*Emilio* (1762) sottolinea l'importanza di un apprendimento volto a rendere il bambino autonomo, in grado di districarsi tra i problemi dell'esistenza. Di conseguenza il maestro immaginato da Rousseau è una figura che non si pone come fonte assoluta di verità, ma si limita a domandare e a verificare che il bambino impari da sé.

Ecco che dunque l'insegnamento della filosofia diventa più incisivo; esso diviene, per dirla con le parole di Franco Cambi (2003, p. 3) "una pratica discorsiva che deve porsi al servizio e alla portata di tutti, poiché di essa qui e oggi si decanta proprio la sua funzione formativa, incisivamente formativa".

## Bibliografia

Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Franco Angeli.

Calliero, C. & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda*. Morlacchi.

Cambi, F. (2006). Un processo in corso: dalla filosofia insegnata alle "pratiche filosofiche" vissute. In L. Rossetti & C. Chiapperini (a cura di), *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montecsa* (pp. 1-10). Morlacchi.

Chiapperini, C. & Rossetti, L. (2006). *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montecsa*. Morlacchi.

- Cianci, D. & Iiritano, M. (2020). *Pensare da bambini. La sfida di amica Sofia*. Erickson.
- Cosentino, A. (2017). Il dialogo filosofico come strumento di ricerca. *Noema*, 8, 1, 9-19.
- Kohan, W. (2006). *Infanzia e filosofia*. Morlacchi.
- Kohan, W. (2016). Quando ha inizio il pensare insieme?. *Logoi.pb – Journal of Philosophy*, 2, 29-36.
- Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Carocci.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Liguori.
- Vygotskij, L.S. (2008) *Pensiero e linguaggio*. Laterza.

# Education & Learning Styles

## Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 6 – 2022



**S**copo della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* adotta una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere.



**Con contributi di:** *Michela Casolaro* (Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari), *Ludovica D’Antonio* (CRIFU), *Francesco Da Riva Grechi* (UniTreEdu), *Eleonora Delle Vedove* (UniTreEdu), *Emilio Mondani* (Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano), *Valentina Pastorelli* (Università del Salento), *Nathalie Zingraff* (Politecnico di Milano)