

Scuola e tempo

Alessandro Ciasullo

Parafrasando Heidegger con la sua riflessione sull'*Essere e tempo* (Heidegger, 2015), in cui il filosofo tenta una ricostruzione tra ciò che l'essere è in quanto relazionato al mondo e ciò che lo stesso essere è come categoria ontologica, abbiamo pensato alla scuola di oggi anch'essa sospesa in un equilibrio precario tra ciò che rappresenta nelle sue manifestazioni disciplinari quotidiane e come essa si pone nel rapporto con la società di cui è espressione, tuttavia senza entrare a rappresentarne pienamente il dinamismo che le sarebbe necessario. Una scuola sospesa tra il principio di rappresentazione istituzionale che le è proprio e una difficoltà a formare i futuri cittadini proprio a quella società che essa stessa rappresenta. Un paradosso quindi.

Ma le domande che si stagliano rispetto alle constatazioni molteplici di questa prima breve riflessione sono orientate a sondare quali opportunità la pedagogia possa offrire alla scuola di oggi.

Può la pedagogia nel suo essere scienza dell'educazione e più in generale disciplina che si occupa di formazione evitare di dedicare spazi profondi di riflessione e di prospettive alla scuola? Può la scuola essere uno spazio atomizzato e localizzato, le cui scelte pedagogico-didattiche siano affidate al buon senso dei docenti, lontane dalle riflessioni accademiche e dal contributo che una prospettiva dinamica e scientifica le possono offrire? Le didattiche disciplinari possono pensare a sé stesse come a semplici decaloghi codificati e tassonomici di saperi la cui esclusiva aspirazione sia l'apprendimento del proprio ambito disciplinare senza ripensare a sé stesse sulla base di più organiche riflessioni e azioni metodologiche, volte a coniugare in una più ampia dimensione trasformativa gli esiti della propria disciplina?

Ebbene, come sempre accade quando ci si pone nella condizione di pensare al fenomeno educativo ciò che appare evidente è il paradigma della complessità e della ipercomplessità, con i caratteri propri di un dinamismo sfuggente, perennemente in transizione e in una incertezza di fondo che non consente ad alcuna riflessione il potere della apoditticità.

Sembra evidenziarsi oggi più che mai la necessità di un approccio bruneriano alle due principali componenti su cui si costruisce la conoscenza e entro cui si incuba la cultura, ossia le matrici di una *natura della mente* e di una *natura della cultura* (Bruner, 2000) con particolare attenzione alle intersezioni che tra esse vanno realizzandosi.

La scuola secondo questa possibile visione si trova a essere un osservatorio privilegiato per comprendere quali siano le caratteristiche soggettive degli individui in formazione e quali ipotesi "strumentali" consentano a ciascuna singolarità di rapportarsi ai valori della società di riferimento.

Ma allo stato attuale le esigenze della cultura e le esigenze della mente di ogni soggetto trovano maggiori ragioni di convergenza o di divergenza?

La cultura nel suo essere espressione complessiva e ipercomplessa della società che la elabora si determina come manifestazione di vari livelli di normatività ma con parametri tali da raccogliere nelle sue regolarità ciò che è “in linea” con il contesto entro cui si manifesta e ciò che è “difforme”, tuttavia verso questa difformità – come afferma David Richards (1989) – in alcune società vi è una qualche forma di “principio di tolleranza” che consente una concessione non codificata ma tacitamente accettata di diversità.

Nonostante questa finissima capacità organizzativa intrinseca alla società è bene sottolineare che l’individuo, le sue scelte, la sua vita, non appartengono a nessuna delle categorie “pure” codificate, in quanto è nella complessità della propria esistenza che si determinano sfumature, differenze, varianti, divergenze, convergenze rispetto alla società di cui si fa parte.

In questa prospettiva la pedagogia e la sua flessibile capacità di guardare alle sfumature del divenire educativo e formativo dovrebbe porsi come ambito che ridimensiona le generalizzazioni e le categorizzazioni sia sotto il profilo sociale che sotto il profilo cognitivo. Una pedagogia scientifica come motore per una scuola che realizzi prospettive riflessive sulla realtà e i suoi principi e che colga, nelle differenze individuali dei soggetti in formazione, la dimensione transattiva di un sapere trasformativo mai uguale a sé stesso, mai racchiuso in una fredda manualistica, mai codificato eternamente in principi ascrivibili esclusivamente ai singoli ambiti disciplinari.

Soggetti capaci di determinare il cambiamento in una prospettiva che, priva di connotazioni di marca ideologica, siano in grado di promuovere un rimodellamento delle società di cui fanno parte, avendo dalla propria in questo compito una scuola in grado di rideterminare metodi, contenuti, significati, processi cognitivi.

Non più un rapporto dispari tra l’istituzione e la sua necessità di canalizzare la società verso i canoni della propria normatività e l’insieme dei soggetti in divenire formativo, sempre più spaesati dalla difficoltà di riconoscere quale siano i connotati della cultura “codificata” e quali valori essa intenda rappresentare.

L’impossibilità di giungere a una serie di riflessioni profonde sui soggetti in formazione determina in questo clima di incertezze sia la perdita di un orizzonte di riferimento sia la possibilità di leggere la società attraverso le individualità e la loro specificità. Ciò che permane a questo punto è la sola fissità disciplinare, che in una forma di autocontemplazione non sempre affronta i tempi, le sue trasformazioni, le sue contraddizioni e le sue novità.

La concezione di un essere smarcato dalla propria cultura di appartenenza e presumibilmente più legato alla miriade di dinamiche subculturali che affollano la società attuale, in una dimensione antropologicamente decentrata dai contesti, che non sono più chiari, intellegibili, poiché infinitesimamente decostruiti in una miriade di atomi, specchio della realtà ma non onnicomprensivi di una realtà univoca, ci consegnano il limite/illimitato del soggetto e la propria identità da costruire.

Ed è così che la visione costitutiva dell’individuo in formazione passa, in una metempsicosi contemporanea, da identità reale a identità digitale, capace non solo di “correggere i difetti” ma anche di incentivare la scomparsa dell’uomo reale, sostituito

sempre più da una miriade di “profili” la cui possibilità di edulcorazione, alterazione, protesizzazione dell’essere reale non fa che condannarlo al non riconoscimento.

Restano in questo quadro, seppur trasformati, i processi mentali e i meccanismi fisiologici che rappresentano lo status emotivo e funzionale dell’individuo. Ma il dubbio heideggeriano permane e la scuola nei suoi tempi sembra non trovare risposta: siamo quelli dei *social* o quelli della vita reale? E qual è la vita reale?

Questa dimensione di decentramento, che si acutizza in età adolescenziale e post-adolescenziale, periodo che si connota per la ricerca spasmodica di una propria identità, comporta una dimensione duale di ulteriore inconoscibilità: l’interiorità e l’esteriorità.

L’adolescente vacilla su una cresta che lo induce a guardare a ciò che rappresenta se stesso e come egli è rappresentato nel mondo che lo circonda; non gli resta che aver paura del presente, muovendosi tra certezze fittizie, passioni transitorie smodate, idee di se stesso mediate dagli altri e confermate dal riconoscersi pedissequo degli altri. Più ci si spinge a rappresentarsi in una dimensione che non è né dentro né fuori, più ci si sporge dal precipizio della inconoscibilità. Se a questo sommiamo l’effetto disgregante prodotto dalla crisi delle idee e delle ideologie, bussole di sistema a cui nelle fasi di smarrimento ci si poteva riferire per riorientarsi (o disorientarsi definitivamente), il quadro che ne deriva è una rappresentazione dimorfica, picassiano-cubista, in cui anche “Il Palloncino Rosso” dell’astrattismo di Paul Klee lascia intravedere maggiori dettagli dell’oggetto/soggetto reale.

È forse quindi vera l’affermazione di Michele Corsi: «in sé e per sé, oseremmo dire che la società non esiste»? A questa domanda che non contempla risposte univoche ciò che ci sentiamo di rispondere è la necessità di una nuova fase di relazionalità produttrice tra società, scuola e università. Una nuova ricostruzione sistematica dei rapporti tra riflessione e prassi pedagogica, revisione degli ambiti disciplinari e coesistenza delle due possibilità nella società che Franco Cambi definirebbe del “disincanto”. Riaffermare dunque l’esigenza di una scuola che rappresenti il suo tempo dotando gli individui di strumenti critici per vivere adeguatamente il proprio tempo.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli, Milano.
- Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Vita e Pensiero, Milano, p. 94.
- Heidegger, M. (2015). *Essere e tempo*. Longanesi, Milano.
- Richards, D. A. (1989). *Toleration and the Constitution*. Oxford University Press, Oxford.

La pedagogia del disaccordo

Agostino Giordano

Introduzione

Esiste uno strettissimo rapporto tra la filosofia e la pedagogia. In particolar modo una filosofia che non sia tesa all'insegnamento, alla pratica, bensì isolata dal mondo e arroccata su riflessioni puramente teoretiche e aporetiche non ha motivo d'essere. Non ha utilità sociale. E quindi può benissimo essere paragonata a un intrigante passatempo mentale – intrigante, ovviamente, solo per chi apprezza questo tipo di attività. D'altra parte una pedagogia che non sia pervasa dall'amore per la conoscenza non potrebbe essere veramente efficace – così come non lo potrebbe essere nessun tipo di scienza, disciplina o campo di studio.

Con grande sincerità ammetto che questo brevissimo scritto abbia un punto di vista molto soggettivo e fortemente “sbilanciato”. Infatti quello che a me preme sottolineare è quanto e come la pedagogia possa essere un supporto, sufficiente e necessario, per l'esistenza stessa della filosofia. Poi, che quest'ultima possa servire alla pedagogia è aspetto su cui a me poco importa soffermarmi. Non perché non ci creda abbastanza; ma perché, mentre sembra essere ormai chiara quale sia la finalità, lo scopo e l'utilità della pedagogia, quando si tratta della filosofia si fatica invece a trovare una risposta unanime e concorde sul perché essa esista, a chi giovi e in che modo essa possa risultare utile tanto all'umanità quanto al singolo individuo.

A scuola, dalle elementari fino al liceo, esistono due tipi di studenti: il bambino, ragazzino, adolescente che ha sempre saputo cosa voler fare da grande, cosa diventare, cosa essere – uso il termine “cosa” nell'accezione più indefinita possibile, proprio perché in via di sviluppo: una pura “potenzialità aristotelica” – e lo scolaro che invece, vuoi per mancanza di stimoli, vuoi per un sovraccarico di prospettive, si riduce a domandarsi “chi voglio diventare?” nelle poche settimane estive che separano la fine del liceo dall'inizio dell'università.

Dico questo per lumeggiare su di un punto: da qui in avanti, con il termine filosofia, mi riferirò personalmente alla disciplina che mira a formare nell'individuo una sicura, solida e consolidata competenza: quella del *saper scegliere*. La *scelta* è l'essenza di ogni essere umano. Siamo persone oneste se scegliamo di esserlo. Siamo dei ladri se scegliamo di rubare. Siamo diversi se scegliamo di cambiare.

E saper scegliere significa appunto saper diventare ciò che, già in potenza, si è. La scelta, altro non è, che l'unico e fondamentale momento in cui l'essere umano è realmente padrone della sua vita. E l'istante in cui si prendono concretamente in mano le redini della nostra esistenza. La donna e l'uomo scelgono in continuazione, giorno per giorno. Ed è un rituale talmente ripetuto e consolidato nel tempo che quasi non ce ne accorgiamo più. Si sceglie il prodotto migliore al supermercato; l'uscita autostradale più comoda; la meta delle nostre vacanze – disponibilità economica permettendo, ovviamente – un vestito; un modo d'essere; una filosofia di vita; un sistema valoriale;

una strada lavorativa futura. Tornando allo studente confuso, la domanda non dovrebbe essere tanto “chi voglio diventare?” bensì “chi voglio essere?”. Questo perché ogni individuo in parte è già. Deve solo scoprire i talenti che possiede e coltivarli al meglio, con amore e dedizione. Ecco allora in cosa potrebbe aiutare la filosofia. Non certo a dare risposte ma a formulare giuste domande; o ancora meglio, *La giusta domanda: che individuo voglio essere?* Solo conoscendo noi stessi, socraticamente parlando, e scegliendo, kierkegaardianamente parlando, potremo approdare alla culla della nostra anima: il sogno. È proprio il sogno, infatti, a essere il motore dell’esistenza. Sono i desideri più profondi che ci spingono a ottenere grandi risultati e a navigare mari immensi, senza farci mai arrendere.

A scuola si impara di tutto. Eppure, mai nessuna materia o professore che ci insegni a sognare! Forse questo accade perché si dà per scontato che la capacità di fantasticare con la mente – unita al desiderio di raggiungere quelle mete da noi così abilmente tratteggiate e colorate – sia innata e spontanea. Eppure, non è sempre così. Saper sognare, probabilmente, è meno scontato di quanto possa sembrare. Tutti sognano qualcosa. Ma la domanda è: sognano realmente quello che la loro anima grida con forza, gioia e sincerità? Forse, in ultima analisi, sognare è un’arte. E lo è per due motivi: non sempre si sogna ciò che veramente si desidera; non sempre si è in grado di sognare il modo, il mezzo per ottenere ciò che ci auguriamo per noi stessi. Per *diventare* le persone che, per l’appunto, sogniamo essere non basta l’impegno. Quello serve tantissimo, ma “solo” al 50%. L’altra metà, quella metà necessaria per trovare il nostro posto nel mondo, è data proprio da una efficace visione di noi stessi, dei nostri sogni, dei nostri talenti, dei nostri desideri. In una sola parola, è data dalla scelta. Saper scegliere, scegliere con qualità, senza filtri, in modo puro e limpido, è la base per una vita consapevole, serena e felice. E per scegliere, non è mai troppo tardi! Si impiega circa vent’anni a scuola per prepararsi al lavoro futuro. E per decidere questo futuro, spesso, purtroppo... solo pochi mesi. Per fare un esempio, è come se uno scienziato impiegasse tantissimi anni a costruire una macchina del tempo ma al termine del suo lavoro si dicesse: “quante epoche potrei visitare! Ma... a ben pensare durante questi anni non mi sono mai chiesto da quale incominciare”. A questo punto, queste parole lo indurranno o a paralizzarsi, senza visitare nessun posto, o semplicemente a digitare una data puramente casuale. Che assurdità se così fosse: avrebbe impiegato tanto sforzo per costruire una macchina così complessa ma neanche pochi istanti per pensare a come usarla, ascoltando il suo cuore.

Ecco dunque la mia personale idea di Filosofia: un’amica capace di seguire, nel corso della formazione, ogni ragazzo donandogli quegli strumenti per far germogliare in lui, giorno dopo giorno, la capacità di sapersi guardare dentro con la purezza di un bambino e di scegliere, con la fermezza e la tranquillità di un vecchio saggio, il colore e la forma che desidera dare alla sua sostanza.

La pedagogia del disaccordo

Il seguente e breve scritto muove da una personale considerazione di fondo: a scuola, partendo dalle elementari fino all’università, si insegna tutto tranne “l’arte del

dissentire”. E il paradosso è che, a mio avviso, persino in filosofia non sia frequente il criticare il filosofo di turno, quello che si sta leggendo e studiando. È rarissimo incontrare un docente – universitario o liceale – che stimoli gli alunni stessi a interrogarsi sul senso più intimo e profondo di ciò che si sta studiando per comprendere, in ultima analisi, se esistano e quali siano i punti di incontro tra il nostro pensiero e quello dei “grandi”.

Sono soggettivamente – ma allo stesso tempo profondamente – convinto che nessun asserto filosofico possa forse aggiungere un tassello oggettivo al vasto sapere umano; questo per un motivo molto banale: ogni scuola di pensiero, ogni singolo ragionamento, muove da postulati indimostrabili, molto spesso posti in modo del tutto arbitrario. La logica matematica, quella sì che può arricchire la conoscenza umana. Si potrebbe però notare e controbattere che anch’essa muove da postulati; basti pensare come mero esempio a quelli di “punto”, “retta” e “spazio” relativi alla geometria euclidea. È vero. Ma dato un sistema di riferimento – in questo caso la geometria euclidea – le singole concatenazioni logiche sono precise, concise e inattaccabili. La logica matematica arriva persino con Kurt Gödel ad affermare che esistono proposizioni indicibili; e per sua stessa costituzione ammette la relatività dei suoi enunciati. Ad esempio, due rette sono parallele, in una geometria euclidea, se si incontrano all’infinito; ma in una geometria booleana, al contrario, questo enunciato non vale più perché per definizione sono parallele le rette che si incontrano in due punti. E ancora: persino la banalissima frase “ $2+2=4$ ” non è sempre vera perché è relativa al sistema di riferimento. È vero “in base dieci” se utilizziamo tutte e dieci le cifre ma non è più valida in base “due” o in base “tre” ad esempio. Ebbene uno dei limiti di numerosi costrutti filosofici è l’avanzare pretesa di validità assoluta.

Qui il cuore del problema. A mio avviso nessuna filosofia può essere perfetta, proprio perché, non utilizzando un approccio scientifico, non potrà mai giungere a verità dimostrate se non mediante una pura e semplice intuizione. Se si accettasse per vera, per assodata questa considerazione, questo “disincanto” – per utilizzare una terminologia cara al pedagogista Cambi – ciò sembrerebbe far crollare il ruolo della filosofia nella società contemporanea. Vado oltre: si potrebbe estremizzare il concetto e dire che la filosofia non abbia più avuto motivo d’esistere nel momento stesso in cui la scienza, con le sue singole discipline, si è completamente emancipata grazie al suo statuto epistemologico ben definito.

Eppure, mai come oggi, la filosofia dovrebbe essere una disciplina fondamentale perché comune denominatore di tutte le altre. Ma se ogni scienza ha uno specifico campo d’azione, cosa regala la filosofia all’umanità? L’arte di argomentare. Un’arte da padroneggiare per puri scopi “difensivi” e mai con finalità demagogiche. Ma allora qual è il problema della didattica filosofica attuale? A mio avviso: la completa esclusione e il totale disinteresse verso il pensiero critico degli studenti. Nessun professore di filosofia mi ha mai chiesto a un esame: ma tu, sei d’accordo con Kant? Secondo te, esiste una falla nel suo modo di argomentare? Ebbene se si utilizzassero i testi filosofici come punto di partenza – e non di arrivo – per far filosofia, e non mera storia della filosofia, ecco che questa materia potrebbe tornare a volare con la forza di un tempo.

Questo approccio, che potremmo definire come una “filosofia pedagogica del disaccordo”, non dovrebbe essere appannaggio della sola filosofia, ma dovrebbe essere

parte costitutiva di qualunque materia proposta agli studenti. Ma come rendere, in concreto, una lezione stimolante e realmente critica e ricca di disaccordo costruttivo?

Invece di esporre la mia idea con ulteriori righe teoriche cerco di esemplificare quanto fin qui proposto con un esempio concreto. Proviamo a fare questa domanda, in un compito in classe, in una interrogazione o persino in un esame universitario: hai la possibilità di scrivere una lettera a Kant. *Hai appena comprato e letto il suo testo “Critica della ragion pura”. Cosa vorresti dirgli o chiedergli? Concordi con la sua filosofia o vi sono punti per te privi di consistenza logica?*

Ecco un possibile esempio di risposta alla domanda critica appena posta.

Lettera a Immanuel Kant

*Sulla Critica della ragion pura*¹

Chiarissimo Immanuel Kant,

sono un Suo studente e appassionato lettore. Le scrivo perché tengo, primariamente, a ringraziarla per avere regalato a me e a un’infinità di Suoi allievi un testo così prezioso come la “Critica della ragion pura”.

In secondo luogo le scrivo in risposta a una Sua affermazione – mi scuso anticipatamente per aver letto le Sue considerazioni tradotte e non dal suo testo originale – che ho ritrovato nella prefazione del suddetto Libro. Cito testualmente: *dal mio lettore spero la pazienza e l’imparzialità di un giudice; nell’altra opera [“Metafisica della Natura”], cui accenno, avrò bisogno invece del buon volere e dell’aiuto di un collaboratore.*

Non ho mai incontrato un maestro che fosse interessato all’aiuto di un collaboratore. Io le sono sinceramente grato, inoltre, per le Sue preziose parole: *il lettore ha tutto il diritto di chiedere in primo luogo la chiarezza discorsiva (logica) per concetti, e quindi anche la chiarezza intuitiva (estetica) per intuizioni, ossia per mezzo di esempi o altri chiarimenti in concreto.*

Ebbene io in qualità di suo discente e interlocutore mi sento trattato con profondo rispetto e infinita gentilezza; come un ospite che viene invitato a sedere in salotto, per bere una fumante tazza di tè. La forza della Sua educazione culturale ritengo risieda proprio nel suo accogliere il pensiero dell’interlocutore, sia esso fisico o astratto, come nel caso di un lettore.

Ed è per questo motivo che colgo l’occasione e mi permetto di scriverle queste righe. In tutto il suo scritto vi è, primariamente, una frase su cui avrei un gran desiderio di discutere con lei. Il concetto che vorrei criticare – nell’accezione piena del termine – in tutta la sua “Critica della ragion pura” è il seguente: *mi lusingo d’aver in essa trovato il modo di abbattere tutti gli errori che sinora hanno messo la ragione in discordia con se stessa nel suo uso libero da ogni esperienza.*

Ebbene, forte del mio diritto di chiedere “chiarezza logica per concetti”, mi permetto di sottoporle alcuni aspetti della “Critica” in cui, dal mio punto di vista, sussistono, se non delle antinomie, quanto meno delle arbitrarie implicazioni e deduzioni, a causa delle quali l’intera riflessione sulla possibilità di una ragione pura sembrerebbe manchevole e incompleta.

Apro una breve parentesi: non mi permetterei mai di ragionare e criticare concetti provenienti da una persona di cui io non nutra una profonda stima intellettuale. Questo per dirLe che non è mio interesse – né mia pretesa – screditare il suo pensiero. Al contrario, stimo pregiate le sue riflessioni e dotate di una sopraffina logica argomentativa. Tuttavia il mio desiderio è poter intavolare con lei una riflessione sulla impossibilità per ogni sistema – per le sue argomentazioni filosofiche come per quelle di qualunque altro – di poter giungere a una completezza.

¹ Tutti i corsivi sono citazioni che si rifanno alla traduzione di: Kant, *Critica della ragion pura*, Editori Laterza, Bari, 2010.

Cito le sue parole: *ho fatto della completezza la mia mira; e ardisco dire che non c'è un solo problema metafisico che qui sia rimasto insoluto*. Premetto che non ho ben chiaro cosa lei intenda con il termine “completezza”. Mi scuso quindi in anticipo nel caso in cui, molto probabile, io abbia frainteso il concetto che lei somministra a tale termine. Tengo tuttavia a citare un teorema logico del matematico Kurt Gödel del 1931 che, per motivi “tecnici”, non credo lei abbia mai avuto modo di conoscere. Si tratta del “Teorema di incompletezza” che afferma – riporto il concetto in modo puramente divulgativo e non rigoroso – che in ogni teoria o sistema “sufficientemente potente” è sempre possibile trovare una proposizione, un concetto, che non può essere dimostrato all'interno dello stesso sistema di appartenenza. In altre parole i sistemi grandi e complessi non possono essere “completi”.

Poiché reputo il suo sistema filosofico una teoria sulla “ragion pura” potente, ecco che sorge in me il dubbio sulla possibilità di considerare la “Critica della ragion pura”... completa.

Utilizzando un approccio cronologico, parto quindi ad analizzare il primo aspetto che ha destato in me il sospetto di “incompletezza” – probabilmente mosso da una motivazione non fondata e causato da una mia scarsa, se non inesistente, preparazione culturale per cogliere il Suo scritto. La prego di credere che in me non v'è la minima traccia di ironia.

Cito dalla Sua Introduzione, “Della differenza tra conoscenza pura ed empirica”: *La proposizione “ogni cambiamento ha la sua causa” è sì una proposizione a priori, ma non pura perché cambiamento è concetto che può essere ricavato solo dall'esperienza*.

Il Suo enunciato, sperando di non commettere un errore ermeneutico, vuol affermare che non tutte le proposizioni che apparentemente sembrano indipendenti dall'esperienza lo sono effettivamente.

Di fatto, la maggior parte dei sedicenti concetti puri hanno un “profumo” di empiricità. Lei chiarisce quanto detto dipanando, poche righe prima, l'esempio della casa: una persona decide di scavare sotto le fondamenta di una casa; questa, ovviamente, crolla. Domanda: si poteva prevedere questo effetto prima ancora di sperimentarlo? La persona che ha scavato poteva evitare questo disastro senza averne una manifestazione empirica a posteriori? Certamente sì. Basta essere a conoscenza dell'ovvietà che ogni corpo è pesante ed è quindi naturalmente attratto verso il basso se libero da un vincolo. Ma, come Lei stesso afferma, questa ovvietà è pur sempre frutto di un'esperienza. Indi per cui la conoscenza del “pericolo crollo” di una casa senza fondamenta è apparentemente pura e a priori, ma a ben vedere essa è frutto sempre di una constatazione empirica, di una esperienza a posteriori. Allo stesso modo, ritornando all'enunciato “ogni cambiamento ha la sua causa” Lei afferma che esso stesso non è un giudizio a priori, perché l'idea di “cambiamento” può nascere solo dall'esperienza.

Bene: mi ha convinto.

Poche righe successive, tuttavia, per descrivere ed esemplificare cosa sia al contrario un giudizio che possa fregiarsi dell'appellativo “puro”. Lei afferma: *Ora, è facile mostrare che nella conoscenza umana esistono realmente simili giudizi, necessari ed universali nel senso più rigoroso, e quindi puri, a priori. Se si vuole un esempio tolto dalle scienze, non si deve far altro che guardare tutte le proposizioni della matematica; se si vogliono esempi tolti dal più comune uso dell'intelletto, può bastare la proposizione che ogni cambiamento deve avere una causa; anzi, in quest'ultima proposizione, il concetto di causa contiene così manifestamente il concetto di una necessità del legame con un effetto e di una rigorosa universalità della legge [...]. Si potrebbe anche, senza aver bisogno di simili esempi per trovare la reale esistenza di principi a priori nella nostra conoscenza, dimostrare che essi sono indispensabili per la possibilità della stessa esperienza, e quindi a priori. Perché, dove l'esperienza stessa cercherebbe mai d'attingere la sua certezza, se tutte le leggi, secondo le quali essa procede, fossero sempre empiriche e però contingenti; e se, per conseguenza, esse non potessero farsi valere come primi principi?*

Riassumo brevemente quanto da Lei affermato, con la speranza di aver compreso bene. A tal proposito, la ringrazio anticipatamente, per una Sua eventuale risposta chiarificatrice.

Il ragionamento è il seguente: esistono concetti puri, ovvero la cui veridicità non deriva da un'esperienza soggettiva ma da una innata conoscenza. Esistono dei giudizi, delle proposizioni, che possiedono sia la necessità – devono esistere a priori – e sia l'universalità – valgono per ogni essere umano, in ogni luogo e in ogni tempo. A questa considerazione si aggiungono due concetti: 1) un esempio di tali giudizi puri, se non si vogliono utilizzare i concetti della matematica, può essere la stessa proposizione: “ogni cambiamento deve avere una causa”; 2) in realtà non c'è bisogno di nessun esempio per dimostrare l'esistenza dei giudizi puri perché basta rendersi conto della loro necessità per la umana conoscenza, onde evitare un regresso all'infinito, un insolubile dialelle.

Vengo quindi alle mie rispettive due domande: non eravamo approdati precedentemente alla conclusione che la frase “ogni cambiamento deve avere una causa” fosse una proposizione a posteriori, in quanto il termine “cangiante” mostrava la necessità di una conoscenza pregressa empirica, volta a mostrare l'esistenza e la natura del cambiamento stesso? volendo mettere da parte ogni esempio Lei ritiene che la stessa necessità di esistenza dei concetti puri sia sufficiente a dimostrarne la loro esistenza. A questo punto le domando: esiste una dimostrazione logica di quanto appena affermato?

Che la necessità di esistenza sia realmente e indissolubilmente legata all'esistenza stessa è postulato dalla stessa definizione di necessità d'esistenza; indi per cui si ha, si produce un semplice giudizio analitico – quasi tautologico – nell'affermare che trovata una reale necessità di esistenza subentri automaticamente l'esistenza stessa dell'oggetto preso in considerazione.

Il problema che vorrei sollevare è però il seguente: chi ci assicura che non vi sia un serbatoio diverso dai concetti a priori, da cui attinge l'esperienza stessa?

L'idea che i concetti puri siano indispensabili alla conoscenza empirica è sicuramente allettante e tendente all'ovvio. Tuttavia, visto che di filosofia si tratta, desidero porre il seguente dubbio: può mai essere inespugnabile un concetto dal retrogusto di “è così, perché così dev'essere”? Pongo un personale contro esempio: si è soliti ritenere che Dio non possa essere visto dagli esseri umani. Potrà essere “sentito nel cuore” d'ogni singolo, ma non percepito per mezzo dei noti cinque sensi. Ebbene, l'impossibilità di scorgere Dio, implica automaticamente la sua impossibilità d'esistenza? Personalmente ritengo che una simile affermazione sarebbe priva di ogni fondamento logico.

Se quindi l'incapacità di trovare Dio con i sensi non implica l'automatica inesistenza di Dio, allo stesso modo ritengo che l'incapacità di trovare il soggetto da cui l'esperienza stessa, in ultima analisi, attinge non solo non implichi che non esista – come nel caso precedente – ma addirittura non autorizzi a un arbitrario ricorso a un “ente di salvataggio” – in questo caso i concetti puri. Si potrebbe obiettare a quanto appena affermato portando come tesi avversaria l'idea che obiettivo primario sia evitare un regresso all'infinito e che i concetti puri, in quanto primari, garantiscano un punto di partenza. Controbatto quindi all'ipotetica domanda chiedendo io stesso: e chi ci assicura che l'esistenza di concetti puri abbia maggiore dignità logica d'esistenza rispetto a un infinito regresso all'infinito?

Parto da un concetto di base: l'incapacità di comprendere un fenomeno, di descriverlo e di trovare la sua causa scatenante non autorizza a un'introduzione forzata, se pur logica, di un primo motore da noi “generato”, per dare senso all'intera dimostrazione.

Tutto ciò richiama alla mente gli studenti che, in giovane età, sono chiamati a risolvere le equazioni matematiche: c'è sempre qualcuno che, non trovandosi con il risultato finale, opta per una modificazione della traccia di partenza. Certo, non è quello che l'esercizio richiede, ma il ragionamento – seppur a ritroso – fila alla perfezione.

Conclusioni

Mi iscrissi sei anni fa alla Facoltà di Filosofia spinto da una grande curiosità e da un forte desiderio di allontanarmi il più possibile dalla matematica e dalla fisica, uniche materie che ho profondamente amato ma che col tempo mi hanno fatto sentire non

soddisfatto. Libertà. Questo era quello che cercavo ardentemente. Ma poiché non esiste una “facoltà della libertà” optai per ciò che credevo essere il campo di studi che più mi avrebbe permesso d’essere uno studente, e prima ancora un cittadino, libero.

La filosofia rappresentava per me proprio questo: la possibilità di essere libero, di poter discutere e riflettere su ogni aspetto della vita senza nessun tipo di limitazione, contenutistica e metodologica che fosse. Il mio primo impatto con la filosofia fu con quella degli antichi greci: elettrizzante! Rimasi affascinato dalla semplicità discorsiva dei dialoghi di Platone, così freschi e piacevoli da leggere ma allo stesso tempo carichi di tematiche complesse e messaggi profondi; incuriosito da frasi del tipo “il non essere non è”; inquietato dai ragionamenti complessi dei sofisti. Col tempo, tuttavia, esame dopo esame, la mia passione e il mio entusiasmo sono andati scemando e si sono assopiti, spenti come una fiammella di una candela rinchiusa sotto una campana di vetro. Giunsi infatti a una domanda cruciale: “a cosa serve la filosofia?”. Non seppi dare nessuna risposta e fu per questo motivo che smisi di studiare e affrontare gli esami universitari che mi rimanevano per concludere il percorso, convinto di voler abbandonare per sempre lo studio della filosofia.

A questo punto tengo a tornare quindi alla domanda iniziale: “a cosa serve la filosofia?”. Il matematico studia l’analisi, l’algebra, la logica; il fisico osserva la natura servendosi della matematica per creare formule e leggi in grado di comprenderla e persino sfruttarla e domarla, in alcuni casi; l’economista studia i bisogni degli individui e il modo con cui questi entrano in contatto tra loro mediante la domanda e l’offerta del mercato; il compositore si interessa di individuare regole armoniche per ottenere composizioni sempre più innovative, evocative ed emozionanti; lo storico si preoccupa di preservare il passato per custodirlo e regalarlo alle future generazioni, nella speranza che esse non ricadano negli errori del passato... L’elenco potrebbe estendersi quasi all’infinito.

E il filosofo, oggi, che utilità ha? Aiuta qualcuno in concreto? Rende un servizio alla collettività? Migliora la società in cui è immerso? Dopo libri e libri di filosofia, ore e ore trascorse a leggere complessi tecnicismi, arzigogolate elucubrazioni e termini specialistici mi ero profondamente convinto che la filosofia non portasse a nulla. Questo per due motivi: essa non scopre mai nulla di nuovo (non è una scienza) e per quanto si vesta dell’abito della complessità terminologica e di una frequentemente ermetica concatenazione logica, giunge spesso, a mio personale avviso, a conclusioni che mancano di originalità. Infatti più la storia della filosofia va avanti, più ci si imbatte in nuovi filosofi che utilizzano concetti già espressi precedentemente in passato, e che cambiando furbescamente, qua e là, un po’ di terminologia, presentano il lavoro in una diversa salsa ma, sostanzialmente, aggiungono ben poco di nuovo.

Ed è proprio nella fase del mio massimo “disincanto” verso la filosofia che ho avuto la fortuna di imbattermi nel pensiero di Richard Rorty. Per quanto possa sembrare paradossale è proprio grazie alla lettura di Rorty che è rinata in me la scintilla, la gioia di studiare filosofia. Rorty è stato in grado di far germogliare, finalmente, l’idea che la filosofia sia una disciplina che non ha il suo obiettivo nel veicolare contenuti: non offre alcuna certezza, non giunge a scoperte scientifiche, innovazioni tecnologiche, non produce nuove e meravigliose sinfonie per orchestra.

Spesso gli enunciati filosofici sono persino tutt'altro che profondi; e tengo a sottolineare ciò proprio perché penso che per comprendere appieno l'importanza della filosofia sia primariamente necessario comprendere il fatto che, a volte, i contenuti possono ripetersi e che si discute sempre intorno a questioni similari.

Ma allora, se di un filosofo non è il contenuto ciò che affascina, quale aspetto può risultare stimolante e formativo per uno studente, futuro cittadino del mondo? Il percorso! Fare filosofia non è conoscere a menadito la storia della filosofia. La vera filosofia non è quella autoreferenziale che si fa, ad esempio, in una conferenza di dotti intellettuali, bensì è quell'energico flusso di curiosità e continue domande; quelle domande che, per esempio, sgorgano dalle ragazze e dai ragazzi. Essere filosofi vuol dire, per rifarci alla fiaba di Andersen "I vestiti nuovi dell'imperatore" essere capaci di esclamare: "il re è nudo!", senza temere il giudizio degli altri.

È molto più difficile saper svolgere un compito in classe dal titolo "Parla del filosofo che più ti ha colpito negativamente, motivando i singoli punti con cui sei in disaccordo" che dipanare la traccia "Parla del tuo autore preferito". Se si è in grado di comprendere che quel che conta nella filosofia non è il contenuto del discorso ma il modo con cui il discorso viene affrontato allora questa disciplina, a mio avviso ormai impolverata, rinasce, e diventa persino più interessante e ricca della filosofia greca d'origine.

Filosofo è colui che è in grado di avere un pensiero libero e indipendente. E insegnare a far filosofia – la storia della filosofia dovrebbe solo essere un punto di partenza, uno strumento, per far filosofia – è un validissimo sprone, soprattutto per un ragazzo in formazione, per imparare a essere un individuo, un abitante del mondo pensante, critico e smaliziato. Che si stia guardando una pubblicità televisiva, un *talk show* politico o semplicemente ci si trovi a ragionare con un "avversario", la filosofia ci insegna ad analizzare e ad ascoltare i discorsi che ci vengono propinati con disincanto.

Come fosse una nobile arte marziale, la filosofia andrebbe usata con pura finalità difensiva! Impiegata non sofisticamente per aver sempre ragione, bensì adoperata per essere soggetti pensanti, sempre pronti a difendersi da sofismi e demagogia. Scopo finale? Far germogliare in ogni lettore e studente il seme del dubbio. E questo può nascere solo con una "pedagogia del disaccordo".

Una disciplina è veramente pedagogia se stimola gli individui a una critica, costante e di qualità. Il termine "critica" deriva dal verbo κρινω (krino), che oltre a significare "dividere, separare", può essere anche tradotto come "decidere". Ecco che, in conclusione saper sognare vuol dire sapere decidere, saper criticare. E se compito di ogni formatore è aiutare i propri studenti a imparare a sognare, a decidere della propria vita, ecco che "l'arte del saper criticare", del continuo mettere in discussione deve necessariamente essere il pilastro fondante dell'intero percorso pedagogico.

Se si desidera veramente far diventare gli scolari – e non solo – dei liberi pensatori è primariamente necessario insegnare loro il metodo filosofico più che le nozioni in sé; renderli consapevoli che il loro pensiero vale forse quanto quello di un Socrate o un Platone; in una parola: far sentire ogni ragazza e ragazzo fiero di sé e conscio di possedere libertà intellettuale e ricchezza spirituale.

Tucidide disse: "conoscere il passato per capire il presente e orientare il proprio futuro". Allo stesso modo, una vera pedagogia, una pedagogia del disaccordo, potrebbe dunque affermare: "*criticare* il passato e il presente per *sognare* il proprio futuro".