

FORMAZIONE *ALLA* E *PER* LA CITTADINANZA: UN'ESPERIENZA E ALCUNE RIFLESSIONI

Alessandra Modugno

(Università di Genova)

1. Introduzione

Tra le varie azioni poste in atto dal Ministero dell'Istruzione a seguito dell'emergenza pandemica iniziata nel febbraio 2020 c'è stata la redazione del Decreto 35 del 22 giugno 2020 che esplicitava le *Linee guida* per l'attuazione della *Legge* 92 del 20 agosto 2019 che ha introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado.^{1 2} Si può leggere la decisione del legislatore come risposta all'impatto che la pandemia da Covid-19 ha causato nelle istituzioni scolastiche e educative in genere, oppure come conferma di una linea di intervento che gli eventi in corso rendevano ancora più cogente e urgente.³ Gli aspetti più significativi e sensibili per l'intelligenza filosofica presenti nel *Decreto* mi sembrano senz'altro la rete concettuale e semantica connessa alla cittadinanza, la sua trasversalità disciplinare, il fatto che il dibattito filosofico sia esplicitamente indicato come un luogo di formazione della consapevolezza inerente tali questioni.⁴ Termini come "democrazia", "diritto", "rappresentanza", "delega", "principio di responsabilità", "principio di legalità", "principio di solidarietà", ma anche "valore", "regola" e "benessere" nei diversi piani della vita personale ineriscono la missione educativa della filosofia perché ne costituiscono il tessuto storico e teoretico. D'altra parte, essi hanno attraversato tante e tali "transizioni semantiche" che esigono di essere posti in questione e risignificati, il

¹ Cfr. MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Allegati A, B, C: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>

² Cfr. Gazzetta Ufficiale, *Legge* 92 – *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

³ Cfr. Rossana SICURELLO, *L'educazione civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità*, "Formazione & Insegnamento", XIX, 2, 2021, pp. 273-288.

⁴ Cfr. Allegati A e C – *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, cit., pp. 1-3 e p. 7.

che già di per sé concorre a quel processo di confronto e consapevolezza a cui allude il Decreto, che è parte delle istanze delle istituzioni educative.

La *Sezione Lombarda della Società Filosofica Italiana* (SFI) ha raccolto immediatamente tali istanze, riconoscendo nella responsabilità verso di esse una delle ragioni della riflessione e del confronto filosofico e ha ritenuto opportuno e doveroso farsene carico, promuovendo fin dall'estate del 2020 alcune iniziative. La prima di queste è stata il progetto *La cittadinanza oltre la pandemia*: studiosi impegnati in vari ambiti, tramite brevi video, hanno esplorato alcuni aspetti di questioni delicate come la libertà, il bene comune, la partecipazione attiva, il rapporto tra scienza e informazione.⁵ In seguito, sono stati organizzati due percorsi formativi rivolti a docenti, preferibilmente di filosofia e storia, il primo su *La cittadinanza tra utopia e libertà, per un approccio critico-filosofico* svoltosi in modalità online tra gennaio e aprile 2021, il secondo dal titolo *La figura del cittadino: percorsi storico-filosofici e didattico-operativi*, sviluppatosi, sempre in modalità online, in modo più esteso e articolato tra ottobre 2021 e marzo 2022. Le pagine che seguono presentano gli snodi tematici toccati da quest'ultima edizione del corso di formazione, pongono in evidenza le ragioni teoretiche della strutturazione scelta, ma anche provano a far emergere, pur brevemente, alcune domande valide e aperte per chi è attento alla comunicazione didattica della filosofia.

2. La cornice teoretica: questioni e ragioni delle scelte

La strutturazione di un percorso formativo esige una presa di posizione, almeno in forma implicita, rispetto ad alcune questioni che non sono così frequentemente tematizzate tra i filosofi. Di norma si operano scelte di contenuto – quali temi trattare – e di valenza scientifica – a quali relatori chiedere di intervenire – oppure di carattere organizzativo, inerenti all'articolazione temporale delle attività e, in particolare da due anni a questa parte, la modalità di svolgimento. Più raro che ci si interroghi esplicitamente sulle ragioni o i criteri in base ai quali stabilire se è cogente o determinante o significativo tematizzare un autore rispetto a un altro, un concetto rispetto a un altro. Lo è ancora di più che ci si chieda quale postura teoretica assumere rispetto al fatto che la proposta formativa è rivolta a interlocutori che svolgono la professione docente, che compagina esigenze e competenze sia epistemiche sia metodologiche, ossia più esplicitamente come posizionarsi rispetto al rapporto tra attenzione alle conoscenze e promozione delle competenze. La discussione su

⁵ Cfr. gli obiettivi e i contenuti del progetto <http://www.sfilombarda.it/wp-content/uploads/2020/07/Progetto-Sfi-lombarda-La-Cittadinanza-oltre-la-Pandemia-.pdf> nonché i video realizzati <http://www.sfilombarda.it/index.php/video/la-cittadinanza-oltre-la-pandemia/>.

quest'ultimo aspetto mi coinvolge, con altri colleghi italiani e non da alcuni anni, e appare ancora e sempre aperta, recentemente resa più specifica e complessa insieme dalla crescita dell'utilizzo delle tecnologie digitali, che peraltro oggi esprime pure una dimensione della cittadinanza.^{6 7}

Ritengo che non si possa tralasciare di interrogarsi sulle ragioni (a partire da quali motivi?) e sui fini (in vista di quali scopi?) sottesi alle scelte operate nel proporre autori, temi, testi e connesse modalità di comunicazione didattica: se ciò vale nei confronti degli studenti, mi sembra tanto più rilevante e dirimente che abbia peso rivolgendosi a persone il cui compito è essere educatori, ossia professionisti a cui è richiesto di essere esperti non solo in merito al proprio sapere ma alle vie per tradurlo in esperienza vitale e organica per i giovani con cui sono in relazione. L'articolazione della seconda edizione del corso di formazione ha cercato pertanto di esprimere una prospettiva fondata di tali questioni, pur non esplorandole direttamente. La premessa implicita ne è stata la convinzione che il tema politico in cui la cittadinanza è incardinata abbia le stesse radici della filosofia greca e sia una delle linee costanti di riflessione teoretica e pratica su cui i filosofi hanno preso posizione nel corso della storia: per questo per il primo modulo sono stati scelti autori che delineassero gli snodi chiave delle questioni annesse alla cittadinanza nella storia del pensiero occidentale.⁸ In forza della convinzione profonda che vanno ripensate le modalità di insegnamento, non in vista di un cambiamento fine a sé stesso, ma di una rimodulazione capace di intercettare le esigenze presenti, il secondo modulo ha avuto lo scopo di innestare autori, temi e questioni in esperienze di pratica filosofica.⁹

3. Il percorso formativo: temi e questioni tra storia, teoresi ed esperienza

Nel corso di formazione sono stati coinvolti docenti afferenti a tutti gli Atenei milanesi, il che ha consentito di far convergere differenti interessi di studio e di ricerca, nonché prospettive di lettura molteplici. Il Direttivo della *Sezione Lombarda* della SFI, in

⁶ I riferimenti potrebbero essere davvero numerosi, ma scelgo di segnalare unicamente il testo di Annalisa Caputo, che dà conto di tutto il dibattito recente sulla questione e propone una bibliografia ricca e curata: Annalisa CAPUTO, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2019.

⁷ Il *Decreto* 35 fa esplicito riferimento alla "cittadinanza digitale" come «capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione digitali» (p. 2).

⁸ Cfr. Debora BOERMAN, *Educazione civica: "dal fatto al valore" contro la "banalità del male"*, "Comunicazione filosofica", 45, 2, 2020, pp. 128-139, p. 131.

⁹ Cfr. Mario DE PASQUALE, *Intervista alla Prof.ssa Annalisa Caputo: insegnare e apprendere pratiche filosofiche*, "Comunicazione filosofica", 43, 2, 2019, p. 11.

particolare la Presidente prof.ssa Rossana Veneziano e il prof. Franco Sarcinelli, ne ha promosso e curato la realizzazione; ha partecipato un significativo gruppo di docenti, prevalentemente della scuola secondaria di II grado, provenienti non solo dalla Lombardia ma anche da altre regioni italiane, cosa possibile perché le lezioni si sono svolte online, per ragioni connesse al protrarsi dell'emergenza pandemica e anche per favorire una più estesa partecipazione territoriale.

3.1. Modulo I – Educazione, potere, partecipazione, uguaglianza, libertà: mappatura concettuale della questione della cittadinanza dall'età antica a oggi

Il primo modulo si è articolato in cinque incontri il cui intento è stato ripercorrere storicamente lo sviluppo del concetto di cittadinanza nella cultura filosofica europea, attraversandone le questioni teoretiche e connettendole alle problematiche presenti nella società attuale. Filippo Forcignanò, docente di Storia della filosofia antica all'Università degli studi di Milano, ha avviato il percorso l'11 ottobre 2021, tematizzando *La figura del cittadino tra Platone e Aristotele*. La riflessione di Forcignanò ha mosso dal fatto – peraltro comune nella cultura greca del IV e V secolo A.C. – che cardine della questione del potere sia il rapporto tra i concetti di “comandare” (ἄρχειν – *àrchein*) ed “essere comandato” (ἄρχεθαι – *àrchethai*). Benché secondo Aristippo nessuna delle due condizioni sia garanzia di felicità, perché ciascuna impedisce la libertà, entrambe sono necessarie alla sussistenza della *polis*. D'altra parte, né in Platone né in Aristotele sono davvero presenti esplicite definizioni di cittadinanza, piuttosto si possono evincere alcune connotazioni dell'essere cittadino ed enuclearne le problematiche che sia per loro sia rispetto alla sensibilità e alle emergenze attuali restano irrisolte. Un passaggio di cui è necessario l'attraversamento è il dialogo che nel *Critone* Socrate immagina di intrattenere con le Leggi: esse gli ricordano che il loro sovvertimento determinerebbe la distruzione della *polis*, in quanto i *polites* esistono in forza della loro esistenza. Benché Socrate sia vittima di un errore giudiziario – ossia di un “cattivo uso di leggi buone” – egli non è autorizzato a opporsi alle leggi perché sono esse a costituirlo in quanto cittadino, pur senza obbligare nessuno a sottomettersi alle prescrizioni che esprimono. Forcignanò ha posto a confronto *Repubblica* e *Leggi*: se nel primo testo Platone opera una “naturalizzazione della cittadinanza”, ossia è la natura dell'anima il criterio di ammissione nella *polis*, e ciò comporta il fatto che solo alcuni siano adatti a comandare e a quel fine vadano educati, nel secondo l'educazione è estesa a tutti ma solo alcuni sono davvero definibili cittadini, ossia i proprietari terrieri, coloro che abitano in modo stanziale il territorio: a costoro è richiesto di saper

comandare ed essere comandati. Ancora più centrale rispetto a *Repubblica*, emerge in *Leggi* la rilevanza dell'educazione, a presiedere la quale vi è un sovrintendente, unico eletto a scrutinio segreto, il cui compito è custodire la modalità con cui si realizza l'educazione alle virtù. L'approccio aristotelico al problema della cittadinanza è diverso da quello platonico, secondo Forcignanò in primo luogo perché lo stile descrittivo sostituisce quello normativo e, pur nella problematicità, si giunge a un tentativo di definizione. Nel libro III della *Politica*, in cui dopo aver chiarito che il cittadino è “privo di qualificazioni determinate” (ἀπλός – *aplós*) il che significa che definirne l'identità prescinde dalla costituzione in cui si trova a vivere, afferma che si può dire tale colui che partecipa delle decisioni, degli istituti giuridici e dei luoghi in cui si comanda: è evidente che tali connotazioni collimano con la democrazia, meno con l'oligarchia. Forcignanò pone in evidenza, tra quelle presenti nel testo aristotelico, due questioni a cui l'autore non dà di fatto risposta, ossia se e come l'identità del cittadino si modifichi all'interno di una forma costituzionale deviata e se la cittadinanza sia ereditaria.

L'incontro successivo, svoltosi il 28 ottobre 2021 e condotto da Paola Müller, docente di Storia della filosofia medievale presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano, già nel titolo *Sudditi, fedeli, cittadini...cittadinanza o cittadinanze nel Medioevo* ha posto in luce la prospettiva di lettura prescelta, ossia la cittadinanza come “caleidoscopio dell'appartenenza”. Müller, precisata l'importanza di attingere alle fonti giuridiche come base fondamentale dello studio storico-filosofico, ha sgombrato il campo dal pregiudizio interpretativo che assimilerebbe il comune medievale a una repubblica democratica e chiarito il lessico, data la notevole ricchezza semantica del termine *civitas*: spazio dentro le mura, patrimonio comune giuridico, comunità dei cittadini, città in senso specifico. Il *fil rouge* del suo intervento è stato il rapporto tra individuo e comunità politica, a cui è sotteso in termini metafisici quello tra parte e tutto: pertanto, snodi fondamentali sono stati la concezione organicistica della realtà politica rappresentata nella metafora del corpo. Tramite l'incontro con autori più o meno noti è stata delineata l'identità del *civis* pur nella diversità di provenienza – lo si poteva essere o in funzione del luogo abitato, o per un favore fatto a chi comanda, per nascita o divenendolo a seguito di un patto, per la decisione di inurbarsi – tenendo però fermo che la cittadinanza è un insieme non di diritti ma di doveri, primariamente militari e fiscali. La costruzione degli elenchi delle persone iscritte al catasto della città consentiva di stabilire la ricchezza e la misura del contributo di ciascuno al mantenimento della municipalità, il che ne determina l'appartenenza. Secondo il domenicano Remigio dei Girolami (XIII secolo) è opportuno passare dal “bene comune” al “bene *del* comune”: la trasformazione del termine “comune” da aggettivo a sostantivo ne esprime la convinzione che la società è assiologicamente anteriore alla famiglia, benché essa la

preceda cronologicamente. La *civitas* costituisce insomma l'ambito in cui l'uomo può realizzare ciò che è, entro un ordine verticale ascendente, in cui ogni elemento ha non solo specifica collocazione, ma anche la propria destinazione. Il medesimo impianto teoretico era già nel *Policraticus* di Giovanni di Salisbury (XII secolo), opera in cui l'esigenza di compaginare indipendenza e interdipendenza politica tra *cives* è resa tramite la metafora del corpo, che condensa in sé un'ontologia della società e un'etica dell'agire politico: come le membra del corpo, i membri della *civitas* sono tenuti a rispettare il primato del tutto rispetto alla parte, affinché siano condizione ed espressione del vivere civile l'unità e la concordia, ossia la stabile e ordinata partecipazione di ciascuno come espressione di responsabilità individuale. Il tema del rapporto uno-molti – da sempre tema filosofico per eccellenza – trova espressione nel concetto di “*universitas*”: se per Guglielmo da Ockham – secondo il quale propriamente esiste solo l'ente individuale – *universitas* è somma dei singoli, per il giurista marchigiano Bartolo da Sassoferrato è soggetto autonomo rispetto alle sue componenti. Si tratta di un'unità “ordinante”, in quanto valorizza le diversità delle parti, e insieme “ordinata” ossia essa stessa mantenuta nell'ordine da un'istanza superiore che la governa. In tale prospettiva, l'appartenenza alla comunità tutela la fragilità del singolo, ne garantisce la salvezza e insieme ne interpella la responsabilità, ossia l'impegno a forme di restituzione alla comunità di ciò che da essa riceve. Müller ha infine precisato che se da subito la cittadinanza medievale non prevede per tutti i medesimi livelli di partecipazione, in particolare con il passare del tempo, il suo progressivo ampliamento è inversamente proporzionale rispetto all'accesso alle cariche di governo, che diviene sempre più delimitato e ristretto. Al termine dell'intervento Müller ha fatto riferimento all'opera *La città delle dame* della poetessa italiana Christine de Pizan, vissuta nella seconda metà del XIV secolo presso la corte di Francia, il cui intento è dimostrare il ruolo storico e culturale delle donne, facendo emergere i problemi che le riguardano, la cui attualità è sorprendente: l'accesso all'istruzione, la violenza nel matrimonio, l'attesa della nascita del figlio maschio, la possibilità di vestire secondo i propri desideri.

La prospettiva etico-politica ha connotato la relazione del 10 novembre 2021 su *Hobbes e Locke: variazioni della modernità politica* di Paolo Monti, docente di Filosofia morale presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Attraverso l'esame di alcuni testi chiave, Monti ha posto Hobbes e Locke, universalmente riconosciuti come fondatori del pensiero liberale, in dialogo tra loro e con alcuni esponenti del pensiero contemporaneo, tra cui Taylor, Han, Sandel, Nussbaum, Mouffe, Rawls, che rielaborano le questioni moderne alla luce delle istanze contemporanee. Proprio una riflessione tratta da *L'età secolare* di Taylor sull'introduzione alla *Dichiarazione d'indipendenza* americana del 1776 puntualizza il cambiamento di paradigma che

connota le esperienze politiche moderne.¹⁰ Secondo Taylor, tale cambiamento si origina almeno un secolo prima con Locke e consiste nella percezione di una svolta nell'ordine morale, per cui le persone si concepiscono come individui che volontariamente danno vita all'ordine politico. La tesi che Monti ha argomentato è che Hobbes e Locke riformulano il concetto di cittadinanza di origine aristotelica, incardinato nell'intreccio tra cooperazione e deliberazione, tutt'oggi reperibile nel dibattito contemporaneo.¹¹ Il percorso si è scandito in tre passaggi, ciascuno dedicato all'esplorazione di un concetto – “stato di natura”, “contratto”, “tolleranza” – e della questione a esso inerente – *Quale rapporto sussiste tra essere umani e essere cittadini? Qual è la natura della relazione tra cittadini? Quale ordine esiste tra le appartenenze dei cittadini?* –. Mentre in Aristotele gli ordini della natura e della politica sono compenetrati l'uno all'altro, in età moderna la politica smette di essere attinente al “naturale” e si situa nell'ordine dell'“artificiale”. Tale dimensione emerge con prepotenza per ragioni connesse alla rivoluzione scientifica e tecnologica e conquista credito rispetto all'altra, in particolare in Hobbes ne è il correttivo. La conflittualità naturale che connota gli esseri umani sempre sotto traccia nelle relazioni e negli ordinamenti costituiti esige la norma, possibile solo nello stato civile, come garante di sicurezza rispetto al rischio che l'altro in quanto tale rappresenta. Secondo Locke, invece, la capacità normativa connota la natura umana e ciò emerge nella capacità contrattuale, espressione di una socialità di base che precede o prescinde la cornice della norma politica. A questo punto, Monti ha provato a esplorare la questione della conflittualità a partire dai recenti fatti del 6 gennaio 2021 negli USA, la cui violenza induce a chiedersi sia se davvero gli esseri umani si siano affrancati dall'originarietà del conflitto, sia se le istituzioni democratiche siano al riparo da eventi conflittuali in grado di travolgerle. Altre due questioni di non minore rilevanza poste in evidenza da Monti hanno riguardato la dimensione della comunicazione, o in altri termini la “cittadinanza digitale”. In primo luogo, nell'*infosfera* il conflitto si origina in uno spazio che sfugge al legislatore: si tratta infatti di uno spazio artificiale, che favorisce a tal punto il conflitto tra interlocutori da provocarne l'erosione e la messa in crisi delle istituzioni.¹² Connesso a questo fattore è il rapporto di reciproca esasperazione tra polarizzazione e autoreferenzialità: Byung-Chul Han ritiene che lo spazio digitale dia solo l'illusione di una conversazione

¹⁰ Cfr. Charles TAYLOR, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 14.

¹¹ Cfr. ARISTOTELE, *Politica*, Rizzoli, Milano 2008, III 1253a e 1283b-1284a.

¹² Cfr. Luciano FLORIDI, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

pubblica, ma di fatto l’abolisca, perché produce la polarizzazione delle posizioni, saldando i simili ma isolandoli.¹³

La riflessione intorno al “contratto” ha ripreso elementi già esplorati da Forcignanò e Müller, ossia l’originarietà o meno dell’individuo rispetto all’istituzione politica e il rapporto della parte al tutto, già espresso con la metafora del corpo. Le posizioni di Hobbes e Locke sono in questo caso poste in dialogo con il tramite di quelle di Martha Nussbaum e Chantal Mouffe da un lato e di Michel Sandel dall’altro, attorno a quella che oggi si esprime come questione della “rappresentanza”. Secondo Hobbes, il corpo politico è materialmente costituito dagli individui, ma è anche vero che gli individui hanno la forma del corpo politico; oggi si direbbe che i cittadini prendano la forma dei corpi che li rappresentano. D’altra parte, per Nussbaum i cittadini sono tali non in quanto si identificano con una collettività, ma in quanto si riconoscono come individui sempre capaci di mettersi in relazione con altri individui; Mouffe ritiene al contrario che la politica sia una questione di identificazione e che riescano a prevalere solo i gruppi in grado di costituire comunità in cui tale processo è più forte. Monti raffronta l’idea di contratto individualista e antiautoritaria elaborata da Locke, per il quale il patto attorno a cui la comunità si costituisce non sottrae mai agli individui la loro fondamentale libertà, con la posizione di Sandel, secondo il quale Locke apre spazio all’individualismo etico e sottrae i soggetti storicamente situati dalla responsabilità riguardante gli atti compiuti in passato dagli appartenenti alla medesima comunità politica.

L’ultimo concetto esplorato è stato “tolleranza” che sottende il problema dell’ordine tra diverse appartenenze, in particolare quelle religiose. Ad avviso di Hobbes, per garantire la coesione sociale è necessario ci sia un unico culto pubblico, mentre in privato si possono tollerare espressioni diverse da quella ufficiale: *in nuce* è già l’impianto teorico della neutralità dello stato in materia religiosa che presiede le società secolarizzate, nelle quali il culto è e deve restare un’espressione privata. Locke riconosce alla religione una funzione civile in quanto la sola esistenza di gruppi religiosi diversi ha funzione antiautoritaria: anche questa chiave di lettura esprime una delle visioni contemporanee, quella che promuove il pluralismo visibile delle appartenenze religiose, ma sollecita a riflettere con Rawls sui motivi per cui possano sussistere società democratiche stabili internamente animate da visioni e valori non conciliabili benché ragionevoli. Monti ha concluso proponendo il caso, apertosi nel 2007 e risolto solo nel 2021, di un membro della comunità sikh che aspirava a far parte della *Garda Reserve*, l’unità di volontari del servizio di polizia nazionale irlandese, a cui tale possibilità è stata

¹³ Cfr. Byun-Chul HAN, *La società della trasparenza*, Nottetempo, Milano 2012.

a lungo negata a causa del conflitto tra un elemento della sua appartenenza religiosa, il turbante, e il berretto che è parte integrante dell'uniforme della *Garda Reserve* e garanzia dell'identificabilità dei componenti. A fronte dei mutamenti della società, è auspicabile che anche le regole condivise che la presiedano possano essere mutate.

La relazione di Roberto Mordacci, docente di Filosofia Morale presso l'Università Vita-Salute S. Raffaele di Milano del 29 novembre 2021 su *Cittadinanza e cosmopolitismo in Kant* si è focalizzata su tali concetti nella convinzione che quello cosmopolitico sia l'esito auspicabile, benché non necessario, della vicenda umana nel tempo. Mordacci ha segnalato subito la problematicità della nozione di cittadinanza in Kant rispetto alla sensibilità attuale, poco disposta ad accettare di concepirla come esclusiva proprietà del corpo comune. Il percorso sviluppato si è appuntato su due testi specifici: il saggio *Sul detto comune* “Questo può essere giusto in teoria ma non vale per la pratica” (1793) e *La metafisica dei costumi* (1797): in entrambi emerge una concezione della cittadinanza non egualitaria, che riguarda solo i maschi adulti e benestanti, benché libertà ed eguaglianza politica siano beni di cui tutti debbano godere. La chiave teoretica per comprendere la prospettiva politica kantiana, entro cui si situa la questione della cittadinanza, ad avviso di Mordacci è la sovranità che pertiene all'uso pratico della ragione: il fondamento della prassi è ciò su cui la prassi si misura; pertanto, è la teoria che misura la prassi non viceversa. La peculiarità kantiana sta nel porre a fondamento dello stato civile non leggi frutto di una costituzione, quanto principi puri a cui uno stato possa ispirarsi: la “libertà” di ogni membro della società, come uomo; l’“eguaglianza” di ogni membro di un corpo comune, come suddito; l’“indipendenza” di ogni membro di un corpo comune, come cittadino.¹⁴ Le parole kantiane che descrivono la libertà richiamano la prima formulazione dell'imperativo categorico: «Nessuno mi può costringere ad essere felice a suo modo (nel modo in cui questi si immagina il benessere degli altri uomini), ma ognuno deve poter cercare la sua felicità per la via che gli appare buona, purché non leda l'altrui libertà di tendere a un analogo fine».¹⁵ Se l'eguaglianza è moralmente una condizione universale, politicamente è garantita dal radunarsi intorno a un potere e può convivere con le disuguaglianze inerenti alla proprietà dei beni, alla superiorità fisica o spirituale.¹⁶ L'indipendenza economica, sociale e psicologica è infine la condizione per essere cittadino, ossia co-legislatore: ad avviso di Kant, qualsiasi fattore che consenta la possibilità di essere controllato o manipolato da altri porrebbe un membro della società in una condizione

¹⁴ Cfr. Immanuel KANT, *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 137.

¹⁵ *Ivi*, pp. 137-138.

¹⁶ Cfr. *ivi*, p. 139.

di giudizio inadatta a formulare le leggi.¹⁷ Due precisazioni kantiane sembrano a Mordacci particolarmente stridenti con la sensibilità attuale: la dichiarazione esplicita che le donne, al pari dei bambini, non possiedono le condizioni per poter votare – nel XVIII secolo esse non avevano accesso alla proprietà o al lavoro, per cui non potevano aspirare all’indipendenza – e la negazione di ogni forma di resistenza al potere legislativo costituito, anche di fronte a leggi ingiuste, poiché sarebbe contraddittorio esercitare il dissenso fuori o contro lo stato che ne garantisce la possibilità, il che implica l’inconcepibilità della disobbedienza civile o dell’obiezione di coscienza.¹⁸

Ne *La metafisica dei costumi*, Kant offre una concezione della cittadinanza più articolata: in particolare permangono solo le condizioni naturali a definirne l’accesso, mentre scompaiono quelle connesse all’indipendenza economica. Di fronte all’incongruenza di Kant, Mordacci ha proposto di introdurre a mo’ di correttivo la considerazione che se l’indipendenza è inclusa nel principio di libertà come condizione di fatto, e non di principio, allora è un dovere sociale quello di contribuire all’indipendenza di tutti i membri del corpo comune, ovvero di tutti i cittadini. La riflessione sul cosmopolitismo in rapporto alla fraternità ha concluso la trattazione dei testi kantiani: “fraternità” è un principio illuminista poi trasformatosi in “solidarietà”, di valore sia universalistico sia locale, di cui è veicolo l’idea di cittadinanza intesa come diritto originario e universale. Il primo testo a cui Mordacci ha fatto riferimento è uno scritto del 1784, *Idea per una storia universale in prospettiva cosmopolitica*: la prospettiva della storia umana è cosmopolitica, ossia rinvia a una collaborazione tra stati autonomi o in caso a una confederazione di stati sovrani.¹⁹ Le ragioni teoretiche del cosmopolitismo così inteso sono ancora una volta morali: per Kant esso è il compimento della libertà umana, che si esplica nella storia e non può darsi se non in una collaborazione o confederazione tra stati; la guerra è di per sé un corto circuito della libertà, la coarta e la cancella. Certamente la condizione cosmopolitica non è senza rischi, può essere causa di conflitti e non è esente da conflitti: Mordacci ha segnalato che per Kant la libertà avanza lentamente, sviluppando un piano nascosto della natura, di cui non è dato conoscere le modalità di realizzazione e che pertanto non è possibile tradurre in una costituzione; gli esseri umani possono solo procedere a tentoni verso lo sviluppo di costituzioni via via migliori.²⁰

¹⁷ Cfr. *ivi*, pp. 140-141.

¹⁸ Cfr. *ibid.*

¹⁹ Cfr. Immanuel KANT, *Idea per una storia universale in prospettiva cosmopolitica*, Mimesis, Milano 2015.

²⁰ Cfr. Pauline KLEINGELD, *Kant and Cosmopolitanism: The Philosophical Ideal of World Citizenship*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.) 2011.

La lezione conclusiva del I modulo, tenuta il 17 gennaio 2022 da Rossella Fabbrichesi, docente di Filosofia teoretica all'Università degli studi di Milano e Maria Regina Brioschi assegnista di ricerca nel medesimo ateneo, ha tematizzato *Pragmatismo: comunità, educazione e democrazia*, focalizzando l'attenzione soprattutto su John Dewey. Nella prima parte, Fabbrichesi ha fornito la cornice storico-teoretica del movimento pragmatista, chiarendo il profilo non-filosofico e il comune interesse per l'evoluzionismo degli intellettuali che tra il 1871 e il 1875 costituirono un *Metaphysical Club* nella Harvard University: tra loro c'erano Peirce, James, Dewey e Mead. Deleuze osserva che l'importanza di questo movimento della filosofia americana sta nel fatto che germina da una "società di fratelli", una società senza sovrani e senza padri in cui l'alleanza sostituisce la filiazione.²¹ Peirce definisce il pragmatismo in un testo del 1878, *Come rendere chiare le nostre idee*, affermando che il significato di un concetto non è identificabile in una rappresentazione delimitabile, non risponde alla domanda "che cos'è?", ma "che cosa può fare?", cioè inerisce agli effetti concepibilmente pratici di quel concetto.²² La funzione del pensiero nella prospettiva pragmatista è produrre abiti di azioni, un modo di comportamento: significato-concetto-essenza ed effetto implicato dalla sua comprensione si sovrappongono. Fabbrichesi ha puntualizzato il mutamento di prospettiva interpretativa emergente in tali affermazioni: il fatto che le idee non siano rappresentazioni mentali ma divengano piani per l'azione impatta sul concetto di realtà e verità. Quest'ultima è da intendersi ora come "effetti di verità possibili"; la prima non è più semplice presenza, ma qualcosa in movimento, *in the making*, sempre in uno "stato di incipienza".²³

L'intervento di Maria Regina Brioschi sul pensiero di Dewey si è snodato in tre passaggi. Il primo ha posto in chiaro i capisaldi della sua filosofia, ossia naturalismo, organicismo e strumentalismo. «Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso l'oggetto fa qualcosa a noi [...]. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza»: esperienza e natura stanno in una tale unione per cui l'esperienza non è tanto della natura, ma *nella* natura.²⁴ Il termine organicismo allude all'interazione organismo-ambiente: l'uomo si adatta alla natura, ma essa stessa è plastica, si conforma a lui.²⁵ Ciò consente di parlare di valore strumentale e

²¹ Cfr. Gilles DELEUZE, Felix GUATTARI, *Millepiani*, Castelvecchi, Roma 2006.

²² Cfr. Charles Sanders PEIRCE, *Come rendere chiare le nostre idee*, UTET, Torino 2014.

²³ Cfr. Charles Sanders PEIRCE, *Alcune conseguenze di quattro incapacità*, in *Scritti scelti*, UTET, Torino 2008, pp. 107-144.

²⁴ John DEWEY, *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma 2018, p. 151.

²⁵ Cfr. John DEWEY, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Milano 2008.

trasformativo della ragione e della conoscenza: «la linea da tracciarsi non è quella tra azione e pensiero o tra azione e valutazione, ma tra l'azione cieca, servile e insignificante e l'azione libera, significativa diretta e responsabile».²⁶ In tale quadro ontologico ed epistemologico, la stessa filosofia ha radice pratica ed è curvata sulla pratica, il che per Dewey significa che essa «può definirsi anche la *teoria generale dell'educazione*»: il «punto di vista educativo ci mette in grado di intendere i problemi filosofici, dove sorgono, dove prosperano, dove sono in casa loro e dove l'accettazione o il ripudio di essi provoca una differenza nella pratica».²⁷ Il *learning by doing*, o attivismo, intende compaginare l'educazione liberale e quella scientifica: suo compito è aiutare gli alunni a ricostruire i nessi dell'esperienza in vista della «creazione del potere di autocontrollo», per «ottenere che l'azione non segua immediatamente il desiderio, ma sia preceduta dall'osservazione e dal giudizio».²⁸ Entro il quadro concettuale delineato, Brioschi ha potuto chiarire la concezione di democrazia sostenuta da Dewey, ossia «qualcosa di più di una forma di governo [...] un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata».²⁹ Torna in qualche modo il tema della correlazione tra società e individui, elemento discusso da parte di tutti i relatori nei vari interventi: per Dewey tale correlazione si esplica su un duplice piano, operativo e culturale, strettamente interconnessi. Da un lato, la società richiede il servizio e la subordinazione degli individui, ma esiste per servirli; dall'altro è necessario che la società educi i propri membri all'iniziativa personale e all'adattabilità affinché non siano sopraffatti dai cambiamenti in cui si trovano coinvolti: non capendone il significato e la connessione, metterebbero in crisi l'esistenza stessa della democrazia.³⁰

3.2. Modulo II – Sperimentazione, partecipazione e riflessione: modelli epistemologici e progettazione didattica

L'obiettivo dei tre incontri del secondo modulo è stato esplorare possibili modalità operative di realizzare attività didattiche a partire dalle proposte offerte dai relatori precedentemente intervenuti. Il 31 gennaio 2022 Martino Sacchi, docente di filosofia e storia al Liceo Giordano Bruno di Melzo, ha condiviso la propria esperienza didattica di utilizzo dell'informatica come strumento di lavoro riflessivo e costruttivo, promotore

²⁶ John DEWEY, *Esperienza e natura*, Mursia, Brescia 2014, pp. 158-159.

²⁷ John DEWEY, *Democrazia e educazione*, cit., p. 362.

²⁸ *Ivi*, pp. 54-59.

²⁹ *Ivi*, p. 95.

³⁰ Cfr. *ivi*, pp. 95-96.

di apprendimento efficace.³¹ Sacchi ha inizialmente raccontato come la rivoluzione digitale avviatasi negli anni Novanta del XX abbia gradualmente modificato la sua attività di docente, conducendolo in modo abbastanza spontaneo a creare un archivio digitale di materiale che prima andava in buona parte smarrito in quanto cartaceo. Benché le sue prime esperienze di realizzazione di ipertesti siano state deludenti, perché vissute dagli studenti come caotiche, esse sono state tuttavia indicatrici dell'esigenza di coniugare forme stabili e modalità di intervento diretto, personale, "costruttivo" sui testi e dei testi stessi.³² Sacchi ha argomentato la sperimentazione, che realizza dal 2006 a oggi, a partire in primo luogo dalla persuasione che il salto di qualità nell'apprendimento stia nel promuovere la mobilitazione degli studenti "movimentando" il testo gutemberghiano, in secondo luogo dalla constatazione che da sempre il lettore e lo studioso operano sul testo, lo riorganizzano visivamente sottolineandone alcune righe, chiosandone i contenuti, evidenziandone i termini chiave. Lo strumento elettronico amplia e perfeziona gli spazi di possibilità di tale processo, se svolto in un paradigma di "convergenza digitale", fermo restando che nessun processo di apprendimento reale ed effettivo è mai stato puro riversamento di informazioni dal docente allo studente e semplice ripetizione mnemonica di informazioni.³³

Sacchi ha quindi presentato il sito didattico *Il filo di Arianna*: inizialmente nato come *repository*, esso è gradualmente diventato una raccolta ragionata di testi, immagini, mappe, link forniti dal docente, che gli studenti, sotto la sua guida, usano per realizzare un "quaderno-dispensa" da stampare e su cui studiare. Per chiarire ulteriormente il criterio e le finalità che guidano il progetto, Sacchi ha precisato, anche mostrando i lavori realizzati da alcuni studenti, ciò che il "quaderno-dispensa" non è: non è la trascrizione in bella copia degli appunti del docente, né l'esito di un'operazione di semplice "cosmesi" dei materiali a seguito di un sapiente copia-e-incolla; è piuttosto la ristrutturazione di una serie di contenuti pre-lavorati che esige riflessione, ripensamento critico, rielaborazione personale.

L'incontro del 14 febbraio 2022 centrato su *Promuovere la riflessività critica: questioni, situazioni di apprendimento e strategie*, è stato tenuto da Anna Bianchi, docente di filosofia e storia al Liceo Beccaria di Milano e da me stessa: lo stile di realizzazione è stato marcatamente partecipativo. Introduttivamente ciascuna di noi ha focalizzato la cornice teoretica, epistemologica e metodologica della concezione di riflessività critica

³¹ Per approfondimenti cfr. Martino SACCHI, *Moodle, Moocs e filosofia alle scuole superiori. Un'esperienza sul campo*, "InCircolo", 8, 2019, pp. 259-267.

³² Cfr. Theodor Holm NELSON, *Literary Machines 90.1*, Progetto Xanadu, Muzzio 1992.

³³ Cfr. Nicholas NEGROPONTE, *Essere digitali*, Sperling & Kupfer, Milano 1999.

in cui ci riconosciamo. Bianchi ha posto in chiaro l'esigenza di valorizzare la lettura profonda e interrogante dei testi filosofici e di mantenere sempre connessi il metodo storico e quello problematico: se ogni sapere è storicamente situato, è pur vero che le questioni – come si è visto a proposito della cittadinanza e di quanto le inerisce – si ripropongono, benché in forme diverse, e meritano una riflessione sulle variazioni di significato dei concetti; d'altra parte riflettere sul passato stimola a interrogarsi sul presente. Da parte mia, ho sottolineato il ruolo della domanda, le competenze che sono necessarie a fare esperienza di filosofia e di cui la filosofia promuove l'esperienza – problematizzare, prendere posizione, argomentare – l'opportunità di fare spazio sia alla dimensione personale sia a quella sociale del filosofare.

La parte più cospicua dell'incontro ha visto tuttavia il coinvolgimento dei partecipanti in due attività di gruppo e nelle successive riflessioni metacognitive su di esse. La prima, a partire dalla proposta di alcuni concetti cardine delle lezioni svoltesi nel primo modulo, chiedeva di individuarne le possibili correlazioni con le questioni che attualmente riguardano la cittadinanza ed eventualmente di far emergere problematiche oggi presenti che non lo erano negli autori esplorati. La seconda consegna, a partire dalla scelta di un breve testo – ne sono stati proposti vari tra quelli citati o direttamente esplorati durante le lezioni –, consisteva nella progettazione di un'attività che promuovesse negli studenti la sperimentazione delle competenze argomentative. Un ruolo particolarmente rilevante di sperimentazione della riflessività critica lo hanno avuto le riflessioni metacognitive: l'obiettivo perseguito era far cogliere in modo diretto ai docenti il potenziale formativo del “ritornare” riflessivo sulle azioni compiute in un'attività didattica, per comprenderne il significato “in sé” e la valenza “per sé”, nonché la potenziale efficacia in aula. Le domande proposte dopo la prima attività hanno mirato a intercettare in essa i fattori promotori di riflessività critica, le ragioni della loro eventuale efficacia, le competenze promosse e il valore delle conoscenze funzionali a tale promozione. A seguito della seconda attività grupale le domande sono state focalizzate sull'impatto emotivo che essa potrebbe produrre sugli studenti, cercando di intercettarne i fattori stimolanti o impegnativi e le ragioni di tali possibili vissuti.

Al termine dell'incontro sono stati proposti ai partecipanti due possibili progetti da realizzare individualmente o in piccolo gruppo come attività di progettazione autonoma conclusiva: il primo verteva sulla realizzazione di un compito che coniugasse testo filosofico e tecnologia, il secondo su un percorso testuale che scegliendo una specifica modalità partecipativa impegnasse gli studenti nelle competenze critiche. Le proposte didattiche elaborate sono state presentate e discusse dai docenti nell'incontro conclusivo del 7 marzo 2022.

4. Riflessioni e prospettive

È interessante soffermarsi brevemente sugli esiti della proposta formativa della *Sezione Lombarda della Società Filosofica Italiana*, occasione per riflettere su un aspetto specifico della missione di servizio culturale della filosofia, svolta in primo luogo tramite le società scientifiche e l'università. Emergono dati interessanti dai commenti e dalle segnalazioni fornite dai partecipanti nei questionari di valutazione, che ne hanno esplorato le motivazioni e le attese, la percezione delle conoscenze e competenze acquisite, indagato l'interesse per temi e questioni trattati e raccolto spunti in merito a possibili miglioramenti.

La soddisfazione complessiva dei docenti è stata in generale molto buona. Alcuni hanno specificamente segnalato che la tematizzazione della cittadinanza ha costituito un supporto coerente con l'esigenza di inserire in modo esplicito temi inerenti all'educazione civica a fronte delle indicazioni ministeriali. I fattori motivazionali appaiono particolarmente significativi come indicatori dei bisogni formativi dei docenti – perlomeno di alcuni di loro – e della percezione che essi ne hanno. Un elemento ricorrente è il desiderio di dialogo e confronto con altri colleghi e il conseguente scambio di pariche; anche la possibilità di acquisire risorse didattiche risulta rilevante per molti, per alcuni l'attesa di ricevere stimoli per l'innovazione.

Non mancano le osservazioni in vista del miglioramento: quella che sembra più rilevante verte sull'esigenza di un maggior raccordo tra le due anime del progetto, ossia tra il modulo I centrato sui contenuti storico-teoretici e il modulo II impegnato nella dimensione della traduzione didattica degli stessi, percepiti più giustapposti che integrati. Se infatti la maggioranza dei partecipanti ha espresso soddisfazione per l'arricchimento culturale offerto dalle lezioni del modulo I, non è mancato chi ha segnalato di aver acquisito più contenuti conoscitivi che strumenti per comunicarli con modalità e mezzi adeguati agli adolescenti. Tali segnalazioni sono indice, a mio avviso, di una differenziazione dei bisogni effettivi e percepiti dai docenti della scuola superiore: è più facile che un neo-assunto abbia maggior attenzione ad arricchire il proprio sapere su periodi storici e/o autori poco sviluppati o non direttamente letti negli anni degli studi universitari e che per la giovane età non ha ancora avuto il tempo di frequentare, mentre che un docente con maggiore esperienza di insegnamento senta il desiderio di sperimentare modalità e proposte didattiche nuove o di precisare gli aspetti strategici degli interventi in aula. Un peso importante lo ha anche il contesto in cui il docente opera, ossia se si trova inserito in un gruppo di colleghi che costituisce una comunità di collaborazione e di scambio reciproci o se vive forme diverse di isolamento o emarginazione culturale.

Certamente per un professionista, in particolare se, come un insegnante, impegnato nella cultura e nell'educazione la definizione dei bisogni e dei desideri formativi dipende da variabili, una delle quali riguarda la sua consapevolezza di sé, per molti aspetti personali e difficilmente individuabili a priori. L'impegno a elaborare una proposta organica, in cui ogni intervento tenga conto degli interlocutori con cui si rapporta è la prima attenzione che è necessario porre per garantire qualità ed efficacia al percorso formativo. L'esperienza di ricerca nell'ambito della didattica della filosofia, dell'orientamento e della formazione mi ha confermato ripetutamente che solo tenendo insieme i diversi aspetti di ogni evento educativo si risponde davvero ai fini in vista dei quali l'educazione è in sé un atto cogente e significativo. Per questo è importante saldare contenuti e conoscenze, dimensione storica e dimensione teoretica in ogni sapere e in particolare nella filosofia, attività di ricerca e attività didattica in modo che ciascuno dei due fattori sia posto a servizio dell'altro.³⁴ Ciò a dire: la ricerca sia anche ricerca di strumenti didattici efficaci e la didattica si appoggi su fondamenta salde, costruite in forza dello studio e della costruzione del sapere; lo sviluppo storico dei problemi sia posto in dialogo con la percezione e la riformulazione che se ne ha nel momento presente e la riflessione teoretica si nutra della tradizione storica che ne è stata sorgente e da cui si è alimentata; i contenuti illuminino le prassi, i processi, le metodologie e questi ultimi siano innervati da conoscenze per non rimanere vuoti o con la presunzione o il vanto di essere neutri.

Nota Bibliografica

ARISTOTELE, *Politica*, Rizzoli, Milano 2008.

Debora BOERMAN, *Educazione civica: “dal fatto al valore” contro la “banalità del male”*, “Comunicazione filosofica”, 45, 2, 2020, pp. 128-139.

Annalisa CAPUTO, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2019.

Gilles DELEUZE - Felix Guattari, *Millepiani*, Castelvecchi, Roma 2006.

John DEWEY, *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma 2018.

³⁴ Si chiede Caputo: «È possibile apprendere a filosofare al di fuori della filosofia e dei suoi contenuti storici, tematici, interrogativi? No. Per questo le conoscenze filosofiche non sono separabili e vanno coltivate assieme». Mario DE PASQUALE, *Intervista alla Prof.ssa Annalisa Caputo*, p. 11.

- John DEWEY, *Esperienza e natura*, Mursia, Brescia 2014.
- John DEWEY, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Milano 2008.
- Luciano FLORIDI, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Byun-Chul HAN, *La società della trasparenza*, Nottetempo, Milano 2012.
- Immanuel KANT, *Idea per una storia universale in prospettiva cosmopolitica*, Mimesis, Milano 2015.
- Immanuel KANT, *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Pauline KLEINGELD, *Kant and Cosmopolitanism: The Philosophical Ideal of World Citizenship*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.) 2011.
- Nicholas NEGROPONTE, *Essere digitali*, Sperling & Kupfer, Milano 1999.
- Theodor Holm NELSON, *Literary Machines 90.1*, Progetto Xanadu, Muzzio 1992.
- Charles Sanders PEIRCE, *Alcune conseguenze di quattro incapacità*, in *Scritti scelti*, UTET, Torino 2008, pp. 107-144.
- Charles Sanders PEIRCE, *Come rendere chiare le nostre idee*, UTET, Torino 2014.
- Martino SACCHI, *Moodle, Moocs e filosofia alle scuole superiori. Un'esperienza sul campo*, "InCircolo", 8, 2019, pp. 259-267.
- Rossana SICURELLO, *L'educazione civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità*, "Formazione & Insegnamento", XIX, 2, 2021, pp. 273-288.
- Charles TAYLOR, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2009.