

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO  
SECONDARIO DELLA TOSCANA  
Sede di Firenze

IV Ciclo  
II Anno

Indirizzo Scienze Umane  
Classe A037

**Relazione finale sul Tirocinio e sui Laboratori  
(sintesi ed estratti)**

Supervisore  
Prof. Stefano Bucciarelli

Candidato  
Dott. Dario Danti

Anno Accademico 2003-2004

*A Giordano,  
agli insegnamenti  
di una troppo giovane amicizia*

# 1. Il Liceo Scientifico “Filippo Buonarroti” di Pisa

## 1) *Caratteri salienti del P.O.F.*

L'ordinamento del Liceo statale “Filippo Buonarroti” prevede corsi di liceo scientifico di ordinamento con il piano nazionale di informatica per tutti e cinque gli anni, con introduzione di fisica fino dalla prima classe del biennio, e una sperimentazione curricolare di Scienze naturali, Chimica e Geografia, con l'introduzione di Scienze dalla prima classe. Prevede, inoltre, dall'anno scolastico 1997/98, nell'ambito del Progetto Autonomia, corsi sperimentali con Indirizzo Linguistico, Indirizzo Scientifico, Indirizzo Scientifico-Tecnologico.

Gli *orari* sono di 30 e 31 ore improntati alla flessibilità e le ore per ogni disciplina vengono computate in un monte orario annuo, senza l'obbligo di un orario fisso settimanale. Sono organizzate compresenze di docenti per molti insegnamenti.

Il biennio è articolato in un'area dell'equivalenza, con discipline identiche e identico carico orario per i tre indirizzi; un'area di indirizzo e l'area integrativa, che offre alla scuola di scegliere liberamente un nuovo insegnamento o l'integrazione oraria di insegnamenti già presenti nelle altre aree. Inoltre il biennio è caratterizzato dall'insegnamento di Diritto ed Economia e da quello di Linguaggi non verbali e multimediali. I trienni sono caratterizzati in modo particolare per un curriculum che tende a specializzarsi man mano che si procede verso l'ultimo anno, per un'area di integrazione di tre ore, che offre possibilità di personalizzazione del curriculum di base; consente, infine, ore di compresenza lasciate alla libera scelta dei consigli di classe. L'indirizzo linguistico vede lo studio di tre lingue straniere, sia nelle loro strutture proprie sia nel confronto circa i patrimoni culturali e letterari; accanto a questa ampia area vi è un pacchetto di ore di discipline storico-filosofiche e scientifiche e discipline il cui studio termina in quarta: Latino e Fisica. Gli indirizzi Scientifico e Scientifico-Tecnologico lavorano attorno alla stretta correlazione fra le attività laboratoriali o di lezioni esterne alla scuola e la riflessione teorica sviluppata in classe, dando molto spazio alle discipline umanistiche e linguistiche. Per l'indirizzo scientifico è previsto anche lo studio del Latino fino alla classe quarta.

Ampio spazio è dedicato alla *valutazione*, verifica e autovalutazione del processo formativo. In merito alla valutazione degli studenti e delle studentesse oltre ai voti quadrimestrali, vi sono dei “pagellini” ogni bimestre che riportano un giudizio accertato in itinere. Di notevole interesse è anche l'offerta degli *Interventi didattici educativi integrativi* con la programmazione di

attività di recupero curricolari ed extracurricolari sia individualizzati che di classe. Il recupero prevede una vasta gamma di opzioni, a seconda delle esigenze: “pause didattiche” concordate dai docenti con la classe; attività rivolte a piccoli gruppi o a singoli; modalità di “sportello”; recupero per piccoli gruppi omogenei oppure misti. Di fondamentale importanza il recepimento da parte di alunni e genitori dell'attività proposta e del percorso soprattutto nell'ottica dell'obiettivo finale: colmare i debiti formativi che gli studenti si portano dietro da una classe all'altra.

Altro capitolo di notevole interesse è quello relativo all'*orientamento* e al *riorientamento*. Nel primo caso è forte il lavoro di interscambio con le scuole medie del territorio, nonché l'attività durante il biennio superiore circa la verifica e il rafforzamento motivazionale e l'emersione di elementi utili per un eventuale riorientamento del/nel percorso scolastico. Si tratta di una combinazione che fa leva, quindi, sull'orientamento, su una fase di accoglienza dalla scuola media alla superiore, sull'eventuale riorientamento durante il primo anno e, più in generale, nel biennio. Della fase di accoglienza fanno parte molti progetti, riconosciuti e finanziati dalla Comunità Europea, dalla Regione e dalla Provincia. Ricordiamo qui *Imparare a scegliere*, rivolto alle classi seconde e in relazione all'obbligo formativo, che mira al consolidamento dell'autonomia e all'acquisizione di competenze orientative in soggetti con difficoltà scolastiche varie e che potrebbero correre il rischio di uscire dal canale dell'istruzione.

Oltre alle *attività integrative* delle discipline e a quelle sportive e agonistiche vi sono alcuni progetti e altre attività del Liceo Scientifico “Filippo Buonarroti” di notevole interesse e coinvolgimento delle studentesse e degli studenti, nonché del corpo docente: il Centro di informazione e consulenza (C.I.C.); *Fare Teatro* e le sperimentazioni di Scienze con il progetto di Educazione ambientale; la partecipazioni a concorsi come le Olimpiadi di matematica, di fisica, di informatica nonché alla Gara di Informatica, alle Fasi di *mathématique sans frontières*, ai Giochi di Archimede, al Kangarou della matematica e ai Giochi della chimica con concorso grafico.

Tre i progetti europei: Parlamento Europeo dei Giovani (P.E.G.), Model European Parliament (M.E.P) ed Europa Club. Relativamente al primo e al terzo progetto la mia tutrice si è resa protagonista della costruzione e della gestione delle due iniziative. Vediamo di cosa si tratta.

### **Parlamento Europeo dei Giovani (P.E.G.)**

Il *Parlamento Europeo dei Giovani (P.E.G.)* è un'attività presente dal '98 a cui il liceo

“Buonarroti” partecipa ogni anno: nel '98 è arrivato in finale, nel 2002 ha avuto accesso alla fase europea.

Una squadra per ogni istituto deve predisporre, su un tema assegnato, una risoluzione con clausole operative (scritta in tre lingue). Nella fase d'istituto e nazionale le squadre si riuniscono (tipo parlamento) illustrando e difendendo la propria risoluzione, confrontandosi, quindi, anche con le altre risoluzioni di cui sono già a conoscenza. Il dibattito è aperto e si svolge in inglese e francese. Alla fine si accede alla fase internazionale (due per stato).

### **Europa Club**

Anche in questo caso l'obiettivo è quello di sviluppare una cultura europea fra le giovani generazioni attraverso uno scambio fra studenti e studentesse di diversi ordini e gradi di scuola, soprattutto nelle elementari e medie inferiori, con lezioni e discussioni su vari aspetti della tradizione storica, geografica politica, letteraria e culturale dell'Europa.

Infine un ulteriore progetto che ha visto attiva una classe della mia tutrice, previsto dal P.O.F., è stato quello della lettura del giornale in classe.

### **Progetto didattico *LA STAMPA a scuola***

Il progetto didattico realizzato dal quotidiano *LA STAMPA* per le scuole superiori dal titolo *LA STAMPA a scuola* ha come obiettivo quello di avvicinare gli studenti e le studentesse alla lettura dei giornali e, al termine del percorso, di far scrivere ai ragazzi un vero e proprio articolo. Necessario è acquistare per una settimana il quotidiano e compilare un fac-simile di giornale formato tabloid seguendo un percorso guidato. Alla fine del percorso guidato ognuno/a deve scrivere un articolo e inviarlo alla testata.

L'attività sarebbe di indiscusso interesse se non vi fosse all'interno del tabloid la pubblicità di una nota marca di cioccolato e, addirittura, una delle attività previste non fosse sulla pubblicità stessa.

## *2) Presentazione delle tre classi dell'anno scolastico 2002/03*

Le tre classi in cui ho svolto attività di tirocinio durante l'anno scolastico 2002/03 sono state due quarte (una tradizionale e l'altra con indirizzo Linguistico) e una quinta.

La classe V B, indirizzo tradizionale, è composta da 12 ragazze e 3 ragazzi, poiché nel corso dei quattro anni precedenti vi è stata una selezione forte. Il livello è abbastanza omogeneo, con delle punte di eccellenza e un livello medio più che discreto.

La IV B liceo Scientifico è più numerosa (20 ragazze e ragazzi) e più composita. Due sono i ripetenti. In questo caso sono molto più accentuati i dislivelli e le differenti attitudini e propensioni individuali per le varie materie. La classe è abbastanza vivace sia nella condotta, che negli interessi. Anche in questo caso il livello medio è discreto.

Per quanto riguarda la classe V F indirizzo sperimentale, composta nella totalità da ragazze, il discorso è differente e vede un livello di attenzione, impegno e rielaborazione più basso. Possiamo dire, in questo caso, che il livello di rendimento non è omogeneo, ma se ne distinguono sostanzialmente tre: buono, più che sufficiente e mediocre.

I testi delle classi Quinte:

Antonio Desideri – Mario Themelly, *Storia e storiografia*, Casa editrice G. D'Anna.

Nicola Abbagnano – Giovanni Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*, Paravia.

I testi della classe Quarta:

Adriano Prosperi – Paolo Viola, *Corso di Storia*, Einaudi scuola.

Vladimiro Giacché – Giorgio Tognini, *La filosofia*, La Nuova Italia.

## 2) *Presentazione delle quattro classi dell'anno scolastico 2003/04*

Durante il secondo anno di tirocinio ho lavorato con quattro classi: la V B e la V F, completando, con esse, il percorso didattico intrapreso l'anno precedente; la III A (storia e filosofia) e la III G (filosofia). Una classe in più dovuto al fatto che il ministero ha deciso di portare le cattedre di ogni insegnante a 18 ore. In questo modo gli alunni della III G hanno un insegnante di Storia e uno di Filosofia quest'anno e non sappiamo bene il prossimo, visto che l'attuale docente di Storia non è di ruolo. Questa condizione mette in seria discussione la continuità didattica che, in questo caso come in altri, non è salvaguardata.

Le due quinte non hanno subito perdite; la cosa più interessante su cui ho avuto modo di riflettere sono stati i progressi individuali e gli atteggiamenti cambiati, le maturazioni, ma anche il permanere di alcune diffidenze. I libri di testo sono rimasti gli stessi.

La mia attività di tirocinio, in particolare attiva, si è svolta maggiormente nella classe V B e nella III A, indirizzo tradizionale, composta da 19 studenti, di cui 7 ragazze. Con l'altra terza, sezione G, indirizzo scientifico-tecnologico, ho avuto meno possibilità di interazione e la mia presenza è stata poco continuativa.

I testi delle classi Terze:

Antonio Desideri – Mario Themelly, *Storia e storiografia*, Casa editrice G. D'Anna.  
Nicola Abbagnano – Giovanni Fornero, *Itinerari filosofici*, Paravia.

## 2) *La tutor: scelte, stile, programmazione*

La programmazione della mia tutrice s'inserisce a pieno titolo in una definizione degli argomenti condivisa da tutte le insegnanti di storia e filosofia della scuola, nell'ambito delle periodiche riunioni per materia. Questo sia per quanto riguarda gli argomenti e la scelta dei libri di testo, sia per i questionari d'ingresso e alcune prove in itinere. Durante la prima settimana di scuola, a inizio anno, la professoressa Bucchioni espone alle proprie classi le linee di fondo del programma e dell'attività che svolgerà durante l'anno, compresi gli approcci metodologici e pedagogici d'insieme. Particolare attenzione a questa esposizione è dedicata alle classi terze:

### *Per Filosofia:*

1. questionario (prima dell'uso diretto del manuale): un test alla cui base sta un tentativo motivazionale;
2. illustrazione del manuale: 1) storia della filosofia; 2) moduli tematici; 3) glossario;
3. approccio introduttivo alla filosofia: lettura di testi classici e anche di testi di divulgazione filosofica, per iniziare;
4. utilità di un “quaderno di lavoro”, tipo “diario di bordo”;
5. verifiche, soprattutto orali.

### *Per Storia:*

6. illustrazione del manuale: 1) percorsi storici; 2) moduli tematici; 3) storiografia;
7. utilità di un “quaderno di lavoro”, tipo “diario di bordo”;
8. verifiche, soprattutto scritte.

In ultimo due notazioni sulle scelte: il testo di storia Prosperi-Viola, *Corso di Storia*, ha un carattere marcatamente universitario e non è adatto né per un indirizzo scientifico-tecnologico, né per un indirizzo linguistico. Anche la nuova versione dell'Abbagnano, *Itinerari filosofici*, è sconsigliabile per alcuni approcci troppo semplicistici e per delle ricorrenti approssimazioni concettuali.

## 2. Le esperienze didattiche

### 1. Saper osservare

*L'abbozzo di resoconto dell'attività di osservazione svolta durante il tirocinio, unitamente alle esperienze e agli esempi che seguono, va letta in stretta relazione al "diario di bordo". Questo perché non soltanto sono evidenti e chiari dei rimandi interni, ma soprattutto perché una certa frammentarietà della presente esposizione, avvalendosi degli spunti e delle annotazioni del "diario", può essere filtrata con più facilità e inserita in un quadro dinamico delle varie esperienze e tecniche osservate.*

Sicuramente una delle domande che mi sono poste entrando, per la prima volta, in una classe e sedendomi "dall'altra parte" è stata: «Ma chi sono io per loro?», «Un tirocinante?», «Dario?», «Il Dottor Danti?», «Un/il Professore?». Forse ancora non mi saprei dare una risposta esaustiva, probabilmente per i ragazzi e le ragazze la mia figura raccoglie in sé tutte queste varie declinazioni della mia persona.

L'ulteriore domanda riguarda l'osservazione del lavoro della mia tutrice circa il ruolo dell'insegnante: ossia se finisce nel negativo, quando il rapporto con gli studenti e le studentesse si esaurisce gradualmente poiché sappiamo lasciare autonomia pur non perdendo autorevolezza. Connesso a questo aspetto vi sono altri due momenti dell'attività dell'insegnante che, diciamo così, attraversano le fasi classiche della lezione frontale (spiegazione, verifiche scritte, prove orali): la confidenza con la classe, la simpatia che possiamo sviluppare con ogni singolo allievo e allieva. Questi due aspetti sono intrecciati e riguardano il nostro atteggiamento più o meno confidenziale: l'umanità e la comprensione possono essere fraintese e possiamo davvero rischiare di "andare a simpatia"? Vediamo un caso concreto. Con una ragazza dopo lezione ci fermiamo in sala insegnati a parlare dei problemi di rendimento e di salute: discutiamo con lei che piange, dietro di noi due professoressi, come se niente fosse, continuano a chiacchierare. Questo episodio mette in luce molti aspetti della relazione educativa: innanzitutto il rapporto diretto e non mediato dal genitore (mi chiedo, infatti, se abbia senso per un diciottenne e/o un diciannovenne avere ancora i genitori che vengono a parlare con i professori dell'andamento del/della figlio/a); in secondo luogo tale informalità

può rompere una possibile barriera fra docente e discente che, volente o nolente, la differente collocazione di ruolo all'interno della classe costruisce. Per questo ritengo che il recupero della dimensione informale sia una necessità, piuttosto che una scelta individuale d'approccio. Questo episodio richiamato è assai significativo anche come segnale di un altro aspetto che, rispetto alla mia esperienza di studente liceale, era assai meno presente: ho riscontrato molti “casi di salute”: problemi alimentari, psicologici (es. ansie, attacchi di panico, depressioni) che, probabilmente, sono da considerare come una forma di debolezza, di risposta negativa alla freneticità e all'aggressività di questa «società dell'incertezza».

Il rapporto con la mia tutor si è realizzato in una costruzione quotidiana e attenta, anch'esso in un costante intersambio informale di notizie, suggerimenti, opinioni, critiche e spiegazioni dei passi intrapresi. Una flessibilità di approccio sia nella costruzione della settimana scolastica, che nelle metodologie educative messe in campo. Un orario di massima era soltanto sulla carta: infatti variava in base alle esigenze contingenti, con una alternanza che teneva conto degli strumenti “classici” di verifica, ma che sapeva integrare la spiegazione con supporti video, con approfondimenti tematici e letture, discussioni guidate e discussioni collettive.

*a) “Come” spiegare.*

Al liceo il mio insegnante spiegava la filosofia, non la storia, tranne in alcuni momenti particolari quando doveva tracciare un quadro introduttivo ad un periodo lungo, oppure quando sviluppava degli approfondimenti di carattere storiografico.

La mia tutrice spiega entrambe le discipline. Nelle spiegazioni di Storia segue sempre una traccia schematica, poi l'ampliamento e i riferimenti (soprattutto storiografici) vengono successivamente, al fine di integrare al meglio l'esposizione dei fatti. Anche per quanto riguarda la Filosofia segue sempre una traccia ben precisa, cercando di arrivare al concetto o al passaggio filosofico da esporre attraverso dei passaggi in successione, ossia tramite avvicinamenti e approssimazioni (dal generale al particolare) [*Cfr. Lezione di Didattica sulla programmazione e la spiegazione dell'11 aprile 2003*].

Quando l'argomento è ampio e particolarmente complesso la professoressa non procede subito dopo le prime spiegazioni all'interrogazione; vengono svolte, al contrario, delle discussioni per chiarimenti e integrazioni della spiegazione precedente. I dubbi di alcuni

studenti e di alcune studentesse spesso sono fuggiti dalle risposte di altri/e: in questo modo si mettono in circolo le conoscenze in uno scambio utile a tutta la classe. Rispetto alle domande e alle sollecitazioni che vengono dalla classe non bisogna per forza rispondere noi (l'insegnante) in maniera esaustiva, bensì cercare il coinvolgimento della classe medesima per vedere se sono gli studenti e le studentesse ad approssimarsi a una risposta esauriente in merito alla domanda di chiarimento posta.

Un altro dato caratteristico sia delle spiegazioni di Storia che di Filosofia è l'aspetto quantitativo. Molte volte le due ore di lezione andrebbero spezzate: due ore intere di spiegazione andrebbero sicuramente alternate da letture e/o filmati; meglio sarebbe alternare un'ora di interrogazione con una di spiegazione. L'alternanza è generalmente da considerarsi paradigma: alle volte, però, due ore servono per fare approfondimenti e ampliamenti di argomenti particolari, soprattutto se approcciati interdisciplinarmente. Su quest'ultimo punto si scontano i limiti e le arretratezze della messa in pratica degli attuali programmi scolastici. Quando, ad esempio, la professoressa ha introdotto il futurismo, in relazione agli episodi storici di inizio '900, lo stato dei programmi delle altre materie era il seguente: Foscolo in Italiano e Michelangelo in Storia dell'Arte. Come conciliare, allora, queste sfasature temporali? Ricorrendo, per esempio, a dei moduli solo ed esclusivamente come delle parentesi all'interno di un contesto che procede, nella sostanza, cronologicamente?

Quando si propone una spiegazione, anche complessa, bisogna tenere conto dell'orario complessivo della classe – per quanto possibile – al fine di organizzare il lavoro. Se, ad esempio, nelle ore successive c'è un compito, difficilmente ci sarà attenzione. L'interrogazione, dal canto suo, potrebbe aumentare la tensione. È consigliabile, allora, una spiegazione sintetica, schematica e focalizzante.

Per quanto riguarda la Storia il testo in adozione non basta mai: occorrono altri supporti per far comprendere meglio le cose, chiarirle, renderle evidenti: letture di approfondimento, spunti storiografici, supporti video e immagini d'epoca (foto e giornali, cartine e mappe). Un ulteriore supporto adottato sono state le “giuntine”: la collana *Giunti XX secolo* viene usata in queste classi per leggere approfondimenti e, appunto, per le schede e l'apparato fotografico, di immagini e cartine. [Cfr. *Lezione di storia su mappe, schemi e approccio storiografico di Patacchini-Bucciarelli del 6 febbraio 2003*].

Anche per quanto attiene la Filosofia molte delle letture fornite alla classe sono tratte dalle

selezioni antologiche di altri manuali. Più che un'integrazione manuale-brani antologici, vi è un'integrazione manuale-brani-libri dei classici della filosofia. Sempre relativamente alla Filosofia vi è una attenzione estrema alla ricostruzione etimologica dei concetti e delle parole chiave (dal latino e dal greco): in questo senso, infatti, non bisogna mai dare niente per scontato, soprattutto per le derivazioni etimologiche, che puntualmente sono chieste dai ragazzi.

Nella spiegazione la professoressa tiene sempre presente la differenziazione della platea: questo accade rispetto alle classi dello stesso anno di corso, ma di diverso indirizzo. Non soltanto è sempre pronta a ricalibrare la spiegazione e, più in generale, la lezione in base alla risposta della classe, ma, per arrivare a dotare degli strumenti critici necessari le classi, proprio perché le risposte in base agli stimoli sono assai differenti, adotta punti di partenza diversi. Questo si evince dal fatto che la trattazione di medesime parti del programma, per ovvi motivi di calendario scolastico, avviene nello stesso periodo di tempo: si nota, come anticipato nella presentazione delle classi, che il livello di comprensione e di dubbi posti è realmente differente. Sono davvero diversi livelli e approcci alle materie: possiamo sintetizzare dicendo che nel linguistico e nello scientifico-tecnologico vi è più "superficialità", nel tradizionale riscontriamo, al contrario, più attenzione e capacità di approfondimento, anche autonoma.

*b) Verificare attraverso prove scritte.*

Soprattutto per Storia varie sono le tipologie di verifica adottate: la mappa concettuale, la schedatura e gli schemi comparativi sono usati per agevolare la comprensione e lo studio a casa [Cfr. *Lezione di storia su mappe, schemi e approccio storiografico di Patacchini-Bucciarelli del 6 febbraio 2003*]. Permettono, infatti, una assimilazione facilitata e anche lo sviluppo della creatività.

Oltre alle simulazioni di I e III prova, sono frequenti i questionari sia per Storia che per Filosofia. Relativamente al saggio breve (prima prova) i criteri di verifica adottati sono stati i seguenti: 1) organizzazione del testo (titolo e destinazione); 2) lessico; 3) conoscenza storica; 4) approfondimenti e ampliamenti anche alla luce di conoscenze personali. Per quanto concerne la terza prova quattro sono stati i parametri di valutazione: 1) conoscenza (1-6 punti); 2) focalizzazione (1-3); 3) chiarezza (1-3); 4) linguaggio espositivo (1-3), per un totale 15 punti.

Da subito sono stato coinvolto nella definizione e nella correzione dei questionari di verifica, delle simulazioni delle prime e terze prove; dei temi storici assegnati dalla professoressa di Italiano. In merito all'impostazione di una verifica scritta in una delle due quarte (a.s. 2002/03) ho fatto notare alla professoressa come lo svolgimento in un'ora di tutti e dieci i quesiti programmati probabilmente sarebbe stato sproporzionato rispetto al tempo a disposizione. Pertanto le ho consigliato di far scegliere alle ragazze due delle ultime quattro domande, a loro piacimento, per tranquillizzarle nello svolgimento della prova. La professoressa ha accolto la mia osservazione e, alla fine, forse proprio perché più tranquille rispetto al tempo a disposizione, le studentesse hanno svolto tutte e dieci le risposte.

Circa la valutazione delle prove mi sono venute le seguenti sollecitazioni: perché non fare una valutazione dei compiti in classe con gli studenti? Ovviamente occorrerebbe una pre-correzione, con una indicazione di giudizio esplicativo; successivamente si dovrebbe procedere a una lettura collettiva del testo in classe e ad un confronto con lo studente autore della prova e con la classe tutta. Si tratterebbe di un possibile percorso di autovalutazione, così come potrebbe essere possibile, secondo la pratica adottata della professoressa di Inglese del corso B, l'autoprogrammazione delle verifiche scritte: i ragazzi, di concerto con gli altri insegnati e rispetto ai propri carichi didattici, decidono il giorno dello svolgimento della verifica di quella determinata materia.

*c) L'orale: interrogazioni, discussioni, domande.*

La verifica e l'esposizione orale può assumere varie modalità: 1) verifica con domande alla classe; 2) interrogazione *ad personam* (2 o 3 alla volta); 3) interrogazione programmata; 4) discussione libera e/o guidata. L'obiettivo comune deve essere la promozione della partecipazione: questo è ben chiaro negli intenti della professoressa Bucchioni che, infatti, dedica apposite ore alla discussione collettiva, generalmente guidata.

Il metodo classico dell'interrogazione *ad personam* è quello più seguito, mentre l'interrogazione programmata non è mai stata adottata. Non vi è un criterio di selezione degli interrogati: uno bravo, uno medio, uno "così così", anche se, volente o nolente, nella scelta vi è comunque un equilibrio di capacità e potenzialità fra le persone individuate. Anche durante le interrogazioni *ad personam* avviene il coinvolgimento di tutta la classe.

Per quanto concerne le verifiche orali di Filosofia esse si concentrano non soltanto sul manuale, ma sui brani antologici assegnati. Certe volte si parte proprio dalle domande più

attinenti al testo per poi cercare di allargare il campo e provare a estrapolare concetti più generali. Dunque non soltanto il manuale, ma l'integrazione di più strumenti: quando nelle classi quarte (a.s. 2002/03) abbiamo affrontato l'opera e il pensiero di Galileo Galileo oltre al manuale e alle letture antologiche, al centro della verifica sono stati inseriti anche l'opera teatrale di Bertolt Brecht, *Vita di Galileo*, e il film di Liliana Cavani, *Galileo*. Proprio le molteplici dimensioni di approccio hanno permesso il coinvolgimento di tutta la classe attraverso interventi e rimandi efficaci dai testi al video e viceversa.

Non soltanto in un caso specifico è stata promossa la partecipazione di tutta la classe, attraverso la discussione: lezioni collettive *ad hoc* sono sempre state una costante della tipologia di approccio adottata dalla mia tutrice nelle sue classi. La forma partecipata del dibattito/discussione/interrogazione/verifica stimola una “competizione virtuosa” che porta a favorire un susseguirsi di interventi rispetto alle domande dell'insegnante al fine di definire i concetti richiesti. Non sempre tale competizione virtuosa diventa cooperazione che mette assieme le conoscenze e le rende completamente condivise, anche se tale metodologia risulta assai utile all'apprendimento. Permane, comunque, un duplice problema: i più timidi non parlano, i più “disinteressati” non parlano: spetta all'insegnante, allora, stimolare entrambi coinvolgendoli direttamente.

Alle volte abbiamo anche sviluppato un lavoro di gruppo sul livello di concettualizzazione attraverso, per esempio, la scrittura su un foglietto anonimo di una definizione e la successiva lettura in classe delle medesime per la ricerca, attraverso le parti in comune, del contenuto del concetto scelto in origine [Cfr. *Lezione di pedagogia di Franceschini del 20 dicembre 2002*].

Uno dei rischi paventati all'inizio della presente esposizione si ripropone al momento delle verifiche orali ed è riassumibile nella seguente domanda: «c'è il rischio di andare a simpatia?» [Cfr. *Lezione di pedagogia di Galanti del 7 febbraio 2003*]. Vediamo un altro caso specifico: una ragazza piange e dice di avere mal di pancia: dobbiamo continuare o smettere di interrogarla? Decidiamo, con la mia tutrice, di continuare e la ragazza alla seconda domanda si blocca nuovamente: «cioè, io sono qui, ma è come se non fossi presente in classe, non c'ho la testa». Sta male. Dopo, durante la ricreazione, l'avviciniamo e scopriamo il motivo del blocco. Come ci siamo comportati? Dobbiamo affermare un ruolo informale dell'insegnante? Dobbiamo essere presenti e familiari, oppure distaccati? La nostra vicinanza a questo caso-tipo va a discapito del nostro ruolo e della nostra vicinanza agli altri? Io ritengo che si debba dedicare

agli studenti e alle studentesse anche il tempo fuori dell'orario frontale e canonico: la scuola deve mostrare tratti di umanità e di comunità; deve essere una risorsa che educa alla cooperazione. Educare è anche la vicinanza alle situazioni personali che, chiaramente, incidono non poco sul rendimento scolastico.

L'interrogazione *ad personam* può essere anche una sorta di palestra. Molte volte capita che lo studente non abbia ripassato: il consiglio più fecondo è che anche se qualcosa non si sa alla perfezione è bene andare avanti nell'esposizione, restare a proprio agio e non farsi troppe "paranoie". Inoltre, se non è stato compreso appieno un passaggio e, durante l'interrogazione, lo studente chiede chiarimenti per apprendere/comprendere fino in fondo e completare la risposta che sta dando bisogna aiutarlo. Alle volte è proprio l'interrogazione stessa che può facilitare l'interrogato, durante l'esposizione/confronto con l'insegnante e con gli altri, nel chiarimento di ciò che ha studiato.

Se viene posta una domanda difficile che gli interrogati non sanno, così come non sa la gran parte della classe eccetto qualcuno, bisogna incoraggiare quest'ultimo nell'esposizione e non è consigliabile interromperlo anche se accenna delle difficoltà: in questo modo potrebbe rendersi utile all'interrogato e, conseguentemente, a tutti gli altri.

Dalle varie verifiche orali a cui ho assistito devo rilevare due fatti molto banali, ma presenti: 1) la "studiatona" finale è un errore: crea soltanto confusione, meglio la costanza e la continuità in un lavoro domestico quotidiano o, almeno, periodico; 2) se uno/a alunno/a stesse attento alle domande fatte in classe durante le altre interrogazioni sarebbe sicuramente molto avvantaggiato/a nel lavoro di rielaborazione/preparazione a casa.

Durante le interrogazioni c'è puntuale il rischio suggerimenti: l'interrogato cerca il suggerimento del compagno di banco, cerca di guardare gli appunti e il libro sul banco, addirittura ho notato che i ragazzi e le ragazze cercano anche lo sguardo del tirocinante e si accorgono (per la verità non solo in questo caso) se sei distratto [Cfr. *Lezione di pedagogia di Galanti del 7 febbraio 2003*].

Relativamente alla valutazione dell'interrogazione riterrei utile, come per le verifiche scritte, sperimentare il metodo dell'autovalutazione. La mia professoressa di matematica alle scuole medie alla fine della verifica orale chiedeva all'alunno di autovalutarsi: «datti il voto», ci diceva. Poi avveniva il confronto con le osservazioni e le indicazioni della professoressa, quindi il

giudizio definitivo. Si tratta di un metodo adatto per lo sviluppo di una consapevolezza della propria prova e i suoi limiti e può prevedere anche un confronto costruttivo con le sollecitazioni e le opinioni della classe.

Per quanto concerne la scala di voti essa è stata dalla mia tutrice parametrata sulle classi; per esempio: il più bravo “9” e poi graduare, senza avere un idealtipo di “9” e graduare secondo questa scala ideale.

*d) L'esperienza di uno scambio.*

Per una settimana, durante l'anno scolastico 2003/04, ho svolto attività di tirocinio con la professoressa Roberta Barabotti, tutrice del dott. Stefano Bertolucci: un'esperienza reciproca e utile quale metro di confronto fra differenti impostazioni didattiche e pedagogiche.

Non ho avuto modo di svolgere esperienze attive, anche se la professoressa mi ha chiamato spesso in causa durante la lezione, direttamente e all'improvviso. Mi “gettava” nella mischia e, qualche volta, mi ha colto un po' impreparato sugli argomenti delle varie lezioni, rischiando di disorientare sia il sottoscritto che la classe.

La professoressa Barabotti fa molti collegamenti, a mo' di carrellata con anticipazioni delle spiegazioni future, sia a Storia che a Filosofia, anche durante le verifiche orali. L'interrogazione e la spiegazione, dunque, sono un rimandarsi e un interrompersi continuo. L'attenzione della classe in questo caso resta viva, ma, in certe occasioni, si corre il rischio di generare caos. Le domande rivolte agli studenti e alle studentesse sono un po' nozionistiche e tagliuzzano l'argomento.

La maggior differenza che ho riscontrato fra la professoressa Barabotti e la mia tutrice, è che la professoressa Bucchioni tiene maggiormente a fare discorsi e spiegazioni “lunghe”, anziché privilegiare, nella spiegazione tanto quanto nelle chiarificazioni e interrogazioni, l'interazione eccessiva fatta sotto forma di domande nozionistiche e frammentarie.

Con una classe in particolare la professoressa Barabotti non ha un buon rapporto e, molto spesso, confusione e indisciplina regnano sovrane. Minacciare ogni volta un rapporto sul registro per mantenere silenzio e disciplina non aiuta. Questa rituale prova di forza non viene considerata come una minaccia dai ragazzi e dalle ragazze. Vi è un'assenza di autorevolezza in presenza di una classe estremamente indisciplinata e molto distratta, a tratti svogliata.

[Esempio 1: dopo che la professoressa ha spiegato le cose che dovevano studiare per l'interrogazione, le richiede alla classe e minaccia un “meno” a chiunque non risponda. Fioccano i “meno” nel menefreghismo e nell'ilarità generale. Di certo non è un metodo giusto per coinvolgere i ragazzi, far fare silenzio e accrescere l'attenzione.]

[Esempio 2: tutti vogliono andare in bagno. La professoressa dice che non si può. Alla fine, dopo molte richieste, una ragazza sbotta: «ho 18 anni, mi assumo le mie responsabilità e ci vado». Un'altra: «il regolamento della scuola scrive che dalla seconda ora si può uscire per andare in bagno». La professoressa: «potete andare, una alla volta, ma non sempre alle mie ore». Una chiara ammissione di debolezza.]

La professoressa, dunque, si pone in maniera troppo conflittuale con quella classe: questo irrigidisce entrambe le “parti”. Il problema, a mio avviso, è più profondo: quei ragazzi e quelle ragazze come sono stati abituati dalla prima liceo ad oggi? Non si è, probabilmente, impostato coerentemente un *modus vivendi* e *operandi* nella/della classe. Intervenire drasticamente “a valle” è molto difficile se non impossibile. Non ho avuto modo di approfondire a sufficienza la situazione anche se un'altra ipotesi potrebbe essere quella secondo la quale questo atteggiamento lo tengono solo ed esclusivamente con lei.

*Il tirocinio passivo ha il merito di far sviluppare tante domande, più che costruire certezze rispetto ad “un” tipo d'insegnamento: l'utilità di osservare e tenere un “diario di bordo” anche quando saremo insegnanti permetterà sicuramente di annotare appunti, esperienze, consigli, stimoli provenienti dal lavoro collettivo in classe che ci consentiranno di non smettere mai di apprendere dall'esperienza.*

## *2. Saper fare*

Le esperienze significative di tirocinio attivo che qui vorrei riportare sono, naturalmente, inerenti le due materie della mia classe di abilitazione: Storia e Filosofia. La prima esperienza è stata svolta nella classe V B, indirizzo tradizionale, nei giorni di sabato 25 ottobre (1 h), mercoledì 29 ottobre (1h) e giovedì 6 novembre (1 h) su “*La Francia dal bonapartismo alla Comune di Parigi*”. L'attività di filosofia, “*Versioni e visione della caverna (a partire da Paltone)*”, è stata sviluppata nella classe III A, indirizzo tradizionale in due giornate: il 7 gennaio 2004 (1 h) e il 23 gennaio; inoltre è stato predisposto un incontro di due ore con il professor Alfonso M.

Iacono, che ha coinvolto anche l'altra classe, la III G.

Di seguito saranno esposte le unità didattiche inerenti le due attività, nonché le motivazioni, i criteri, le scelte e i problemi incontrati, senza tralasciare i risultati e un'autovalutazione del lavoro svolto.

#### A) Storia: “*La Francia dal bonapartismo alla Comune di Parigi?*”

L'unità didattica ha affrontato un ragionamento attorno all'importante passaggio, per la storia della Francia, dal Secondo Impero all'esperienza della Comune di Parigi. A seguito di una esposizione degli avvenimenti storici, è stata proposta una comparazione della forma-stato e della forma di governo del Secondo Impero con quelle della Comune, con riferimento particolare al fenomeno del “bonapartismo”.

L'approccio diretto alle fonti ha rappresentato la strumentazione centrale del presente lavoro, intendendo l'esposizione e la ricostruzione dei fatti operata dall'insegnante complementare all'attività di lettura. Naturalmente l'introduzione al dibattito storiografico e all'interpretazione del fenomeno del 'bonapartismo' e dell'esperienza comunarda è stata svolta dal docente.

La fase finale del lavoro è avvenuta attraverso una verifica orale con discussione collettiva in classe.

#### **Prerequisiti**

Conoscenza manualistica degli avvenimenti storici fino al 1870, con riferimento al quadro europeo e alla Francia, in particolare.

#### **Obiettivi**

*Conoscenze:* comprendere i passaggi storico-politici che hanno portato alla realizzazione e al dissolvimento della Comune di Parigi.

*Competenze:*

- rafforzare le competenze relative alla selezione, all'interpretazione e alla valutazione delle fonti;
- padroneggiare una strumentazione teorica adeguata nella definizione della forma-stato e della forma di governo in Francia, attraverso le differenze fra il Secondo

Impero di Napoleone III e la Comune di Parigi;

*Abilità:* usare le conoscenze e le competenze acquisite per valutare, confrontare e integrare le interpretazioni storiografiche derivanti dalle fonti.

### **Metodo**

Lezione frontale; letture individuali e collettive delle fonti; lavoro domestico degli studenti; verifica in classe; eventuale schematizzazione.

### **Bibliografia**

- Karl Marx, *La guerra civile in Francia*, Editori Riuniti, Roma 1974.
- E. von Treitschke, *La Francia dal primo Impero al 1871*, Laterza, Bari 1917.
- G. Mazzini, *Il Comune e l'Assemblea*, in *Opere*, vol. II, Rizzoli, Milano 1938.
- W. Lenin, *La Comune di Parigi*, Editori Riuniti, Roma 1971.
- H.P.O. Lissagaray, *Storia della Comune*, Editori Riuniti, Roma 1962.
- M. Insolera, *Decreti della Comune*, in *Il socialismo e il movimento operaio*, G. D'Anna, Firenze 1973.
- M. Salvati (a cura di), *I giornali della Comune. Antologia della stampa comunarda 7 settembre 1870 – 24 maggio 1871*, Feltrinelli, Milano 1971.
- D. Losurdo, *Democrazia o bonapartismo. Trionfo e decadenza del suffragio universale*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- A. Desideri – M. Themelly, *Storia e storiografia*, vol. 2, Casa editrice G. D'Anna.
- S. Guarracino – P. Ortoleva – M. Revelli, *Storia dell'età moderna*, Bruno Mondadori.

### **Testi**

*Gli ultimi giorni della Comune*

da H.P.O. Lissagaray, *Storia della Comune*, Editori Riuniti, Roma 1962.

*La Comune di Parigi: alcuni decreti*

da M. Insolera, *Decreti della Comune*, in *Il socialismo e il movimento operaio*, G. D'Anna, Firenze 1973.

*Un appello della Comune*

da M. Salvati (a cura di), *I giornali della Comune*, Feltrinelli, Milano 1971.

*Il «dispotismo democratico» di Luigi Napoleone nel giudizio di uno storico prussiano*

da E. von Treitschke, *La Francia dal primo Impero al 1871*, Laterza, Bari 1917.

### *L'analisi di Marx*

da Karl Marx, *La guerra civile in Francia*, Editori Riuniti, Roma 1974.

### *Il giudizio del Mazzini*

da G. Mazzini, *Il Comune e l'Assemblea*, in *Opere*, vol. II, Rizzoli, Milano 1938.

(i testi integrali sono riportati nelle dispense fornite alla classe)

## **Struttura e tempi**

Lezione 1: *Da Napoleone III alla Comune* (1h)

Lezione 2: *Che cos'è il bonapartismo? Quali caratteri ha il primo stato operaio?* (1h)

Lezione 3: Verifica orale (1h)

## **Motivi, criteri, scelte, problemi, risultati, autovalutazione**

La nostra proposta didattica, partendo dall'esposizione fatti storici (Lezione 1), ha messo al centro su una comparazione fra il sistema statale e di governo di Napoleone III e quello comunardo (Lezione 2). In particolare si è voluto suggerire, attraverso la discussione (Lezione 3), altre forme plebiscitarie di consenso al potere e, di contro, altre forme di autogoverno presenti nella storia successiva a quegli anni. Così si è potuto affrontare un quadro più esaustivo circa la forma-stato e la forma-governo, con particolare riferimento, per quanto attiene il Novecento, ai fascismi, alle dittature sudamericane e ai regimi del cosiddetto socialismo reale. L'idea che ci ha mosso, verificata con la classe, è stata quella di mostrare, nel caso specifico dell'unità didattica, come a distanza di pochi anni, all'interno del medesimo paese, potessero convivere forme di stato e di governo diametralmente opposte, così come utile è stato soffermare la nostra attenzione su come, nel corso del Novecento, fenomeni come il plebiscitarismo si siano ripetuti.

Un valido contributo al mio lavoro è stato quello della tutor, che mi ha seguito durante le esposizioni e la verifica integrando e consentendo una più fluida esposizione, fornendo attenzioni e integrazioni che hanno ampliato i contenuti proposti.

Credo che questa intercambiabilità di ruolo debba essere alla base di ogni esperienza di tirocinio attivo.

b) Filosofia: “*Versioni e visioni della caverna (A partire da Platone)*”

L'unità didattica ha affrontato un ragionamento attorno all'allegoria della caverna di Platone, ovvero le sue differenti *versioni* e *visioni*, soprattutto attraverso opere letterarie e filmiche.

Siamo partiti da una provocazione: prendere a riferimento un'immagine della *caverna* di Platone e verificare la sua tendenza universale, valevole in generale. Si tratta di in uno scambio di battute fra Socrate e Glaucone: «Strana immagine è la tua – disse – e strani sono quei prigionieri». «Somigliano a noi – risposi». Lo strano dell'*immagine*, lo strano del *prigioniero*, lo strano della somiglianza. *Somigliano a noi*. A partire dalla polarità schiavitù/libertà, abbiamo cercato di far discendere altre polarizzazioni sia scavando all'interno dell'allegoria platonica sia utilizzando altri testi e contesti.

A nostro avviso lo *status* comune agli uomini in prigionia è il seguente: l'uomo si trova in una condizione miserabile, limitata e infelice: non in un mondo integro, luminoso, ma in una specie di prigione. L'uomo che si trova in un mondo così spiacevole e all'apparenza o in realtà privo di senso, deve vedere in che modo può plasmare la sua vita in queste condizioni.

La domanda, a questo punto, potrebbe essere duplice: esiste un altro mondo possibile, migliore? O, più semplicemente: in che modo è possibile liberarci da questa prigione?

Interrogativi, questi, soltanto filosofici? Ad uso esclusivo dei filosofi?

Il nostro percorso è iniziato proprio da questa lettura della caverna platonica e ha cercato, tenendo sullo sfondo Platone, di prendere in esame tre brani letterari, *La tana* di Kafka, *Ciàula scopre la luna* di Pirandello, *La caverna* di Saramago, e alcuni pezzi della sceneggiatura di *The Matrix* dei fratelli Wachowski.

A partire da una prima polarità incentrata sul binomio schiavitù/libertà abbiamo messo a tema la descrizione della *conditio humana* così come emerge nei brani selezionati, ma anche per capire, attraverso l'introduzione di nuove polarità, se vi è contenuto un anelito ad un altro futuro possibile. L'immagine della prigione, da cui partire, ci è parso essere quella più calzante: prigione intesa come segreto, notte, ombra, tenebra, sicurezza, illusione, discesa, silenzio. Il dentro dal quale fuoriuscire: alla ricerca della verità, del giorno, della luce, della libertà, di una realtà. Risalire, insomma. Certo è che questa linearità individuata è una chiave di lettura che lavora a partire da una visione della caverna essenzialmente negativa: intesa, cioè, come il falso, il segreto, ossia la notte, l'ombra, la tenebra. Quella sicurezza senza libertà, un dentro negativo portatore di illusione. Il basso e la discesa. Un sogno. Di contro il fuori, la risalita e la realtà intesa come verità, giorno, luce, libertà.

Se da un lato le polarità individuate – e questa linea di ragionamento – potrebbero

indirizzare i testi in un unico senso, dall'altro l'eterogeneità e la complessità dei brani ci ha indotto a una riflessione più accurata, a partire dall'enunciazione di tre interrogativi:

a) Chi è che intraprende il compito ingrato di sciogliere un prigioniero dalle sue catene, e forzarlo a voltarsi, a costringerlo ad avanzare verso il muricciolo e a guardare gli oggetti dei quali fino ad allora questi aveva potuto percepire solo ombre? È costui un dio, un uomo, una forza interiore?

b) Quale anelito accompagna il percorso di liberazione?

c) L'esito del percorso è scontato? Vale la pena liberarsi dalla schiavitù? Questa eventuale liberazione è vera libertà?

L'approccio diretto ai testi è stata la strumentazione centrale del presente lavoro. Il compito dell'insegnante si è limitato nell'esposizione del percorso e dell'idea originaria alla base dell'unità didattica, nonché la facilitazione alle letture, che hanno fatto parte del lavoro domestico degli studenti e delle studentesse. Infine il docente ha provveduto ad una guida nell'attività di esposizione collettiva e di confronto al termine del percorso.

### **Prerequisiti**

Conoscenza manualistica degli autori e dei percorsi filosofici antecedenti alla figura e alla speculazione di Platone.

Capacità di riconoscere termini filosofici fondamentali per ambiti definiti:

- a. natura ( principio, finito-infinito, trascendente-immanente, concreto-astratto);
- b. gnoseologia ( concetto, definizione; verità-opinione; scienza; ragione; conoscenza sensibile e intellettuale);
- c. ontologia ( *logos*, essere)

In un testo antologico:

- cogliere i concetti espressi;
- enucleare il tema centrale;
- individuare le tesi fondamentali;
- ordinare le tesi rintracciate.

### **Obiettivi**

*Conoscenze:* comprensione dell'allegoria della caverna di Platone e collocazione di questa dentro il percorso e il "sistema" filosofico dell'autore, cui si farà sommariamente cenno.

### *Competenze:*

rafforzare le competenze relative alla selezione, all'interpretazione e alla valutazione delle letture, proprio a partire della loro eterogeneità sia per collocazione temporale, che per approccio stilistico e di contenuto;

saper ritrovare a partire dei testi proposti tratti comuni e tratti differenti, dopo aver svolto un breve riassunto di ogni brano;

saper individuare/riconoscere/esplicitare/discutere criteri per l'analisi, la comparazione e l'interpretazione dei testi;

saper mettere in relazione/comparare i messaggi, i contenuti, le suggestioni dei testi con proprie esperienze personali o culturali;

saper formulare e discutere, attraverso un procedimento argomentativo e un adeguato lessico, ipotesi di confronto ed interpretazione dei testi.

### *Abilità:*

Usare le conoscenze e le competenze acquisite per valutare, confrontare e integrare tutti e cinque i testi a partire dalle seguenti polarità: vero/falso; verità/segreto; giorno/notte; luce/ombra; luce/tenebra; libertà/sicurezza; fuori/dentro; realtà/sogno; realtà/illusione; salire/scendere; alto/basso; rumore/silenzio.

Valutare, confrontare, mettere in relazione messaggi e testi secondo criteri filosofici (dati/ricavati/costruiti e condivisi) ed essere in grado di distinguerli da criteri di altro tipo (es. letterario).

Saper individuare ed esporre procedimenti argomentativi con riferimento alle polarità precedentemente indicate.

### **Metodo**

Lezione frontale; letture individuali dei brani selezionati; lavoro domestico degli studenti; esposizione e dialogo filosofico collettivo in classe; eventuale schematizzazione o rielaborazione in forma scritta – saggio breve interdisciplinare; riscrittura creativa.

### **Bibliografia di riferimento**

Platone, *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari 1994.

L. Pirandello, *Ciàula scopre la Luna*, in *Il meglio dei racconti di Luigi Pirandello*, Mondadori, Milano.

- F. Kafka, *La tana*, in Id., *Tutti i racconti*, Mondadori, Milano.
- J. Saramago, *La caverna*, Einaudi, Torino 2000.
- The Matrix*, Usa 1999, col. 136', regia di Andy e Larry Wachowski.
- F. Adorno, *Introduzione a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1978.
- G. Droz, *I miti platonici*, Edizioni Dedalo, Bari 1984.
- K. Gaiser, *Il paragone della caverna. Variazioni da Platone ad oggi*, Bibliopolis, Napoli.
- A. M. Iacono, *Autonomia potere minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano 2000.
- A. M. Iacono e S. Viti, (a cura di), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, manifestolibri, Roma 2000.
- M. Vegetti, *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003.

### **Testi**

Platone, *La Repubblica*, cit., Libro VII, I 514a-515d, II 515e-517a, pp. 229-32; L. Pirandello, *Ciàula scopre la Luna*, cit., pp. 603-11; F. Kafka, *La tana*, cit., pp. 460-91; J. Saramago, *La caverna*, cit., pp. 260-67, pp. 301-21; *The Matrix*, brani della sceneggiatura.

### **Struttura e tempi**

*Lezione 1*: Introduzione all'allegoria della caverna ed esposizione del percorso. (1h)

*Lezione 2*: Dialogo filosofico in classe: esposizione e discussione sui brani; individuazioni di ricorrenze e differenze a partire da polarità individuate. (2h)

### **Motivi, criteri, scelte, problemi, risultati, autovalutazione**

Lavorare, come detto in precedenza, sulle coppie di concetti: vero/falso; luce/ombra; luce/tenebra; libertà/sicurezza; fuori/dentro; realtà/sogno; verità/segreto; realtà/illusione; salire/scendere; alto/basso; rumore/silenzio; giorno/notte; dentro/fuori. Questo il criterio base, anch'esso sollecitato dalla scelta della figura della prigionia quale espressione paradigmatica della *conditio humana*.

Le ragazze e i ragazzi sono stati particolarmente liberi nell'esposizione delle loro perplessità e dei loro dubbi, nonché delle loro impressioni circa le letture fatte. Le sollecitazioni degli insegnanti hanno cercato di "guidare" la discussione e il confronto in classe.

Significative alcune sollecitazioni emerse dalla discussione in classe, che sono annotate nel Diario di bordo (a.s. 2003/04). Da rilevare anche alcune sollecitazioni filmiche e letterarie sullo stesso tema: film: *Il pianista sull'Oceano*; libri: Orwell, *1984*; Huxley, *Farenight 451*.

La discussione con il professor Alfonso M. Iacono ha anch'essa messo in evidenza e approfondito dubbi e domande emerse nel lavoro frontale. Innanzitutto la disposizione della classe – in cerchio – ha facilitato il dialogo filosofico. A partire da alcune domande più semplici [Andrea: «quale interpretazione del mito?»; Luca: «la tana: che tipo di paura, che nemico è?»; Giovanni: «distinzione opinione/verità»], si è giunti alla domanda di Margherita – «chi libera chi? Perché non si è liberato da solo?» - che forse racchiude gran parte del *sensu* dell'unità didattica proposta.

Già lo scorso anno il professor Iacono aveva tenuto una lezione con le classi IV e V B a partire dalle sollecitazioni emerse dal suo *Autonomia, potere, minorità* e così, anche quest'anno, la determinazione nel proporre un orizzonte di riflessione circa il tema della naturalizzazione non è stata disattesa. In sintesi, Iacono ha ribadito che anche per l'oggi vale la necessità della conoscenza di due mondi e la possibilità della comparazione. La verità intesa come un *passaggio*, ovvero la scoperta «dell'uomo che non c'era». Comparazione, dunque, capacità di differenziare, di vivere nel dubbio.

Originariamente avevamo pensato all'indirizzo tradizionale per proporre l'intera unità didattica, poiché i testi proposti meritavano, a nostro avviso, maggiore preparazione. L'attività con il professor Iacono, al contrario, è stata proposta anche all'altra classe – indirizzo scientifico-tecnologico – che si è dimostrata molto interessata e, in alcune sollecitazioni, più desiderosa di sapere, conoscere, confrontarsi. Per quanto riguarda la classe III A sia nell'attività in classe, sia nell'incontro, un gruppetto di studenti si è dimostrato sempre distratto e ha, diciamo, snobbato l'attività, probabilmente – questo è il giudizio convenuto anche con la tutor – perché l'ha ritenuta poco utile e poco stimolante, rispetto, magari, ai propri interessi e alle capacità di analisi.

### 3. Questioni aperte

*Non è certo qui il momento di una riflessione sull'organizzazione complessiva della SSIS. Credo, comunque, che una "questione aperta" rimanga il rapporto con i ragazzi e con le ragazze che ho incontrato in questi due*

*anni. Questione aperta per quello che hanno lasciato a me e per quello che, spero, anch'io lascio loro. Aperta perché, nel fuoco di quegli anni indelebili, probabilmente tanti studenti porteranno con sé, oltre ai professori, anche la presenza di uno o più tirocinanti. Una cosa che, quando ero liceale io, non c'era. Forse proprio perché si tratta di un'esperienza aperta, dovrebbe essere maggiormente fondante e continuativa nell'organizzazione complessiva della formazione delle e dei futuri insegnanti.*

# [diario di bordo]

anno scolastico 2002/2003

«Cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché è cosa certissima che non li conoscete affatto; se leggerete questo libro con un simile intento, credo che non sarà per voi privo di utilità.»

Jean-Jacques Rousseau, *Emilio*

«Abolite la cattedra, simbolo di questo autoritarismo condannato. Munita di quattro piedi essa diventerà un solido tavolo da lavoro. Scendete al livello dei bambini al fine di partecipare ai loro giochi, di vedere con i loro occhi, di reagire secondo il loro ritmo.»

Célestin Freinet, *I detti di Matteo*

«...anche se prendi sempre delle cose  
anche se qualche cosa lasci in giro  
non sai se è come un seme che da fiore  
o polvere che vola ad un respiro...»

Francesco Guccini, *Argentina*

«Come vorrei, lo sento in questo momento, essere una persona che fosse capace di vedere tutto questo come se non avesse con esso altro rapporto se non vederlo: contemplare le cose come se io fossi il viaggiatore adulto arrivato oggi alla superficie della vita! Non aver imparato fino dalla nascita a attribuire significati usati a tutte queste cose; per separare l'immagine che le cose hanno in sé dall'immagine che è stata loro imposta.»

Fernando Pessoa, *Il libro dell'inquietudine di Bernardo Soares*

**Schema:**

giorno	classe	n. di ore	materia	tipo di lezione
<i>contenuto dell'ora di lezione e annotazioni significative</i>				
Sabato 7 dicembre '02		1 h		Incontro col tutore
Discussione generale sull'impostazione dell'attività. Consegna dell'orario. Visione dei testi				
Giovedì 19 dicembre '02	V B	2 h	Filosofia	Consegna/spiegazione
<p><b>Consegna di una simulazione di terza prova</b> [vedi allegato A]  quattro parametri di valutazione: 1) conoscenza (1-6 punti); 2) focalizzazione (1-3); 3) chiarezza (1-3); 4) linguaggio espositivo (1-3) = totale 15 punti</p> <p><b>Spiegazione:</b> filosofia della natura in Hegel  importante: parallelismo Romanticismo/Newton e differenti concezioni di Natura  riferimento all'unità di Aristotele: da "anima" a "coscienza"  (spiegazione tosta)  schema sulla logica hegeliana</p> <p>entra la bidella durante la spiegazione: <u>le interruzioni giovano o no?</u> No, perché sia gli studenti che l'insegnante perde il filo del ragionamento</p>				
Giovedì 19 dicembre '02	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
Rivoluzione americana <b>mappa</b> concettuale e schedatura sulle "Sette sorelle" (pre-lettura dal manuale) [Cfr. <i>Lezione di storia su mappe, schemi e approccio storiografico di Patacchini-Bucciarelli del 6 febbraio 2003</i> ]				
Venerdì 20 dicembre '02	IV B	2 h	Filosofia/storia	Verifiche
<b>Interrogazione</b> su: Giordano Bruno, rivoluzione scientifica, Galileo Galilei <b>Consegna questionario di storia:</b> quattro domande, 40 punti [vedi allegato B]				
Venerdì 20 dicembre '02	V B	1 h	Simulazione I prova	Verifica scritta
Da svolgere in tre ore (un'ora presa in prestito da Filosofia) La prima prova si compone di: 1) analisi del testo; 2) saggio breve/articolo di giornale; 3) tema storico; 4) tema generale				
Sabato 21 dicembre '02	V B	2 h	Storia	Spiegazione
Spiegazione fine dell'età giolittiana. <b>Lettura:</b> Marinetti e il futurismo necessaria l' <b>interdisciplinarietà:</b> Nietzsche/futurismo i problemi dell'interdisciplinarietà: Marinetti (Storia); Foscolo (Italiano); Michelangelo (Storia dell'Arte) come conciliare queste sfasature temporali? È un problema generale sui programmi: utilità del modulo "grande guerra" anziché "Prima guerra mondiale" nella <b>spiegazione</b> uso di parole troppo difficili (es. geopolitica)? Due ore di spiegazione sono troppo pesanti? Meglio, forse, alternare con un'ora di interrogazione? Oppure due ore sono necessarie per ampliare le cose da dire, attraverso riferimenti anche storiografici?				

Sabato 21 dicembre '02	IV F	1 h	Filosofia	Verifica orale
Rivoluzione scientifica e Galileo: interrogazione su brani antologici con le domande del manuale partire dalle domande più attinenti al testo e alle cose studiate per poi cercare di allargare il campo e provare a estrapolare i concetti più in generale				

Sabato 21 dicembre '02	IV B	1 h	Filosofia	Laboratorio
Visione di 2 ore (una di matematica e una di filosofia) del film di Nanni Moretti <i>Bianca</i>				

Mercoledì 8 gennaio '03	IV F	1 h	Filosofia	Verifica orale
<b>Interrogazione</b> su: <i>Vita di Galileo</i> di Bertolt Brecht e sul film <i>Galileo</i> di Liliana Cavani coinvolgimento di tutta la classe; certe volte domande <i>ad personam</i> , ma molto spesso tutti sono interpellati e coinvolti. Solo una ragazza, per ora, fa riferimento esplicito a un passo del testo. Buona assimilazione del testo. In molti interventi rimandi efficaci sia al testo che al video e viceversa. Nel riferire, come nello spiegare, bisogna badare a una esposizione del concetto con linguaggio che sempre più specifica (dal semplice al complesso, cercando approssimazione efficace)  (il registro del professore si chiama “giornale del professore”)				

Mercoledì 8 gennaio '03		2 h	Disposizione	Supplenza in I C
<b>Visione</b> di spezzoni di “neo-televisione”: <i>Quiz show</i> , <i>Blob</i> , <i>Al posto tuo</i> , <i>Uomini e donne</i> , <i>Striscia la Notizia</i> .				

Mercoledì 8 gennaio '03	V B	1 h	Storia	Spiegazione
Grande guerra (necessario interrompersi ogni tanto e chiedere «come va») varie le finestre di approfondimento  <u>non metodico il rispetto dell'orario</u> interno nella distribuzione di filosofia e storia: varia a seconda delle esigenze.				

Mercoledì 8 gennaio '03	IV B	1 h	Storia	Spiegazione
Napoleone: la spiegazione spazia, dà contributi di respiro che, però, presuppongono un substrato (che in questa classe c'è)				

Giovedì 9 gennaio '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Hegel: <b>mio intervento</b> su Stato, Spirito assoluto e cambiamento dell'ordine costituito Domanda: rapporto Hegel/romanticismo: che fine fa l'individuo?				

Giovedì 9 gennaio '03	V B	1 h	Storia	Video
<b>Visione</b> di un documentario sulla grande guerra (abbastanza pedante) <u>tendenza all'utilizzo di molti supporti audiovisivi integrati con spiegazioni</u> (inquadramento socio-economico stato per stato)  Utilizzati in classe vari supporti per lo studio della grande guerra: 1) audiovisivi; 2) giornali d'epoca; 3) atlante storico.				

Giovedì 9 gennaio '03	IV F	1 h	Storia	Spiegazione
Rivoluzione francese Domanda: «perché Termidoro?» (sono i mesi); «e perché si chiamano così i mesi?» <u>Non dare mai nulla per scontato, soprattutto le derivazioni etimologiche</u> (c'è anche chi approfondisce autonomamente)				

Sabato 11 gennaio '03	V B	2 h	Storia	Spiegazione
Ricerca di <i>collegamenti interdisciplinari</i> nella spiegazione (i fati + le letture + le cartine) non dare mai nulla di scontato su nomi e definizioni <b>Il testo in adozione non basta mai:</b> occorrono altri supporti per far comprendere meglio le cose, chiarirle, renderle evidenti.				

Sabato 11 gennaio '03	IV F	1 h	Storia	Spiegazione
Continua la spiegazione sulla Rivoluzione francese <b>correzioni di schemi</b> sui poteri dopo l'89: si confrontano due mappe: in una il re è al vertice (una ragazza); in un'altra la tripartizione dei poteri – esecutivo, legislativo e giudiziario – è posta in parallelo Marta fa uno schema ripreso dall'enciclopedia di casa. Nasce una discussione su queste due differenti impostazioni.				

Sabato 11 gennaio '03	IV B	1 h	Filosofia	Discussione
<b>Discussione</b> su <i>Vita di Galileo</i> di Bertolt Brecht e sul film <i>Galileo</i> di Liliana Cavani da subito (a differenza della IV F) molte citazione dal testo La <b>forma partecipata</b> del dibattito/discussione/interrogazione/verifica di questo tipo stimola una competizione virtuosa che porta a favorire il susseguirsi degli interventi sulle domande dell'insegnante e a definire i concetti. Non sempre tale “competizione virtuosa” diventa cooperazione che mette assieme le conoscenze e le rende completamente condivise, ma tale metodologia risulta utile all'apprendimento. Il problema è duplice: i più timidi non parlano; i più “disinteressati/svogliati” non parlano: spetta a noi stimolare entrambi.  Alla fine della discussione simulazione [Cfr. <i>Lezione di pedagogia di Franceschini del 20 dicembre 2002</i> ] sul livello di <b>concettualizzazione</b> : scrivere su un foglietto anonimo una definizione di RAGIONE. Poi lettura in classe e ricerca della definizione attraverso le parti in comune delle definizioni medesime.				

Martedì 14 gennaio '03	IV B	1 h	Filosofia	Verifica orale
Hegel <u>Integrazione delle modalità e delle tipologie: 1) interrogazione collettiva; 2) interrogazione ad personam (2 o 3 alla volta); 3) interrogazione programmata.</u> 1) promozione della partecipazione (vedi sopra); 2) metodo classico; 3) stile università: sai quando ti tocca, puoi lavorare molto non soltanto sui contenuti da sapere, ma anche sul linguaggio e l'esposizione.  Come valutare un saggio breve (I prova): 1) organizzazione del testo (titolo e destinazione); 2) lessico; 3) conoscenza storica; 4) approfondimenti e ampliamenti anche alla luce di conoscenze personali.  Sillologismo di Claudio: «1) Pietro e Paolo sono Apostoli; 2) Gli Apostoli sono 12; 3) Pietro e Paolo sono 12.»				

Martedì 14 gennaio '03	IV F	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>I Testi: difficili da farli assimilare? Lettura collettiva in classe (con sottolineatura collettiva).  <i>Lettera di Galilei a Benedetto Castelli</i>. Le domande delle studentesse: «ma alla fine è ripetitivo?»; «reitera i concetti?»; «ma che lingua è?».</p> <p><b>Domanda:</b> Bruno/Galileo: ricercare il compromesso o andare sino in fondo?          Gruppo, cooperazione, attività collegiale.</p>				

Martedì 14 gennaio '03	IV F	1 h	Storia	Verifica
<p>Correzioni <b>schemi</b> su una lettura che tratta del rapporto contadino-signore nel passaggio dal feudalesimo all'età moderna. Uno schema molto semplice dove si tracciano in parallelo le due figure e sullo sfondo in alto a sinistra la scritta "feudalesimo" sotto dello scotch trasparente che compare e scompare. Sviluppo della creatività e assimilazione per lavori concreti, per opere realizzate.</p> <p>Inoltre utilità degli schemi comparativi (per es. Rivoluzione americana/rivoluzione francese) basati su:          1) demografia, economia, società; 2) organi, potere, classi; 3) evoluzione politico-istituzionale.</p> <p>I quaderni sono recisissimi e curati nella "grafica".</p> <p>(Nella classe accanto tolgono dal pavimento le mattonelle e le tirano sotto il soffietto che divide le due stanze)</p>				

Mercoledì 15 gennaio '03	IV F	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Bacone. Come sempre la spiegazione è buona e chiara; suscita fra le ragazze buone domande. Ricostruzione etimologica dei concetti e delle parole chiave (latino e greco).</p> <p><b>Ma io chi sono per loro?</b> Un tirocinante? Dario? Il Dottor Danti? Un/il Professore?</p> <p>Lo <b>sbadiglio</b>: repressione o comprensione? [Cfr. <i>Lezione di pedagogia di Galanti del 13 dicembre 2002</i>]</p> <p>Nella spiegazione tenere sempre presente la differenziazione della platea: nell'indirizzo di scuola e fra i ragazzi della medesima classe.</p> <p><b>Integrazione</b> con fotocopie e schemi di altri manuali.</p> <p><b>Parallelismi</b> con pensatori precedenti (anche comparazione).</p>				

Mercoledì 15 gennaio '03	V B	1 h	Storia	Verifica scritta
<p>Simulazione Terza prova di Maturità: due quesiti in un'ora.</p>				

Mercoledì 15 gennaio '03	IV B	1 h	Storia	Spiegazione
<p>Continuo della spiegazione su Rivoluzione francese e Napoleone.</p> <p><b>Domande sparse:</b> perché non una valutazione dei compiti in classe? Fatta in classe con gli studenti? Ovviamente occorre una pre-correzione, con una indicazione di giudizio esplicativo; successivamente lettura collettiva in classe. Può andare bene?</p>				

Giovedì 16 gennaio '03	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
<p><b>Schema comparativo:</b> Rivoluzione francese/rivoluzione americana [vedi allegato C]</p> <p>Tengono gli zaini davanti ai libri e ai quaderni per poter leggere e poi rispondere!?</p>				

Venerdì 17 gennaio '03	IV B	1 h	Storia	Verifica orale
<p>(arriva in ritardo e ha finito i permessi: che fare? La prof.: resta in classe, però dopo chiarimento... Si vorrebbe pure giustificare all'interrogazione orale)</p> <p><b>Interrogazione classica:</b> in 4 chiamati al primo banco a sedere. <i>I modelli di interrogazione vanno integrati.</i>          Problema: libri aperti e schemi sott'occhio oppure no?          (tecnica mnemonica: «C.C.C.» ovvero Costituzione Civile del Clero.</p>				

Venerdì 17 gennaio '03	IV B	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Bacone. Viene fatto riferimento ad Aristotele: scorammento generale, perché?          Sugli idòla: idòla tribus, per es. i giapponesi sono tutti uguali?          Lezione per casa: alle volte non si dà tutto un capitolo o tutto un paragrafo: anche solo delle parti.          (verifiche scritte: la prof. d'Inglese fa decidere agli studenti quando metterle: <b>autoprogrammazione</b>)</p>				

Venerdì 17 gennaio '03	V B	2 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Hegel. Buttarsi sulle definizioni, osare, metterci anche del proprio.          Come studiare a casa: chi prende appunti in classe e li rielabora; chi schematizza solo il testi. Problema dell'esposizione, studiare con qualcuno. Leggere e ripetere ad alta voce (uso del registratore)          Il compagno di banco quanto ti può influenzare nel rendimento?          Spiegazione sul post-hegelismo: l'uomo trascurato/l'individualità          Utilità di un inquadramento generale storico-filosofico: periodo, concetti, filosofi.</p>				

Martedì 21 gennaio '03	IV B	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Interrogazione su Bacone. Certe volte per arrivare al concetto finale (nell'esposizione) gli studenti saltano dei passaggi logici per fare prima: bisogna, al contrario, mantenere i collegamenti e non saltare i "pezzi".  <b>Modi di dire nelle interrogazioni:</b> «cioè, praticamente»</p>				

Martedì 21 gennaio '03	IV F	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Bacone. Attenzione a saper individuare quando lo studio è mnemonico e quando non lo è.          Utilità della lettura dei testi e del commento collettivo in classe.</p>				

Martedì 21 gennaio '03	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
<p>«praticamente, appunto, no»; «che, allora, diciamo»: modi di dire usati sempre come intercalare durante la risposta.          Piange e ha mal di pancia: continuare o smettere l'interrogazione? Si decide per continuare e la ragazza alla seconda domanda si blocca nuovamente: «cioè, io sono qui, ma è come se non fossi presente in classe, non c'ho la testa». Sta male. Dopo, durante la ricreazione, scopriamo che il motivo è la fine della storia d'amore con il ragazzo. Ruolo dell'insegnante: distaccato o presente e familiare? Dedicare agli studenti e alle studentesse anche il tempo fuori orario, non canonico: la scuola vicina. [Cfr. <i>Lezione di pedagogia di Galanti del 7 febbraio 2003</i>] <b>C'è il rischio di andare a simpatia?</b>          Ancora sull'interrogazione. Per lo studente: anche se non si è ripassato, anche se qualcosa non si sa alla perfezione è bene andare avanti nell'esposizione, restare a proprio agio e non farsi troppe paranoie... dire, sinceramente, quel che si sa e quel che non si è ripassato e/o compreso appieno.</p>				

Mercoledì 22 gennaio '03	IV F	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>C'è qualcuno che si offre?          Chiudere i libri, via le cartelle e gli schemi.          Attenzione al latino: <i>Novum Organum</i>          «allora, ehm»</p>				

Mercoledì 22 gennaio '03	IV B	2 h	Storia	Lettura in classe
<p>Codice napoleonico. Dopo educazione fisica, meglio la lettura che li distende.          Clima in ebollizione per lo scambio con gli inglesi dal 12 al 26 febbraio e poi la partenza della classe per l'Inghilterra a metà marzo.</p> <p>Durante la ricreazione giochiamo alla lavagna con il “<i>quadrato magico</i>”: un quadrato cinqueXcinque da riempire con i numeri scavalcando in verticale e orizzontale due caselle, in diagonale una. Alla fine una ragazza ce la fa, ma durante la spiegazione. L'interazione con le cose che fanno gli studenti, con parti dei loro interessi è fondamentale: ti fa essere più vicino umanamente e comprendere vari interessi e attitudini.</p> <p>Se dopo la ricreazione fanno un po' di pausa in più non guasta: rilassamento, riposo e la ripartenza è migliore!          Spiegazione su Napoleone.</p>				

Mercoledì 22 gennaio '03	V B	1 h	Storia	Consegna/Laboratorio
<p>Consegna III prova (calligrafia di Michela allucinante)          Visione video sulla grande guerra.</p>				

Giovedì 23 gennaio '03	V B	2 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Considerazione: la scuola ti dovrebbe fornire una gamma di stimoli e poi tu approfondisci da te.          Spiegazione sul post-hegelismo: sinistra e destra hegeliana. Rapporto Feuerbach/Marx.          Spiegazione frontale con l'ausilio di brani filosofici forniti in fotocopia.          Livello di discussione e di questioni poste alto. (es. rapporto struttura/sovruttura)</p> <p><i>Dopo la lezione ci fermiamo in sala insegnanti a parlare con una ragazza che ha problemi di rendimenti e di salute: discutiamo con lei che piange (dietro di noi due proff. come se niente fosse continuano a chiacchierare). Discutere con gli studenti è fondamentale. Considerazione: <u>ha senso per un diciottenne e un diciannovenne avere ancora i genitori che vengono a parlare con i professori dell'andamento del/della figlio/a?</u></i></p>				

Venerdì 24 gennaio '03	IV B	1 h	Storia	Consegna/discussione
<p>Consegna della Prima prova di Italiano (saggio breve di Storia). Discussione sulla tipologia di Prima prova</p> <p>Rispetto ai saggi richiesti in una prova analoga in ottobre: meno compilativo e più, come in realtà deve essere, una prova delle proprie conoscenze/competenze. Necessario l'uso di riferimenti extra-testuali rispetto ai materiali forniti. Ricercare, inoltre, un piano argomentativo ampio e un titolo creativo.</p> <p>Divagazione: la maestra della prof. Bucchioni alle elementari ogni due mesi metteva un disco e il titolo del tema era: “La musica mi ispira...”.</p> <p>Affermazioni sparse: «Non scrivo mai di nero perché è triste» (Cristina); «Tutti gli animali sono uguali, ma qualcuno è più uguale degli altri» (Orwell); «Ce ne fossero di lezioni partecipate come questa, come l'ultima ora del sabato» (Tommaso).</p>				

Venerdì 24 gennaio '03	IV e V B	3 h	Filosofia	Incontro con A. M. Iacono
<p>Incontro con il prof. Alfonso M. Iacono. Discussione a partire da tre capitoli del suo ultimo libro <i>Autonomia, potere, minorità</i> (forniti ai ragazzi delle due classi prima di natale). I ragazzi e le ragazze hanno preparato delle domande scritte che verranno lette e a partire da esse nascerà la discussione collettiva.</p> <p><b>1) Relazioni di potere/stati di dominio: verso la cristallizzazione del rapporto (Foucault).</b>  Via d'uscita deve essere data: liberazione è diversa da pratiche di liberà (Foucault). Lo stato di dominio quando si vuole cristallizzare in potere la vocazione di libertà una volta arrivati al potere.  Vittima/boia: no alla naturalizzazione. Aspetto seduttivo del potere.  <b>Ruolo dell'insegnante:</b> <i>finisce nel negativo, quando muta il rapporto, sapersi ritirare e lasciare autonomia pur non perdendo autorevolezza.</i>  Rapporto uguaglianza/libertà.  I bambini e le fiabe: arrivare da soli alla fine. Battelheim, <i>Il mondo incantato</i></p> <p><b>2) Guerra del Golfo e “bombe intelligenti”:</b> <u>balle</u>.  Ad ogni gene un carattere: <u>balle</u>.  «Avere fiducia significa rimuovere il senso di colpa?» (Claudio)  Sì, questo avviene nella punta più avanzata dell'Impero.</p> <p><b>3) Tana/caverna (Platone <i>La Repubblica</i>, anticipazione nel <i>Fedone</i>).</b>  L'ombra come nostro doppio, «la notte in cui tutte le vacche sono nere» (Hegel)  Kafka: scimmia/uomo (metamorfosi)  caverna/sicurezza/utero materno/casa  La solitudine e l'individualità: conquista dell'autonomia a fondamento dell'individuo  Michela (parla e interagisce molto): «nel momento della scelta prevale il ritrarsi»  elogio della lentezza  scrivere significa scegliere</p> <p><b>4) Trasimaco: «la giustizia è l'utile del più forte»</b>  un dispositivo d'avvertimento da utilizzare in duplice chiave  la tesi di Trasimaco è valida anche per le democrazie (uso del potere, consenso, diritti)  guardare il mondo con i propri occhi  La filosofia nasce dalla meraviglia: Platone <i>Teeteto</i>, Aristotele <i>Metafisica</i>  <i>Libro VII, La Repubblica</i>: mito e metafora: modalità differenti di trasmettere i saperi</p> <p>La caverna: difficoltà di percezione del confine.  (digressione su: il riso, il comico, il goffo) (avvertenza del contrario, L.Pirandello)  illusione/inganno. La verità della caverna: comparazione di due mondi</p>				

Martedì 28 gennaio '03	IV B	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Bacone, Galileo, rivoluzione scientifica...</p> <p><b>Problema:</b> mi lascio trasportare troppo dalla classe: visibile sul mio volto, durante l'interrogazione, in relazione alle risposte giuste o sbagliate dei ragazzi.</p>				

Martedì 28 gennaio '03	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
<p>Siamo sotto scrutini: troppe interrogazioni per rimediare un voto sufficiente in pagella.  Alessandra fa un ottimo parallelo fra filosofia e storia: Bacone “pars destruens”, “tabula rasa”, “pars construens”; così i rivoluzionari francesi con l'89 e dopo l'89.</p>				

Martedì 28 gennaio '03	IV F	1 h	Filosofia	Spiegazione/lettura
<p>Bacone: lettura da <i>Novum Organum</i>: formiche, ragni api</p> <p>Alternare è positivo: 1) lezione frontale con spiegazione; 2) interrogazione classica ad personam; 3) interrogazione/discussione collettiva; 4) lettura in classe di brani (stimola la partecipazione). L'etimologia delle parole è importante.</p> <p>Attraverso la <b>lettura dei brani</b> si possono vedere/leggere le cose spiegate/studiate sul manuale. Soddisfacente vedere che fanno collegamenti pertinenti. Quesito: viene prima il brano o il manuale nell'approccio filosofico a un pensatore/corrente di pensiero?</p> <p>Compito: quale interrogativo filosofico sta dietro la <i>Nuova Atlantide</i>? Scrivere la risposta attraverso un nuovo interrogativo. Alcune risposte: «La scienza e la potenza umana coincidono?»; «Il potere va rifondato su basi scientifiche?».</p>				

Giovedì 30 gennaio '03	V B	2 h	Filosofia	Verifica orale/spiegazione
<p>Post-hegelismo e Feuerbach</p> <p>Daniele studia ed espone quello che la prof. dice di NON studiare! È necessario capire il grado di difficoltà delle domande.</p> <p>Utile il tirocinio per capire come interrogare e spiegare; anche per “rinfrescare” le cose che si dovrebbero sapere.</p> <p>Se viene posta una domanda difficile che molti non sanno e uno/a si se questo/a comincia a provare rispondere non è consigliabile interromperlo/a perché potrebbe essere utile all'interrogato/a e a tutti/e gli altri/e.</p> <p>Spiegazione si Karl Marx (Cfr. Nicola Badaloni)</p> <p>Lecture. Da <i>Sulla questione ebraica</i> la critica alla stato liberal-democratico.</p>				

Giovedì 30 gennaio '03	IV F	1 h	Filosofia	Progetto didattico <i>LA STAMPA</i> Spiegazione
<p>Illustrazione del progetto didattico realizzato dal quotidiano LA STAMPA per le scuole superiori dal titolo <i>LA STAMPA a scuola</i> (vedi allegato). Obiettivo: compilare un fac-simile di quotidiano formato tabloid attraverso un percorso guidato e comprando una copia del giornale per una settimana. Alla fine del percorso guidato ognuno/a dovrà scrivere un articolo e inviarlo alla testata. (Nel tabloid pubblicità del cioccolato)</p> <p>Continuo della spiegazione su Cartesio. Il dubitare. «Avete sentito parlare del <i>cogito ergo sum?</i>»</p> <p>Non seguono molto dopo il compito di latino... allora è preferibile una lettura collettiva. Bisogna sempre essere pronti a ricalibrare la spiegazione e più in generale la lezione in base alla risposta della classe.</p> <p>Un dato costante: <u>le fotocopie che fanno in questa scuola sono un disastro</u> (quasi sempre): mancano parti di testo, sono illeggibili, tagliate e fascicolate male. Alla lunga è un problema.</p> <p>Utile far fare anche a casa ricerca etimologica delle parole (questa volta “iperbolico”, “dubitare”).</p>				

Venerdì 31 gennaio '03	IV B	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Intercalari tipici: «Sì, perché...»; «s'era già detto che...»; «cioè lui dice che...»; «sì infatti perché...»; «cioè, per esempio...».</p> <p>Se uno/a stesse attento alle domande fatte in classe durante le altre interrogazioni sarebbe avvantaggiato/a. Rischio suggerimenti (da parte del tirocinante, oltre che da parte degli altri studenti)? [Cfr. <i>Lezione di pedagogia di Galanti del 7 febbraio 2003</i>]</p> <p>Distribuzione di un <b>questionario</b> sul <i>Discorso sul metodo</i> di Cartesio [vedi allegato D]: hanno 15 gg. di tempo per leggere il libro. Questionario utile ad agevolare la comprensione; non bisogna necessariamente ritirarlo o verificarne la compilazione, bensì considerarlo come un supporto al lavoro di lettura (anche in vista della verifica orale).</p> <p>Oltre alla lettura “a pezzi e bocconi” di brani tratti dai testi, utile la lettura di libri interi <b>su o di</b> autori.</p>				

Venerdì 31 gennaio '03	IV B	1 h	Storia	Verifica orale
<p>Andrea deve recuperare in vista degli scrutini: interrogato da solo.</p> <p>Brusio e distrazione certe volte a livello semi-infantile.</p>				

Venerdì 31 gennaio '03	V B	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Giulia non ha capito bene un passaggio e durante l'interrogazione chiede chiarimenti, ma non perché non ha studiato bene, bensì per apprendere/comprendere fino in fondo e completare la risposta.</p> <p>Alle volte è l'interrogazione stessa che può aiutare l'interrogato, durante l'esposizione/confronto con l'insegnante e con gli altri, a chiarire e comprendere meglio ciò che ha studiato.</p> <p><i>Hegel è un sistema e la comprensione arriva alla fine.</i></p> <p>Intercalari tipici: «ah sì, che...»; «... io mi ricordo che...».</p>				

Sabato 1 febbraio '03	V B	2 h	Storia	Verifica orale/spiegazione
<p>La rivoluzione russa.</p> <p>Di Colo tiene bene assieme storia e storiografia: capacità di coniugazione è essenziale per una comprensione più ampia e approfondita.</p> <p>Spiegazione fino alla NEP e la fase europea dopo la prima guerra mondiale (riferimenti interdisciplinari: dadaismo).</p> <p>Uso delle “giuntine”: la collana <i>Giunti XX secolo</i> viene fatta in questa classe per leggere approfondimenti e per l'apparato fotografico, di immagini e cartine. [Cfr. <i>Lezione di storia su mappe, schemi e approccio storiografico di Patacchini-Bucciarelli del 6 febbraio 2003</i>].</p> <p><b>Da notare:</b> tutti prendono sempre appunti sia a storia che a filosofia o in margine al testo stesso oppure sul quaderno.</p> <p>La filosofia va sempre spiegata. E la storia? Molti proff. Non la spiegano per niente, salvo degli approfondimenti storiografici o delle lezioni di inquadramento contestuale più generale. La prof. Bucchioni la spiega sempre.</p> <p><b>A margine:</b> riscontro molti casi “di salute” rispetto a quando ero studente io: problemi alimentari, psicologici (es. ansie, attacchi di panico, depressioni): frutto di questa società dell'incertezza?</p>				

Sabato 1 febbraio '03	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
<p>Intercalari tipici: «...appunto, perché cioè, praticamente, eee, che, infatti, insomma...»</p> <p>una costante: scarsa proprietà di linguaggio, ma le “notizie” ci sono.</p> <p><b>Piano di lavoro:</b> arrivare col programma fino al 1848, poi lavoro sui concetti: rivoluzione, riforma, giurisdizionalismo...</p>				

Sabato 1 febbraio '03	IV B	1 h	Storia	Verifica orale
Napoleone				

Lunedì 3 febbraio '03	V B	1 h		Scrutini
Definizione della commissione d'esame per la maturità: Italiano, Matematica, Lingua, Scienze, Filosofia, Disegno (+ presidente esterno). Recupero debiti [ <i>vedi allegato D</i> ] Storia/filosofia: "recupero curriculare" in classe senza ore aggiuntive Programmazione: seconda simulazione Terza prova: 10 marzo (scienze, disegno, inglese, storia)				

Lunedì 3 febbraio '03	IV B	2 h		Scrutini
questione debiti [ <i>vedi allegato D</i> ] Illustrazione dello scambio con l'Inghilterra [ <i>vedi allegato F</i> ]: commento unanime sulla sovraccitazione per la partenza. Commento sull'ultima settimana di gennaio, che ha visto fitte verifiche. Alice, a causa di assenza prolungata, avrà molti "n.c." «Alcuni elementi tendono a rovinare la classe», afferma un professore. Compilazione del tabellone e verbalizzazione da parte del coordinatore (Bucchioni).				

Martedì 4 febbraio '03	IV B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Comunicazione sullo scrutinio: note dolenti sul comportamento in classe. Spiegazione su Cartesio. Esempificazione con disegno alla lavagna dell'albero del sapere: scienze particolari (res cogitans); fisica (res extensa); metafisica (fondazione, Dio). Varie e pertinenti domande: «metafisica principio o presupposto?»; «un "metodo" molto soggettivo?»				

Martedì 4 febbraio '03	IV F	2 h	Storia/Filosofia	Verifica orale
L'argomento a piacere proprio quando alle domande più semplici non si trova risposta. Nel pomeriggio gli scrutini: <b>in classe il quadro della situazione</b> . È giusto e doveroso: significa trasparenza e dà un'immagine globale dell'andamento di tutte.				

Giovedì 6 febbraio '03	V B	2 h	Filosofia	Spiegazione
Marx. Lo stato, il lavoro «cosa vuol dire realizzazione?» parallelismo voto/apprendimento con denaro/piacere del lavoro: si sviluppa lunga discussione in classe. Lettura su alienazione e feticismo.				

Giovedì 6 febbraio '03	IV F	2 h	Storia/Filosofia	Verifica orale
Chiarimenti sulle parti per casa di Cartesio. Il dibattito si focalizza sull'«intuizione»: lezione per casa: trovare parola sul vocabolario. Domande che accompagneranno la lettura del <i>Discorso sul metodo</i> (I e II parte): 1) necessità di un metodo? 2) come arriva Cartesio a formarlo? 3) perché l'istruzione scolastica è insufficiente? 4) quale l'importanza dei viaggi nella sua formazione? 5) come e perché si rivolge allo studio di se stesso? 6) in che senso le opere più perfette sono quelle di un solo artefice? 7) perché fa la riforma del sapere? 8) come mai logica e matematica sono modelli insufficienti? 9) enunciare le regole del nuovo metodo. 10) in che senso la nuova matematica funge da modello del sapere? 11) come si può applicare il 'metodo' di Cartesio alla filosofia? (nelle risposte bisogna riportare anche citazioni dal testo)				

Venerdì 7 febbraio '03	IV B	1 h		Assemblea di classe
O.d.g.: problemi con i professori e comportamento in classe alla luce della discussione dell'ultimo consiglio di classe sugli scrutini.				

Venerdì 7 febbraio '03	IV B	1 h	Filosofia	Verifica orale
Cartesio: discussione sulle prime cose studiate (non interrogazione, ma discussione per chiarimenti e integrazione della spiegazione precedente). Dubbi di alcuni studenti fugati da altri: in questo modo si mette in circolo il sapere in uno scambio utile a tutta la classe.				
<b>Trattazione in parallelo</b> (tradizionale IV E e sperimentale IV F) le medesime parti del programma: si nota, in particolare, il livello di comprensione e di questioni poste realmente differente. Sono due livelli e approcci: nello sperimentale le ragazze sono più “superficiali”, nel tradizionale più attenzione e approfondimento. (es. Cartesio e il «cogito ergo sum» e l'obiezione di Hobbes).				
Domandone: <i>esiste la perfezione?</i>				
<u>Nota a margine:</u> l'orologio di un ragazzo è sincronizzato perfettamente con la campanella: quando lui fa “il” gesto la campanella suona (anche in classe mia alle medie c'era un ragazzo che faceva la stessa cosa, è un classico).				

Venerdì 7 febbraio '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Marx: plusvalore e pluslavoro Continuazione della spiegazione attraverso la lettura dei testi.				

Sabato 8 febbraio '03	V B	2 h	Storia	Spiegazione
I Collettivi degli studenti medi distribuiscono un volantino della manifestazione contro la visita della Moratti a Pisa [ <i>vedi allegato G</i> ].				
L'Europa dopo la grande guerra: la situazione italiana, l'avvento del fascismo.				
<b>Per l'insegnante:</b> nella spiegazione anche una traccia schematica è importante; poi l'ampliamento e i riferimenti (anche storiografici) sono utili; ampliano l'orizzonte, integrano l'esposizione dei fatti.				
<b>Piccolo intervento mio:</b> Mussolini socialista, direttore dell' <i>Avanti!</i>				
Pausa fra un'ora e l'altra: è salutare per staccare e ripartire più concentrati.				
Approfondimento: lettura sulla “marcia su Roma” dal testo di Della Peruta.				

Venerdì 7 febbraio '03	IV F	1 h	Storia	Spiegazione
Napoleone (in programma due o tre lezioni di spiegazione e poi l'interrogazione)				
La confidenza con questa classe è stata più difficile all'inizio, ma adesso il rapporto è positivo.				

**Dal 12 al 26 febbraio inizia lo scambio della IV B con i ragazzi inglesi (permangono a Pisa)**

Mercoledì 12 febbraio '03	IV F	1 h	Storia	Spiegazione
Napoleone				
Tutto chiaro? «Non ho capito che cos'è il Direttorio». Chiarificazione alternando la lettura del manuale alla spiegazione.				
La campagna d'Italia.				
Stamani c'è una difficoltà di attenzione e di risposta alle sollecitazioni.				
Alcune domande e considerazioni possono aiutare nell'esposizione di parti della spiegazione e facilitare la comprensione di tutta la classe.				
<i>(Sorelle: sette, tredici, Repubbliche)</i>				

Mercoledì 12 febbraio '03	V B	1 h	Storia	Spiegazione
<p>Marcia su Roma</p> <p>Distinzione: stato fascista, totalitarismi, stato totalitario (concezione filosofica di Fichte)</p> <p>Domanda alla classe: Stato liberale/stato fascista: c'è una teorizzazione per entrambi? Nel primo caso sicuramente sì. Modello nuovo di stato, quello fascista: introduzione dell'interpretazione circa il fascismo come "totalitarismo imperfetto".</p>				

Giovedì 13 febbraio '03	V B	2 h	Filosofia	Spiegazione/lettura
<p>Continuo spiegazione su Marx.</p> <p>Struttura e sovrastruttura: lettura dalla <i>Prefazione, Per la critica dell'economia politica</i> (fotocopia)</p> <p>Critica dell'ideologia tedesca. Concetto di «praxis».</p> <p>Classi e lotte di classi: lettura da <i>Il manifesto del partito comunista</i> (fotocopia)</p> <p>Il crollo del capitalismo: lettura dal <i>Libro I</i> de <i>Il Capitale</i> (fotocopia)</p> <p>La rivoluzione comunista: lettura da <i>Il manifesto del partito comunista</i> (fotocopia)</p> <p>Molte le letture che vanno a sostituire le parti del manuale che riguardano quei temi: molto importante l'abitudine al commento dei testi ad andare alla radice.</p>				

Giovedì 13 febbraio '03	IV F	1 h		Riunione sul P.E.G.
<p>Anziché la consueta ora di lezione la IV F assisterà ad una riunione del gruppo di lavoro del liceo che si occupa del <b>Parlamento Europeo dei Giovani (P.E.G.)</b>. È dal '98 che il liceo partecipa al progetto, nel '98 è arrivato in finale; nel 2002 ha avuto accesso alla fase europea.</p> <p>Una squadra per ogni istituto deve predisporre, su un tema assegnato, una risoluzione con clausole operative (scritta in tre lingue).</p> <p>Nella fase d'istituto e nazionale le squadre si riuniscono (tipo parlamento) illustrando e difendendo la propria risoluzione (confrontandosi anche con le altre risoluzioni di cui sono a conoscenza). Il dibattito è aperto e si svolge in inglese e francese. Alla fine si accede alla fase internazionale (2 per stato).</p> <p>La risoluzione di quest'anno è sulle malattie che affliggono il terzo mondo: il lavoro istruttorio che porta alla redazione finale della risoluzione può avvalersi anche della consulenza di esperti.</p> <p>Portare il gruppo che sta già lavorando da tempo al progetto in una classe che ha sentito parlare del progetto semplicemente come un'opportunità formativa aggiuntiva della scuola e non conosce meccanismi e, soprattutto, non è stata coinvolta nel lavoro sin dall'inizio è utile fino ad un certo punto. La classe può, come in questo caso, non comprendere il progetto e non restare coinvolta nemmeno dal lavoro – già a uno stadio avanzato – a cui sta assistendo. In sintesi: un conto è spiegare il progetto; un altro è immergere la classe in un'attività in fieri senza un background adeguato.</p>				

Martedì 18 febbraio '03	IV F	2 h	Filosofia/LA STAMPA	Spiegazione/laboratorio
<p>Fine della spiegazione su Cartesio distinguere fra spiegazione e interpretazione: nella spiegazione c'è, comunque, un elemento di interpretazione.</p> <p>L'idea di "perfezione": domanda: ma è soggettiva la perfezione? È unica: completezza, autosufficienza, concetto (<i>stamani molte domande, anche pertinenti</i>). <u>Rispetto alle domande e alle sollecitazioni NON bisogna per forza rispondere noi (l'insegnante) in maniera esaustiva, ma cercare il coinvolgimento della classe per vedere se gli studenti riescono ad approssimarsi a una risposta esauriente e in linea con la domanda di chiarimento posta.</u></p> <p>Un conto è comprendere, un altro è condividere ciò che pensa e dice un filosofo. Altre domande sulle altre parti (III e IV del <i>Discorso sul metodo</i>).</p> <p>Lavoro su <i>La Stampa in classe</i>: a ognuna viene chiesto il punto della situazione e le parti del tabloid compilate.</p> <p><b>Suona la campana antincendio: simulazione di evacuazione causa incendio</b> (ultimi quindici minuti prima della ricreazione).</p>				

Mercoledì 19 febbraio '03	IV F	2 h	Storia	Spiegazione
<p>Generalmente molte domande di chiarimento sono sui brani di storiografia. Stato e Nazione in Francia.</p> <p>Domande sparse: la rivoluzione passiva. Intercalare tipico: «... il libro dice che...» Il triennio giacobino in Italia.</p>				

Mercoledì 19 febbraio '03	V B	1 h	Storia	Spiegazione
<p>Tante fotocopie sul fascismo: schede, materiale bibliografico, fotografico e iconografico.</p> <p>Discussione sui materiali e in particolari sui seguenti aspetti della società italiana: i giovani, lo sport, la condizione della donna, la "fisicità" del duce.</p>				

Giovedì 20 febbraio '03	V B	2 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Interrogazione su Marx. Domande: rapporto struttura/sovrastruttura; differenza mezzi di produzione/rapporti di produzione; rapporto Marx-Engels-Feuerbach; pluslavoro, plusvalore, accumulazione; che cos'è la borghesia; rapporto ideologia/scienza.</p> <p>Considerazione: avere una scala di voti parametrata sulla classe: per es. il più bravo 9 e poi graduare; oppure avere un idealtipo di nove e graduare secondo questa scala. <b>Il tirocinio passivo ha il merito di far sviluppare tante domande</b> (più che certezze rispetto ad "un" tipo d'insegnamento).</p> <p>L'interrogazione continua con collegamento sulla Rivoluzione russa: il marxismo, il partito, la dittatura del proletariato. La filosofia è anche una discussione interdisciplinare e calata nel presente.</p>				

Giovedì 20 febbraio '03	IV F	1 h	Filosofia	Verifica orale
Risposte alle domande sul <i>Discorso</i> . Una risposta per una.				

Venerdì 21 febbraio '03	V B	1 h	Storia	Spiegazione
<p>Repubblica di Weimar, crisi del '29, New Deal.</p> <p>Distribuzione fotocopia con dettaglio e schema della costituzione di Weimar.</p>				

Martedì 25 febbraio '03	IV F	2 h	Storia	Verifica scritta
[vedi allegato H] è strutturato in tre parti: a) domande; b) documento da analizzare; c) definizione di concetti.				

Mercoledì 26 febbraio '03	IV F	2 h	Storia	Verifica orale/spiegazione
Interrogazione su concetti chiave (stato, nazione, società civile) e come mutano nel tempo e documenti. Spiegazione: il 18 Brumaio, l'Impero (codice civile, rapporto Stato-Chiesa: concordato).				

Mercoledì 26 febbraio '03	V B	1 h	Storia	Verifica orale
Fascismo, domande: rapporto Stato-Chiesa; leggi “fascistissime”; discorso del '25; delitto Matteotti; assetto istituzionale; sistema corporativo. La domanda difficile: perché il fascismo è considerato un “totalitarismo imperfetto” (De Felice)? Re e Chiesa permangono.				

Martedì 4 marzo '03	IV B	1 h	Filosofia	
Martedì grasso: presenti 6. Discussione sul <i>Discorso sul metodo</i> . Questioni da approfondire: 1) rapporto fisica/geometria. Dio dà il colpo, non è motore immobile; 2) corpo-automa: ma allora tutti gli uomini uguali? 3) rapporto con Aristotele res cogitans (forma), res extensa (materia); 4) e il libero arbitrio? Sì, legato alla res cogitans.				

Martedì 4 marzo '03	IV F	2 h	Filosofia	
Martedì grasso: presenti 6. Discussione sul <i>Discorso sul metodo</i> . La parte sulla morale: le massime; domande dettate in classe (mezz'ora di tempo e poi verifica). Sorgono questioni e problematiche “classiche”: rapporto res cogitans/res extensa; anima/corpo; immortalità dell'anima; animale-macchina. <u>Ancora una volta, trattando in parallelo gli stessi argomenti nelle due quarte, si evidenzia non soltanto la differenza di approccio, ma anche la diversa qualità nelle risposte alle sollecitazioni dell'insegnante.</u> Domanda: siete d'accordo con Cartesio sul suo dualismo anima/corpo? <b>In sei la lezione diventa più laboratorio/discussione.</b>				

Mercoledì 5 marzo '03		2 h	Collegio dei Docenti	
Quadro immatricolazioni: 62 iscritti scientifico; 50 linguistico; 54 scientifico-tecnologico; 14 tradizionale: possibili 8 prime. O.d.g.: 1) bilancio attività del POF; 2) piano delle attività aggiuntive; 3) tabella crediti formativi.				

Venerdì 7 marzo '03	IV B	1 h	Filosofia	Verifica orale
I Collettivi distribuiscono volantino sulla manifestazione di sabato a Camp Darby [vedi allegato I]. Cartesio, Bacone. Due si offrono, due chiamati. Sara durante l'interrogazione degli altri continua a fare il suo disegno. Eppure risponde meglio degli altri quando è il suo turno, anche di chi si è offerto. Probabilmente questa sua “distrazione” è in realtà un modo di concentrarsi. Matteo integra manuale e testo: alto livello espositivo. Mia domanda: il rapporto passione/ragione in Cartesio [Cfr. <i>Lezione di filosofia “Il ruolo delle passioni nella costruzione del legame sociale e dell'ordine politico” della prof.ssa Pulcini del 4 marzo 2003</i> ]				

Venerdì 7 marzo '03	IV B	1 h	Storia	Spiegazione
Documenti da leggere: costituzione spagnola 1812; dichiarazione di Troppau (1820); Restaurazione “impossibile” (economia e società). Spiegazione sulla Restaurazione. <u>Deconcentratissimi!!!</u>  Tommasosventola un foglio con su scritto: “Danti sotto la curva” e poi mi regala un mio ritratto da lui fatto durante la spiegazione.				

Venerdì 7 marzo '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Schopenhauer: volontà e vita (arte pietà asceti) Che tipo di ascetismo? Quasi tutte prendono sempre appunti! Domande sparse: Michela: rapporto asceti/suicidio; Alessandra: asceti/natura (permangono in quest'ultima manifestazioni della volontà?).				

Giovedì 13 marzo '03	V B	2 h	Filosofia	Verifica orale
Quando si scelgono gli interrogati, come si procede? Uno bravo + uno medio + uno insomma? Variare nella scelta in modo da avere persone differenti al fine di “equilibrare”: equilibrio di capacità e potenzialità. Una domanda: parallelismo Hegel (astuzia della ragione); Shopenhauer (volontà) massimo piacere porta all'inganno. Valutazione dell'interrogazione: perché non fare come la mia professoressa di matematica alle scuole medie che alla fine dice allo studente di <b>autovalutarsi</b> : «datti il voto». Poi c'è il confronto con il professore, quindi il giudizio definitivo.				

Giovedì 13 marzo '03	IV F	1 h	Filosofia	Verifica scritta
[vedi allegato L] La professoressa vuole dare da svolgere tutte le domande; io le dico che sono un po' troppe e le consiglio di far scegliere alle ragazze due delle ultime quattro, a loro piacimento, per tranquillizzarle nello svolgimento della prova. La professoressa accetta. Alla fine, forse proprio perché tranquille, tutte le svolgono tutte! nel frattempo leggo i seggi brevi della V B: dietro ogni scritto vedi la persona, ormai li conosco abbastanza bene!				

Venerdì 14 marzo '03	IV B	2 h	Filosofia	Verifica scritta
[vedi allegato M]				

Venerdì 14 marzo '03	V B	1 h	Storia	Simulazione III prova
[vedi allegato N]				

Sabato 15 marzo '03	V B	2 h	Storia	Spiegazione
Totalitarismo nazista				

Sabato 15 marzo '03	IV F	1 h		Progetto didattico <i>LA STAMPA</i>
La classe è in ritardo sui tempi di consegna. Verificare con Torino se è possibile inviare il tutto fra una settimana. <b>Nota:</b> addirittura c'è un'attività sulla pubblicità di una marca di cioccolato presente nel tabloid.				

Martedì 19 marzo '03	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
All'interrogazione la priorità l'hanno gli/le insufficienti allo scritto e gli/le assenti. La protesta: chi sapeva della verifica orale non c'è oppure si giustifica. Fanno i furbi... l'altra parte della classe se chiamata, non andrà all'interrogazione.				

**Dal 19 marzo al 2 aprile la IV B è in Inghilterra per completare lo scambio.**

Martedì 19 marzo '03	V B	2 h	Storia	Consegna/spiegazione
Consegna III prova. Tipo di valutazione: conoscenza (max 6 punti), focalizzazione (3), lessico (3), organizzazione (3). Spiegazione: nazismo, stalinismo, regimi autoritari in Europa: un confronto. Rivoluzione staliniana interpretata come II rivoluzione russa. Economia di piano/stato imprenditore: collegamento per evidenziare modelli economici.				

Martedì 25 marzo '03		1 h	Disposizione	Supplenza in II G
Generalmente nelle ore di supplenza fa fare le cose che devono fare in quella classe, senza impostare una lezione propria. La IV B è in Inghilterra per lo scambio. Matteo e Stefano non sono andati e sono venuti in II G: la professoressa riconferma i compiti di filosofia ai due e interroga Stefano. Conferma il voto dello scritto.				

Martedì 25 marzo '03	IV F	2 h	Filosofia	Consegna/verifica orale
Consegna dei compiti su Cartesio e Bacone). Verifica orale sulla lettura dei primi 93 <i>Pensieri</i> di Pascal. Devono mettere in parallelo le cose che hanno appreso dal manuale e quelle che hanno letto sul testo ed evidenziare cosa hanno trovato di nuovo rispetto all'Abbagnano. Metodologia collettiva di individuazione dei punti nodali, successivamente formulazione individuale delle domande. La professoressa fa leggere molti libri, cosa differente dal far leggere parti dei libri o una selezione antologica di testi: il modello <b>MANUALE + LIBRO</b> .				

Mercoledì 26 marzo '03	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
Napoleone. Quasi tutte si giustificano. Livello basso e di resoconto dei fatti molto spicciolo (nulla di nuovo).				

Mercoledì 26 marzo '03	V B	2 h	Storia	Spiegazione
Anni '30: il quadro europeo verso la II guerra mondiale. Negli ultimi 45' in aula multimediale illustrazione tesine per la maturità: due su supporto cartaceo e due su dischetto.				

Sabato 29 marzo '03	V B	2 h	Filosofia	Verifica orale
La professoressa chiede uno ad uno se c'è qualcosa non capito su Kierkegaard. Domande sparse: rapporto Hegel/Kierkegaard. È necessaria la dialettica per passare da uno stadio all'altro? Ultima mezz'ora: lettura di un articolo del <i>Corriere della Sera</i> sulla ricostruzione in Iraq dopo la guerra. Attraverso i molti scritti (sia di storia che di filosofia) si può avere più tempo per le spiegazioni e attività di varia natura laboratoriale.				

Sabato 29 marzo '03	IV F	1 h	Storia	Verifica orale
---------------------	------	-----	--------	----------------

Napoleone (re?, no imperatore!)

Lunedì 31 marzo '03		2 h	Incontro extracurricolare	
---------------------	--	-----	---------------------------	--

Incontro con una classe prima della Scuola media statale "S. Ponziano" di Lucca.

**Tema: il mito platonico della caverna**

3 fasi: 1) racconto del mito e assimilazione da parte dei ragazzi; 2) domande sul mito [vedi allegato O]; 3) lettura di passi e formulazione domande (poi metadomanda); associazione ai simboli del mito un significato. Il punto 3) è un lavoro più di approfondimento.

Letture e poi divisione in gruppi di due bambini.

Ecco le domande scaturite: Quali sono gli oggetti reali? Perché i prigionieri non chiamano le ombre? Perché è tornato nella grotta? Perché è tornato giù e perché non è tornato su? Cosa vuol dire essere prigioniero? Chi ha incatenato i prigionieri? Che cosa vuol dire immaginare e perché Platone usa "se"? Come mai i prigionieri sono incatenati? Come mai il prigioniero è abbagliato? Perché i prigionieri hanno paura di uscire dalla caverna? Gli uomini incatenati uccideranno il prigioniero liberato? Perché ce l'hanno con lui? Perché ce l'hanno con lui? Cosa c'entrano i burattini? Siamo sempre costretti a fare qualcosa e da chi? La forza che ha incatenato i prigionieri non è la stessa forza che ha liberato l'altro? Che c'entra Zeus? Che cosa significa contemplare? Si arrabbiano contro chi l'ha liberato?

2 metadomande scaturiscono dalle precedenti: le fanno i/le bambini/e.

I) vedere le parole ricorrenti "prigioniero"

COSA VUOL DIRE ESSERE "PRIGIONIERO" PER PLATONE E PER NOI?

II) vedere le parole ricorrenti "incatenato" e "liberarlo"

DA CHE COSA E DA CHI SONO IMPRIGIONATI FIN DA BAMBINI/E E LIBERATI I PRIGIONIERI?

Possibili risposte dei bambini e delle bambine:

«non poter vivere la vita come vuole»; «essere dipendente dal fumo, dai giochi elettronici, dal sonno, dalla droga»; «non poter realizzare i propri sogni»; «non può fare quello che ha deciso di fare perché qualcuno glielo impedisce»; «non poter essere libero di pensare»; «stregati... hanno in testa le idee di altri»; «prigionieri fuori (catene, legati) e dentro (le idee, i pensieri)».

Una considerazione conclusiva: cosa tiene in catene e che cosa libera? Luce del sole che cosa è? (...) suona la campana...

Giovedì 3 aprile '03	IV B	2 h	Filosofia	Verifica orale/spiegazione
----------------------	------	-----	-----------	----------------------------

Kierkegaard

subito dopo discussione collettiva sulla «possibilità».

Spiegazione: il positivismo (distribuzione fotocopia: Comte *Discorso sullo spirito positivo*, cap. 1, § 10).

Molte perplessità da parte della classe sulla proposta filosofica del positivismo.

Venerdì 4 aprile '03	IV B	2 h	Filosofia	Consegna scritto/spiegazione
<p>Riconsegna scritto di filosofia.          Spiegazione su Pascal          («L'uomo è una canna che pensa»... la classe: che tipo di “canna”? Ilarità).          Nasce discussione sulla differenza fra «spiegare» e «comprendere» riferiti al pensiero. La classe è coinvolta, ma si lascia trasportare dalla dimensione a lei più vicina, ossia quella della relazione educativa, individuando una distinzione e delle definizioni che non coincidono con quelle di Pascal.          Nuova discussione sulla «scommessa» di Pascal. Sara sostiene, a ragione, che non significa giocare al lotto, oppure essere profani perché scommettiamo strumentalmente sulla sua esistenza per trarne un qualche profitto, ma che l scommettere va rappresentato come uno “stato già in atto”.</p>				

Venerdì 4 aprile '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Continua la spiegazione sul positivismo con fotocopie di riepiloghi visivi tratti dall'Abbagnano-Fornero <i>Protagonisti e Testi della Filosofia</i>.</p>				

Venerdì 4 aprile '03	IV F	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Metafilosofia e ragionevolezza in Pascal già affrontate.          Vengono ora affrontati i soliti argomenti spiegati due ore prima in V B: «canna che pensa» e «scommessa». Su quest'ultimo aspetto si evince come la professoressa abbia tratto vantaggio e utilità dalla spiegazione e, soprattutto dalle obiezioni precedenti: ora cerca di calibrare la spiegazione e facilitarla in modo da esplicitare meglio alcuni passaggi e in modo da prevenire alcune possibili obiezioni.          Alla fine resoconto schematico dei concetti chiave, tipo Glossario.</p>				

Giovedì 10 aprile '03	IV F	1 h	Storia	Spiegazione
<p>Domande sparse per fare il punto sulle ultime cose spiegate (Restaurazione).          Spiegazione: Italia ed Europa anni '20; moti del '20-21 (società segrete).</p>				

Giovedì 10 aprile '03	V B	2 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Nietzsche: introduzione generale anche curando gli aspetti storiografici e bibliografici (edizione opere da parte della sorella, rapporto con il nazionalsocialismo; edizione Colli-Montinari).          Le prime opere: alternare spiegazione a letture.          Curiosità: «Io non sono un uomo, io sono dinamite». Domanda di Dario: «ma quando è stat inventata la dinamite?»          Successivamente viene fornita agli studenti una lista di testi filosofici fine '800-'900: ne devono scegliere uno da portare come approfondimento alla maturità.</p>				

Giovedì 10 aprile '03	V B	1 h	Storia	Approfondimento
<p>Attualità: la questione kurda attraverso due brani tratti dall'ultimo quaderno speciale di <i>Limes</i>. [vedi allegato P]</p>				

Martedì 15 aprile '03	IV B	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Pascal, Cartesio.</p>				

Martedì 15 aprile '03	IV F	2 h	Storia	Verifica orale/Spiegazione
<p>Restaurazione e anni '20 in Europa          Approfondimento: ruolo della libertà di stampa e della scuola pubblica.          Vengono interrogate due ragazze brave (fra le più brave): forse una delle due è un pochino più brava (ma proprio un pochino) meglio dell'altra. Che fare? Dare il solito voto oppure mettere quel “+” che fa la differenza? No. Stesso voto.</p> <p>Europa: spiegazione moti del '30-31 e panoramica fino al '48.</p>				

Mercoledì 16 aprile '03	V B	1 h	Storia	Verifica orale
<p>Approfondimento di Claudia, con schematizzazione, su Olocausto e campi di concentramento (storiografia e letture)          Documenti di E. Nolte ed E. Traverso: un parallelismo fra campi nazisti e gulag.          Esposizione ulteriore su altre due letture circa le responsabilità: D.J. Goldhagen e C.R. Browning          I quattro brani sono tratti dal manuale di Fossati-Luppi-Zanette <i>Studiare storia</i>.</p> <p><b>Considerazione quasi finale:</b> è utile tenere un diario di bordo quando saremo insegnanti (oltre che adesso che siamo tirocinanti)? Sì, per prendere appunti, annotare esperienze, consigli che ci vengono dai ragazzi e dal lavoro collettivo della classe.</p>				

Mercoledì 16 aprile '03	IV B	1 h	Storia	Spiegazione
<p>Letture di storiografia (tratte dal manuale in adozione) e discussione in classe.          1) il pensiero di Mazzini (A. Omodeo).          2) la concezione di democrazia in Mazzini e Buonarroti (G. Candeloro)</p>				

Mercoledì 23 aprile '03	V B	1 h	Storia	Spiegazione
<p>Chiarimenti: «perché l'Italia attacca la Francia?»; «il ruolo della Chiesa?»; chiarimenti sulla fine della II guerra mondiale.          Lettura da <i>Storia della Repubblica di Salò</i> di F.W. Deakin</p>				

Mercoledì 23 aprile '03	IV B	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Spinoza: domande sparse per fare il punto sulle cose spiegate sino ad allora.          (esempio di panteismo «Deus sive natura»: un oceano)</p>				

Giovedì 24 aprile '03	IV F	1 h	Storia	Discussione
<p>Sono in tre          Discussione sul 25 aprile tramite materiali di attualità tratti dai giornali di ieri e di oggi.          Inquadramento storico-politico su Repubblica di Salò e Resistenza.          Alla domanda su chi avesse liberato l'Italia da nazi-fascismo la risposta è stata: gli angloamericani.</p>				

Giovedì 24 aprile '03		1 h	Disposizione	Supplenza in II B
<p>Ne approfittiamo per fare il punto sulla programmazione e sui programmi di Storia e Filosofia per la maturità.</p>				

Giovedì 24 aprile '03	V B	1 h	Storia	Discussione
<p>Discussione sul 25 aprile.          Lettura dell'editoriale di Giorgio Bocca comparso su <i>la Repubblica</i> del 23 aprile.          Lettura dell'articolo <i>Il partigiano Ming e Bondi</i> (<i>la Repubblica</i> del 24 aprile).</p>				

Giovedì 24 aprile '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Nietzsche: genealogia della morale, apollineo e dionisiaco, al di là del bene e del male.				

# [*diario di bordo*]

anno scolastico 2003/2004

«Vi ricordate la poesia di Baudelaire sull'albatros, che in cielo è un re e sulla tolda nella nave è deriso dalla ciurma? In effetti in classe molti sghignazzavano delle sue proposte, oppure dicevano: però in italiano e storia siamo rimasti indietro con il programma ministeriale.»

Marco Lodoli, *I professori e altri professori*

**Schema:**

giorno	classe	n. di ore	materia	tipo di lezione
--------	--------	-----------	---------	-----------------

*contenuto dell'ora di lezione e annotazioni significative*

Martedì 16 settembre '03	III G	1 h	Filosofia	Conoscenza della classe
<p>Appello Cattedre a 18 ore: solo due ore di filosofia in questa classe; sono poche ma si possono fare buone cose. Contenuti: esposizione delle linee di fondo del programma dell'anno. Metodologia: Questionario di filosofia (prima dell'uso diretto del manuale): un test su cui lavorare dalla prossima settimana come tentativo motivazionale [vedi allegato A]. Illustrazione del manuale di Filosofia (Abbagnano-Fornero, <i>Itinerari di Filosofia</i>, Paravia): 1) storia; 2) moduli tematici; 3) glossario. Approccio introduttivo alla filosofia: lettura di testi classici e anche di testi di divulgazione filosofica, per iniziare. Utilità di un “quaderno di lavoro”, tipo “diario di bordo”. Verifiche soprattutto orali.</p>				

Martedì 16 settembre '03	V B	1 h	Filosofia	Introduzione di lavoro
<p>Introduzione al lavoro dell'anno. Testi assegnati durante le vacanze estive: Kant, <i>Per la pace perpetua</i>; Rousseau, <i>Il contratto sociale</i>. Programma dell'anno: criticismo – idealismo – Hegel – onnipotenza della ragione e sua massa in crisi: irrazionalismo – destra e sinistra hegeliana – marxismo – Novecento: esistenzialismo e nuovi ambiti del sapere. Su sollecitazione della classe viene anche fatto breve cenno del programma di Storia.</p>				

Martedì 16 settembre '03	V F	1 h	Filosofia	Introduzione di lavoro
<p>Ripetizione dei programmi. Inoltre un modulo interdisciplinare Italiano-Filosofia-Francese su <i>Emozione e falsificazione</i>.</p>				

Martedì 16 settembre '03	V F	1 h	Storia	Introduzione di lavoro
<p>Punto di partenza del programma dell'anno: seconda metà dell'800: economia e politica dall'Europa al mondo. Sviluppo delle linee di fondo del programma.</p>				

Mercoledì 17 settembre '03	V B	1 h	Storia	Introduzione di lavoro
<p>Delineazione del programma di Storia. Quest'anno più verifiche di sintesi. Spiegazione della prima rivoluzione industriale con schema alla lavagna (che facilita e aiuta la comprensione).</p>				

Mercoledì 17 settembre '03	V F	1 h	Filosofia	Discussione guidata
<p>Discussione collettiva sul <i>Contratto sociale</i> di Rousseau.</p>				

Giovedì 18 settembre '03	V F	1 h	Storia	Verifica orale
Interrogazione sulla rivoluzione industriale. (riferimento al film di Chaplin <i>Tempi moderni</i> )				

Giovedì 18 settembre '03	V B	1 h	Filosofia	Discussione guidata
Discussione collettiva sulla lettura data a casa circa il concetto di Illuminismo. Successivamente spiegazione del rapporto fra Illuminismo e Rinascimento. <i>Considerazione generale: la V B rientra a scuola un po' addormentata.</i>				

Giovedì 18 settembre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Introduzione a Kant a partire dal concetto di ragione. Testo di riferimento (già letto durante l'estate): M. Piattelli Palmarini, <i>Ritratto di Kant ad uso di mio figlio</i> .				

Martedì 23 settembre '03	III G	1 h	Filosofia	Discussione guidata
Due brani da leggere tratti da: M Heidegger, <i>Introduzione alla metafisica</i> ; J. Dewey, <i>Esperienza e natura</i> . Ne nasce una ricca discussione con spunti sul lessico, a partire dalle parole più semplici: «essente», «nulla», «felicità», «noia». DALLA CLASSE: La domanda sull' <i>essere</i> è la prima? Ma il filosofo si fa solo domande astratte? Il compito della filosofia: invece di dare risposte esaustive, porsi altre domande, porre domande. VARIE DEFINIZIONI DI <i>filosofia</i> E DI <i>filosofo</i> DALLA CLASSE: «Filosofia come amore per la saggezza»; «persona che ha vasta conoscenza»; «sa parlare con parole profonde»; «migliora la propria condizione e quella degli altri». Quale conoscenza? Morale? Di sé? La conoscenza impara dai propri errori: riflettere sulla propria esperienza.  <b>Luca: «perché la filosofia si fa soltanto in alcuni tipi di scuole?»</b> [Cfr. <i>Lezione su programmi e manuale nell'insegnamento della filosofia del prof. Bucciarelli del 26 novembre 2002</i> ]				

Martedì 23 settembre '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Ritiro delle mappe concettuali sul <i>Contratto sociale</i> . Spiegazione di parti di Marx adesso perché a storia fanno la rivoluzione industriale. Marx: il tema dell'alienazione; merci, feticismo; differenza fra valor d'uso e valore di scambio.  Matteo mi dice: «Ti sei improfessorito...» (perché quest'anno porto gli occhiali).				

Martedì 23 settembre '03	V F	1 h	Storia	Spiegazione
Le banche e gli scambi: cosa cambia nell'industrializzazione. Dubbi su “base aurea” e “gold standard”: parallelismo con l'Euro di oggi.				

Martedì 23 settembre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Marx: risvolti filosofici dell'industrializzazione.				

Mercoledì 24 settembre '03	V B	2 h	Storia	Verifica orale/Spiegazione
Carrellata di concetti a partire dai documenti letti su/dal <i>Manifesto del partito comunista</i> , <i>Il Capitale</i> . (pluslavoro-plusvalore; lavoro socialmente necessario; crisi; capitale; capitale costante/capitale variabile)				
Mercoledì 24 settembre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Kant, <i>Critica della Ragion pura</i> . Il sapere e la sua esperibilità. I giudizi sintetici a priori Soprattutto in questa classe farei più schemi alla lavagna per facilitare la comprensione.				
Mercoledì 24 settembre '03	III A	1 h	Filosofia	Verifica
Discussione in classe sulle fotocopie tratte da brani di Warburton e Nagel [vedi allegato B1]. La prof.: quali problemi hanno suscitato i testi? Uno soltanto: «ma se il libro è verde, perché la copertina è verde, va dimostrato?» [vedi allegato B2]: a partire da delle frasi di filosofi, tracciare un commento alle frasi. Subito si pone il problema di alcuni termini da definire: piacere, natura, nulla infinito, esperienza, conoscenza, esistenza, libertà... Si sviluppa un fecondo dibattito: a modo “nostro” in questa classe stiamo facendo della filosofia!  Come valutare l'orale? Conoscenza + linguaggio + collegamenti.				
Mercoledì 24 settembre '03	III A	1 h	Storia	Spiegazione
Feudalesimo: nozioni base. Mondo arabo.				
Martedì 1 ottobre '03	V B	2 h	Storia	Verifica/Spiegazione
Prussia e unificazione tedesca. Rapporto socialismo utopistico/socialismo scientifico: i <i>socialismi</i> .  Il caso italiano: l'Unità. Le interpretazioni del Risorgimento.				
Martedì 1 ottobre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Molte domande di chiarificazione. L'Estetica Trascendentale di Kant Difficoltà a comprendere il parallelo aritmetica/tempo e geometria/spazio: meglio procedere con degli scemi alla lavagna.				
Martedì 1 ottobre '03	III A	1 h	Filosofia	Spiegazione
Il problema del principio: «archè». Esiodo: <i>Teogonia</i> ; <i>Le opere e i giorni</i> . Presocratici: Talete (acqua); Anassimandro (ápeiron); Anassimene (aria). DOMANDA DALLA CLASSE: «ma di che cosa vivevano, questi?»				
Martedì 1 ottobre '03	III A	1 h	Storia	Spiegazione
Verifica dell'esercizio a casa. Digressione sull'impero carolingio e situazione europea. Griglia di sintesi: evoluzione rapporti feudali; aree geografiche; nuove invasioni. Spiegazione: incremento demografico e progressi dell'agricoltura nell'Europa dei secoli XI-XIII.				

Giovedì 2 ottobre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Punto della situazione sulle nozioni acquisite. Spiegazione sulle forme a priori. Schema alla lavagna. Giudizio 7 + 5 (soggetto) = (è) 12 (predicato). DOMANDA: «è l'analogo con le altre operazioni?» (ottima domanda) L'Analitica trascendentale				
Giovedì 2 ottobre '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Chiarimenti sulle cose spiegate (soprattutto sui giudizi) Kant appassiona (spazio e tempo)				
Giovedì 2 ottobre '03	V F	1 h	Storia	Spiegazione
Anni '70: seconda rivoluzione industriale, imperialismo e colonialismo. <b>La classe è più attenta e partecipa dello scorso anno. Cresciuto anche il livello qualitativo.</b>				
Giovedì 9 ottobre '03	V F	2 h	Filosofia	Spiegazione
Kant: Logica trascendentale. Analitica dei concetti, analitica dei principi. Come interagiscono le conoscenze con il pensiero. Dualismo. <u>Non è mattinata: quando si propone una spiegazione, anche complessa, tenere conto dell'orario complessivo della classe – per quanto possibile – al fine di organizzare il lavoro. Se, ad esempio, nelle ore successive c'è un compito, difficilmente si sarà attenzione. Meglio un'interrogazione? No, aumenta la tensione. Consigliabile, allora, spiegazione sintetica, schematica, focalizzante.</u>				
Giovedì 9 ottobre '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Spiegazione Kant (vedi sopra).				
Giovedì 9 ottobre '03	III G	1 h	Filosofia	Spiegazione
Lettura dei frammenti di Eraclito e ricerca delle parole-chiave/ concetti. <b>Riflessione generale: cattedre a 18 ore un errore! Non è salvaguardata la continuità didattica.</b>				
Venerdì 10 ottobre '03	V F	2 h	Storia	Verifica orale
Esposizione da parte delle studentesse degli schemi sull'emigrazione italiana (1850-1950). riferimenti anche alla Toscana [Cfr. <i>Lezione di storia locale, personale e orale del prof. Sodi del 3 aprile 2003</i> ]. anni/provenienza/destinazione/attività [Cfr. <i>Lezione di storia sulle migrazioni fra '800 e '900 del prof. Della Pina del 20 marzo 2003</i> ]. <b>La cosa più utile da osservare quest'anno sono i miglioramenti individuali di ognuna da un anno all'altro.</b>				

Venerdì 10 ottobre '03	III A	1 h	Storia	Verifica orale
Il concetto di feudalesimo.				
Venerdì 10 ottobre '03	III A	1 h	Filosofia	Spiegazione
Fotocopie da <i>Il mondo di Sofia</i> di J. Gaardner. Domande sul testo.				
Giovedì 16 ottobre '03	V F	2 h	Filosofia	Ripasso
Ripasso in vista del compito di filosofia su Kant sulla base di una griglia di domande già fornite alla classe.				
Giovedì 16 ottobre '03	V B	1 h		Compito di Italiano
Traccia di Storia [ <i>vedi allegato D</i> ].				
Venerdì 17 ottobre '03	V F	2 h	Filosofia	Verifica scritta
Compito di filosofia su Kant [ <i>vedi allegato E</i> ].				
Venerdì 17 ottobre '03	III A	1 h	Filosofia	Spiegazione
Parmenide.				
Venerdì 17 ottobre '03	III A	1 h	Storia	Verifica orale
Medioevo, feudalesimo. Chi più chi meno ha proprietà di linguaggio. Nicola fa parecchie pause, ma gli servono per riorganizzare il discorso.				
Sabato 18 ottobre '03	V F	1 h	Storia	Verifica orale
Schema sulla mafia italiana. Carta d'identità mondiale. <b>Tendono a isolare una ragazza.</b> Stamani, ad esempio, c'è una manifestazione studentesca e in classe sono solo 10 su 22. 9 sono sedute insieme, nei banchi di sinistra e l'altra è sola sul lato destro della classe. A un certo punto la professoressa la fa avvicinare col banco alle altre.				
Sabato 18 ottobre '03	V B	2 h	Storia	Spiegazione
Destra e sinistra storica, con schema alla lavagna. <i>La questione meridionale fa scaturire tante domande e sollecitazioni soprattutto dai ragazzi e dalle ragazze con origini e parentele meridionali.</i> Lavoro sui documenti, con divisione in gruppi, su: difficoltà unificazione, problemi finanziari, questione romana, questione meridionale (destra); caduta destra, programma sinistra, situazione economica (sinistra). <i>Essendo le ultime due ore del sabato è meglio fare cose più leggere e cooperative anziché spiegazioni che appesantiscono.</i>				

Martedì 21 ottobre '03	III A	1 h	Filosofia	Verifica orale
Presocratici. Parmenide (fine spiegazione), Zenone.				
Martedì 21 ottobre '03	V B	1 h	Storia	Verifica orale
Unità d'Italia (destra storica). Verifica anche sulle letture: analfabetismo. <b>La professoressa mi consulta sempre per dare i voti.</b>				
Martedì 21 ottobre '03	V F	2 h	Storia	Verifica orale/spiegazione
L'età dell'imperialismo. Colonialismo. Si giustificano quasi tutte  Introduzione ai temi dell'Unità d'Italia.				
Sabato 25 ottobre '03	III G	1 h	Filosofia	Verifica orale
Parmenide. (difficoltà sul lessico).				
Sabato 25 ottobre '03	V F	1 h	Storia	Verifica orale
Unità d'Italia (destra storica). Giappone.				
Sabato 25 ottobre '03	V B	2 h	Storia	Consegna/spiegazione
Durante la prima ora consegna dei questionari di filosofia. <i>Forse i compiti bisognerebbe farglieli portare a casa per dare la possibilità di una lettura e riflessione più accurate.</i>  <b>Tirocinio attivo: Unità didattica su “La Francia dal bonapartismo alla Comune di Parigi” (1)</b> La professoressa fa un inquadramento sugli altri stati europei, poi tocca a me... La professoressa mi aiuta molto. Poi lettura collettiva.				
Lunedì 27 ottobre '03		3 h		Seminario
Incontro dell'IRRE Toscana su <i>Interrogare l'Informazione</i> .				
Mercoledì 29 ottobre '03	V B	2 h	Storia	Verifica orale/spiegazione
Relazione dei gruppi di lavoro in merito alle letture Unità d'Italia. <u>Hanno studiato: il lavoro collettivo per gruppi è molto utile e giusto.</u> <b>Tirocinio attivo: Unità didattica su “La Francia dal bonapartismo alla Comune di Parigi” (2)</b>				
Mercoledì 29 ottobre '03	III A	1 h	Storia	Spiegazione
L'impero carolingio, le crociate (introduzione).				
Venerdì 31 ottobre '03	V F	1 h	Storia	Spiegazione
Sinistra storica. Trasformismo e Triplice alleanza. Crispi.				
Venerdì 31 ottobre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
<i>Critica del Giudizio</i> (Kant). I libri a tomi sono più “sottili” di quelli usati quando ero studente io: in questo modo si appesantiscono meno gli zaini.				

Venerdì 31 ottobre '03	III A	1 h	Filosofia	Spiegazione
I fisici pluralisti. Democrito.				
Venerdì 31 ottobre '03	III A	1 h	Storia	Spiegazione
Le crociate.				
Mercoledì 5 novembre '03	V B	2 h	Filosofia e Storia	
(festa delle matricole) presenti: 2 Chiarificazione dei dubbi filosofici: Kant (libero arbitrio, legge naturale, imperativo categorico). Lecture dall'unità didattica su "bonapartismo e Comune"				
Mercoledì 5 novembre '03	III A	1 h	Storia	Verifica orale
(festa delle matricole) presenti: 6 Interrogazione sulle letture : "reconquista" spagnola; crociate e guerra sana. Lettura e schematizzazione su: apogeo e crisi dell'ordine mondiale.				
Giovedì 6 novembre '03	V B	1 h	Storia	Verifica orale
<b>Tirocinio attivo: Unità didattica su "La Francia dal bonapartismo alla Comune di Parigi" (3)</b> Importanza dell'intercambiabilità dei ruoli.				
Giovedì 6 novembre '03	V F	2 h	Filosofia	Verifica orale
<i>Critica del Giudizio</i> (fine della spiegazione). Finalismo e meccanicismo (chiarificazione in particolare). Esplicitazione di tre concetti: rivoluzione copernicana, bellezza, sublime. <u>Dovevano andare sabato in gita a Torino a vedere una mostra. Nasce un'accesa discussione in classe sulla negazione del permesso a svolgere la gita, da parte della presidenza, perché sarebbero partite soltanto in 13 su 22.</u>				
Giovedì 6 novembre '03	III G	1 h	Filosofia	Verifica orale
Presocratici, fisici pluralisti, Parmenide, Eraclito, i pitagorici.				

**Inizia lo scambio con l'altro tirocinante: nella settimana dal 10 al 15 novembre seguirò le lezioni della professoressa Roberta Barabotti.**

Lunedì 10 novembre '03	V C <i>sperimentale</i>	1 h	Filosofia	Spiegazione/verifica
<p>Interrogazione/ripasso in vista della simulazione della terza prova per la maturità. Kant: domande sparse su tutto il profilo e il pensiero.</p> <p><u>La professoressa ti chiama in causa direttamente e all'improvviso. Ti "getta" nella mischia e se sei un po' impreparato sull'argomento oggetto della lezione rischi di disorientar e disorientarti. Comunque è coinvolgente.</u></p> <p><i>La professoressa fa molti collegamenti, tipo carrellata rispetto ai pensatori e alle filosofia precedenti, con anticipazioni delle spiegazioni future.</i></p> <p>L'interrogazione e la spiegazione sono un rimandarsi e un intervallarsi continuo. L'attenzione in questo caso resta viva, ma si corre il rischio di generare caos.</p> <p>Le domande sono un po' nozionistiche e tagliuzzano l'argomento. Forse in certe classi dove il livello di apprendimento ed esposizione è medio-basso, questo è una modalità di procedere adeguata a quel livello della classe.</p>				

Lunedì 10 novembre '03	IV G <i>tecnologico</i>	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Galileo Galilei (domande sparse). Cerca collegamenti con la storia e attraverso date salienti inquadra il dibattito filosofico. Anche in questa classe la professoressa procede per grandi carrellate concettuali sul pensiero del filosofo attraverso domande specifiche e collegamenti. Queste carrellate complessive hanno il merito di fornire il quadro, ma per il modo come sono portate avanti fanno, alle volte, uno spezzatino.</p> <p>La classe è molto rumorosa e indisciplinata: distrazione e poco studio approfondito pare siano una costante.</p>				

Lunedì 10 novembre '03	IV E <i>linguistico</i>	1 h	Filosofia	Spiegazione
<p>Galileo. <u>Stesso schema di lezione usato nell'altra classe.</u> Lettura collettiva della Lettera di Galileo a Castelli.</p>				

Lunedì 10 novembre '03	V C	1 h	Storia	Spiegazione
<p>L'Italia repubblicana: periodo 1958-63. <u>Su tre ore di lezione due sono dedicate allo svolgimento del programma curricolare e una è dedicata allo svolgimento della storia dell'Italia contemporanea, attraverso il testo di Ginsborg, <i>Storia dell'Italia dal dopoguerra ad oggi</i>, Einaudi.</u></p>				

Giovedì 13 novembre '03	IV F <i>linguistico</i>	1 h	Storia	Verifica orale
Interrogazione per saldare il debito formativo di due ragazze. La professoressa pone molta attenzione allo studio delle date. <i>Confermo il giudizio sulle domande-spezziato e nozionismo richiesto.</i>				
Giovedì 13 novembre '03	V C	1 h	Storia	Simulazione di III prova
Terza prova di Filosofia, Scienze, Inglese, Fisica. <i>[vedi allegato F]</i>				
Giovedì 13 novembre '03	IV E	1 h	Filosofia	Verifica orale
Galileo. Letture su metodo sperimentale, ragione, esperimento.				
Giovedì 13 novembre '03	IV G	1 h	Filosofia	Verifica orale
[tutti chiamano i professori "proff?"] Galileo. «L'alzata di mano è una prevaricazione», sostiene la professoressa. Concordo.				
Venerdì 14 novembre '03	IV E	1 h	Storia	Verifica orale
Assolutismo, illuminismo, deismo. <b>Io intervengo con delle domande (soprattutto sollecitato dalla professoressa).</b>				

Venerdì 14 novembre '03	IV G	1 h	Storia	Verifica orale
<p>Soprattutto in questa classe il tentativo della professoressa è quello di fissare paletti e concetti chiave, anche un po' mnemonicamente e nozionisticamente.</p> <p><i>Minacciare ogni volta un rapporto sul registro per farli stare zitti, poiché fanno troppa confusione, non aiuta. Questa rituale prova di forza non viene neanche considerata dai ragazzi e dalle ragazze.</i></p> <p>Assenza di autorevolezza in presenza di una classe estremamente indisciplinata e molto distratta, nonché svogliata.</p> <p>[Esempio 1: dopo che la professoressa ha spiegato le cose che dovevano studiare per l'interrogazione, le richiede alla classe e li minaccia con un “meno” a chiunque non risponda. Fioccano i “-” nel menefreghismo e nell'ilarità generale. Metodo giusto per coinvolgere i ragazzi e far fare silenzio e accrescere l'attenzione? Non credo.]</p> <p>[Esempio 2: tutti vogliono andare in bagno. La professoressa dice che non si può. Alla fine, dopo molte richieste una ragazza sbotta: «ho 18 anni, mi assumo le mie responsabilità e ci vado». Un'altra: «il regolamento della scuola scrive che dalla seconda ora si può uscire per andare in bagno». La professoressa: «potete andare, una alla volta, ma non sempre alle mie ore». Ammissione di debolezza.]</p> <p>La professoressa, alla fine, si pone maniera troppo conflittuale con questa classe: questo irrigidisce entrambe le “parti”.</p> <p><b>Il problema è: come sono stati abituati dalla prima liceo ad oggi? Non si è, probabilmente, impostato un modus vivendi nella classe. Intervenire drasticamente “a valle” è molto difficile se non impossibile. Oppure, altra risposta, è che questo atteggiamento lo tengono solo ed esclusivamente con la professoressa di filosofia.</b></p> <p><i>Il testo di storia Prospero-Viola NON VA ASSOLUTAMENTE BENE per questa classe. È sbagliato adottarlo in quasi tutte le classi, sganciando dalle singole specificità la scelta. È una omogeneizzazione assurda.</i></p>				

Sabato 15 novembre '03	V C	1 h	Storia	Verifica orale
<p>Storia dell'Italia repubblicana.</p> <p>Storia in pillole: forse fanno un po' di confusione. Poca struttura, molta sovrastruttura.</p> <p>Consiglio: non studiare a “blocchi”, prima delle verifiche. («da studiatona finale»). Soprattutto in vista della maturità.</p> <p>Sull'attualità dà dei messaggi un po' qualunquissimi (cfr. Ciampi «quando fa le visite di rappresentanza vuole il/un bel regalo da chi lo ospita»; D'Alema «è stato il primo Presidente del Consiglio comunista»).</p>				

Sabato 15 novembre '03	IV G	1 h	Filosofia	Verifica orale
<p>Galileo Galilei.</p> <p>Interrogazioni a tappeto in vista dei pagellini di fine bimestre.</p> <p><u>Oggi sono più calmi e disciplinati di ieri, meno male. Probabilmente il caos di ieri è stato solo una parentesi dovuta al fatto che la lezione si svolgeva nel laboratorio di Chimica, visto che mancando sette classi, fanno i turni di ora in ora e vagano per la scuola.</u></p> <p>Solite domande (fino alla noia...).</p> <p><b>Un caso.</b> Viene chiamata anche Delphine, la ragazza di colore. È molto sola, anche se la professoressa Barabotti dice che l'aiutano molto. Comunque a sedere è isolata in un parte della classe. Il ragazzo albanese mi pare più integrato.</p> <p>Delphine viene interrogata. È molto in difficoltà, ma ce la mette tutta. Gli altri si fanno gli affari propri e un po' di rumore. Non collaborano a creare un clima rilassato, silenzioso e tranquillo. Delphine ha gli occhi bagnati, gli porgo un fazzoletto. L'interrogazione finisce.</p>				

Sabato 15 novembre '03	IV E	1 h	Filosofia	Verifica orale
Galileo Galilei. Svolgo anch'io delle domande.				

Sabato 15 novembre '03	V C	1 h	Storia	Verifica orale
Continuo della interrogazione sull'Italia contemporanea. Spiegazione su Giovanni Giolitti.				

**Fine dell'esperienza settimanale di tirocinio con la professoressa Barabotti.**

Martedì 18 novembre '03	III A	1 h	Filosofia	Spiegazione
Epicuro a Meneceo, Lettera sulla felicità. Correzione degli esercizi in classe.  <u>La professoressa Bucchioni tiene maggiormente a fare discorsi e spiegazioni "lunghe" anziché privilegiare, anche nella spiegazione/chiarificazione, l'interazione (sotto forma di domande nozionistiche alla classe). È un piacere tornarla ad ascoltare.</u>  La sofistica. Spiegazione. DOMANDA: «Ma questi filosofi ateniesi a chi si rivolgevano, parlavano solo per sé?» RISPOSTA: sì partecipazione e accesso al sapere da parte dei cittadini, ma bisogna definire il 'concetto' di cittadino.				

Martedì 18 novembre '03	V F	2h	Storia	Spiegazione
Giovanni Golitti e l'Italia golittiana				

Martedì 18 novembre '03	IV B	1 h	Supplenza	
Machiavelli, <i>Il principe</i> . Domande sparse sulla genesi e il concetto dell'opera. <b>(forse insegnare è anche l'arte di improvvisare)</b> Classe molto attenta per essere una supplenza.				

Mercoledì 3 dicembre '03	V B	2 h	Storia	Filosofia
Orientamenti e chiarificazioni in vista di un eventuale quesito di Storia nella III prova di domani mattina (es. Unità d'Italia). Idem per filosofia. <u>È la prima volta che la fanno.</u> Spiegazione: seconda rivoluzione industriale: imperialismo e colonialismo; movimento operaio e socialista.				

Martedì 3 dicembre '03	III A	1 h	Storia	Verifica orale/spiegazione
Dopo il 1000. quadro fornito in fotocopia: Impero-comuni-papato, Monarchia svevo-normanna fino a Federico II.				

Giovedì 4 dicembre '03	III G	1 h	Filosofia	Spiegazione
Socrate, inizio lettura dell' <i>Apologia</i> (consegna domande che saranno corrette sabato)				
Giovedì 4 dicembre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Introduzione a Schelling.				
Giovedì 4 dicembre '03	V B		Storia	Simulazione III prova
Quesito di storia [ <i>vedi allegato G</i> ].				
Giovedì 4 dicembre '03	V F	1 h	Storia	Spiegazione
Gli stati europei fra i due secoli.				
Mercoledì 10 dicembre '03	V B	2 h	Storia	Spiegazione
Sulla terza prova: esposizione della scala dei punteggi e conversione dei medesimi in giudizi. Riconsegna prova di Storia. Quadro su Giovanni Giolitti e l'età giolittiana.				
Mercoledì 10 dicembre '03	III A	1 h	Storia	Verifica orale
Dopo il 1000. Impero-comuni-papato, Monarchia svevo-normanna fino a Federico II. Alcuni pongono problemi sulla coerenza e possibilità di integrazione degli schemi forniti nella lezione precedente in fotocopie il contenuto del libro di testo. È una scusa? Pensarlo, credo significhi sovrastimare i propri materiali didattici a discapito del manuale. Lo schema deve essere una trama riassuntiva per agevolare la classe durante le integrazioni.				
Giovedì 11 dicembre '03	V F	1 h	Filosofia	Verifica orale
Fichte e Schelling. L'idealismo.				
Giovedì 11 dicembre '03	V B	1 h	Filosofia	Verifica orale
Fichte e Schelling. L'idealismo. Ottimo livello qualitativo dei due ragazzi che si offrono.				
Giovedì 11 dicembre '03	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Hegel: quadro. Il giovane Hegel e gli scritti giovanili. Carrellata di concetti chiave.				
Giovedì 11 dicembre '03	III G	1 h	Filosofia	Verifica orale
<i>Apologia di Socrate</i> . Domande sparse alla classe.				
Venerdì 12 dicembre '03	V F	1 h	Storia	Verifica orale
Gli stati europei fra i due secoli.				
Venerdì 12 dicembre '03	III A	1 h	Filosofia	Verifica orale
<i>Apologia di Socrate</i> Interrogazione organica a due studenti: livello più alto e strutturato rispetto all'altra terza.				
Venerdì 12 dicembre '03	III A	1 h	Storia	Spiegazione

Le monarchie in Europa fra 1.100 e 1300. Dopo Federico II quadro dello sviluppo della monarchia svevo-normanna (Carlo d'Angiò, Pietro III d'Aragona) in rapporto al Sud dell'Italia.

Venerdì 12 dicembre '03	V F	1 h	Storia	Spiegazione
I capitolo del libro di Ginzborg, <i>Storia dell'Italia dal dopoguerra ad oggi</i> , Einaudi. L'Italia fra il 1943 e il 1945: divisione in tre gruppi per analisi di tre aree geografiche: Nord, Centro, Sud.				

Sabato 13 dicembre '03	III G	1 h	Filosofia	Verifica orale
Socrate e <i>Apologia</i> <b>Molte volte leggono le “questioni filosofiche” con gli occhi di oggi: bisogna cercare di riportarle al proprio contesto culturale.</b>				

Sabato 13 dicembre '03	V B	2 h	Storia	Verifica orale
Giovanni Giolitti Spontaneamente si apre una discussione su Giolitti e l'età giolittiana. Lecture in classe Giolitti fra socialisti e cattolici: da G Carocci, <i>Storia dell'Italia dall'Unità ad oggi</i> , Feltrinelli, Milano 1975. Il Manifesto del futurismo: da F. Marinetti, <i>Il Manifesto del futurismo</i> , Firenze 1914.				

Mercoledì 17 dicembre '03	V B	2 h	Storia	Spiegazione
La “grande” guerra: incubazione del conflitto e primi avvenimenti di guerra. Quadro socio-economico; quadro culturale. <i>Tenere sempre a precisare «secondo quello la storiografia definisce/ chiama...»</i>				

Mercoledì 17 dicembre '03	III A	2 h	Storia	Spiegazione
Verifica sulla schedatura del documento <i>Dallo statuto di Federico II nasce lo Stato moderno</i> , in G. Pepe, <i>Lo stato ghibellino di Federico II</i> , Laterza, Bari 1938. Ripresa della questione del Sud dell'Italia: dalla dominazione francese a quella spagnola.				

Sabato 20 dicembre '03	III G	1 h	Filosofia	Spiegazione
Introduzione a Platone Lezione per casa: lettura del <i>Fedone</i> e domande.				

Sabato 20 dicembre '03	V B	1 h	Storia	Laboratorio
Visione del video sulla prima guerra mondiale.				

Sabato 20 dicembre '03	V B	1 h	Filosofia	Spiegazione
Hegel, verso la <i>Fenomenologia dello Spirito</i> . La “tripartizione” Idea Natura Spirito. <b>A volte i ragazzi e le ragazze si distraggono osservando ciò che fai.</b>				

Mercoledì 23 dicembre '03	V B	1 h	Storia	Laboratorio
Visione del video sulla prima guerra mondiale.				

Mercoledì 7 gennaio 2004	III A	1 h	Filosofia	Spiegazione
--------------------------	-------	-----	-----------	-------------

**Tirocinio attivo sull'Unità didattica “Versioni e visioni della caverna”**  
 Introduzione a Platone e al mito della Caverna (Platone, *Repubblica*, Libro VII)  
 Fotocopie su: *La tana* (Kafka), *Ciàula scopre la luna* (Pirandello), *La caverna* (Saramago).  
 Lavorare in particolare sulle coppie di concetti: vero/falso; luce/ombra; luce/tenebra;  
 libertà/sicurezza; fuori/dentro; realtà/sogno; verità/segreto; realtà/illusione; salire/scendere;  
 alto/basso; rumore/silenzio; giorno/notte; dentro/fuori

Venerdì 9 gennaio '04	V F	1 h	Storia	Spiegazione
Ginsborg, <i>Storia dell'Italia dal dopoguerra ad oggi</i> , Einaudi. La guerra, la Resistenza, la Liberazione				

Venerdì 9 gennaio '04	V F	1 h	Filosofia	Spiegazione
Illustrazione del modulo interdisciplinare su “emozione e falsificazione” [vedi allegato H]. (costruito nell'ambito di uno dei progetti IRRE) concetti: esistenza; verità/falsità; scrittura filosofica. autori: Nietzsche; Kierkegaard; J.P. Sartre; Wittgenstein. (ho sbagliato a scrivere Nietzsche alla lavagna: ilarità generale... <i>mea culpa</i> )				

Venerdì 9 gennaio '04	III A	1 h	Storia	Spiegazione
Le Signorie.				

Venerdì 9 gennaio '04	III A	1 h	Filosofia	Spiegazione
Platone: introduzione al <i>Fedone</i> che sarà letto dai ragazzi insieme al materiale dell'unità didattica sul mito della Caverna.				

Sabato 10 gennaio '04	III G	1 h	Filosofia	Verifica orale
<i>Fedone</i> : risposte ai quesiti su tutto il dialogo e riferimenti ai testi. Dalla verifica nasce il dialogo: buon livello e intuizioni.				

Sabato 10 gennaio '04	III G	1 h	Storia	Verifica orale
Consegna temi di italiano (traccia di Storia). Interrogazione sulla prima guerra mondiale e trattati di pace.				

Sabato 10 gennaio '04	V B	1 h	Storia	Verifica orale
Primi due capitoli di Ginsborg: guerra, resistenza liberazione. Discussione interessante su chi erano i partigiani. Resistenza: si avvia inevitabilmente (anche qui) a parlare di BR e terrorismo.				

Venerdì 16 gennaio '04	III A	1 h	Filosofia	Verifica orale
<i>Fedone</i> di Platone (a partire dalle domande assegnate)				

Venerdì 16 gennaio '04	III A	1 h	Storia	Spiegazione
La crisi e la peste del Trecento (domande a casa per l'interrogazione).				

Venerdì 16 gennaio '04	III A	1 h	Storia	Spiegazione
Alice "attualizza" un po' tutto (forse troppo): la madre di Socrate OSTETRICA (levatrice); il Borgia aveva avuto il titolo perché RACCOMANDATO (eredità).				
<i>C'è una cartina geografica dietro la cattedra, nell'aula dove sia quest'anno che lo scorso ho fatto tirocinio. Sotto l'isola di Zacinto c'è una freccia con scritto a lapis «qui nacque Ugo Foscolo»; come a scuola mia, in classe mia quando ero studente.</i>				

Venerdì 16 gennaio '04	V F	1 h	Storia	Verifica orale
Verifica degli elaborati sul libro di Ginsborg. L'Italia dal 1960 al 1968; 1968-1973; 1974-1978: le esposizioni sono a cura di appositi gruppi di lavoro (max tre ragazze). Dibattito e integrazioni dalla classe.				

Sabato 17 gennaio '04	III A	1 h	Filosofia	Verifica orale
Platone: <i>Fedone</i> e mito della caverna, teoria della conoscenza. <u>Molta la partecipazione da parte della classe.</u>				

Sabato 17 gennaio '04	V B	1 h	Filosofia	Verifica orale
Hegel: la "coscienza infelice". (due ragazze si offrono).				

Sabato 17 gennaio '04	V B	1 h	Storia	Verifica orale
Relazione dei gruppi di lavoro su Ginsborg: 1945-48. Matteo: «è di parte»  Consegna dei temi assegnati durante le vacanze: la situazione europea prima della grande guerra.  Consiglio di Sara: «quando sarai un professore non diventare triste!!! Comincia con lo scrivere di blu...»				

Martedì 20 gennaio '04	III A	1 h	Filosofia	Verifica scritta
<i>[vedi allegato I]</i>				

Martedì 20 gennaio '04	III A	1 h	Filosofia	Verifica scritta
<i>[vedi allegato I]</i> righe 30: si inizia con più spazio per dare maggiori possibilità di spaziare; nelle successive prove si approssimerà verso le 20 righe per far acquisire (maggiori) capacità di sintesi.				

Mercoledì 21 gennaio '04	V B	2 h	Storia	Laboratorio
Proiezione del video su Russia/Urss: caduta dello zar e rivoluzione d'Ottobre.  Spiegazione della Rivoluzione russa.  (Stefano mi regala un cd masterizzato dell'ultimo album degli Articolo 31 "Italiano medio").				

Mercoledì 21 gennaio '04	III A	1 h	Storia	Verifica scritta
Il Trecento, in particolare letture su demografia ed economia, sistema monetario.				

Venerdì 23 gennaio '04	V F	2 h	Filosofia	Verifica orale
Ripresa modulo su “emozione e falsificazione”				
Discussione su <i>Ecce homo</i> di Nietzsche attraverso una griglia:				
<i>Esistenza</i>	<i>Verità/falsità</i>	<i>Scrittura filosofica</i>		
Umanità	menzogna millenaria	aforismi		
Uomo/superuomo	distruzione dei valori	frasi brevi		
Io/altro		ecce homo		
Io/cultura		non comunicare, ma evocare		

Venerdì 23 gennaio '04	III A	2 h	Filosofia	
<b>Discussione sull'unità didattica “Versioni e visioni della caverna”</b>				
<u>Le impressioni dei ragazzi e delle ragazze:</u>				
Domande: «ma il protagonista della tana è una talpa?»				
Uscire, curiosità: c'è qualcosa d'altro?				
<b>Kafka</b>				
i rumori: solo uscendo e rientrando ce ne accorgiamo				
ingresso/piazzaforte: il protagonista è più sicuro.				
La forza e la debolezza del sottosuolo				
In alcuni momenti ha paura che altri diventino come lui				
In principio era in una tana altrui, adesso ha paura che qualcuno entri nella propria («si rovescia la frittata!»)				
La tana non finisce: il percorso della sua vita che non finisce mai: ciclicità.				
Ha bisogno del dentro e del fuori!?				
Stare dentro e controllarsi dal di fuori.				
Il rumore: abituarsi ad esso, abituarsi o rifiutare. Il rumore, ossia le domande e i problemi con cui misurarsi.				
<b>Pirandello</b>				
Buio che conosci e il buio esterno. Buio amico e buio nemico.				
Buio circoscritto, familiare. Buio infinito, non familiare.				
Buio che conosce e buio che non conosce mai.				
Carico di Zolfo = carico Psicologico.				
<b>Saramago</b>				
Compattezza centro e case.				
Curiosità				
Cipriano è alla ricerca di qualcosa <i>nel</i> centro che lo motivi a restare lì.				
Parallelo con Eraclito: svegli e dormienti.				
Aspettativa verso la caverna del centro.				
<b>K</b> : è il rifugio che locambia				
<b>P</b> : lui si sente al sicuro in un posto pericoloso; esce e a paura della novità.				
Luna: protezione, libertà, luce nella tenebra, comprensione, dolcezza, commozione, sensibilità, <i>stupore</i> .				
Prima di tutto emozione. Luna anziché sole-conoscenza.				
Film: <i>Il pianista sull'Oceano</i>				
Libri: Orwell <i>1984</i> ; Huxley <i>Farenight 451</i> .				

Venerdì 6 febbraio '04	III A e III G	2 h	Filosofia	Incontro prof. Iacono
<b>Discussione sull'unità didattica "Versioni e visioni della caverna"</b> con il professor Alfonso M. Iacono, preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, ordinario di Filosofia politica all'Università di Pisa.				
<u>Le impressioni dei ragazzi e delle ragazze:</u>				
Disposizione delle classi: in cerchio.				
<i>Domande</i>				
Andrea: «quale interpretazione del mito?»				
Risposta: allegoria; ombra/luce, sembra la sala di un cinema.				
Illuminismo.				
Bush: luce, bene, certezza, verità.				
Osama: buio, male, lato oscuro, menzogna.				
Il dolore nella risalita: stupefatto				
La discesa: scivola, incespica: è buffo (perdita di autorevolezza).				
Comico: crolla l'orizzonte delle aspettative!!! [Cfr. Pirandello]				
La "soggettiva" è sulla testa dei prigionieri. Perché dovrebbero credergli? Perché lo dice Platone?				
L'utero materno.				
Matrix.				
Dov'è l'equivoco? Conoscenza dei due mondi e possibilità della comparazione. Il passaggio. «l'uomo che non c'era».				
Con la tana assistiamo ad una uscita e a una visione dall'esterno				
Luca: «la tana: che tipo di paura, che nemico è?»				
Risposta: Insicurezza di sé, innanzitutto. Kafka scrittore di contraddizioni! Distinzione autorevolezza/autorità.				
Ciàula e il suo stupore (ci riporta alla caverna).				
Filosofia come " <u>scandalo dell'ovvio</u> "				
Margherita: «chi libera chi? Perché non si è liberato da solo?»				
Risposta: Platone non è un rivoluzionario, Marx riprende la metafora delle catene. Socrate e Arendt.				
Giovanni: «distinzione opinione/verità»				
Risposta: oggi processi dominati dall'opinione pubblica confusa con il pubblico. Tema della <i>naturalizzazione</i> . Non più modello platonico della "veraverità".				
La verità è un <i>passaggio</i> . Comparazione di due mondi possibili, capacità di differenziare. Vivere nel dubbio.				

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO  
SECONDARIO DELLA TOSCANA  
Sede di Firenze

IV Ciclo  
II Anno

*Area 2 – Disciplinare*  
**Relazione di Storia** | l'unità didattica

**La Francia dal 'bonapartismo' alla Comune di Parigi**  
*Avvenimenti e interpretazioni*

Indirizzo  
Scienze Umane

Specializzando  
Dario Danti

Anno Accademico 2003-2004

## 1. Presentazione

L'unità didattica che proponiamo affronta un ragionamento attorno all'importante passaggio, per la storia della Francia, dal Secondo Impero all'esperienza della Comune di Parigi. A seguito di una esposizione degli avvenimenti storici, viene sottoposta all'attenzione degli studenti e delle studentesse di una quinta classe Liceo Scientifico, indirizzo tradizionale, una comparazione della forma-stato e della forma di governo del Secondo Impero con quelle della Comune, con riferimento particolare al fenomeno del "bonapartismo".

L'approccio diretto alle fonti, riportate in Appendice, è la strumentazione centrale del presente lavoro, intendendo l'esposizione e la ricostruzione dei fatti operata dall'insegnante complementare all'attività di lettura. Naturalmente l'introduzione al dibattito storiografico e all'interpretazione del fenomeno del 'bonapartismo' e dell'esperienza comunarda è svolta dal docente.

Al termine delle lezioni e delle letture è prevista una verifica orale attraverso una discussione collettiva in classe.

### 1. Prerequisiti

Conoscenza manualistica degli avvenimenti storici fino al 1870, con riferimento al quadro europeo e alla Francia, in particolare.

### 2. Obiettivi

*Conoscenze:* comprendere i passaggi storico-politici che hanno portato alla realizzazione e al dissolvimento della Comune di Parigi.

*Competenze:*

- rafforzare le competenze relative alla selezione, all'interpretazione e alla valutazione delle fonti;
- padroneggiare una strumentazione teorica adeguata nella definizione della forma-stato e della forma di governo in Francia, attraverso le differenze fra il Secondo Impero di Napoleone III e la Comune di Parigi;

*Abilità:* usare le conoscenze e le competenze acquisite per valutare, confrontare e integrare le interpretazioni storiografiche derivanti dalle fonti.

### 3. Metodo

Lezione frontale; letture individuali e collettive delle fonti; lavoro domestico degli studenti; verifica in classe; eventuale schematizzazione.

### 4. Bibliografia

Karl Marx, *La guerra civile in Francia*, Editori Riuniti, Roma 1974.

E. von Treitschke, *La Francia dal primo Impero al 1871*, Laterza, Bari 1917.

G. Mazzini, *Il Comune e l'Assemblea*, in *Opere*, vol. II, Rizzoli, Milano 1938.

W. Lenin, *La Comune di Parigi*, Editori Riuniti, Roma 1971.

H.P.O. Lissagaray, *Storia della Comune*, Editori Riuniti, Roma 1962.

MI. Insolera, *Decreti della Comune*, in *Il socialismo e il movimento operaio*, G. D'Anna, Firenze 1973.

M. Salvati (a cura di), *I giornali della Comune. Antologia della stampa comunarda 7 settembre 1870 – 24 maggio 1871*, Feltrinelli, Milano 1971.

D. Losurdo, *Democrazia o bonapartismo. Trionfo e decadenza del suffragio universale*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

A. Desideri – M. Themelly, *Storia e storiografia*, vol. 2, Casa editrice G. D'Anna.

S. Guarracino – P. Ortoleva – M. Revelli, *Storia dell'età moderna*, Bruno Mondadori.

### 5. Struttura e tempi

Lezione 1: *Da Napoleone III alla Comune* (1h)

Lezione 2: *Che cos'è il bonapartismo? Quali caratteri ha il primo stato operaio?* (1h)

Lezione 3: *Verifica orale* (1h)

L'unità didattica si sviluppa nell'arco di una settimana con due ore di didattica frontale, intervallate dall'avvio della lettura delle fonti in classe e attraverso il lavoro domestico degli studenti e delle studentesse, per poi concludersi con un'ora di verifica in classe.

## **2. Articolazione: orari e contenuti**

Nella prima lezione l'insegnante provvederà ad una ricapitolazione degli avvenimenti che hanno contraddistinto la politica di Luigi Napoleone e, in seguito, caratterizzato il passaggio dal Secondo Impero alla Comune di Parigi. Le letture proposte riguarderanno gli ultimi giorni dell'esperienza comunarda nella descrizione dello storico Lissagaray, nonché alcuni decreti emanati e un appello della Comune al popolo francese.

La seconda lezione sarà incentrata sulla definizione delle due forme di stato e di governo. Faremo riferimento da un lato al 'bonapartismo' inteso come forma nuova di esercizio di potere che utilizza il consenso popolare attraverso lo strumento plebiscitario («dispotismo democratico», «plebiscitarismo», «dittatura plebiscitaria», «cesarismo democratico»); dall'altro a un'idea alternativa di partecipazione popolare, ossia la sperimentazione della democrazia diretta quale tratto caratterizzante il primo stato operaio della storia. In questo segmento didattico le letture proposte saranno fonti interessanti di studio: la prima è la visione di uno storico prussiano che esprime un articolato e tagliente giudizio su Napoleone III; le altre due sono un brano di Karl Marx, che fornisce una valutazione positiva e progressiva dell'esperienza comunarda, e il giudizio tagliente di Giuseppe Mazzini, che vede la Comune come estrema conseguenza delle idee materialiste affermatesi nell'ultimo secolo in Francia.

### **2.1. Da Napoleone III alla Comune**

Il 2 dicembre 1851 il presidente, Luigi Napoleone, al potere dal dicembre del '48, sicuro dell'appoggio dei militari, portò a termine una definitiva restaurazione degli assetti di potere francesi attraverso un colpo di Stato. Fece arrestare gli esponenti più significativi delle forze di opposizione, sopprimere la libertà di stampa e vietare le associazioni operaie; per ingraziarsi i ceti popolari abrogò la legge elettorale del '50, che aveva ristretto il diritto di voto a circa tre milioni di elettori. L'assemblea legislativa fu sciolta e un plebiscito a suffragio universale ratificò il colpo di stato e affidò a Luigi Napoleone il compito di redigere una nuova Costituzione. Questa, promulgata nel gennaio del 1852, gli affidava la presidenza decennale e il pieno controllo su tutti i poteri statali; riservava, inoltre, al Presidente, e non più alla Camera, anche l'iniziativa legislativa. Il 20 dicembre 1852 un nuovo plebiscito sanzionava la restaurazione dell'Impero. Con Napoleone III si schieravano l'esercito e la polizia, il partito

cattolico, i ceti rurali e le forze della grande borghesia rurale e finanziaria.

L'ambizione era quella di fare grande la Francia, sia in politica interna che nello scacchiere europeo. Per quanto riguarda lo sviluppo commerciale dobbiamo ricordare i trattati libero-scambisti (1864, franco-inglese) e la creazione di grandi banche (Credito immobiliare dei fratelli Péreire, 1852; Credito lionese, 1863) che produssero iniziative industriali a lungo termine. Basti pensare al programma dei lavori pubblici, un dato su tutti: la rete ferroviaria dai 3.600 chilometri del 1851 passò ai 18.000 del 1870. Inoltre, un altro terreno di cemento fu un'articolata opera di risanamento urbanistico – si pensi alla ricostruzione di Parigi – che ebbe come conseguenza una notevole speculazione edilizia e l'arricchimento della borghesia.

In politica estera gli obiettivi erano di tre tipi: indebolire l'Austria, di qui l'alleanza con il Piemonte durante la II guerra d'Indipendenza; contestare le mire egemoniche della Prussia sulla Germania; affermare l'influenza francese nel Mediterraneo, nel Medio Oriente e oltre Oceano.

Tralascieremo qui i successi di Napoleone ottenuti con la guerra di Crimea (1855-56) e la guerra contro l'Austria (1859), nonché le spedizioni coloniali, per soffermarci sul conflitto franco-prussiano del 1870.

La Prussia, particolarmente rafforzata in Europa, stava provocando l'allarmismo francese sul futuro della posizione egemonica di quest'ultima nel continente. Il trono di Spagna era rimasto vacante a causa di un colpo di Stato militare e il governo provvisorio insediatosi lo aveva offerto a Leopoldo di Hohenzollern, cugino del re di Prussia, Guglielmo I. La Francia, per paura di rimanere accerchiata, attraverso canali diplomatici, fece una richiesta ultimativa al re di Prussia affinché rinunciasse alla candidatura del parente. Così non avvenne e, il 19 luglio 1870 la Francia di Napoleone III dichiarò guerra alla Prussia; il 2 settembre però, sconfitto nella battaglia di Sedan (in Lorena ai confini col Belgio), Napoleone dovette capitolare e rendersi prigioniero insieme a un'armata di centomila uomini.

Due giorni dopo, il 4 settembre, i popolani di Parigi proclamarono la Terza Repubblica, destinata a durare fino al 1940. Si costituì un governo provvisorio, insediatosi a Bordeaux, sotto la presidenza di Leon Gambetta, capo del partito repubblicano, che organizzò la resistenza francese e la leva di massa nelle province. Parigi, in questi giorni, veniva assediata e bombardata dai tedeschi. Il 28 gennaio 1871 il governo fu costretto a chiedere l'armistizio e un'assemblea nazionale, eletta a suffragio universale nelle province libere, incaricò il capo del partito liberale, Adolphe Thiers, di formare il governo e trattare la pace.

Il malessere sociale, già presente negli anni dell'Impero, e ora acuito dal conflitto e

dall'assedio di Parigi, nonché l'indignazione per la capitolazione e per l'arrendevolezza del capo del governo durante le trattative di pace portano all'insurrezione del popolo parigino il 18 marzo del '71. Il governo Thiers, insediatosi a Versailles per condurre le trattative di pace, ordinò, tatticamente, di ritirare le truppe da Parigi, onde evitare che si diffondessero fermenti di rivolta. La città, quindi, rimase nelle mani degli insorti la cui estrazione sociale era assai varia: operai, piccoli commercianti, artigiani, borghesi e studenti. Duplice era l'obiettivo degli insorti: liberare la Francia dall'invasore prussiano e instaurare un nuovo ordine sociale e politico.

Fu eletta un'assemblea municipale, che prese il nome di «Comune»: l'invito degli insorti era rivolto a tutti i centri rurali e industriali del paese affinché si costituissero in liberi comuni autonomi che, successivamente, si sarebbero dovuti riunire tra di loro in una federazione. Ma il resto della Francia non si mosse: qualche tentativo operaio di prendere il potere a Marsiglia, Lione, Saint-Étienne, Digione fallì miseramente.

I «comunardi» – questo fu il nome degli insorti – crearono, oltre all'assemblea municipale, anche un comitato centrale di governo. Democratici e socialisti avevano differenti opzioni sul governo della città e sui provvedimenti da adottare. Prevalsero gli orientamenti dei socialisti, che confiscarono e socializzarono le fabbriche abbandonate dagli imprenditori, realizzando, per la prima volta nella storia, un esperimento socialista e proletario.

La Comune era stretta fra due fuochi: da una parte l'assedio delle truppe regolari, dall'altra l'opposizione dei repubblicani borghesi, allarmati dal carattere sempre più dichiaratamente socialista che tale esperienza stava assumendo. Le misure di difesa da questa doppia morsa furono disperate: addirittura si ricorse a forme vere e proprie di Terrore, simili a quelle che abbiamo conosciuto dopo la Rivoluzione francese.

In questo contesto fra l'aprile e il maggio le truppe governative, forti anche della liberazione di migliaia di prigionieri di guerra da parte dei prussiani, iniziarono un nuovo assedio di Parigi, cui seguì l'occupazione della capitale, difesa strenuamente con decine di barricate dai comunardi. Si ricordi la settimana di sangue, che va dal 21 al 28 maggio e che rappresenta l'epilogo sanguinoso dell'esperienza rivoluzionaria: 20.000 i morti, 7.500 le condanne ai lavori forzati e le deportazioni nella Nuova Caledonia (Oceania).

Intanto il 10 maggio si era stretta la pace di Francoforte che prevedeva la cessione dell'Alsazia e della Lorena del nord ai tedeschi, più il pagamento di un'indennità e il mantenimento delle truppe di occupazione tedesche.

### Lettura 1

*Gli ultimi giorni della Comune*

da H.P.O. Lissagaray, *Storia della Comune*, Editori Riuniti, Roma 1962.

### Lettura 2

*La Comune di Parigi: alcuni decreti*

da M. Insolera, *Decreti della Comune*, in *Il socialismo e il movimento operaio*, G. D'Anna, Firenze 1973.

### Lettura 3

*Un appello della Comune*

da M. Salvati (a cura di), *I giornali della Comune*, Feltrinelli, Milano 1971.

## **2.2 Che cos'è il bonapartismo?**

### **Quali caratteri ha il primo stato operaio?**

Introducendo la figura di Napoleone abbiamo parlato di «dispotismo democratico», «plebiscitarismo», «dittatura plebiscitaria», «cesarismo democratico»: cercheremo adesso di analizzare meglio questa forma di Stato e di governo.

Ricordiamo innanzitutto che con il colpo di Stato del 2 dicembre 1851 viene sciolta l'assemblea legislativa, vengono arrestati gli esponenti dell'opposizione repubblicana, vietate le associazioni operaie, soppressa la libertà di stampa. La nuova Costituzione, redatta dallo stesso Napoleone, prevederà una presidenza decennale, il Senato e il Consiglio di Stato di nomina presidenziale, il ripristino sì di un corpo legislativo a suffragio universale, ma privo della podestà legislativa che spettava al Presidente.

Appena un anno dopo avverrà la proclamazione dell'Impero.

Queste tappe ci dimostrano chiaramente che nell'arco di un anno si va affermando un regime profondamente antiliberal e autoritario, che prevedeva il predominio assoluto del potere esecutivo sul parlamento e sull'intera società, affidando alla figura dell'imperatore poteri eccezionali. Aveva, comunque, dei tratti democratici, se con questo termine intendiamo una forma di governo basata sull'adesione popolare. Essa, infatti, era sollecitata con periodiche consultazioni attraverso il pronunciamento a suffragio universale maschile in merito a determinati atti del governo: i plebisciti in sostituzione delle elezioni politiche. In questo modo il consenso di massa era utilizzato per avvallare la politica personale dell'imperatore.

Nessuna delle fazioni della borghesia e dell'aristocrazia riuscirono a prevalere l'una sulle altre

e, al tempo stesso, dovevano convivere con il pericolo dei “rossi”, ossia di un proletariato sì vinto, ma ancora minaccioso. Le classi proprietarie, quindi, preferirono abbandonare temporaneamente il potere politico pur di conservare il dominio sociale: l'esecutivo fu gestito, infatti, da un personale politico estraneo tanto alla borghesia quanto al proletariato, espressione soprattutto dei contadini e della provincia.

Assumendo la chiave interpretativa che definisce il regime di Napoleone III una «dittatura plebiscitaria» possiamo, altresì, condividere l'interpretazione storiografica secondo la quale tale forma di governo rappresentava il più probabile sbocco alla crisi sociale e istituzionale della Francia postquarantottesca.

Con il termine *bonapartismo*, inoltre, si usa indicare e qualificare anche tutti i regimi in cui, di fronte alla crisi dello Stato liberal-democratico, si dà luogo a forme dittatoriali di massa. Le caratteristiche che possiamo individuare nel bonapartismo come modello politico generale possono essere le seguenti:

1. una situazione di violento conflitto di classe che non riesce, tuttavia, a far prevalere nessuna delle forze in campo;
2. la soppressione delle regole democratiche e delle garanzie proprie dello Stato liberale;
3. l'avvento al potere di un nuovo personale politico, profondamente diverso da quello precedente, non riducibile a nessuna delle classi fondamentali;
4. l'uso della mobilitazione di massa come strumento di potere;
5. l'indipendenza del potere esecutivo e il suo predominio sia sul potere legislativo che sulla società civile.

Un'altra idea di democrazia attraversa la Comune di Parigi. Non la mobilitazione delle masse attraverso lo strumento del plebiscito, che interviene sugli atti dell'imperatore, già decisi, ma la partecipazione popolare attiva nella determinazione dei delegati negli organi di governo della Comune e nella verifica sia degli eletti, attraverso la revoca, sia dei provvedimenti adottati.

Esemplificativo è l'*Appello al popolo francese*, pubblicato il 9 aprile 1871:

«Ancora una volta, Parigi lavora e soffre per la Francia intera, e attraverso le sue lotte e i suoi sacrifici prepara la rigenerazione intellettuale, morale, amministrativa ed economica, la gloria e la prosperità di tutto il paese. Che cosa chiede? Il riconoscimento e il consolidamento della repubblica, sola forma di governo compatibile con i diritti del popolo e con un regolare e libero sviluppo della società. L'autonomia assoluta della Comune estese a tutte le località della Francia, che garantisca ad ognuna di esse la pienezza dei suoi diritti e a tutti i francesi il pieno esercizio delle loro facoltà ed attitudini, come uomini, come cittadini e come lavoratori. L'autonomia della Comune avrà come unico limite l'uguale diritto di autonomia di cui godranno tutte le altre Comuni aderenti allo stesso patto e la cui unione dovrà garantire

l'unità della Francia. Alla Comune spettano gli stessi diritti: il voto del bilancio comunale, entrate e uscite; la fissazione e ripartizione delle imposte; la direzione dei servizi pubblici locali; l'organizzazione della propria magistratura, polizia e delle proprie scuole; l'amministrazione dei beni di sua appartenenza. La scelta, per elezioni o concorso, la responsabilità, il controllo, e il diritto di revoca dei magistrati e funzionari comunali di tutti i livelli. La garanzia assoluta della libertà individuale, della libertà di coscienza e della libertà di lavoro. L'intervento permanente dei cittadini negli affari comunali, attraverso la libera manifestazione delle proprie idee e la libera difesa dei propri interessi: è la Comune, sola responsabile della sorveglianza e della difesa dei diritti di riunione e di pubblicità a garantire queste manifestazioni. L'organizzazione della difesa e della guardia nazionale, che elegge i propri capi ed è la sola responsabile del mantenimento dell'ordine nella città.»

Un manifesto e una dichiarazione allo stesso tempo che tiene insieme principi socialisti e antiautoritari, libertari e federalisti, legati all'antica idea repubblicana della Francia una e indivisibile. Il primo Stato socialista della storia, che ispirerà in particolare Lenin e i rivoluzionari russi che dettero vita all'Unione sovietica, non era stato dominato da un'ideologia univoca, tantomeno da una visione del mondo totalitaria.

I comunardi guardavano in avanti, verso un futuro stato federalista, ma anche indietro, verso la grande rivoluzione del 1789 che nessuno di loro aveva vissuto in prima persona, ma che era ben presente nei loro aneliti rispetto ad esperienze più vicine nel tempo, come i moti del '48. Passato e futuro che si mescolano e che mettono in evidenza come la Comune di Parigi sia stato un fatto sociale duplice: da un lato l'ultima rivoluzione ottocentesca, che pone fine alle rivolte parigine (1789, 1830, 1848, 1871), dall'altro l'apertura di una fase nuova dello scontro sociale e di classe, che ha come sbocco una forma nuova di Stato e di governo.

Se dovessimo adesso individuare, nella complessità delle ideologie e dei principi che furono alla base della Comune una tendenza dominante, si dovrebbe con tutta probabilità indicarla nella democrazia estrema, nella possibilità, cioè, di autogoverno diretto del popolo. Il principio della democrazia diretta era alla base della revocabilità assoluta e permanente dei funzionari, che fu una delle maggiori innovazioni della Comune; il principio della democrazia diretta era anche alla base dell'eleggibilità degli ufficiali della guardia nazionale. A una rivendicazione democratica, volta a contenere il più possibile il peso e la presenza dello Stato, corrispondeva, d'altra parte quel concetto del “governo a buon mercato” che ebbe tra le più significative conseguenze la fissazione di un salario massimo – per i funzionari della Comune, guardie nazionali, membri del consiglio – non superiore al salario medio operaio: principio ispirato non tanto a egualitarismo astratto, bensì alla volontà di impedire il cristallizzarsi di strutture permanenti di potere. Di ispirazione radicalmente democratica era anche l'esaltazione del principio federativo, ossia la rinuncia di Parigi al suo tradizionale ruolo accentratore nei confronti del resto della Francia. Significativi furono anche l'attenzione e il rispetto per le

libertà e i diritti di tipo liberale, come la libertà di stampa. Solo lentamente, e con molte esitazioni, si arrivò a sopprimere i giornali anticomunardi; mai vennero represses le voci, anche le più critiche, che venivano dall'interno dello schieramento popolare.

L'attività legislativa della Comune testimonia una costante ispirazione egualitaria, socialista e laica. L'abolizione fra figli illegittimi e figli legittimi, il riconoscimento del matrimonio naturale, cioè non celebrato formalmente, come matrimonio a tutti gli effetti, furono passi significativi verso la parità fra i sessi e verso il superamento del controllo religioso sulla famiglia.

L'attività del governo fu molto intensa e riguardò significativamente il campo dell'istruzione con una riforma dell'insegnamento che ebbe un carattere laico e dimostrò la grande fiducia del movimento operaio nella capacità dell'istruzione di produrre progresso e sconfiggere la reazione.

Le riforme più importanti della Comune nel campo del lavoro ebbero un contenuto nettamente classista: la requisizione di tutte le fabbriche abbandonate, per affidarle alle cooperative operaie; il divieto del lavoro notturno per i panettieri, chiedendo ad una popolazione già provata un altro sacrificio in nome di un principio ben più alto: la lotta contro lo sfruttamento.

I principi socialisti della Comune di Parigi, però, non arrivarono mai alla soppressione della proprietà privata. Tra le conseguenze di questa questo atteggiamento vi fu la scelta di non espropriare la Banca di Francia e il suo tesoro: la Comune visse i suoi due mesi tra spaventose difficoltà finanziarie mentre la Banca, che pure formalmente era sotto la sua giurisdizione, finanziava con centinaia di milioni di franchi la campagna di Thiers.

#### Lettura 4

*Il «dispotismo democratico» di Luigi Napoleone nel giudizio di uno storico prussiano*  
da E. von Treitschke, *La Francia dal primo Impero al 1871*, Laterza, Bari 1917.

#### Lettura 5

*L'analisi di Marx*  
da Karl Marx, *La guerra civile in Francia*, Editori Riuniti, Roma 1974.

#### Lettura 6

*Il giudizio del Mazzini*  
da G. Mazzini, *Il Comune e l'Assemblea*, in *Opere*, vol. II, Rizzoli, Milano 1938.

### 3. Le fonti

#### *Lettura 1*

#### **Gli ultimi giorni della Comune**

Vi furono notti più rumorose, più lampeggianti, più grandiose, quando l'incendio ed i cannoneggiamenti avvolsero tutta Parigi; nessuna penetrò più lugubrementemente negli animi. Notte di raccoglimento, veglia d'armi. Nelle tenebre la gente si cerca, si parla a bassa voce, attinge speranza, ne dà a sua volta. Ai crocicchi ci si consulta per studiare le posizioni e poi al lavoro! Avanti con la zappa, il selciato! Accumulare la terra per atturare il colpo degli obici! Proteggere i combattenti con i materassi gettati giù dalle case: ormai non si dormirà più. Si ammassino le pietre, cementare d'odio, le une contro le altre come petti umani sul campo di battaglia. Il versagliese<sup>1</sup> ha sorpreso la città indifesa; che faccia i conti domani con la risposta popolare!

Tutti i passanti sono requisiti: «Su, cittadino! Dacci una mano per la repubblica». Alla Bastiglia e sui *boulevards* interni, si incontrano qui e là formicai di lavoratori; alcuni scavano la terra, altri portano i selci. Vi sono ragazzi che maneggiano pale e zappe grandi quanto loro. Le donne esortano, supplicano gli uomini. La mano delicata delle fanciulle solleva la dura vanga, che ricade con un rumore secco e fa scaturire scintille. Ci vuole un'ora per intaccare seriamente il suolo; si passerà la notte lavorando.

«In place Clanche – scriveva un giornalista l'indomani – c'è una barricata costruita e difesa alla perfezione da un battaglione di donne, circa centoventi. Nel momento in cui arrivo una forma oscura si stacca dal vano di un portone. È una fanciulla con il berretto frigio sulle ventitré, il fucile in mano e la giberna alle reni: “Altolà cittadino! Non si passa!”. Il martedì sera, ad un'altra barricata, molte pescivendole della Halle<sup>2</sup> lavorarono lungamente a riempire di terra sacchi e panieri».

Non sono più i fortini tradizionali, alti due piani. Le barricate improvvisate improvvisate nelle giornate di maggio sono fatte di sassi e arrivano appena ad altezza d'uomo. Dietro, a volte, c'è un cannone o una mitragliatrice. Nel mezzo, fermata con due sassi, la bandiera rossa, colore della vendetta. In venti, dietro a questo simulacro di spalto, riuscirono a fermare reggimenti interi.

Se un minimo piano d'assieme avesse diretto questi sforzi, se Montmartre e il Panthéon avessero incrociato i tiri, se avesse incontrato sulla strada qualche esplosione abilmente predisposta, l'armata versagliese avrebbe voltato le spalle. Ma i federati<sup>3</sup>, senza una direzione efficiente e senza conoscenze militari, non videro più lontano del loro quartiere e perfino della loro strada. Invece di duecento barricate nei punti strategici, solide, facili da difendere con sette o ottomila uomini, se ne disseminarono centinaia, impossibili da tenere. L'errore generale fu di credere che gli attacchi sarebbero stati sferrati di fronte, mentre i versagliesi effettuarono dovunque movimenti aggiranti.

La sera, la linea versagliese circonda gran parte della città. [...]

Davanti all'invasore non vi sono che larve di barricate. Se con uno sforzo questa linea viene sfondata, il centro si troverà completamente senza difesa. I centotrentamila versagliesi non

---

1 **versagliese**: versagliesi erano chiamati i soldati e i politici agli ordini del governo ufficiale che si era rifugiato a Versailles.

2 **Halle**: è il vecchio mercato generale di Parigi.

3 **federati**: presero questo nome gli uomini che aderirono alla Comune, auspicando il progetto d'uno Stato fondato sulla *federazione* dei piccoli e grandi centri cittadini e rifiutando la struttura centralizzata dello Stato moderno.

osarono. Soldati e capi ebbero paura di Parigi. Credevano che le strade si sarebbero spaccate, le case sarebbero crollate loro addosso: ne è testimone la leggenda delle bombe e delle mine nelle fogne, inventata più tardi per giustificare questa esitazione. Il lunedì sera, padroni di parecchi *arrondissements*<sup>4</sup>, temevano ancora qualche terribile irruzione. Fu necessaria la calma di tutta una notte per ricredersi e convincersi che il Comitato di difesa non aveva previsto né preparato nulla.

da H.P.O. Lissagaray, *Storia della Comune*, Editori Riuniti, Roma 1962

---

## *Lettura 2*

### **La Comune di Parigi: alcuni decreti**

#### *a) Remissione del canone d'affitto*

Decreto del 29 marzo 1871

La Comune di Parigi, considerato che il lavoro, l'industria e il commercio hanno sopportato tutto l'onere della guerra e che è giusto che la proprietà faccia la sua parte di sacrificio per il paese,

decreta:

Art. 1. È concessa agli inquilini una remissione generale dei canoni d'affitto trimestrali di ottobre 1870, gennaio e aprile 1871.

Art. 2. Tutte le somme pagate dagli inquilini durante questi nove mesi saranno detratte dai canoni futuri.

Art. 3. È concessa ugualmente remissione delle somme dovute dagli inquilini in camere ammobiliate.

Art. 4. Tutti i contratti si possono disdire su richiesta degli inquilini, per un periodo di sei mesi, a partire dal presente decreto.

Art. 5. Tutti gli sfratti intimati saranno, su domanda degli inquilini, prorogati di tre mesi.

(Un decreto speciale regolerà la questione degli interessi ipotecari).

#### *b) Separazione della Chiesa dallo Stato*

Decreto del 2 aprile 1871

Considerando che il primo dei principi della repubblica francese è la libertà;

Considerando che la libertà di coscienza è la prima delle libertà;

Considerando che le spese del culto sono contrarie a tale principio in quanto sono imposte ai cittadini contro la loro propria fede;

Considerando che il clero è stato complice dei delitti della monarchia contro la libertà;

la Comune decreta:

Art. 1. La Chiesa è separata dallo Stato.

Art. 2. Le spese del culto sono soppresse.

Art. 3. I beni di manomorta appartenenti alle congregazioni religiose, mobili e immobili, sono dichiarati proprietà nazionale.

---

<sup>4</sup> *arrondissements*: così vengono denominati in francese i quartieri nei quali è divisa la città di Parigi.

*c) Consegna alle società operaie delle fabbriche abbandonate dai padroni*

Decreto del 16 aprile 1871

Considerato che molte fabbriche sono state abbandonate da coloro che le dirigevano [...] la Comune decreta:

Le camere sindacali operaie sono convocate per istituire una commissione d'inchiesta avente per fine:

1. Di fare una statistica delle fabbriche abbandonate e un inventario dello stato in cui si trovano e degli strumenti di lavoro che contengono.
2. Di presentare un rapporto sulle condizioni pratiche per una pronta ripresa del lavoro, non più ad opera dei disertori che hanno abbandonato le fabbriche, ma da parte dell'associazione cooperativa degli operai che vi erano impiegati.
3. Di elaborare un progetto di costituzione di tali società cooperative operaie.
4. Di costituire un comitato arbitrale che dovrà decidere, al ritorno dei padroni, sulle condizioni di cessione definitiva delle fabbriche alle società operaie e sulle quote d'indennità che le società pagheranno ai padroni.

da M. Insolera, *Decreti della Comune*, in *Il socialismo e il movimento operaio*, G. D'Anna, Firenze 1973

---

*Lettura 3*

## **Un appello della Comune**

*La Comune parigina al popolo francese (19 aprile 1871)*

Nel conflitto doloroso e terribile che ancora una volta impone a Parigi gli orrori dell'assedio e del bombardamento, che fa scorrere sangue francese, che fa perire i nostri fratelli, le nostre donne, i nostri bambini massacrati dal fuoco dei cannoni e della mitraglia, è necessario che l'opinione pubblica non sia divisa, che non sia assolutamente turbata la coscienza nazionale.

Occorre che Parigi e tutto il Paese sappiano quali sono la natura, la ragione, lo scopo della Rivoluzione che si sta compiendo. Occorre infine che la responsabilità dei lutti, delle sofferenze e delle sciagure di cui siamo vittime, ricada su coloro che, dopo aver tradito la Francia e abbandonato Parigi allo straniero, perseguono con cieca e crudele ostinazione la rovina della capitale allo scopo di sotterrare, sotto le rovine della Repubblica e della libertà, la duplice testimonianza del loro tradimento e del loro crimine.

La comune ha il dovere di raccogliere e di affermare i voti e le aspirazioni della popolazione di Parigi, di precisare il carattere del movimento del 18 marzo, mal compreso, ignorato e calunniato dagli uomini politici che stanno a Versailles.

Ancora una volta, Parigi lavora e soffre per la Francia intera, e attraverso le sue lotte e i suoi sacrifici prepara la rigenerazione intellettuale, morale, amministrativa ed economica, la gloria e la prosperità di tutto il paese.

Che cosa chiede?

Il riconoscimento e il consolidamento della repubblica, sola forma di governo compatibile con i diritti del popolo e con un regolare e libero sviluppo della società.

L'autonomia assoluta della Comune estese a tutte le località della Francia, che garantisca ad ognuna di esse la pienezza dei suoi diritti e a tutti i francesi il pieno esercizio delle loro facoltà ed attitudini, come uomini, come cittadini e come lavoratori.

L'autonomia della Comune avrà come unico limite l'uguale diritto di autonomia di cui godranno tutte le altre Comuni aderenti allo stesso patto e la cui unione dovrà garantire l'unità della Francia.

Alla Comune spettano gli stessi diritti:

Il voto del bilancio comunale, entrate e uscite; la fissazione e ripartizione delle imposte; la direzione dei servizi pubblici locali; l'organizzazione della propria magistratura, polizia e delle proprie scuole; l'amministrazione dei beni di sua appartenenza.

La scelta, per elezioni o concorso, la responsabilità, il controllo, e il diritto di revoca dei magistrati e funzionari comunali di tutti i livelli.

La garanzia assoluta della libertà individuale, della libertà di coscienza e della libertà di lavoro.

L'intervento permanente dei cittadini negli affari comunali, attraverso la libera manifestazione delle proprie idee e la libera difesa dei propri interessi: è la Comune, sola responsabile della sorveglianza e della difesa dei diritti di riunione e di pubblicità a garantire queste manifestazioni.

L'organizzazione della difesa e della guardia nazionale, che elegge i propri capi ed è la sola responsabile del mantenimento dell'ordine nella città.

Parigi non vuole niente di più a titolo di garanzie locali, a condizione, beninteso, di ritrovare nella grande amministrazione centrale, formata dalle delegazioni delle Comuni federate, la realizzazione e la pratica degli stessi principi.

Ma in base alla propria autonomia, e usufruendo della propria libertà d'azione, Parigi si riserva di attuare a proprio modo, in casa propria, le riforme amministrative ed economiche reclamate dalla sua popolazione; di creare delle istituzioni atte a sviluppare ed estendere l'istruzione, la produzione, lo scambio e il credito; di universalizzare il potere e la proprietà secondo le necessità del momento, i desideri degli interessati e la sovranità delle altre Comuni.

I nostri nemici si ingannano o ingannano il Paese quando accusano Parigi di voler imporre la sua volontà o la sua supremazia al resto della nazione e di mirare a una dittatura che rappresenterebbe un vero attentato contro l'indipendenza e la sovranità delle altre Comuni.

Si ingannano o ingannano il Paese quando accusano Parigi di perseguire la distruzione dell'unità francese, raggiunta con la Rivoluzione tra le acclamazioni dei nostri padri, accorsi da tutta la vecchia Francia per dirigere la Federazione. L'unità che ci è stata imposta finora dall'Impero, dalla monarchia e dal parlamentarismo, non è altro che la centralizzazione dispotica, stolidità, arbitraria e onerosa.

L'unità politica, quale la vuole Parigi, è invece l'associazione volontaria di tutte le iniziative locali, il concorso libero e spontaneo di tutte le energie individuali in vista d'un fine comune, il benessere, la libertà e la sicurezza di tutti.

La rivoluzione comunale, che ha avuto inizio con l'iniziativa popolare del 18 marzo, inaugura una nuova era di politica sperimentale, positiva, scientifica. È la fine del vecchio mondo governativo e clericale, del militarismo, del funzionarismo, dello sfruttamento, delle speculazioni, dei monopoli, dei privilegi cui il proletariato doveva la sua schiavitù, la patria le sue sciagure e i suoi disastri.

Che questa cara e grande patria, ingannata dalle menzogne e dalle calunnie, si rassicuri dunque!

La lotta ingaggiata fra Parigi e Versailles è di quelle che non possono comporsi con dei compromessi illusori: sul suo esito non può esservi dubbio. La vittoria, cui tende con indomabile energia la guardia nazionale, sarà dell'idea e del diritto.

Ci appelliamo perciò alla Francia!

Rendendosi conto che Parigi in armi è altrettanto calma ed eroica, che difende l'ordine con altrettanta energia che coraggio, che si sacrifica con altrettanta consapevolezza che valore, che è armata solo per dedizione alla libertà e alla gloria di tutti, la Francia deve far cessare questo sanguinoso conflitto!

È la Francia che deve disarmare Versailles manifestando solennemente la sua irresistibile volontà.

Chiamata a beneficiare delle nostre conquiste, che essa si dichiari solidale con i nostri sforzi, che sia nostra alleata in questa lotta che non può finire che col trionfo dell'idea comunale o con la rovina di Parigi.

Quanto a noi, cittadini di Parigi, noi siamo investiti della missione di portare a compimento la Rivoluzione moderna, la più grande e la più feconda di tutte quelle che hanno sin qui illuminato la Storia.

Il nostro dovere è di combattere e di vincere!

LA COMUNE DI PARIGI

Parigi, il 19 aprile 1971

da M. Salvati (a cura di), *I giornali della Comune*, Feltrinelli, Milano 1971.

---

#### *Lettura 4*

### **Il «dispotismo democratico» di Luigi Napoleone nel giudizio di uno storico prussiano**

Il quarto Stato costituiva in Francia la classe politica, ed era di continuo glorificato dalla burocrazia con panegirici adulatorii. «Dio ha primieramente rivelato il Salvatore a questa che è la classe più numerosa e più interessante della società», affermavano le circolari dei prefetti; e prima delle elezioni del 1857 un ministro dichiarò ufficialmente: «i contadini e gli operai hanno creato l'impero, quelle moltitudini di uomini operosi, che formavano l'ampia base del suffragio universale». [...] Il suffragio universale formava la base del nuovo diritto pubblico ed entrava in vigore in ogni elezione, in ogni cambiamento dei principii fondamentali della Costituzione: gettò in breve tempo radici tanto salde, che nessun partito ha più pensato seriamente di levarlo. Nelle elezioni del 1863 partecipò il 73,9 per cento, nei plebisciti che fondarono la Costituzione e l'Impero, dal 75 all'84 per cento della popolazione adulta maschile. Abili strumenti del governo ricavarono da tali dati la conclusione: «l'Impero è la più grande e più felice democrazia che il mondo ha mai vista coronata dalla gloria e dalla libertà»; ma lo storico, invece, per l'appunto in cotesta enorme partecipazione del popolo discerne la prova dello sconfinato potere del dispotismo democratico. [...]

Ogni regime dispotico è effetto da un tratto mistico: il misticismo del Secondo Impero si manifestò nella devozione religiosa con cui era celebrata la maestà della volontà popolare, la sagra dell'*homme-peuple*. Non occorre dire che cotesta sagra era immediatamente caduca, non appena la volontà popolare cangiava. Certo, il bonapartismo non nutriva pregiudizi, né pretendeva, come anni prima i Borboni, di cancellare il passato, ma si sentiva legato di solidarietà con tutti i governi precedenti: celebrava le idee dell'89 come il principio fondamentale, la fiamma vitale della sua costituzione, e professava con labbro eloquente gl'ideali di libertà, anche se poi col fatto la sopprimeva. L'imperatore asserì: «fedele alla mia

origine, io non considero le prerogative della corona come un pegno sacro e intangibile, né come un'eredità dei miei padri, che io deva anzi tutto trasmettere intatta a mio figlio». Ma se il bonapartismo non soffriva di fisime legitimiste, pativa però del morbo ereditario della tirannide, dell'odio a ogni salda limitazione legale del potere dello Stato.

L'imperatore poteva garantire concessioni al liberalismo, ma l'eletto del popolo non poteva mai riconoscere una sincera reciprocità di diritti e di doveri fra sé e il corpo legislativo, non mai una vera Costituzione. Certamente non era dato introdurre una legge se non mercé l'accordo dell'imperatore, del Senato e del corpo legislativo; nondimeno soltanto l'imperatore emanava i decreti necessari all'esecuzione, sebbene la savia disposizione del primo Napoleone, che trasmetteva al Senato la regolazione dei casi non previsti dalla Costituzione, fosse passata anche al Secondo Impero. Ma siccome fuori dell'imperatore non esisteva alcun potere che fosse in grado di sistemare coteste difficili idee di diritto pubblico, seguiva, in fatto, che tutti i grandi atti legislativi dell'Impero emanavano soltanto dall'imperatore. [...] L'imperatore aveva facoltà di decretare, sempre che volesse, lo stato d'assedio ed era solo tenuto a ottenere suppletivamente la sanzione del Senato. In breve, il formidabile dettame napoleonico «*le pouvoir reprend ses droits*»<sup>5</sup> poteva entrare in vigore ogni momento: da un istante all'altro tutte le classi dei cittadini dello Stato potevano, come nel 1858, esser poste fuori della legge da una legge di sicurezza<sup>6</sup>. [...]

Con l'elevazione delle moltitudini l'imperatore niente altro temeva più, se non lo scontento delle moltitudini. Il grido «*silence aux pauvres!*»<sup>7</sup>, che un tempo Lamennais aveva designato come la parola d'ordine della borghesia, valeva anche sotto Napoleone III, ma in un nuovo senso: tutto nella nuova Francia era lecito dire, salvo che al popolo. Donde il terribile bavaglio del pensiero, dallo stesso primo imperatore appena aggravato, che dalle medesime moltitudini non era sentito immediatamente come una compressione, ma che pure per cagion loro veniva mantenuto fermo. Innegabilmente il bonapartismo si è tenuto lontano da «quel colpevole e imprevedente lasciar andare, che si adorna talvolta col nome di libertà». Il piccolo commercio dei libri offrì un grato campo alle sue cure paterne: nei primi due anni dell'Impero già seimila volumi erano stati depennati come immorali dalle liste dei librai ambulanti. Anche il più modesto de' diritti politici, il diritto di petizione, era mozzo. Era permesso presentare petizioni soltanto al Senato, che le lasciava sospese a suo libito: tra il compito legislativo e le moltitudini doveva intercorrere semplicemente l'assenza di ogni rapporto. Siccome il diritto delle riunioni politiche, che è legato al suffragio universale come l'àncora al bastimento, venne addirittura annullato dall'Impero, può sembrarci strana, ponendovi mente, la rapidità e l'infallibilità con cui le nuove idee di opposizione al governo, affluendo tutti gl'ingegni alla capitale, si diffondevano mercé le libere conversazioni in tutto intero il ceto colto. Ma la disposizione delle persone colte era presa poco in considerazione dal bonapartismo. Anche gli operai potevano discutere tra loro delle proprie aspirazioni sociali. Ciò che bisognava impedire era l'influenza delle persone colte sulle moltitudini: il profondo scontento degli uomini di pensiero non doveva a nessun patto permeare il quarto Stato.

da E. von Treitschke, *La Francia dal primo Impero al 1871*, Laterza, Bari 1917

---

5 «Il potere riprende i suoi diritti».

6 Dopo l'attentato di Felice Orsini (14 gennaio 1858) un decreto imperiale, concedendo poteri eccezionali alla polizia, aveva drasticamente ridotto i già esigui spazi delle libertà civili.

## Lettura 5

### L'analisi di Marx

All'alba del 18 marzo, Parigi fu svegliata da un colpo di tuono: «Vive la Commune!». Che cos'è la Comune, questa sfinge che tanto tormenta lo spirito dei borghesi?

I proletari di Parigi, diceva il Comitato centrale nel suo manifesto del 18 marzo, in mezzo alle disfatte e ai tradimenti delle classi dominanti hanno compreso che è suonata l'ora in cui essi debbono salvare la situazione prendendo nelle loro mani la direzione dei pubblici affari... Essi hanno compreso che è loro imperioso dovere e loro diritto assoluto di rendersi padroni dei loro propri destini, impossessandosi del potere governativo.

Ma la classe operaia non può mettere semplicemente la mano sulla macchina dello Stato bella e pronta, e metterla in movimento per i propri fini.

Il potere statale centralizzato, con i suoi organi dappertutto presenti: esercito permanente, polizia, burocrazia, clero, magistratura – organi prodotti secondo il piano di una divisione del lavoro sistematica e gerarchica – trae la sua origine dai giorni della monarchia assoluta, quando servì alla nascente società delle classi medie come arma potente nella sua lotta contro il feudalesimo. [...] A misura che il progresso dell'industria moderna sviluppava, allargava, accentuava l'antagonismo di classe fra il capitale e il lavoro, il potere dello Stato assumeva sempre più il carattere di potere nazionale del capitale sul lavoro, di forza pubblica organizzata per l'asservimento sociale, di uno strumento di dispotismo di classe. Dopo ogni rivoluzione che segnava un passo avanti nella lotta di classe, il carattere puramente repressivo del potere dello Stato risultava in modo sempre più evidente. La rivoluzione del 1830, che fece passare il potere dai grandi proprietari fondiari ai capitalisti, lo trasferì dai più lontani antagonisti degli operai ai loro antagonisti più diretti. I borghesi repubblicani che avevano preso il potere statale in nome della rivoluzione di febbraio, se ne valsero per i massacri di giugno<sup>8</sup>, allo scopo di convincere la classe operaia che la repubblica «sociale» significava la repubblica che assicurava la loro soggezione sociale, e per convincere la massa monarchica della classe borghese e dei grandi proprietari fondiari che poteva tranquillamente lasciare ai borghesi «repubblicani» le cure e gli emolumenti del governo. Dopo la loro unica eroica impresa di giugno i repubblicani borghesi dovettero però retrocedere dalla prima fila alla retroguardia del «partito dell'ordine»<sup>9</sup>, combinazione formata da tutte le fazioni e fazioni rivali della classe appropriatrice nel loro antagonismo ormai aperto aperto con le classi produttrici. La forma più adatta PER IL LORO GOVERNO COMUNE FU LA REPUBBLICA PARLAMENTARE, CON Luigi Bonaparte presidente<sup>10</sup>. Esso fu un *régime* di aperto terrorismo di classe e di deliberato insulto alla «vile multitude». [...] Il frutto naturale della repubblica del «partito dell'ordine» fu il II Impero.

L'impero, con il colpo di Stato per certificato di nascita<sup>11</sup>, il suffragio universale per sanzione e la spada per scettro, pretendeva di poggiare sui contadini, la grande massa di produttori non

---

7 «I poveri soffrano in silenzio!»

8 Marx fa riferimento alla rivoluzione del febbraio del 1848 e all'insediamento, il giorno 24 del medesimo mese, di un governo provvisorio che proclamerà la Repubblica (II Repubblica); rispetto alle insurrezioni operaie del giugno, soffocate dalla repressione, contro la prevalenza dei moderati al governo, che rinnegano provvedimenti adottati in precedenza dall'esecutivo provvisorio Marx ravviserà il primo vero episodio di lotta di classe.

9 Il «partito dell'ordine» comprendeva, oltre ai bonapartisti, le forze conservatrici della Francia: clericali, legittimisti e orleanisti.

10 Carlo Luigi Napoleone viene eletto il 10 dicembre del 1848.

11 L'autore fa riferimento al colpo di stato del 2 dicembre 1851.

direttamente impegnati nella lotta tra capitale e lavoro. Pretendeva di salvare la classe operaia distruggendo il parlamentarismo, e, insieme con questo, l'aperta sottomissione del governo alle classi possidenti; pretendeva di salvare le classi possidenti mantenendo la loro supremazia economica sulla classe operaia. Finalmente, pretendeva di unire tutte le classi risuscitando per tutte la chimera della gloria nazionale. In realtà era l'unica forma di governo possibile in un periodo in cui la borghesia aveva già perduto la facoltà di governare la nazione e il proletariato non l'aveva ancora acquistata. Esso fu salutato in tutto il mondo come il salvatore della società. Sotto il suo dominio, la società borghese, libera da preoccupazioni politiche, raggiunse uno sviluppo che essa stessa non aveva mai sperato; la sua industria e il suo commercio assunsero proporzioni colossali; la truffa finanziaria celebrò orge cosmopolite; la miseria delle masse fu messa in rilievo da una ostentazione sfacciata di lusso esagerato, immorale abietto. Il potere dello Stato, apparentemente librato al di sopra della società, era esso stesso lo scandalo più grande di questa società e in pari tempo il vero e proprio vivaio di tutta la sua corruzione. [...]

La Comune fu l'antitesi diretta dell'impero. Il grido di «repubblica sociale», col quale il proletariato di Parigi aveva iniziato la rivoluzione di febbraio, non esprimeva che una vaga aspirazione a una repubblica che non avrebbe dovuto eliminare soltanto la forma monarchica del dominio di classe, ma lo stesso dominio di classe. La comune fu la forma positiva di questa repubblica.

Parigi, sede centrale del vecchio potere governativo, e, nello stesso tempo, fortezza sociale della classe operaia francese, era sorta in armi contro il tentativo di Thiers e dei rurali di restaurare e perpetuare il vecchio potere governativo trasmesso loro dall'Impero. Parigi poteva resistere solo perché, in conseguenza dell'assedio, si era liberata dall'esercito, e lo aveva sostituito con una Guardia Nazionale, la cui massa era composta da operai. Questo fatto doveva, ora, essere trasformato in un'istituzione permanente. Il primo decreto della Comune, quindi, fu la soppressione dell'esercito permanente e la sostituzione ad esso del popolo armato.

La comune fu composta dei consiglieri municipali eletti a suffragio universale nei diversi mandamenti di Parigi, responsabili e revocabili in qualunque momento. La maggioranza dei suoi membri erano naturalmente operai o rappresentanti riconosciuti dalla classe operaia.

La Comune non doveva essere un organismo parlamentare, ma di lavoro, esecutivo e legislativo allo stesso tempo. Invece di continuare ad essere agente del governo centrale, la polizia fu immediatamente spogliata delle sue attribuzioni politiche e trasformata in strumento responsabile della Comune revocabile in qualunque momento. Lo stesso venne fatto per i funzionari di tutte le altre branche dell'amministrazione. Dai membri della Comune in giù, il servizio pubblico doveva essere compiuto per *salari da operai*. I diritti acquisiti e le indennità di rappresentanza degli alti dignitari dello stato scomparvero insieme coi dignitari stessi.

Le cariche pubbliche cessarono di essere proprietà privata delle creature del governo centrale. Non solo l'amministrazione municipale, ma tutte le iniziative già prese dallo stato passarono nelle mani della Comune.

Sbarazzatasi dell'esercito permanente e della polizia, elementi della forza fisica del vecchio governo, la Comune si preoccupò di spezzare la forza di repressione spirituale, il «potere dei preti», disciogliendo ed espropriando tutte le chiese in quanto enti possidenti. I sacerdoti furono restituiti alla quiete della vita privata, per vivere delle elemosine dei fedeli, ad imitazione dei loro predecessori, gli apostoli. Tutti gli istituti di istruzione furono aperti gratuitamente al popolo e liberati in pari tempo da ogni ingerenza della chiesa e dello stato. Così non solo l'istruzione fu resa accessibile a tutti, ma la scienza stessa fu liberata dalle catene che le avevano imposto i pregiudizi di classe e la forza di governo.

I funzionari giudiziari furono spogliati di quella sedicente indipendenza che non era servita

ad altro che a mascherare la loro abietta soggezione a tutti i governi che si erano succeduti, ai quali avevano, di volta in volta, giurato fedeltà, per violare in seguito il loro giuramento. I magistrati e i giudici dovevano essere elettivi, responsabili e revocabili come tutti gli altri pubblici funzionari.

La Comune di Parigi doveva naturalmente servire il modello a tutti i grandi centri industriali della Francia. Una volta stabilito a Parigi e nei centri secondari il *régime* comunale, il vecchio governo centralizzato avrebbe dovuto cedere il posto anche nelle province all'autogoverno dei produttori. [...]

L'unità della nazione non doveva essere spezzata, anzi doveva essere organizzata dalla costituzione comunale, e doveva diventare una realtà attraverso la distruzione di quel potere statale che pretendeva essere l'incarnazione di questa unità dipendente e persino superiore alla nazione stessa, mentre non era che una escrescenza parassitaria. Mentre gli organi puramente repressivi del vecchio potere governativo dovevano essere amputati, le sue funzioni legittime dovevano essere strappate a una autorità che usurpava una posizione predominante sulla società stessa, e restituite agli agenti responsabili della società. Invece di decidere una volta ogni tre o sei anni quale membro della classe dominante dovesse mal rappresentare il popolo nel parlamento, il suffragio universale doveva servire al popolo costituito in comuni [...].

La molteplicità delle interpretazioni che si danno della Comune e la molteplicità degli interessi che nella Comune hanno trovato la loro espressione, mostrando che essa fu una forma politica fondamentalmente espansiva, mentre tutte le precedenti forme di governo erano state unilateralmente repressive. Il suo vero segreto fu questo: che essa fu essenzialmente un *governo della classe operaia*, il prodotto della lotta della classe dei produttori contro la classe appropriatrice, la forma politica finalmente scoperta, nella quale si poteva compiere l'emancipazione economica del lavoro.

Senza quest'ultima condizione, la Costituzione della Comune sarebbe stata una cosa impossibile e un inganno. Il dominio politico dei produttori non può coesistere con la perpetuazione del loro asservimento sociale.

La Comune doveva dunque servire da leva per sollevare le basi economiche su cui riposa l'esistenza delle classi, e quindi il dominio di classe. Con l'emancipazione del lavoro tutti diventano operai, e il lavoro produttivo cessa di essere un attributo di classe.

[...] la Comune voleva abolire quella proprietà di classe che fa del lavoro di molti la ricchezza di pochi. Essa voleva l'espropriazione degli espropriatori. Voleva fare della proprietà individuale una realtà, trasformando i mezzi di produzione, la terra e il capitale, che ora sono essenzialmente mezzi di asservimento e sfruttamento del lavoro, in semplici strumenti di lavoro libero e associato.

da Karl Marx, *La guerra civile in Francia*, Editori Riuniti, Roma 1974

---

## *Lettura 6*

### **Il giudizio del Mazzini**

Come hanno potuto aver luogo nel secolo XIX, in una città sede d'incivilimento com'è Parigi, gli eccessi che abbiamo deplorato? Perché un popolo generalmente gentile, lieto, affettuoso come il francese, ha smarrito a poco a poco ogni senso morale? Come mai in una

Nazione nella quale l'Unità e l'orgoglio di Patria sembravano più che altrove incarnati in ogni cittadino, assalitori e assaliti dimenticarono l'una e l'altra a un tratto, gli uni proponendosi un programma di smembramento affermato in ultimo con una insensata distruzione d'uomini e cose, gli altri combattendo i nati com'essi di Francia con una indegna ferocia, con un accanimento di selvaggi briachi, che aspettò, a rivelarsi, la vittoria dello straniero pacatamente e vergognosamente subita? [...]

Taluni dei nostri amici ci consigliano di modificare il nostro linguaggio: *correte rischio*, dicono, *d'allontanare da voi giovani, nemici accaniti del sistema che voi combattete e che sarebbero forse primi, occorrendo, all'azione*. Non possiamo accogliere quel consiglio. Se, perché siamo repubblicani, dobbiamo far nostra la massima: *la bandiera copre la merce*, e accettare l'assurdo, retrogrado, politicamente immorale concetto di repubblica trovato novellamente in Parigi e sul quale dovremo tornare, meglio è gettar la penna e tacere. Se, perché ad alcuni giovani piace di rinnegare la tradizione intera dell'Umanità [...], di dirsi atei e nemici d'ogni religione soltanto perché non credono nell'attuale, dobbiamo tacere di filosofia religiosa e desumere la missione e i fatti della nostra Patria dal concorso fortuito degli atomi o da un numero determinato di combinazioni passive d'una data quantità di materia, meglio è lasciare che caso e materia operino a senno loro e limitarci a registrare – e a rispettare – gli eventi. Le idee sono per noi una cosa santa [...]. Le tattiche parlamentari non sono da noi, né valgono a mutar gli Stati e collocarli sotto l'egida d'un nuovo principio. Noi amiamo sovra ogni altra cosa l'Italia; ma la vogliamo connessa colla vita e col progresso dell'Umanità, faro tra i popoli di moralità e di virtù. Vogliamo repubblica, ma pura d'errori, di menzogne e di colpe: e che varrebbe l'averla, se dovesse nutrirsi delle passioni, delle ire, dell'egoismo del combattimento? [...]

Il senso morale s'è smarrito in Francia sotto la lenta dissolvente opera del materialismo sociale *pratico* sceso negli animi dal materialismo filosofico [...].

In Francia, il materialismo insinuato prima dai tristi esempi di corruzione dati dai principi e dalle Corti monarchiche, suggerito dal freddo incerto mentito Deismo di Voltaire e d'altri fra i così detti filosofi [...], si rilevò apertamente sul finire del secolo XVIII con Volney, Cabanis e più giù con d'Holbach, Lametrie, l'autore del *Sistema della Natura*, e altri siffatti. Per questi atei, [...] il *pensiero* non era che una secrezione del cervello, definizione della *Vita* era *la ricerca del ben essere*, la sovranità era *diritto* di *ciascun* individuo, vincolato soltanto a non violare il diritto altrui. Là, nell'accettazione teorica o pratica, conscia o inconscia, di quelle stolte esose dottrine, sta il germe della rovina di Francia – e della nostra, se mai per la loro predicazione, impresa da giovani inconsiderati, migliori per ventura del loro linguaggio, prevalessero anche fra noi.

Cancellata così ogni idea d'adorazione a un *ideale* superiore comune di vita collettiva dell'Umanità, di *fine* assegnato all'esistenza terrestre, di *Dovere* comandato a raggiungerlo, di sovranità di una Legge Morale preordinata, non rimase a norma degli atti se non la nuda idea del *diritto*, della sovranità *individuale* [...].

Sorgeva intanto [...] la così detta questione *sociale*: questione santa e religiosa, per chi l'intende davvero, oltre ogni altra, dacché mira a fondare l'Economia sul *Dovere* e sull'amore reciproco e ad avvicinarci d'un grado all'*unità* umana ch'è nostro *fine*; ma che, immiserita e sviata anch'essa dal materialismo dei capiscuola, si concentrò sull'unico problema dei godimenti fisici, propose come *fine* ciò che non doveva essere se non *mezzo* al progresso intellettuale e *morale*, scisse in due il campo repubblicano, allontanò più sempre una moltitudine d'operai dalle grandi idee e dai grandi doveri che soli fanno o promuovono un popolo, intiepidì in essi l'amore e il culto della Patria fomentando l'odio tra chi aveva già raccolto i frutti del lavoro e chi doveva raccogliarli [...]. Allora [...] s'insinuò negli animi l'immorale concetto che le questioni politiche a nulla giovavano, che la questione economica era la sola da

contemplarsi, che da qualunque parte o in nome di qualunque principio venisse tentativo o promessa di risolverla, doveva accettarsi. E vedemmo da un lato insurrezioni senza programma determinato attizzare tremenda la guerra civile e rovinare la Repubblica del 1848 tiepida nella fede e inferiore al mandato, ma che avrebbe avuto miglioramento dall'unione e dal tempo; dall'altro, gli artigiani di Parigi a incrociare le braccia davanti all'usurpazione del secondo impero per la incerta e triste speranza che da esso potesse scendere il mutamento sociale invocato. Intanto, mentre l'esecutivo intento dei vantaggi materiali da conquistarsi in ogni modo e per qualunque via pervertiva il senso morale del popolo, l'Esercito, travolto dietro al materialismo della *bandiera*, del *simbolo* sostituito all'*idea*, combatteva con animo eguale contro la Repubblica Romana, contro lo Tzar, contro il Messico<sup>12</sup>, contro i propri concittadini. Per l'Esercito, per il Popolo, per i suoi nemici la *vita* – sacra per noi nell'origine e nell'avvenire, escita da Dio e destinata all'immortalità – ha perduto ogni santità; quale santità può mai avere un frammento di materia animata da una forza destinata a morire per sempre?

Così è caduta la Francia. Così cadrà ogni popolo al quale il materialismo insegna che *gioire* e *vincer* gli ostacoli ai godimenti son norma alla vita. Così non cada, appena nata, l'Italia!

da G. Mazzini, *Il Comune e l'Assemblea*, in *Opere*, vol. II, Rizzoli, Milano 1938

---

12 Contro la repubblica india di Benito Juárez. Sia allude alla spedizione francese in Messico del 1867.

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO  
SECONDARIO DELLA TOSCANA  
Sede di Firenze

IV Ciclo  
II Anno

*Area 2 – Disciplinare*  
**Relazione di Filosofia**

**Versioni e visioni della Caverna**  
*(A partire da Platone)*

Indirizzo  
Scienze Umane

Specializzando  
Dario Danti

Anno Accademico 2003-2004

## 1. Presentazione

L'unità didattica che proponiamo affronta un ragionamento attorno all'allegoria della caverna di Platone, ovvero le sue differenti *versioni* e *visioni*, soprattutto attraverso opere letterarie e filmiche. L'esperienza è indirizzata all'attenzione degli studenti e delle studentesse di una classe terza Liceo Scientifico, indirizzo tradizionale.

L'approccio diretto ai testi, riportati in Appendice, è la strumentazione centrale del presente lavoro. Il compito dell'insegnante consiste nell'esposizione del percorso e dell'idea originaria alla base dell'unità didattica, nonché la facilitazione alle letture, che avvengono individualmente, quindi la guida nell'attività di esposizione collettiva e di confronto al termine del percorso.

Quello che segue è l'esposizione dell'unità didattica per *Prerequisiti*, *Obiettivi*, *Metodo*, *Bibliografia di riferimento*, *Testi*, *Struttura e tempi*; seguiranno alcuni nuclei tematici su cui si è cercato di sviluppare la riflessione dei ragazzi e delle ragazze. Tali nuclei qui strutturati in paragrafi servono, soprattutto, come agile guida per il docente.

### 1. Prerequisiti

Conoscenza manualistica degli autori e dei percorsi filosofici antecedenti alla figura e alla speculazione di Platone.

Capacità di riconoscere termini filosofici fondamentali per ambiti definiti:

- a. natura ( principio, finito-infinito, trascendente-immanente, concreto-astratto);
- b. gnoseologia ( concetto, definizione; verità-opinione; scienza; ragione; conoscenza sensibile e intellettuale);
- c. ontologia ( *logos*, essere)

In un testo antologico:

- cogliere i concetti espressi;
- enucleare il tema centrale;
- individuare le tesi fondamentali;
- ordinare le tesi rintracciate.

### 2. Obiettivi

*Conoscenze*: comprensione dell'allegoria della caverna di Platone e collocazione di questa dentro il percorso e il “sistema” filosofico dell'autore, cui si farà sommariamente cenno.

*Competenze*:

rafforzare le competenze relative alla selezione, all'interpretazione e alla valutazione

delle letture, proprio a partire della loro eterogeneità sia per collocazione temporale, che per approccio stilistico e di contenuto;

saper ritrovare a partire dei testi proposti tratti comuni e tratti differenti, dopo aver svolto un breve riassunto di ogni brano;

saper individuare/riconoscere/esplicitare/discutere criteri per l'analisi, la comparazione e l'interpretazione dei testi;

saper mettere in relazione/comparare i messaggi, i contenuti, le suggestioni dei testi con proprie esperienze personali o culturali;

saper formulare e discutere, attraverso un procedimento argomentativo e un adeguato lessico, ipotesi di confronto ed interpretazione dei testi.

#### *Abilità:*

Usare le conoscenze e le competenze acquisite per valutare, confrontare e integrare tutti e cinque i testi a partire dalle seguenti polarità: vero/falso; verità/segreto; giorno/notte; luce/ombra; luce/tenebra; libertà/sicurezza; fuori/dentro; realtà/sogno; realtà/illusione; salire/scendere; alto/basso; rumore/silenzio.

Valutare, confrontare, mettere in relazione messaggi e testi secondo criteri filosofici (dati/ricavati/costruiti e condivisi) ed essere in grado di distinguerli da criteri di altro tipo (es. letterario).

Saper individuare ed esporre procedimenti argomentativi con riferimento alle polarità precedentemente indicate.

### **3. Metodo**

Lezione frontale; letture individuali dei brani selezionati; lavoro domestico degli studenti; esposizione e dialogo filosofico collettivo in classe; eventuale schematizzazione o rielaborazione in forma scritta – saggio breve interdisciplinare; riscrittura creativa.

### **4. Bibliografia di riferimento**

Platone, *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari 1994.

L. Pirandello, *Ciàula scopre la Luna*, in *Il meglio dei racconti di Luigi Pirandello*, Mondadori, Milano.

F. Kafka, *La tana*, in Id., *Tutti i racconti*, Mondadori, Milano.

J. Saramago, *La caverna*, Einaudi, Torino 2000.

*The Matrix*, Usa 1999, col, 136', regia di Andy e Larry Wachowski.

F. Adorno, *Introduzione a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1978.

G. Droz, *I miti platonici*, Edizioni Dedalo, Bari 1984.

K. Gaiser, *Il paragone della caverna. Variazioni da Platone ad oggi*, Bibliopolis, Napoli.

A. M. Iacono, *Autonomia potere minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano 2000.

A. M. Iacono e S. Viti, (a cura di), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, manifestolibri, Roma 2000.

M. Vegetti, *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003.

## 5. Testi

Platone, *La Repubblica*, cit., Libro VII, I 514a-515d, II 515e-517a, pp. 229-32; L. Pirandello, *Ciàula scopre la Luna*, cit., pp. 603-11; F. Kafka, *La tana*, cit., pp. 460-91; J. Saramago, *La caverna*, cit., pp. 260-67, pp. 301-21; *The Matrix*, brani della sceneggiatura.

## 6. Struttura e tempi

*Lezione 1*: Introduzione all'allegoria della caverna ed esposizione del percorso. (1h)

*Lezione 2*: Dialogo filosofico in classe: esposizione e discussione sui brani; individuazioni di ricorrenze e differenze a partire da polarità individuate. (2h)

L'unità didattica dovrebbe svilupparsi nell'arco di due settimane attraverso una introduzione al percorso e, dopo quindici giorni, la discussione in classe, una volta svolto da tutti e da tutte il lavoro domestico di lettura individuale.

## 2. Mito, allegoria o paragone?

Quello che banalmente viene definito come il più famoso “mito” di Platone è, semplicemente una allegoria. Così secondo P. Frutiger<sup>13</sup> poiché nell'allegoria il significato anziché rimanere implicito viene sviscerato in tutte le sue forme, immagine dopo immagine. Attraverso chiavi interpretative specifiche adottate da Platone poco spazio è lasciato alla libera interpretazione. A partire dalla suggestione di Frutiger, ci sembra più corretto seguire il

---

13 P. Frutiger, *Les Mythes de Platon*, Alcam, Paris 1930.

ragionamento di G. Droz<sup>14</sup> definendo il mito platonico come un «racconto simbolico», con molteplici peripezie, ricche di livelli di lettura e di interpretazioni diverse. Non tanto un banale paragone o una similitudine, come la torpedine del *Menone*, e neppure un'immagine, come il cigno di Apollo nel *Fedone*, bensì un “mito allegorico”.

Nell'undicesima delle sue *Quindici lezioni su Platone*<sup>15</sup>, M. Vegetti s'interroga su una possibile teoria dei «due mondi» quale tratto definente e di sistema per l'intera filosofia platonica. Mondo sensibile e mondo intelligibile, *doxa* ed *episteme*. Attraverso Droz, Vegetti e, soprattutto, F. Adorno<sup>16</sup> potremmo, a questo punto, leggere il mito allegorico della caverna al fine di delineare i momenti del conoscere attraverso il processo ascensivo (dalla sensazione alla percezione, al momento discorsivo dei dati, all'intellezione) e quello discensivo (dall'intellezione del Bene al discorso tra le idee e da questo alle singole scienze) per arrivare fino alla 'dialettica'. Ma non vogliamo approcciare dal lato gnoseologico il mito.

Ci preme, invece, fare una provocazione e leggerlo attraverso una immagine alla quale – in potenza – possiamo fornire un carattere di universalità, individuabile nel celebre scambio di battute fra Socrate e Glaucone: «Strana immagine è la tua – disse – e strani sono quei prigionieri». «Somigliano a noi – risposi». Lo strano dell'*immagine*, lo strano del *prigioniero*, lo strano della somiglianza. *Somigliano a noi*. A partire dalla polarità schiavitù/libertà, allora, cercheremo di far discendere altre polarizzazioni sia scavando all'interno dell'allegoria platonica, sia ricercando altri testi e contesti. Proprio per porre l'accento su una dicotomia fondante dell'essere e dell'esser-ci, ossia dell'agire in comunità.

### 3. Intermezzo: prima di Platone, dopo Platone

Prima di addentrarci nelle nostre “polarizzazioni” vorremmo menzionare, attraverso questo *intermezzo*, alcuni frammenti e opere che hanno al centro anche loro il riferimento alla caverna e al buio. Da questo punto di vista il libro di K. Gaiser<sup>17</sup> è un cantiere aperto: «Parmenide, con la rappresentazione immaginaria dell'ascesa dal buio alla luce; [...] Empedocle, con l'opinione che il nostro mondo, visto dal mondo degli dèi, è un mondo sotterraneo, una caverna dell'Ade»<sup>18</sup>. Per non parlare dello stesso Platone nel *Fedone* (108 C - 115 A: cf. A 2), dialogo scritto prima

---

14 G. Droz, *I miti platonici*, Edizioni Dedalo, Bari 1984, p. 83.

15 M. Vegetti, *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003, pp. 164-74.

16 F. Adorno, *Introduzione e Platone*, Laterza, Roma-Bari 1978, pp. 95-108.

17 K. Gaiser, *Il paragone della caverna. Variazioni da Platone ad oggi*, Bibliopolis, Napoli.

18 *Ibidem*, p. 29.

della *Repubblica* nel quale Socrate racconta, verso la fine, in una narrazione mitica: «La nostra terra è una sfera sospesa liberamente nell'universo. Noi uomini crediamo di abitare sulla superficie della terra nella luce, ma viviamo in una cavità della terra, in una conca piena d'acqua e aria nebbiosa. Vediamo la luce del sole soltanto intorbidita attraverso l'aria. Per rendere chiaro ciò Socrate spiega: La luce è ancor più oscura nell'acqua sia per i pesci sia per uno spettatore immaginario che dal fondo del mare guardi verso l'alto»<sup>19</sup>.

La dimora sotterranea ricorre nel *De philosophia* di Aristotele, così come nei *Frammenti*; da Platone sono ispirati anche la descrizione nel primo dialogo di *De la causa, principio et uno* (1584) e i versi latini del poema didascalico *De immenso et innumerabilibus* (1591) (cf. B 5) di Giordano Bruno, ove si parla della liberazione da una oscura prigione e del cammino verso la luce. E da che cosa, se non dall'allegoria platonica, sono tratti gli *idola specus* di Bacone? 'Idoli', ossia 'false immagini della caverna', che trovano la loro origine nella natura dello spirito e del corpo proprio dell'individuo, così come nella sua educazione e abitudine anche in fatti casuali che capitano al singolo uomo<sup>20</sup>.

Secondo Gaiser tutti questi riferimenti alla caverna muovono da una domanda comune circa la condizione umana: «l'uomo si trova in uno stato miserabile, limitato e infelice: non in un mondo integro, luminoso, ma in una specie di prigione. L'uomo che si trova in un mondo così spiacevole e all'apparenza o in realtà privo di senso, deve vedere in che modo può plasmare la sua vita in queste condizioni»<sup>21</sup>. La domanda a questo punto potrebbe essere duplice: esiste un altro mondo possibile, migliore? O, più semplicemente: in che modo è possibile liberarsi da questa prigionia?

Interrogativi, questi, soltanto filosofici? Ad uso esclusivo dei filosofi? La suggestione della caverna platonica non si ferma certo ad Aristotele, Bruno o Bacone: la ritroviamo, infatti, anche in molti testi letterari, nel teatro, al cinema.

Il nostro percorso inizia proprio qui e cerca, tenendo sullo sfondo l'allegoria platonica, di prendere in esame tre brani letterari, *La tana* di Kafka, *Ciàula scopre la luna* di Pirandello, *La caverna* di Saramago, e alcuni pezzi della sceneggiatura di *The Matrix* dei fratelli Wachowski. Lavorando per polarità cercheremo di definire tematiche comuni e variazioni per portare in evidenza ricorrenze e differenze, alla ricerca di possibili descrizioni e sbocchi alla *conditio humana*

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>20</sup> Si veda di Bacone *Novum organum scientiarum* (1620), I 42, e *De dignitate et augmentis scientiarum* (1623) V 4.

<sup>21</sup> K. Gaiser, *Op. cit.*, p. 53.

presente.

#### 4. Lavorare per polarità

A partire da una prima polarità incentrata sul binomio schiavitù/libertà dobbiamo non soltanto mettere a tema la descrizione della *conditio humana* così come emerge dai testi in esame, ma anche capire, attraverso l'introduzione di nuove polarità, se vi è un anelito ad un altro futuro possibile. L'immagine della prigione pare essere la più comune: prigione intesa come segreto, notte, ombra, tenebra, sicurezza, illusione, discesa, silenzio. Il dentro dal quale fuoriuscire: alla ricerca della verità, del giorno, della luce, della libertà, di una realtà. Risalire, insomma. Certo è che questa linearità individuata è una chiave di lettura che lavora a partire da una visione della caverna essenzialmente negativa: intesa, cioè, come il falso, il segreto, ossia la notte, l'ombra, la tenebra. Quella sicurezza senza libertà, un dentro negativo portatore di illusione. Il basso e la discesa. Un sogno. Di contro il fuori, la risalita e la realtà intesa come verità, giorno, luce, libertà.

Se da un lato le polarità individuate – e questa linea di ragionamento – potrebbero indirizzare i testi in un unico senso, dall'altro l'eterogeneità e la complessità dei brani ci induce a una riflessione più accurata, a partire dall'enunciazione di tre interrogativi:

a) «Chi è che intraprende il compito ingrato di sciogliere un prigioniero dalle sue catene, e forzarlo a voltarsi, a costringerlo ad avanzare verso il muricciolo e a guardare gli oggetti dei quali fino ad allora questi aveva potuto percepire solo ombre? È costui un dio, un uomo, una forza interiore?»<sup>22</sup>

b) Quale anelito accompagna il percorso di liberazione?

c) L'esito del percorso è scontato? Vale la pena liberarsi dalla schiavitù? Questa eventuale liberazione è vera libertà?

#### 5. Versioni e visioni

**La caverna di Platone.** Dentro una caverna si trovano alcuni uomini incatenati fin da bambini: non possono voltarsi. Alle loro spalle c'è un muro dietro al quale altri uomini trasportano alcuni oggetti che, grazie alla luce di un fuoco, vengono proiettati sulla parete della caverna: i prigionieri credono che le ombre incarnino la realtà. Le voci dei trasportatori

---

<sup>22</sup> G. Droz, *Op. cit.*, p. 86.

risuonano all'interno e gli uomini incatenati pensano che siano le ombre a parlare. Immaginiamo che uno dei prigionieri venga liberato e costretto ad uscire. Mentre esce dalla caverna rimane abbagliato da una luce a lui misteriosa, ma dovrà abituarsi a questo bagliore. Prima guarda le ombre sulla terra, poi i riflessi degli oggetti nell'acqua, di notte può vedere le stelle e più tardi riesce a vedere anche i portatori. Un giorno alza gli occhi al cielo e vede il sole: la causa delle ombre. Si ritiene più fortunato dei suoi compagni così decide di ridiscendere nella caverna e di rimettersi al solito posto, ma i suoi occhi si sono abituati alla luce così non riesce più a scorgere le ombre. Egli viene preso in giro dai suoi compagni perché non è più come loro. Cerca di spiegare la realtà e di liberarli, ma loro non ascoltano e potrebbero perfino arrivare ad ucciderlo.

L'allegoria della caverna è la nostra base di riferimento: in particolare vi troviamo la frase da cui ha preso le mosse il nostro ragionamento [«Strana immagine è la tua – disse – e strani sono quei prigionieri». «Somigliano a noi – risposi»] e due polarità importanti: vero/falso [«Se quei prigionieri potessero conversare fra loro, non credi che penserebbero di chiamare oggetti reali le loro visioni?»]; luce/ombra [«E, giunto alla luce, essendo i suoi occhi abbagliati, non potrebbe vedere nemmeno una delle cose che ora sono dette vere»].

A questo punto potremmo rispondere alle tre domande avanzate in precedenza delineando il cuore della filosofia di Platone: l'uomo con l'aiuto della filosofia può liberarsi dalla sua condizione miserabile tramite l'aspirazione ad una conoscenza più alta. La filosofia platonica vuole condurre l'uomo dal mondo della non verità e delle opinioni instabili, ossia la caverna e le sue ombre, alla conoscenza delle idee trascendenti che sono la vera realtà. In questa possibilità gnoseologica risiede un futuro che superi la *conditio humana* miserabile, limitata e infelice del tempo presente.

Lasciando Platone e tenendo sempre aperte tutte e tre le domande avanzate in precedenza possiamo raccogliere altre suggestioni dal mito, mettendolo adesso in stretta relazione con gli altri brani in esame.

**La tana di Kafka.** Proprio il finale della Caverna platonica ci consegna il punto di partenza del racconto kafkiano [«Se il nostro uomo ridiscendesse e si rimettesse a sedere sul medesimo sedile, non avrebbe gli occhi pieni di tenebra, venendo all'improvviso dal sole?»] e ancora: «E se dovesse discernere nuovamente quelle ombre e contendere con loro che sono rimasti sempre prigionieri, nel periodo in cui ha la vista offuscata, prima che gli occhi tornino allo stato normale? e se questo periodo in cui rifà l'abitudine fosse piuttosto lungo? Non sarebbe egli

allora oggetto di riso? e non si direbbe di lui che dalla sua ascesa torna con gli occhi rovinati e che non vale neppure la pena di tentare di andar su?». Qui il tema è della ridiscesa nella caverna, nella tana, o meglio il rapporto fra il dentro e il fuori, fra la (presunta) libertà del fuori e la libertà del dentro, ossia la sicurezza acquisita, da cui è difficile prescindere se non si vuole rimettere in discussione se stessi e le proprie certezze. Eccoci a fare i conti con il sé e con la propria interiorità.

Una volta costruita la tana, il protagonista deve fare i conti con l'eventuale nemico che abbia intenzione di entrare. Il labirinto che precede l'uscita dovrebbe bastare per la difesa, ma vi è la consapevolezza che esso rappresenti una realizzazione insufficiente per la protezione. Il protagonista decide allora di affrontare il labirinto e uscire, per osservare il suo luogo di protezione dall'esterno, per proteggerlo da fuori anziché proteggersi, restando dentro. Una volta fuori si domanda perché mai ha lasciato quel luogo per sé sicuro col solo risultato di addentrarsi in terra straniera. Questa via d'uscita non gli dà affatto la sensazione della libertà. È pur vero che gli spazi esterni sono più vasti, il cibo è più buono e la caccia dà sicuramente migliori risultati e soddisfazione, e tuttavia egli non è destinato a *quella* vita libera. Come scrive A. M. Iacono il protagonista esce dalla tana «non per trovare la libertà, ma per osservare se stesso. [...] L'uscire dalla tana, piuttosto che un mettersi alle spalle per andare altrove, è un modo per assicurare al proprio *doppio* lo sguardo al suo luogo sicuro, a quell'oscuro spazio chiuso che possiede l'ambigua caratteristica di essere un po' casa un po' prigionia e che giusto per tale ambiguità appare come il sito della sicurezza di cui è fatto il senso d'identità del protagonista»<sup>23</sup>. Uscire fa paura, ma, allo stesso tempo significa felicità, poiché dall'esterno si può contemplare il luogo della propria sicurezza. Si può contemplare quel luogo e, al tempo stesso, proteggerlo dal nemico, un nemico immaginario e immaginato a tal punto che «sembra quasi che io stesso sia il nemico», come sostiene il protagonista.

Cosa significa uscire? Sicuramente avere un duplice atteggiamento verso la vita: guardare dall'esterno la tana, oppure mettersela alle spalle. In entrambi i casi si è perturbati e ci si meraviglia: entrambi sono i momenti «di disorientamento e di insicurezza che permettono di vedere il mondo, compresi noi stessi, con altri occhi, di cogliere all'interno del proprio contesto di osservazione, ma come dall'esterno, ciò che è familiare, e che appare ed è vissuto come

---

23 A. M. Iacono, *Autonomia potere minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 157.

ovvio, rassicurante, non problematico, naturale»<sup>24</sup>.

**La cava di Pirandello.** La stessa meraviglia e lo stesso stupore accompagnano il viaggio di Ciàula, giovane *caruso* sfruttato in una miniera di zolfo. La sua giornata inizia al pozzo la mattina e finisce a casa la sera: il suo mondo è la galleria buia, illuminata da una lucerna ad olio. Durante la notte Ciàula dorme. Ha paura della notte da quando, una volta, dopo un incidente, è uscito dalla miniera e ha trovato il «bujo della notte»: un buio che non conosceva. Da allora la paura di *quel* buio lo tormenta. Fino a una notte particolare quando, per caso, uscendo dalla zolfara, restò stupito e meravigliato dalla visione della Luna [«Restò – appena sbucato all'aperto – sbalordito. Il carico gli cadde dalle spalle. Sollevò un poco le braccia; aprì le mani nere in quella chiarezza d'argento. Grande, placida, come in un fresco, luminoso oceano di silenzio, gli stava di faccia la Luna»]. *Quel* tipo di luce, non del sole, ma di luna gli reca «stupore»: uno stupore che lo libererà dall'angoscia, più che portarlo dall'ignoranza alla conoscenza della verità.

Più che aprirci a degli interrogativi, il paragone pirandelliano della caverna ha un carattere affermativo: con la risalita dalla cava, seppur faticosa, paurosa e dolorosa, si giunge all'uscita da uno stato, quello dell'angoscia.

**La caverna di Saramago.** Quello stesso sentimento di angoscia che tiene sospeso Cipriano Algor per tutto il romanzo di Saramago. Proprio perché l'idea di abbandonare la propria casa di campagna e il proprio lavoro per una vita nel Centro è come un salto nel buio.

Cipriano Algor ha sessantaquattro anni, è vedovo e fa il vasaio, commercia con il Centro. Suo genero, Marçal Gacho, ne ha appena trenta e svolge la mansione di guardiano, sempre al Centro. Il Centro è una sorta di città nella città che divora la città, un universo in espansione, espressione fisica – e anche metaforica – di questa globalizzazione. Dentro il Centro «non manca niente»: abitazioni, negozi, luoghi di svago, ospedali, come pure cimitero, aria purificata, temperatura costante e ottimale. Tutto è controllato, spiato, sorvegliato. È il «meglio» che si possa desiderare contrapposto a un «fuori» di traffico, pericoli, delinquenza, inquinamento, ma anche di campagna. Proprio dove vivono Cipriano Algor, sua figlia Marta e Marçal.

La storia ha inizio il giorno in cui al vasaio viene rifiutata la solita fornitura di piatti e stoviglie di terracotta che il centro gli comprava da tempo. Il motivo? Sostituite da altrettante di plastica: la terracotta “non tira più”. Così Cipriano sarà costretto a inventarsi un nuovo

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 161.

lavoro: produrre statuette (sempre di terracotta) raffiguranti varia umanità. La sua fornace e il mondo intorno ad essa, in questo modo, continueranno a vivere.

La vita di Marçal rimane sospesa fra il Centro e la sua famiglia, che vorrebbe riunire quando diventerà «guardiano residente» e tutti e tre potranno trasferirsi in una casa dentro al Centro. Il «guardiano residente» deve abitare dentro il Centro: è una regola.

La promozione è imminente e il trasferimento anche. Cipriano, dal canto suo, convive con l'inedito "pendolarismo" del genero e il faticante e concitato lavoro di fabbricazione delle statuette. Prende accordi con il Centro, che fa un primo ordinativo di 300, per testarle attraverso una indagine di marketing.

Destini alterni: l'indagine darà esito negativo, per Cipriano; intanto arriva la tanto agognata promozione a «guardiano residente» per Marçal.

Dentro il Centro vige una sorveglianza e una sicurezza estreme: tutto non può sfuggire a guardiani, videocamere, rivelatori. Nel Centro c'è tutto [«L'ascensore attraversa lentamente i piani, mostrando successivamente i pianerottoli, le gallerie, i negozi, le scalinate, le scale mobili, i punti d'incontro, i caffè, i ristoranti, i terrazzi con tavoli e sedie, i cinema e i teatri, le discoteche, alcuni enormi schermi televisivi, arredi infiniti, i giochi elettronici, i palloni, gli zampilli e altri effetti d'acqua, le piattaforme, i giardini pensili, i manifesti, le banderuole, i pannelli pubblicitari, i manichini, i salottini di prova, la facciata di una chiesa, l'entrata alla spiaggia, una tombola, un casinò, un campo da tennis, una scuola, una montagna russa, un giardino zoologico, una pista di automobiline elettriche, un cinerama, una cascata, tutto in attesa, tutto in silenzio, e altri negozi, e altre gallerie, e altri manichini, e altri giardini pensili, e cose cui probabilmente nessuno conosce i nomi, tipo un'ascensione al paradiso»], anche apparecchi a raggi ultravioletti, rigeneratori atmosferici e regolatori di temperatura e di umidità per tutte quelle case che non hanno la possibilità di vedere la luce del giorno. Dopo qualche giorno di passeggiate per il Centro, l'amaro commento di Cipriano Algor sarà: «quanto al resto ci si abitua sempre, ci si abitua sempre». Ed è proprio l'abitudine della sicurezza e la sorveglianza delle abitudini: questa forma di controllo domina il Centro. Si può chiamare, in altre parole, una assuefazione fabbricata. Una delle frasi più famose del Centro che troneggia nella facciata, infatti, è: «TI VENDEREMMO TUTTO QUELLO DI CUI TU HAI BISOGNO SE NON PREFERISSIMO CHE TU ABBA BISOGNO DI CIÒ CHE VEDIAMO».

Sarà l'ostinata ricerca dei «segreti del Centro» a portare Cipriano nella «grotta», laddove dovrebbero essere ubicati nuovi depositi frigoriferi. Ma i lavori sono fermi causa importante

scoperta. Marçal dovrà sorvegliare, insieme ad altri guardiani, quella “scoperta”. Dentro la grotta è rappresentata l'allegoria platonica: tutto questo getta luce sull'illusorietà del Centro [«Sì, ho letto qualcosa in passato, rispose Marçal, E dunque saprai che quello che c'è lì, essendo ciò che è, non ha realtà, non può essere reale, Lo so, Eppure io ho toccato con questa mano la fronte di una di quelle donne, non è stata un'illusione, non è stato un sogno, se ci tornassi ora troverei gli stessi tre uomini e le stesse tre donne, le stesse corde che li legano, la stessa panchina di pietra, la stessa parete davanti, Se non sono gli altri, visto che loro non sono esistiti, chi sono questi, domando Marçal, Non lo so, ma dopo averli visti ho ripensato che forse ciò che realmente non esiste è quello a cui diamo il nome di non esistenza»]. Tornato a casa, alla domanda di Marta «E cosa avete visto, chi sono quelle persone», il padre risponde «Siamo noi, disse Cipriano Algor, Cosa volete dire, Che siamo noi, io, tu, Marçal, tutto il Centro, probabilmente il mondo». Non resta che andarsene, fuggire, ma è un ritornare alla vita di prima. Un atto necessario e voluto.

**The Matrix dei Wachowski.** La presunta realtà è proprio «un mondo fittizio», come svela Morpheus a Neo, in una delle scene di *Matrix*. La trama filmica si ricollega esplicitamente al mito platonico: Neo in qualche modo rappresenta l'uomo-filosofo che riesce a uscire fuori della caverna (Matrix) e a vedere finalmente la vera realtà. All'inizio egli è abbagliato dalla luce, ma, una volta abituatosi e una volta riconosciuta la verità, torna nella caverna, in Matrix, per liberare gli altri uomini. La verità però fa paura e non tutti gli uomini hanno il coraggio, la costanza, l'interesse di accettarla, e chi invece la proclama rischia anche di fare una brutta fine.

Cypher, il traditore del film, rappresenta questa umanità pigra, timorosa, legata alle proprie sicurezze, dunque ostile ai profeti della verità. Come Cypher molti preferiscono la schiavitù di Matrix, ossia la schiavitù di un «mondo che ti è stato messo dinanzi agli occhi per nasconderti la verità», come spiega Morpheus. E ancora, rivolto a Neo: «sei uno schiavo. Come tutti gli altri sei nato in catene, sei nato in una prigione che non ha sbarre, che non ha mura, che non ha odore, una prigione per la tua mente». E poi torna il tema del mondo dei sogni e del mondo della realtà, analogia tensione che contraddistingue, stavolta consapevolmente, il protagonista de *La tana* [«E così mi perdo in considerazioni tecniche, riprendo un'altra volta a sognare di una costruzione perfetta, ciò mi rende un po' tranquillo e ad occhi chiusi ammiro, estatico, possibilità più o meno convincenti dalle quali uscire ed entrare inosservato»].

Il benvenuto «nella tua desertica, nuova realtà» non può che essere accompagnato dall'incredulità e dallo stupore di Neo [«No! non è possibile! Io non ci credo!»].

## 6. Polarità ricorrenti

Al di là dei riassunti, dei collegamenti e delle relazioni da noi individuati, lasciamo adesso parlare i testi, tenendo ferme le polarità che avevamo precedentemente individuato.

### Schiavitù/libertà.

«Strana immagine è la tua – disse – e strani sono quei prigionieri». «Somigliano a noi – risposi» [Platone].

*Neo*: «Quale verità?»

*Morpheus*: «Che tu sei uno schiavo. Come tutti gli altri sei nato in catene, sei nato in una prigione che non ha sbarre, che non ha mura, che non ha odore, una prigione per la tua mente» [Wachowski].

### Sicurezza/libertà, sorveglianza/libertà.

«Io me ne sto qui in un punto protetto da ogni lato – di questi posti ce ne sono in questa dimora più di cinquanta – e tra il dormiveglia e il sonno incosciente trascorro le ore che mi scelgo a volontà per tale scopo» [Kafka].

«Basta che cammini in direzione dell'uscita quando ne sono ancora separato da piazze e gallerie, e già ho l'impressione di arrivare in un'atmosfera di grande pericolo, mi pare talvolta di sentir rarefarsi il mio peso come dovessi trovarmi tosto con la carne nuda ed essere accolto in quell'istante dagli urli dei nemici. Sono sentimenti che l'uscita stessa provoca in quanto cessa la protezione della casa, ma un particolare tormento mi viene dalla disposizione dell'ingresso» [Kafka].

«La tua casa è al sicuro, chiusa da ogni parte, tu vivi in pace, al caldo, ben nutrito, padrone, padrone assoluto in una quantità di gallerie e piazze» [Kafka].

«D'altro canto non sono destinato alla vita libera» [Kafka].

«Si sa, una siffatta decisione sarebbe una vera pazzia, provocata soltanto dall'eccessivo soggiorno nell'assurda libertà; la tana è ancora mia, non ho che da fare un passo e sono al sicuro» [Kafka].

«[...] offre, sì molta sicurezza, ma non mai abbastanza [...]» [Kafka].

«Non bastano i guardiani, i rivelatori, le videocamere, e tutti quegli altri attrezzi impiccioni, domandò di nuovo Cipriano Algor, Qui passano tutti i giorni molte decine di migliaia di persone, è necessario mantenere la sicurezza, rispose Marçal con il viso teso e un tono di biasimo contrariato nella voce» [Saramago].

«Benissimo, l'entrata della grotta, avevo dimenticato di dirvi che si tratta di una grotta, sarà sorvegliata giorno e notte, senza interruzione, a turni di quattre ore» [Saramago].

«È venuto a cambiarsi d'abito, ora va a fare sorveglianza vestito da civile, Questa è una novità, Sono gli ordini che ha ricevuto, Sorveglianza in borghese non è sorveglianza, è spionaggio, sentenziò il padre» [Saramago].

«*Morpheus*: [...] Che cosa è Matrix? È controllo. Matrix è un mondo creato al computer per tenerci sotto controllo al fine di convertire l'essere umano in questa (*una pila*)» [Wachowski].

### Dentro/fuori.

«La tana mi protegge forse più di quanto non abbia mai pensato o mi arrischi a pensare quando sono

all'interno. Arrivai al punto che talvolta mi veniva il puerile desiderio di non rientrare affatto, ma di sistemarmi nelle vicinanze dell'entrata, di passare la vita a sorvegliarla e di considerare sempre, con mia grande gioia, quanta sicurezza potesse darmi la tana se fossi dentro» [Kafka].

«Vuoi dire che ci sono appartamenti le cui finestre si affacciano all'interno del Centro, Sappi che molte persone li preferiscono, ritengono che la vista sia infinitamente più gradevole, varia e divertente, mentre dall'altro lato sono sempre gli stessi tetti e lo stesso cielo» [Saramago].

### **Discesa/salita.**

«Giù tutti nelle cave» [Pirandello].

«Per fortuna, quando la salita cominció, Ciàula fu ripreso dalla paura del bujo della notte, a cui tra poco si sarebbe affacciato» [Pirandello].

«Restò – appena sbucato all'aperto – sbalordito. Il carico gli cadde dalle spalle. Sollevò un poco le braccia; aprì le mani nere in quella chiarezza d'argento. Grande, placida, come in un fresco, luminoso oceano di silenzio, gli stava di faccia la Luna» [Pirandello].

«Sto scendendo, pensò. Sto scendendo, sto scendendo, ripeteva, e subito dopo, Che stupidaggine, è evidente che sto scendendo, le scale servono proprio a questo quando non servono per salire, su una scala, quelli che non scendono, salgono, e quelli che non salgono, scendono» [Saramago].

### **Sogno/realtà.**

«E così mi perdo in considerazioni tecniche, riprendo un'altra volta a sognare di una costruzione perfetta, ciò mi rende un po' tranquillo e ad occhi chiusi ammiro, estatico, possibilità più o meno convincenti dalle quali uscire ed entrare inosservato» [Kafka].

«*Morpheus*: Hai mai fatto un sogno tanto realistico da sembrarti vero? E se da un sogno così non ti potessi più svegliare, come potresti distinguere il mondo dei sogni da quello della realtà?» [Wachowski].

### **Finzione/realtà, illusione/realtà.**

«Se quei prigionieri potessero conversare fra loro, non credi che penserebbero di chiamare oggetti reali le loro visioni?» [Platone].

«Per tali persone insomma, feci io, la verità non può essere altro che le ombre degli oggetti artificiali» [Platone].

«Eppure io ho toccato con questa mano la fronte di una di quelle donne, non è stata un'illusione, non è stato un sogno, se ci tornassi ora troverei gli stessi tre uomini e le stesse tre donne, le stesse corde che li legano, la stessa panchina di pietra, la stessa parete davanti, Se non sono gli altri, visto che loro non sono esistiti, chi sono questi, domando Marçal, Non lo so, ma dopo averli visti ho ripensato che forse ciò che realmente non esiste è quello a cui diamo il non nome di non esistenza» [Saramago].

«*Morpheus*: Che vuol dire reale? Dammi una definizione di reale. Se ti riferisci a quello che percepiamo, a quello che possiamo odorare, toccare e vedere, quel reale sono semplici segnali elettrici interpretati dal cervello.

Questo è il mondo che tu conosci (*Morpheus accende un televisore e mostra immagini del nostro mondo*): il mondo com'era alla fine del XX secolo e che ora esiste solo in quanto parte di una neurosimulazione interattiva che noi chiamiamo Matrix. Sei vissuto in un mondo fittizio, Neo. Questo è il mondo che esiste oggi (*Morpheus mostra le immagini di città distrutte, oscurate da una spessa coltre di nubi*). Benvenuto nella tua desertica, nuova realtà. (...)» [Wachowski].

## Ombra/luce, notte/giorno.

«Alta e lontana brilli alle loro spalle la luce d'un fuoco e tra il fuoco e i prigionieri corra rialzata una strada» [Platone].

«E, giunto alla luce, essendo i suoi occhi abbagliati, non potrebbe vedere nemmeno una delle cose che ora sono dette vere. - Non potrebbe, certo, rispose, almeno all'improvviso. - Dovrebbe, certo, abituarvisi, se vuole vedere il mondo superiore» [Platone].

«Cosa strana: della tenebra fangosa delle profonde caverne, ove dietro ogni svolto stava in agguato la morte, Ciàula non aveva paura; né paura delle ombre mostruose, che qualche lanterna suscitava a sbalzi lungo le gallerie, né del subito guizzare di qualche riflesso rossastro qua e là in una pozza, in uno stagno d'acqua sulfurea: sapeva sempre dov'era; toccava con la mano in cerca di sostegno le viscere della montagna: e ci stava cieco e sicuro come dentro il suo alvo materno.

Aveva paura, invece, del bujo vano della notte.

Conosceva quello del giorno, laggiù, intramezzato da sospiri di luce, di là dall'imbuto della scala, per cui saliva tante volte al giorno, con quel suo specioso arrangio di cornacchia strozzata. Ma il bujo della notte non lo conosceva» [Pirandello].

«Queste persone non vedono la luce del giorno quando stanno in casa, Neanche quelle che vivono negli appartamenti rivolti verso l'interno, rispose Marçal, Ma almeno, come hai detto tu, quelle si possono sempre distrarre con la vista e il movimento, mentre queste qui sono praticamente in clausura, non dev'essere niente facile vivere in questi appartamenti, senza la luce del sole, a respirare aria inscatolata per tutto il giorno, Ma guarda che c'è chi li preferisce così, li trovano molto più comodi, più attrezzati, solo per farti qualche esempio, possiedono tutti apparecchi a raggi ultravioletti, rigeneratori atmosferici, e regolatori di temperatura e di umidità talmente precisi da poter avere in casa, di notte e di giorno, in qualsiasi stagione dell'anno, un'umidità e una temperatura costanti» [Saramago].

«Laggiù, a trenta o quaranta metri di profondità, non si sarebbe notata la differenza fra il giorno e la notte, sicuramente non ci sarebbero state altro che tenebre inframmezzate dalla luce cruda dei proiettori e dei riflettori» [Saramago].

## 7. Differenze, evidenze

La condizione di partenza, avevamo detto, è la prigionia. Successivamente ci siamo domandati: chi libera chi? Platone ammette che il prigioniero possa essere sciolto, costretto improvvisamente ad alzarsi. Il protagonista de *La tana* una volta costruitosi la propria fortificazione, si assuefà ad essa, ma tenta l'uscita, apprezza il “fuori”, ma soltanto in funzione di starci per fare la guardia, dall'esterno, al “dentro”: alla fine tornerà nella sua casa. Ciàula scopre per caso la luce della Luna, esce quasi costretto, mentre Cipriano vuole vederci chiaro, attraverso un atto di forza interiore: scende e risale dalla grotta, per capire che la vera caverna è il Centro. Neo, attraverso la maieutica del maestro Morpheus, viene condotto dalla schiavitù di Matrix alla libertà della nuova desertica realtà, poiché accetta la spiegazione.

La nuova libertà trovata vale la sicurezza precedente? La certezza precedente? Ciàula, Cipriano e Neo pare non abbiano dubbi: stupiti e increduli si aprono alla nuova realtà. Certo, Ciàula supera l'angoscia e lì si ferma, mentre Cipriano e Neo, a modo loro, si contrapporranno e vorranno fuoriuscire dalla caverna che, a loro insaputa, li sta imprigionando.

Per il prigioniero platonico e per quello kafkiano vi è più suspense e le narrazioni puntano maggiormente l'attenzione sulla sicurezza precedente, rispetto alla nuova condizione posteriore all'uscita. Il ritorno è certamente tappa imprescindibile per il prigioniero platonico, spinto più dalla necessità di comunicare agli altri incatenati ciò che ha visto, che da un bisogno di sicurezza e protezione della *tana*. Se Cipriano preferisce la libertà, Marçal e Marta saranno titubanti rispetto alla perentoria decisione del vecchio Algor di lasciare la tranquillità del Centro. Una tranquillità e una sicurezza che anche Matrix assicura, alle quali il traditore Cypher cede lusingato.

Da tutte e cinque le nostre storie, seppur con accenti differenti, viene una suggestione importante: non credere che il mondo presente sia quello reale, ossia quello che si presenta a prima vista come l'unico possibile, naturale ed eterno. *Naturalizzare* la propria condizione presente, come se fosse stata sempre tale, sarebbe, è, l'errore più grande. Anziché andare alla ricerca di universalizzazioni possibili, batterne di nuove e di vecchie è forse la consegna più difficile e ambiziosa. Il mito allegorico, i due racconti, i pezzetti del romanzo e le scene del film di tutto questo ci vogliono parlare. Detto in maniera "più filosofica": invitano a ricercare la possibilità di fuoriuscire e di trascendere l'immanenza della condizione presente. Non accettandola come naturale.

Ci stupiamo e ci meravigliamo quando prendiamo consapevolezza di tutto questo. Come Cipriano, Ciàula, Neo e i prigionieri.

Sono gli occhi, da subito, a consegnare a ciascuno un impatto possibile delle *versioni* e delle *visioni* della realtà. Seguendo una volontà: «Laggiù sta succedendo qualcosa e io devo saperlo, Qualunque cosa ci sia non potrà rimanere segreta per tutta la vita, Marçal mi ha detto che ci avrebbe raccontato tutto, di ritorno dal turno, Benissimo, ma a me una descrizione non basta, voglio vedere con i miei occhi» [Saramago]. Non nascondendo le difficoltà: «E se lo si costringesse a guardare la luce stessa, non sentirebbe male agli occhi e non fuggirebbe volgendosi verso gli oggetti di cui può sostenere la vista?» [Platone].

Anche se dobbiamo sempre tenere presente la saggezza di Morpheus:

*Neo, cui si devono ricostituire i muscoli atrofizzati, apre gli occhi.*

*Neo: Mi fanno male gli occhi.*

*Morpheus: Perché non li hai mai usati.*

[Wachowski]

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO  
SECONDARIO DELLA TOSCANA  
Sede di Firenze

IV Ciclo  
II Anno

*Area 1 – Trasversale*  
**Tesina finale**

**Bambini e ragazzi che discutono, imparano, “fanno” filosofia**  
*Due approcci al mito allegorico della caverna di Platone*

Indirizzo  
Scienze Umane

Specializzando  
Dario Danti

«Anche così è stato breve il nostro lungo viaggio.  
Il mio dura tuttora, né più mi occorrono  
le coincidenze, le prenotazioni,  
le trappole, gli scorni di chi crede  
che la realtà sia quella che si vede.»

Eugenio Montale

## 1. Introduzione

Nelle varie letture che ho fatto nel corso dei miei studi sono sempre stato colpito/attratto da due frasi che potrebbero essere vissute in contrapposizione. La prima è una sorta di condanna per l'insegnante ed è di K. Kraus: «Gli studenti mangiano ciò che i professori hanno digerito». L'altra è di É. Freinet e ci parla anch'essa della relazione educativa sostenendo che l'insegnante non può mai prescindere dai «sogni senza fine del fanciullo mai ben sazio». In entrambe le affermazioni vi è la metafora del nutrirsi, del divorare, se vogliamo, la cultura, i saperi, o, più semplicemente, quello che c'è da apprendere, da fare proprio. Il rischio è l'indigestione? Forse, però, il rischio maggiore è la disappetenza, il rifiuto di mangiare cibi che risultano precotti, preconfezionati. Già lì pronti per un uso già stabilito.

La relazione educativa, in quest'ottica, rischia di svilirsi, e anche gli insegnati possono finire per seguire questa catena alimentare riducendosi a nutrirsi di tutto quello che scrivono certi pedagoghi, certi educatori di professione.

Quale relazione didattica, allora? Quale idea di partecipazione e di relazione educativa? Quello che segue è, soprattutto, una “ricerca sul campo”, direbbe un antropologo. Ossia il racconto di due esperienze che ho vissuto nell'ambito della mia attività di tirocinio negli anni scolastici 2002/03 e 2003/04

Il tema è *la caverna di Platone* raccontata e discussa in una prima classe di una scuola media e

in una terza liceo scientifico. Il lavoro nella scuola media si compone di tre fasi<sup>25</sup>, mentre l'altra esperienza si struttura in un'unità didattica di tre ore.

Di seguito riporterò innanzitutto la traduzione del mito, successivamente le due esperienze<sup>26</sup>: il tutto intervallato dalle mie impressioni sia sul significato e sull'emersione di temi e problemi, sia sulle tecniche di discussione attuate.

### *Socrate, Glaucone e il mito della caverna*

[a] I. - In séguito, continui, paragona la nostra natura, per ciò che riguarda educazione e mancanza di educazione, a un'immagine come questa. Dentro una dimora sotterranea a forma di caverna, con l'entrata aperta alla luce e ampia quanto tutta la larghezza della caverna, pensa di vedere degli uomini che vi stiano dentro fin da fanciulli, incatenati gambe e collo, sì da dover restare fermi e da [b] poter vedere soltanto in avanti, incapaci, a causa della catena, di volgere attorno il capo. Alta e lontana brilli alle loro spalle la luce d'un fuoco e tra il fuoco e i prigionieri corra rialzata una strada. Lungo questa pensa di vedere costruito un muricciolo, come quegli schermi che i burattinai pongono davanti alle persone per mostrare al di sopra di essi i burattini. - Vedo rispose. - Immagina di vedere uomini che portano lungo il muricciolo oggetti [c] di ogni sorta sporgenti dal margine, e statue e altre [a] figure di pietra e di legno, in qualunque modo lavorate; e, come è naturale, alcuni portatori parlano, altri tacciono. - Strana immagine è la tua, disse, e strani sono quei prigionieri. - Somigliano a noi, risposi; credi che tali persone possano vedere, anzitutto di sé e dei compagni, altro se non le proprie ombre proiettate dal fuoco sulla parete della caverna che sta loro di fronte? - E come possono, replicò, se sono costretti a tenere immobile il [b] capo per tutta la vita? - E per gli oggetti trasportati non è lo stesso? - Sicuramente. - Se quei prigionieri potessero conversare fra loro, non credi che penserebbero di chiamare oggetti reali le loro visioni? - Per forza. - E se la prigione avesse pure un'eco dalla parete di fronte? Ogni volta che uno dei passanti facesse sentire la sua voce, credi che la giudicherebbero diversa da quella dell'ombra che passa? - Io no, per Zeus! [c] rispose. - Per tali persone insomma, feci io, la verità non può essere altro che le ombre degli oggetti artificiali. - Per forza, ammise. - Esamina ora, ripresi, come potrebbero sciogliersi dalle catene e guarire dall'incoscienza. Ammetti che capitasse loro naturalmente un caso come questo: che uno fosse sciolto, costretto improvvisamente ad alzarsi, a girare attorno il capo, a camminare e levare lo sguardo alla luce; e che così facendo provasse dolore e il barbaglio lo rendesse incapace di scorgere [d] quegli oggetti di cui prima vedeva le ombre. Che cosa credi che risponderebbe, se gli si dicesse che prima vedeva vacuità prive di senso, ma che ora, essendo più vicino a ciò che è ed essendo rivolto verso oggetti aventi più essere, può vedere meglio? e se, mostrandogli anche ciascuno degli oggetti che passano, gli si domandasse e lo si costringesse a rispondere che cosa è? Non credi che rimarrebbe dubbioso e giudicherebbe più vere le cose che vedeva prima di quelle che gli fossero mostrate adesso? - Certo, rispose.

[e] II. - E se lo si costringesse a guardare la luce stessa, non sentirebbe male agli occhi e non fuggirebbe volgendosi verso gli oggetti di cui può sostenere la vista? e non li giudicherebbe realmente più chiari di quelli che gli fossero mostrati? - È così, rispose. - Se poi, continui, lo si trascinerrebbe via di lì a forza, su per l'ascesa scabra ed erta, e non lo si lasciasse prima di averlo tratto alla luce del sole, non ne soffrirebbe

---

25 Come base analitica e di contesto metodologico si possono consultare i seguenti testi: C. Pontecorvo, C. Zuccheromaglio, *L'interazione tra processi e contenuti di conoscenza: le discussioni in classe*, in M. Groppo, (a cura di), *Psicologia dell'educazione*, vol. 1, Unicopli, Milano 1984; C. Pontecorvo, *Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione*, in «Rassegna di Psicologia», 1-2/1985, pp. 23-45; Id., *Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 2000, pp. 73-96.

26 Il lavoro nella classe I H della Scuola media statale "S. Pontignano" di Lucca (a.s. 2002/03) è stato trascritto e curato dal prof. Ovidio Della Croce, coadiuvato dalla Dott.ssa Martina Rossi, tirocinante SSIS; mentre l'unità didattica svolta con la classe III A del Liceo scientifico statale "F. Buonarroti" di Pisa (a.s. 2003/04) è stato messo a punto dal sottoscritto, sotto la guida della tutor, prof. Antonella Bucchioni.

e non s'irriterebbe [a] di essere trascinato? E, giunto alla luce, essendo i suoi occhi abbagliati, non potrebbe vedere nemmeno una delle cose che ora sono dette vere. - Non potrebbe, certo, rispose, almeno all'improvviso. - Dovrebbe, certo, abituarvisi, se vuole vedere il mondo superiore. E prima osserverà, molto facilmente, le ombre e poi le immagini degli esseri umani e degli oggetti nei loro riflessi d'acqua, e infine gli oggetti stessi; da questi poi, volgendo lo sguardo alla luce delle stelle e della luna, [b] potrà contemplare di notte i corpi celesti e il cielo stesso più facilmente che durante il giorno il sole e la luce del sole. - Come no? - Alla fine, credo, potrà osservare e contemplare quale è veramente il sole, non le sue immagini nella acque o su altra superficie, ma il sole in se stesso, nella regione che gli è propria. - Per forza, disse. - Dopo di che, parlando del sole, potrebbe già concludere che è esso a produrre le stagioni e gli anni e a governare tutte le cose del mondo visibile, e ad essere [c] causa, in certo modo, di tutto quello che egli e i suoi compagni vedevano. - È chiaro, rispose, che con simili esperienze concluderà così. - E ricordandosi della sua prima dimora e della sapienza che aveva colà e di quei suoi compagni di prigionia, non credi che si sentirebbe felice del mutamento e proverebbe pietà per loro? - Certo. - Quanto agli onori ed elogi che eventualmente si scambiavano allora, e ai premi riservati a chi fosse più acuto nell'osservare gli oggetti che passavano e più rammentasse [d] quanti ne sollevano sfilare prima e poi e insieme, indovinandone perciò il successivo, credi che li ambirebbe e che invidierebbe quelli che tra i prigionieri avessero onori e potenza? o che si troverebbe nella condizione detta da Omero e preferirebbe «altrui per salario servir da contadino, uomo sia pur senza sostanza», e patire di tutto piuttosto che avere quelle opinioni e vivere in quel modo? - così penso anch'io, rispose; accetterebbe [e] di patire di tutto piuttosto che vivere in quel modo. - Rifletti ora anche su quest'altro punto, feci io. Se il nostro uomo ridiscendesse e si rimettesse a sedere sul medesimo sedile, non avrebbe gli occhi pieni di tenebra, venendo all'improvviso dal sole? - Sì, certo, rispose. - E se dovesse discernere nuovamente quelle ombre e contendere con loro che sono rimasti sempre prigionieri, nel periodo in cui ha la vista offuscata, prima [a] che gli occhi tornino allo stato normale? e se questo periodo in cui rifà l'abitudine fosse piuttosto lungo? Non sarebbe egli allora oggetto di riso? e non si direbbe di lui che dalla sua ascesa torna con gli occhi rovinati e che non vale neppure la pena di tentare di andar su? E chi prendesse a sciogliere e a condurre sù quei prigionieri, forse che non l'ucciderebbero, se potessero averlo tra le mani e ammazzarlo? - Certamente, rispose.

Platone, *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari 1994, Libro VII, I 514a-515d, II 515e-517a, pp. 229-32.

## **2. I bambini: dalla discussione al dialogo di filosofia**

Gli alunni della classe I H della Scuola media statale “S. Ponziano” di Lucca (a.s. 2002/03) hanno affrontato un lavoro sulla caverna di Platone. Il lavoro è stato portato avanti dal professor Ovidio Della Croce, docente di Lettere della classe, e dalla dott.ssa Martina Rossi, tirocinante SSIS durante la prima e la seconda fase; nella terza sono stati coadiuvati dalla professoressa Antonella Bucchioni Teacher educator P4C, e dal dott. Dario Danti, tirocinante SSIS.

### **I Fase**

Aula: racconto orale del mito della caverna da parte della Dott.ssa Rossi; i ragazzi prendono appunti. Riscrittura individuale della storia; confronto delle riscritture.

### **II Fase**

Sala audiovisivi: i ragazzi sono disposti in cerchio. Discussione libera sul mito; registrazione

della discussione e trascrizione e selezione delle domande più significative. Enucleazione dei temi che maggiormente hanno colpito gli allievi:

- a) i motivi per cui i prigionieri, chiusi nella caverna fin da bambini, pensano che le ombre siano realtà;
- b) il finale;
- c) identificazioni con i protagonisti del mito: i prigionieri incatenati, il prigioniero liberato;
- d) il mito e le nostre paure.

Conclusioni dei ragazzi:

- sostenere le proprie idee;
- non avere timore degli altri;
- pensare con la propria testa.

### **III Fase**

Discussione guidata – dialogo filosofico.

Aula: gli alunni sono disposti in cerchio. A. Bucchioni facilita la discussione

Lettura di alcuni passi del mito, a turno. Formulazione di affermazioni, domande da trascrivere su un'agenda. Elaborazione di una domanda di carattere più ampio, di una o più meta domande. Sviluppo di un piano di discussione.

### **FASE 1 – Il mito della caverna**

Di seguito brani tratti dal mito della caverna, riadattati per la classe.

S = Socrate

G = Glaucone, fratello di Platone

S. - [...] paragona la nostra natura, per ciò che riguarda educazione e mancanza di educazione, a un'immagine come questa: in una dimora sotterranea a forma di caverna con l'entrata aperta alla luce e ampia quanto tutta la larghezza della caverna, pensa di vedere degli uomini, che vi stiano dentro fin da fanciulli, incatenati gambe e collo, fermi, in modo da poter vedere soltanto in avanti, e incapaci, a causa della catena, di muovere il capo. Immagina che alle loro spalle, in alto e lontana, brilli la luce di un fuoco e che tra il fuoco e i prigionieri vi sia una strada rialzata. Lungo questa strada vi è un muricciolo, come quegli schermi che i burattinai mettono davanti alle persone e mostrano al di sopra di essi i burattini.

G. - Vedo.

S - Immagina di vedere uomini che portano lungo il muricciolo oggetti vari che sporgono dal margine, come statue, figure di pietra e legno, lavorate in molti modi; alcuni prigionieri parlano, altri tacciono.

G- Strana immagine la tua; e strani sono quei prigionieri.

H- Somigliano a noi; credi che tali persone possano vedere, di sé e dei compagni, cose diverse dalle ombre che il fuoco proietta sulla parete della caverna che hanno di fronte?

I- E come possono, se sono costretti a tenere immobile il capo per tutta la vita?

J- E per gli oggetti trasportati non è lo stesso?

K- Sicuramente

- L- Se quei prigionieri potessero conversare tra loro, non credi che chiamerebbero “oggetti reali” le loro visioni?
- M- Per forza
- N- E se la prigione avesse un’eco dalla parete di fronte? Ogni volta che uno dei passanti fa sentire la sua voce, credi che la giudicherebbero diversa da quella dell’ombra che passa?
- G- Io no, per Zeus!
- S- Per tali persone, la verità non può essere altro che le ombre degli oggetti artificiali
- G- Per forza!

### **Repubblica, 514 ac (con adattamenti)**

- S- Esamina ora come potrebbero sciogliersi dalle catene e uscire da questo stato. Potrebbe capitare loro un caso come questo: un prigioniero è sciolto ed è costretto improvvisamente ad alzarsi, a camminare, a girare il capo e ad alzare lo sguardo verso la luce; così facendo egli prova dolore, la luce lo abbaglia e gli rende difficile vedere bene quegli oggetti di cui prima vedeva solo le ombre. Che cosa credi che risponderrebbe, se gli si dicesse che prima vedeva cose prive di senso, e ora cose vere? Non credi che rimarrebbe dubbioso e che considererebbe più vere le cose che vedeva prima di quelle di adesso?
- G- Certo.
- S- E se lo si costringesse a guardare la luce stessa, credi che non sentirebbe male agli occhi e non fuggirebbe, preferendo vedere gli oggetti che riesce a guardare? E non gli sembrerebbero più chiari di quelli che ha visto fuori?
- G- E’ così
- S- Se poi, lo si trascinasse di forza, su per una salita ripida, per fargli vedere la luce del sole, non ne soffrirebbe, non si irriterebbe di essere stato trascinato? Una volta arrivato alla luce, con i suoi occhi abbagliati, non potrebbe nemmeno vedere una delle cose vere!!
- T- Non potrebbe immediatamente.
- U- Dovrebbe abituarsi alla luce, per vedere le cose vere, quelle del mondo superiore. Prima osserverà facilmente le ombre e poi le immagini degli esseri umani e degli altri oggetti nei loro riflessi nell’acqua e infine gli oggetti stessi. Poi, volgendo lo sguardo alla luce delle stelle e della luna, potrà contemplare di notte i corpi celesti e il cielo stesso più facilmente che, durante il giorno, il sole e la luce del sole
- V- Come no?
- S- Alla fine credo potrà osservare e contemplare il sole, il vero sole e non le sue immagini nelle acque o su altra superficie
- G- Per forza
- S- Dopo di che, parlando del sole, potrebbe già affermare che è esso a produrre le stagioni e gli anni e a governare su tutte le cose del mondo visibile, e ad essere causa, in certo modo, di tutto quello che egli e i suoi compagni vedevano.
- T- E’ chiaro.
- U- E ricordandosi della sua prima dimora, cioè della caverna, delle conoscenze che aveva quando si trovava incatenato con i suoi compagni di prigione, non credi che si sentirebbe felice del mutamento e proverebbe pietà per loro?
- V- Certo

### **Repubblica, 514 d- 515 (con adattamenti)**

- S- Chi riesce a vedere direttamente il sole, non invidia il modo di vivere di chi è prigioniero nella caverna.
- T- Così penso anch’io! Accetterebbe di patire di tutto piuttosto che vivere ancora in quel modo!
- U- Se il nostro uomo ridiscendesse nella caverna e si rimettesse a sedere sul medesimo sedile, non avrebbe gli occhi pieni di tenebra, venendo all’improvviso dal sole?
- V- Sì certo
- W- E se dovesse distinguere nuovamente quelle ombre e discutere con coloro che sono rimasti sempre prigionieri, nel periodo in cui ha la vista offuscata, prima che gli occhi tornino allo stato normale? Non verrebbe preso in giro? E non si direbbe di lui che dalla sua salita è tornato con gli occhi rovinati e che non vale neppure la pena di tentare di andare su? E chi tentasse di sciogliere e a condurre su

quei prigionieri, forse non l'ucciderebbero, se potessero averlo fra le mani forse non sarebbero in grado di ammazzarlo?

X- Certamente

### **Repubblica, 515 d – 516 a (con adattamenti)**

S- Questa immagine, caro Glaucone, si deve applicarla al nostro discorso di prima: dobbiamo paragonare il mondo conoscibile con la vista alla dimora della prigione, e la luce del fuoco che vi è dentro al potere del sole. La salita verso il mondo superiore equivale al cammino dell'anima verso il vero e il bene. Nel nostro mondo, è difficile vedere l'idea del bene, ma quando si è veduta, siamo portati a considerarla la causa di tutto ciò che è giusto e bello.... Chi si vuole comportare in modo saggio in privato o in pubblico deve vedere questa idea

G- Sono d'accordo anch'io

S- ...non stupirti che chi è giunto fino a quest'altezza, chi ha visto l'idea del bene, non si occupi delle cose umane, perché la sua anima è continuamente stimolata a vivere in alto.

T- E' naturale

U- Non ci dovremmo stupire se una persona, passando da visioni divine a cose umane, ha qualche difficoltà ad occuparsi delle cose della vita di tutti i giorni, e fa cattiva figura perché la sua vista è ancora offuscata e non ha ancora rifatto l'abitudine all'oscurità della caverna

V- Non ci si può stupire affatto

W- Ma una persona assennata si ricorderebbe che gli occhi sono soggetti a due specie di perturbazioni, e per due motivi, quando passano dalla luce alla tenebra e dalla tenebra alla luce. ...tutti questi fatti succedono anche per l'anima: quando ne vedesse una turbata e incapace di visione alcuna, non si metterebbe a ridere sciocamente, ma cercherebbe di sapere se, venendo da una vita più splendida, non riesce a vedere bene perché disabituata; o se, perché è passata dall'ignoranza a una condizione di maggiore splendore, è fin troppo abbagliata. Non bisogna abbandonarsi al riso se qualcuno si trova in questa condizione; una persona assennata considererebbe felice la condizione della seconda anima, mentre avrebbe pietà per la prima.

G- Sì, parli a modo

*Repubblica, 516, b – 518 b (con adattamenti)*

### **RISCRITTURA DEL MITO DELLA CAVERNA DA PARTE DELLA CLASSE**

«Dentro una caverna, con un'apertura, ci sono alcuni uomini incatenati fin da bambini, essi non possono voltarsi. Fuori c'è un muretto dietro il quale altri uomini trasportano alcuni oggetti che, grazie a una luce, vengono proiettati sul muro della caverna e i prigionieri credono che le ombre siano reali. Le voci dei trasportatori risuonano dentro alla caverna e gli uomini incatenati pensano che siano le ombre a parlare. Immaginiamo che uno dei prigionieri venga liberato e costretto ad uscire da una forza ignota. Mentre esce dalla caverna rimane abbagliato da una luce a lui misteriosa, ma dovrà abituarsi a questo bagliore. Prima guarda le ombre sulla terra, poi i riflessi degli oggetti nell'acqua, di notte può vedere le stelle e più tardi riesce a vedere anche i portatori. Un giorno alza gli occhi al cielo e vede il sole: la causa delle ombre. Si ritiene più fortunato dei suoi compagni così decide di ridiscendere nella caverna e di rimettersi al solito posto, ma i suoi occhi si sono abituati alla luce così non riesce più a scorgere le ombre. Egli viene preso in giro dai suoi compagni perché non è più come loro. Cerca di spiegare la realtà e di liberarli, ma loro non ascoltano e potrebbero perfino arrivare ad ucciderlo.»

### **FASE 2 – Discussione sul mito della caverna di Platone**

Tempi: 2 ore; Obiettivi: 1) Migliorare la capacità di ascolto. 2) Sperimentare situazioni di comunicazione corretta. 3) Fare acquisire la capacità di comprendere messaggi costruiti utilizzando l'espressione verbale orale. 4) Fare acquisire la capacità di esprimersi oralmente con coerenza ed efficacia, tenendo conto dell'argomento, del destinatario, della situazione comunicativa. 5) Imparare a riconoscere e rispettare le diverse prospettive con cui si accede alla realtà. 6) Imparare a confrontarsi e a rispettare i punti di vista diversi dal proprio.

Discussione guidata sul mito della caverna di Platone attraverso alcune domande fra le più significative scelte in precedenza dai moderatori e dai ragazzi e documentata attraverso una registrazione.

DOMANDA: "Che cosa ti ha più colpito nel racconto del mito della caverna?"

RISPOSTE:

Thomas: "Mi ha colpito che sono incatenati fin da bambini e che stanno sempre lì. I prigionieri stanno bene nella caverna a guardare le ombre e non vogliono cambiare"

Andrea: "Mi ha colpito il finale, quando dice che se il loro compagno che era uscito avesse voluto liberarli sarebbero arrivati persino ad ucciderlo. E poi mi ha colpito che uno viene liberato e costretto a guardarsi intorno e uscire."

Filippo: "Che loro stando rinchiusi fin da piccini e credono che siano le ombre che parlano, che siano gli oggetti che parlano e credono una cosa che non è vera"

Francesco S: "Io volevo dire una cosa a Thomas. Il significato perché loro non vogliono andare su è che non vogliono cambiare le loro abitudini, non accettano di cambiare qualcosa. In questa spiegazione mi ha aiutato il mio nonno"

Simone: "A me mi ha colpito che il protagonista è fuori e pensa ai suoi amici incatenati, anche se sa che loro non vorrebbero venire su."

Tommaso: "Lui non lo sa ancora, il bello è lì; è su e si chiede che cosa fare... Sto qui e mi godo questa mia nuova vita o torno giù?"

Simone: "E cosa fa? torna a liberare i suoi amici prigionieri..."

Andrea: "Un'altra cosa che mi ha colpito è che questo mito è tutto avvolto nel mistero"

Martina: "È un'allegoria che può avere vari significati."

Francesco C.: "Mi ha colpito che non sono mai andati fuori"

Ovidio: "E non conoscono altro. Solo le ombre e le scambiano per cosa?"

Francesco C.: "Per vero"

Ovidio: "Questo è un grande problema filosofico: il rapporto tra ciò che è vero e ciò che non lo è, tra realtà e illusione. Sarebbe molto interessante commentarlo, ma è meglio sentire le vostre impressioni"

DOMANDA: "In chi ti riconosci di più?"

RISPOSTE:

Francesco S: "Nel prigioniero che vuole uscire, perché anch'io sarei tornato giù"

Silvia: "In uno dei portatori, perché non fanno nulla, fanno il loro lavoro"

Filippo: "In uno dei prigionieri. Perché se faccio una cosa non voglio che qualcuno mi faccia cambiare idea."

Ovidio: "Anche se il prigioniero sa che cosa c'è fuori e ha conosciuto altre cose".

Filippo: "Ma tanto loro non lo sanno"

Andrea: "Io sarei felice di rimanere dentro, sarei stato uno di quelli incatenati, però se fossi stato io, proprio io, quello liberato, allora sarei costretto a uscire"

Francesco S: "I prigionieri a un certo punto diventano matti, perché il loro compagno dopo che era uscito e ritornato nella caverna continuava a parlare ai suoi amici di queste cose che brillavano in cielo. Infatti lo uccidono lì, perché alla fine scoppiano di rabbia"

Martina: "Non lo uccidono, potrebbero ucciderlo".

Francesco S: "Li fa impazzire con questa cosa. Ha solo questa cosa in mente da quando è uscito e rientrato"

Filippo: "Anche per questo non mi sarebbe piaciuto essere quello che si è liberato, perché tanto ormai quando ti sei liberato dopo sai quello che c'è dietro, conosci tutto quello che c'è fuori e ormai non serve più a nulla. Invece quelli che sono dentro non sanno chi c'è dietro, non sanno chi c'è fuori..."

Andrea: "Ti saresti rovinato la sorpresa a uscire fuori..."

Tommaso: "Non mi riconosco in nessuno"

Vladimir: "Ci penso"

Iman: "In nessuno... in un prigioniero"

Francesco C.: "In nessuno"

Massimiliano: "Ci penso"

Thomas: "Nel prigioniero liberato, perché forse mi sarebbe interessato vedere quello che c'era fuori"

Rosario: "Nella forza che fa uscire i prigionieri, perché li aiuta a conoscere"

Marta: "Nel prigioniero liberato, perché mi piace scoprire la realtà"

Federica D: "Io vorrei essere il prigioniero liberato"

Irida: "Nel prigioniero liberato"

Elena: "Nel prigioniero liberato, ma deve tornare giù, mentre io sarei rimasta lì a godermi la vita"

Gaia: "Ci penso"

Federica V: "Nel prigioniero liberato"

DOMANDA: "Secondo voi è importante portare avanti le proprie idee anche a rischio di contrastare con la maggioranza, come fa il prigioniero liberato? Ed è faticoso?"

RISPOSTE:

Simone: "Forse sì"

Andrea: "Io ce la farei a portarle avanti, perché sono testardo"

Filippo: "Vorrei dire una cosa a Rosario. Lui ha detto che vuole essere la forza magica che libera il prigioniero e poi ha detto che fa del bene al prigioniero. Fa del bene secondo te, perché forse lui poteva anche essere maggiormente contento di rimanere dentro con gli altri. Se fossi stato io il prigioniero non avrei fatto la stessa cosa, non l'avrei fatta perché non sarei uscito."

Francesco S: "Lo vedi che te non accetti le cose nuove?"

Tommaso: "Per primo mi riconosco nel prigioniero liberato"

Vladimir: "Anch'io perché so di essere libero".

Fanucchi: "Nel prigioniero liberato"

Ovidio: "L'importante non è schierarsi, l'importante è dire perché."

DOMANDA-PROVOCAZIONE: "Cambiando contesto, a me il prigioniero liberato può ricordare Gesù Cristo, che portava avanti le sue idee ed è stato ucciso per un motivo simile: diceva una verità e il suo popolo poi l'ha eliminato. Se mettiamo il problema sotto questo punto di vista, tu in quel contesto l'avresti crocifisso?"

RISPOSTE:

Filippo: "No"

Andrea: "Filippo ha detto che non l'avrebbe crocifisso, però sa chi è Gesù..."

Discussione a più voci

Tutti: "È facile ora dire: io non l'avrei fatto..."

[...]

DOMANDA: "Attualizziamo. Le ombre che si vengono proiettate sul muro a che cosa potrebbero assomigliare?"

RISPOSTE:

Filippo: "Fantasmi"

Andrea: "Ora come ora, soldati che vanno a giro con il mitragliatore"

Ovidio: "Se pensate a mezzi di comunicazione di massa a che cosa assomigliano?"

Tommaso: "La televisione"

Thomas: "A Internet"

Fanucchi: "La PlayStation"

Elena: "Per me il teatro, perché è dal vivo"

Massimiliano: "Il cinema"

Giacomo: "Il teatro no, qui c'è il muretto e dietro la strada che è più alta"

Andrea: "Più il cinema che il teatro, perché sei seduto e se guardi dietro vedi il buco che proietta le immagini"

Martina: "Bene, è un po' come il cinema. Al cinema siamo al buio, vediamo delle immagini che vengono proiettate dal dietro e somigliano a ombre. Ma la differenza tra i prigionieri della caverna e noi che stiamo al cinema è che loro non conoscono altro mondo che quello, mentre noi sappiamo che quello non è il solo mondo possibile."

DOMANDA: "Domanda a grappolo che ha proposto Massimiliano: ma cosa vuol dire tutto questo? Che significa? È la domanda finale. Praticamente una morale?"

RISPOSTE:

Iman: "Vuol spiegare che siamo tutti liberi"

Elena: "Che bisogna provare le cose"

Marta: "Ognuno deve fare la sua vita. Se volevano stare lì ci stavano. Io andavo nella caverna perché erano, miei amici, ma se volevano stare lì tornavo via"

Andrea: "La morale è: combatti e sostieni le tue idee"

Giacomo: "Non bisogna nascondersi, ma sostenere le nostre idee alla luce del sole"

Ovidio: "E se i prigionieri fossimo noi?"

Elena: "Io stavo pensando di cosa noi potremmo essere prigionieri"

Irida e Valentina sono d'accordo con Marta che ognuno deve decidere da solo. Anche Rosario e Thomas, Francesco Casini e Fanucchi.

Federica D: "Io gliel'avrei chiesto se volevano venire, senno' andavo da sola"

Elena: "Forse noi siamo prigionieri degli altri, perché spesso abbiamo paura di esprimere le proprie idee o non facciamo qualcosa perché abbiamo paura di sbagliare"

Andrea: "Io direi come ha detto Elena, ma un po' diverso: che siamo prigionieri più di noi stessi"

Giacomo: "Se uno da piccolo è sempre stato abituato a fare certe cose, poi da grande non riesce a cambiare"

Francesco S: "Per esempio, tanti sono prigionieri del fumo"

### ***FASE 3 – Proviamo a discutere... filosoficamente***

*Tempi:* 1 ora e trenta. *Luogo:* stanza della televisione. *Disposizione* delle sedie a cerchio, al centro un registratore.

Introduzione: un giro di risposte alla domanda: "Che cosa vorresti / non vorresti essere/fare da grande?". Si può rispondere anche con un colore.

Esposizione del lavoro svolto: Gaia riferisce le fasi del lavoro, Thomas legge la sua riscrittura del testo. Filippo lo riferisce oralmente, Gaia espone l'ultima discussione.

Lettura di alcuni passi del mito di Platone: a turno ognuno legge qualche parola, qualche frase, scegliendo liberamente quando fermarsi.

Tutti devono aver letto parti del brano.

A coppie. Ogni coppia indica una parola o un concetto che li ha colpiti e su questo formula una domanda. Le domande vengono scritte su un pannello, con accanto il nome della coppia che le ha formulate.

Ogni coppia decide di darsi un "nome" che la rappresenta.

#### *Costruzione dell'agenda*

Nella costruzione dell'agenda i bambini vengono invitati a formulare ad alta voce i loro pensieri, in forma di affermazioni ma anche in forma di problema o di domanda.

Ogni gruppo ne formula almeno una

Tutte le domande/affermazioni vengono trascritte

Filippo/Gianluca - JUVE: "Quali sono gli oggetti reali?"

Andrea/Giacomo – MILAN: "Perché i prigionieri non parlano con le ombre? Il prigioniero può provare rabbia contro chi lo ha liberato?"

Massimiliano/Francesco S. – SIRO MEAZZA: "Perché il prigioniero liberato è tornato nella caverna e poi non è ritornato su?"

Thomas/Rosario – LE GRANDI ROCCE: "Cosa vuol dire essere prigioniero?"

Vladimir/Simone – FORZA SEZIONE H: "Chi ha incatenato i prigionieri?"

Elena/Sara – PICCOLI: "Cosa vuol dire 'immaginare' per Platone e perché usa spesso il 'se'?"

Marta/Federica D. – LE BRAZ: "Come mai i prigionieri sono incatenati? Perché hanno paura di uscire dalla caverna? E perché il prigioniero liberato quando ritorna nella caverna ha gli occhi pieni di tenebra?"

Irida/Federica V – LE FILOSOFI: "Gli uomini uccideranno il prigioniero liberato? Perché il prigioniero è visto male e ce l'hanno con lui?"

Iman/Gaia – FORZA E CORAGGIO: "Siamo sempre costretti nella vita a fare qualcosa? E da chi? La forza che ha liberato il prigioniero non potrebbe essere la stessa che ha incatenato gli altri?"

Silvia/Sulejman - ? : "Cosa significa contemplare? Cosa c'entra Zeus?"

Pervenire ad una domanda o a due domande-macrodomande, che possiamo dire appartenente a tutta la classe, raggruppando le domande dell'agenda secondo un criterio.

Ad esempio, c'è una parola che ricorre spesso: è la parola prigioniero. Allora sarà il caso di provare a individuare una domanda più generale, tra quelle formulate, che contiene la parola prigioniero.

In seguito i ragazzi procedono a individuare motivi e temi che ricorrono accanto alla parola chiave, da far confluire in un'unica domanda su cui far vertere la discussione

Il gruppo perviene quindi alla formulazione di due domande:

*Che cosa vuol dire essere prigioniero, per Platone e per noi oggi?*

*Perché esiste il prigioniero e da chi o cosa sono imprigionati, fin da bambini, e liberati i prigionieri?*

*Piano di discussione*

Ogni gruppo fa un tentativo per dare una risposta alle due domande generali. I ragazzi si concentrano soprattutto su “Che cosa vuol dire essere prigioniero per noi oggi?”

Federica: “Non essere libero, non poter esprimere le proprie idee. Per ora mi sento libera, ma in futuro non so.”

Marta: “Non essere libero. In questo momento mi vergogno e quindi non sono del tutto libera di esprimere quello che vorrei...”

Irida: “Un prigioniero oggi non può vivere la vita come vuole”

Massimiliano: “Essere dipendenti da qualcosa come dal fumo, dalle sigarette oppure dai giochi elettronici.”

Francesco: “Uno vorrebbe poter fare qualcosa di importante, invece lo incolpano di qualcosa che non ha fatto, va in prigione e non può realizzare il suo sogno”

Rosario: “Non può fare quello che desidera”

Elena: “Non può fare quello che decide di fare per gli altri che glielo impediscono. Nelle parole e nelle azioni. Sono incatenati sia fuori – dai ceppi, sia dentro – dai pregiudizi, dalle false idee...”

Così conclude Antonella: “I prigionieri alla fine potrebbero essere liberati tutti, perché il prigioniero liberato che è ridisceso nella caverna, non tanto cercherà di convincerli, quanto di educarli.”

Alla fine di questa esperienza<sup>27</sup> è stata anche redatta una agenda prodotta nella discussione filosofica, con la sottolineatura delle parole ricorrenti, per elaborare le meta-domande; nonché una serie di grafici sempre per la schematizzazione dei risultati dell'agenda secondo concetti chiave.

Inoltre sono stati predisposti [1]ESERCIZI SUL MITO DELLA CAVERNA: proposte di lavoro; griglie di comprensione del testo, esercizi tratti dai manuali del curriculum Lipman<sup>28</sup> che, però, non sono stati sottoposti agli alunni.

---

27 Un analogo dialogo sul mito della caverna in Platone è stato tenuto anche da prof. A. M. Iacono e dal prof. S. Viti in una classe quinta delle scuole elementari di Pietrasanta (Lu) ed è raccolto nel volumetto *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, manifestolibri, Roma 2000, pp. 129-35.

28 Su metodo Lipman si vedano i seguenti testi: A. Cosentino, (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia*, Liguori, Napoli; M. Napodano Iandoli, *Philosophy for Children, Itinerari metacognitivi per una didattica del pensiero complesso nella scuola elementare*, Guida, Napoli.

## 2.1 I frutti dell'esperienza\*

Intrecciando l'approccio pedagogico con quello psicologico non possiamo non avvalerci di una prospettiva *culturalista*, circa la natura della mente e dell'apprendimento. La cultura, ci dice J. Bruner, è strettamente legata alla mente dei singoli individui e la sua espressione individuale «è legata al *fare significato*, all'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete. Fare significato implica situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato, al fine di sapere “di cosa si tratta in definitiva”. Benché i significati siano “nella mente”, hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati»<sup>29</sup>. Alla luce di questa importante affermazione, Bruner sostiene che pensiero e apprendimento «sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzazione di risorse culturali»<sup>30</sup>.

Che cosa significa, allora, «fare significato»? Andare alla «ricerca del significato»? Bruner<sup>31</sup> si propone di ritornare al *significato* delle/nelle azioni umane. Centrale, dunque, è la cultura quale «spartiacque nell'evoluzione umana»<sup>32</sup> e il suo nesso con la psicologia: cultura quale elemento formativo per la realizzazione delle potenzialità umane; cultura come insieme di significati che situano pubblicamente la psicologia; cultura intesa come spiegazione del comportamento degli esseri umani entro una «psicologia popolare» intesa come fattore di mediazione. La definizione di *psicologia culturale*, come stiamo vedendo, ha alla base una *psicologia popolare* costituita da credenze o presupposti che entrano nelle narrazioni delle vicende umane. Bruner ci parla di credenze e desideri, della relazione di questi con il mondo esterno, con il contesto. Ecco la necessità di un «Sé agente» pienamente attivo e delle narrazioni che evidenzino la molteplicità dei personaggi presenti in ogni individuo. A questo livello collochiamo l'apprendimento come processo interattivo nel quale le persone, a partire dal *narrare* e dal *mostrare*, imparano l'una dall'altra in uno scambio reciproco. «Se nelle normali interazioni siamo guidati dalla nostra

---

\* Questo paragrafo è il frutto di una serrata discussione filosofica fra i promotori dell'iniziativa didattica, a cui è stata data una forma scritta; parti del presente testo sono stati oggetto di varie conferenze tenute dalla professoressa Antonella Bucchioni. Qui ricordiamo il Convegno sulla *Philosophy for Children*, Padova, 2 e 3 settembre 2003.

29 J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 17.

30 *Ivi*. Alcune opere rappresentative della tradizione della psicologia popolare sono: J. Bruner, *La ricerca del significato*, cit.; M. Cole, *Intelligenza, pensiero e creatività. Un confronto fra terzo mondo e società occidentali*, Franco Angeli, Milano 1976; B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, New York 1990; R. A. Schweder, *Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1991; J. V. Wertsch, *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1991. Questa corrente di pensiero si rifà a scrittori come Vygotskij, Durkheim e Weber: L. S. Vygotskij (1962), *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 1990; É. Durkheim (1912), *Le forme elementari della vita religiosa*, Edizioni di Comunità, Milano 1963; M. Weber (1922), *Economia e società*, Edizioni di Comunità, 1980.

31 J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

psicologia popolare, nell'attività di aiutare i bambini a imparare siamo guidati da nozioni di *pedagogia popolare*»<sup>33</sup>. Bruner annuncia così quell'*intuizione nuova*, addirittura rivoluzionaria sulla psicologia e pedagogia dell'educazione, sul loro nesso:

«[...] nel teorizzare sulla pratica dell'educazione come si svolge nell'aula scolastica (e del resto in qualsiasi altra situazione) è consigliabile tener conto delle teorie popolari già possedute delle persone che sono impegnate nell'insegnamento e nell'apprendimento. Perché qualsiasi innovazione che voi, come “vero” teorico di pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi.»<sup>34</sup>

Una psicologia cognitiva di orientamento culturale non liquida la psicologia popolare, anzi, proprio a partire dalla relazione educativa e dalla mente del bambino, cerca di concretizzare dei progressi in campo pedagogico. Non si tratta tanto di spiegare quello che *fanno* i bambini e le bambine, piuttosto di capire cosa *pensano di fare* e quali sono le loro ragioni per farlo.

Mettere in relazione modelli della mente e modelli di apprendimento è quello che si sforza di fare Bruner, tenendo fermo il nesso fra le diverse credenze popolari riguardanti la mente e i diversi approcci di apprendimento e di istruzione:

1. *I bambini apprendono per imitazione: l'acquisizione di know-how.*
2. *I bambini imparano dall'esposizione didattica: l'acquisizione di conoscenza proposizionale.*
3. *I bambini come pensatori: lo sviluppo dello scambio intersoggettivo.*
4. *I bambini come soggetti intelligenti. La gestione della conoscenza “obiettiva”.*<sup>35</sup>

Nel primo caso ci troviamo di fronte ad una concezione che ha alla base l'imitazione e, quindi, confida più sul talento e sull'abilità, piuttosto che su conoscenza e comprensione. La conoscenza si forma in base alle abitudini e non è collegata né alla teoria né all'argomentazione: è una forma “tradizionale” per una società tradizionale e non più avanzata.

Il secondo gruppo di assunti sulla mente umana parte dal presupposto che l'allievo non abbia conoscenza, che la sua mente sia una *tabula rasa*, e che tutto quello che si deve imparare sia nella mente dell'insegnante e l'insegnante lo trasmette unidirezionalmente.

Nella terza corrente di ricerca vi è lo sforzo di fare posto alla prospettiva del bambino: cosa pensa e come arriva a convincersi di certe cose. Si riconosce al bambino la capacità di ragionare e, soprattutto, la comprensione viene promossa attraverso la discussione e la collaborazione. Quattro recenti indirizzi hanno arricchito questa prospettiva di insegnamento e apprendimento: a) una ricerca sull'*intersoggettività*, ossia come i bambini sviluppano la loro

---

32 *Ibidem*, p. 28.

33 J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 59.

34 *Ivi*.

35 *Ibidem*, pp. 65-75.

capacità di “leggere altre menti”; b) la definizione delle *teorie della mente*, ossia la comprensione degli “stati intenzionali”; c) uno studio sulla *metacognizione*, vale a dire cosa i bambini pensano dell'apprendere, del ricordare e del pensare; d) gli studi sull'apprendimento collaborativo attraverso cui i bambini esprimono e correggono le proprie credenze nel dialogo. Tutti questi filoni di ricerca hanno in comune lo sforzo di capire come i bambini organizzano il proprio apprendimento, la memorizzazione, la formulazione di ipotesi e il pensiero: «oggetto di studio diventa la psicologia popolare *propria* del bambino e il modo in cui si sviluppa»<sup>36</sup>.

Riassumendo e schematizzando, ci dice Bruner, possiamo sintetizzare le quattro concezioni in due dimensioni: *internalizzazione-esternalizzazione* e *intersoggettiva-oggettivista*. Nel primo caso le teorie basate sull'esternalizzazione mettono l'accento su quello che gli adulti possono fare “dall'esterno”, mentre le teorie basate sull'internalizzazione avranno al centro il bambino che apprende. «La seconda dimensione descrive il grado di intersoggettività o di “comprensione comune” che si presuppone debba esservi fra lo studioso di pedagogia e i soggetti a cui si riferiscono le sue teorie»<sup>37</sup>.

A partire da determinati obiettivi prefissati quali a) il miglioramento della capacità di ascolto, b) la sperimentazione di situazioni di comunicazione corretta, c) l'acquisizione della capacità di comprendere messaggi costruiti utilizzando l'espressione verbale orale, si è cercato di congiungere le dimensioni di *internalizzazione-esternalizzazione* e *intersoggettiva-oggettivista* per far acquisire ai bambini e alle bambine la capacità di esprimersi oralmente con coerenza ed efficacia, tenendo conto dell'argomento, del destinatario, della situazione comunicativa. Con particolare attenzione ad imparare a riconoscere e rispettare le diverse prospettive con cui si accede alla realtà, nonché a confrontarsi e a rispettare i punti di vista diversi dal proprio.

L'interesse per l'argomento e l'attitudine all'indagine evidenziate, ma anche la necessità di far acquisire agli alunni la capacità di interagire dialogicamente e confrontare prospettive e punti di vista eterogenei, hanno motivato i docenti ad andare oltre il livello dell'indagine semantico-letteraria o storico-linguistica, e a proporre un approccio al mito “dall'esterno” a carattere esplorativo, riflessivo e metariflessivo, coinvolgendo i bambini e le bambine in un'esperienza filosofica che ha preso le mosse dalla loro *intenzionalità* alla *curiosità* per l'argomento.

Nella Fase 1 gli alunni si sono avvicinati al mito con un approccio di tipo *narrativo*, modalità

---

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 71. L'ultima prospettiva, infine, ritiene che l'insegnamento dovrebbe aiutare i bambini nella distinzione fra le conoscenze personali da un lato e quelle che una cultura considera acquisite nel suo patrimonio. Non basta questo, però: i bambini devono anche saper cogliere il fondamento della conoscenza.

coinvolgente e tale da avviare un processo di internalizzazione e di personale accostamento ai suoi *significati* e alle sue *strutture*. Al racconto è seguita una fase di riscrittura del mito stesso, in cui ogni alunno ha avuto dapprima la possibilità di ricostruire individualmente, dal proprio punto di vista, la storia ascoltata, poi di scegliere quella comune, il racconto appartenente alla classe, quello in cui essa si era riconosciuta maggiormente come comunità.

Per il lavoro filosofico sono state individuate parti dialogate, in modo da far interagire la dimensione narrativa orale e scritta con quella dialogica, facendo procedere la comunità di ricerca dalla dimensione narrativa a quella dialogica, dalla narrazione orale/scritta al *dialogo scritto/orale*.

Procedendo dal racconto orale al racconto scritto e dal dialogo scritto al dialogo orale, il percorso avrebbe fatto percepire agli allievi l'*interazione* fra la dimensione dell'oralità e della scrittura, e fra il narrare e il dialogare.

A contatto con un dialogo gli allievi sperimentano il senso del domandare, dell'interrogarsi. Hanno la possibilità di confrontarsi non con una storia conclusa, dallo svolgimento lineare, ma con un insieme di domande capaci di suscitare altre e di sollecitare la ricerca. Per questo abbiamo sottoposto ai ragazzi come testo alcuni brevi passi del dialogo. Un testo di domande come stimolo a confrontare le proprie domande con interrogativi nuovi o già considerati, ricevendo spunti per confermarli o meno. In qualche caso le domande avrebbero potuto rendere espliciti interrogativi inespressi, facendo affiorare dubbi o prospettive nuove, fino a mettere in discussione le proprie certezze. Un testo di domande, per interrogarsi di nuovo e di continuo, avrebbe a nostro avviso dato l'idea dell'inesauribilità della ricerca filosofica, del continuo cercare, ma anche della necessità di farlo seguendo un metodo, con criteri, condivisibili e riconoscibili. Il domandare nei dialoghi platonici viene assunto qui come esempio e modello del domandare tipico della tradizione filosofica, e del costituirsi del sapere filosofico stesso, inteso come indagine continua su temi e significati, su interrogativi ricorrenti e sempre validi, che, pur avendo avuto risposte diverse nelle varie epoche e nei vari contesti socioculturali, si ripropongono costantemente.

Nella Fase 3 la discussione si è incentrata su tematiche e prospettive diverse, nuove, attestandosi su un livello di maggiore astrazione e generalizzazione rispetto alla discussione libera (Fase 2). I ragazzi stavano facendo un lavoro di tipo diverso e lo avvertivano; un lavoro

---

37 *Ibidem*, p. 76.

qualitativamente diverso dal precedente e complementare ad esso. Forse un lavoro più astratto e impegnativo, ma comunque avvincente al punto da motivare ad intervenire i più timidi, anche perché i temi trattati, ormai familiari per gli allievi, venivano sentiti come qualcosa di loro appartenenza. Gli interventi sono stati molti ed hanno denotato buona capacità intersoggettiva di ascolto reciproco generale, attenzione all'utilizzo di termini per la definizione delle domande .

Il gruppo si è distaccato progressivamente dalla dimensione del racconto e della trama; il racconto, come una storia ordinata secondo una sequenza lineare, secondo un prima e un poi, rimaneva sullo sfondo; durante la sessione l'attenzione si è concentrata sul mito come matrice di pensiero a cui riferire per contrasto, analogia, differenza le proprie idee, e organizzare percorsi di pensiero di tipo associativo, analogico, secondo criteri espliciti o da esplicitare con l'aiuto del facilitatore o del gruppo stesso.

In questa nuova situazione, gli alunni hanno sperimentato la possibilità di produrre idee e pensieri e insieme la possibilità di riflettere sui propri procedimenti di pensiero, dando vita, insieme, a catene di idee sulle idee prodotte del gruppo, di volta in volta interiorizzate, discusse, condivise.

In particolare l'attenzione si è concentrata sui concetti di: *prigioni, libertà, costrizione*, di cui sono state esplorate le articolazioni interne ed esaminate le relazioni reciproche, nel piano di discussione.

Infine abbiamo notato che gli allievi non hanno percepito l'esistenza di due mondi, di un dualismo; per loro non esistono due piani ontologici, uno interno e uno esterno alla caverna, ma un solo mondo, quello in cui vive chi, realisticamente parlando, ha un corpo, un'età, esiste in *uno* spazio ben preciso.

Il nostro mondo dell'esperienza quotidiana è il mondo della caverna. La liberazione non significa uno spostamento nello spazio, un passaggio a un luogo diverso, ma un processo che può liberare l'uomo dai vincoli del senso comune, del pregiudizio, da ciò che è ritenuto *naturale* e lo fa vivere meglio nella misura in cui gli consente di dire e fare quello che pensa. Ma su questo torneremo al termine dal lavoro.

### **3. I ragazzi: dal dialogo di filosofia al dialogo interdisciplinare**

La seconda esperienza è racchiusa nell'unità didattica proposta alla classe III A del Liceo

scientifico statale “F. Buonarroti” di Pisa (a.s. 2003/04), proposta assieme alla tutor Antonella Bucchioni, che ha messo al centro l'allegoria della caverna di Platone in relazione con altre *versioni e visioni*, soprattutto letterarie e filmiche .

L'approccio diretto ai testi, riportati in Appendice, ha fornito la strumentazione centrale del presente lavoro. Il compito dell'insegnante è stato quello di esposizione del percorso e dell'idea originaria alla base dell'unità didattica, nonché la facilitazione alle letture, che sono avvenute individualmente, quindi la guida nell'attività di esposizione collettiva e di confronto al termine del percorso.

Quello che segue riassume l'unità didattica suddividendola in *Prerequisiti, Obiettivi, Metodo, Bibliografia di riferimento, Testi, Struttura e tempi*; seguiranno alcuni nuclei tematici su cui si è lavorato e su cui si è sviluppata l'attenzione e la riflessione dei ragazzi e delle ragazze. Tali nuclei propongono un lavoro per polarità attraverso cui sono stati approcciati i testi, riassunti, e da cui sono stati selezionati passi significanti.

## **1. Prerequisiti**

Conoscenza manualistica degli autori e dei percorsi filosofici antecedenti alla figura e alla speculazione di Platone.

Capacità di riconoscere termini filosofici fondamentali per ambiti definiti:

- a. natura ( principio, finito-infinito, trascendente-immanente, concreto-astratto);
- b. gnoseologia ( concetto, definizione; verità-opinione; scienza; ragione; conoscenza sensibile e intellettuale);
- c. ontologia ( *logos*, essere)

In un testo antologico:

- cogliere i concetti espressi;
- enucleare il tema centrale;
- individuare le tesi fondamentali;
- ordinare le tesi rintracciate.

## **2. Obiettivi**

*Conoscenze:* comprensione dell'allegoria della caverna di Platone e collocazione di questa dentro il percorso e il “sistema” filosofico dell'autore, cui si farà sommariamente cenno.

*Competenze:*

rafforzare le competenze relative alla selezione, all'interpretazione e alla valutazione delle letture, proprio a partire della loro eterogeneità sia per collocazione temporale, che per approccio stilistico e di contenuto;

saper ritrovare a partire dei testi proposti tratti comuni e tratti differenti, dopo aver svolto un breve riassunto di ogni brano;

saper individuare/riconoscere/esplicitare/discutere criteri per l'analisi, la comparazione e l'interpretazione dei testi;

saper mettere in relazione/comparare i messaggi, i contenuti, le suggestioni dei testi con proprie esperienze personali o culturali;

saper formulare e discutere, attraverso un procedimento argomentativo e un adeguato lessico, ipotesi di confronto ed interpretazione dei testi.

#### *Abilità:*

Usare le conoscenze e le competenze acquisite per valutare, confrontare e integrare tutti e cinque i testi a partire dalle seguenti polarità: vero/falso; verità/segreto; giorno/notte; luce/ombra; luce/tenebra; libertà/sicurezza; fuori/dentro; realtà/sogno; realtà/illusione; salire/scendere; alto/basso; rumore/silenzio.

Valutare, confrontare, mettere in relazione messaggi e testi secondo criteri filosofici (dati/ricavati/costruiti e condivisi) ed essere in grado di distinguerli da criteri di altro tipo (es. letterario).

Saper individuare ed esporre procedimenti argomentativi con riferimento alle polarità precedentemente indicate.

### **3. Metodo**

Lezione frontale; letture individuali dei brani selezionati; lavoro domestico degli studenti; esposizione e dialogo filosofico collettivo in classe; eventuale schematizzazione o rielaborazione in forma scritta – saggio breve interdisciplinare; riscrittura creativa.

### **5. Bibliografia di riferimento**

Platone, *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari 1994.

L. Pirandello, *Ciàula scopre la Luna*, in *Il meglio dei racconti di Luigi Pirandello*, Mondadori, Milano.

F. Kafka, *La tana*, in Id., *Tutti i racconti*, Mondadori, Milano.

J. Saramago, *La caverna*, Einaudi, Torino 2000.

*The Matrix*, Usa 1999, col. 136', regia di Andy e Larry Wachowski.

F. Adorno, *Introduzione a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1978.

G. Droz, *I miti platonici*, Edizioni Dedalo, Bari 1984.

K. Gaiser, *Il paragone della caverna. Variazioni da Platone ad oggi*, Bibliopolis, Napoli.

A. M. Iacono, *Autonomia potere minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano 2000.

A. M. Iacono e S. Viti, (a cura di), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, manifestolibri, Roma 2000.

M. Vegetti, *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003.

#### 4. Testi

Platone, *La Repubblica*, cit., Libro VII, I 514a-515d, II 515e-517a, pp. 229-32; L. Pirandello, *Ciàula scopre la Luna*, cit., pp. 603-11; F. Kafka, *La tana*, cit., pp. 460-91; J. Saramago, *La caverna*, cit., pp. 260-67, pp. 301-21; *The Matrix*, brani della sceneggiatura.

#### 6. Struttura e tempi

*Lezione 1*: Introduzione all'allegoria della caverna ed esposizione del percorso. (1h)

*Lezione 2*: Dialogo filosofico in classe: esposizione e discussione sui brani; individuazioni di ricorrenze e differenze a partire da polarità individuate. (2h)

L'unità didattica si è sviluppata nell'arco di due settimane attraverso una introduzione al percorso e, dopo quindici giorni, la discussione in classe, una volta svolto da tutti e da tutte il lavoro domestico di lettura individuale.

#### 3.1 Una polarità, più polarità

Siamo partiti da una provocazione: prendere a riferimento un'immagine della *caverna* di Platone e verificare la sua tendenza universale, valevole in generale. Si tratta di in uno scambio di battute fra Socrate e Glaucone: «Strana immagine è la tua – disse – e strani sono quei prigionieri». «Somigliano a noi – risposi». Lo strano dell'*immagine*, lo strano del *prigioniero*, lo strano della somiglianza. *Somigliano a noi*. A partire dalla polarità schiavitù/libertà, abbiamo cercato di far discendere altre polarizzazioni sia scavando all'interno dell'allegoria platonica sia utilizzando altri testi e contesti.

A nostro avviso lo *status* comune agli uomini in prigionia è il seguente: l'uomo si trova in una condizione miserabile, limitata e infelice: non in un mondo integro, luminoso, ma in una specie di prigione. L'uomo che si trova in un mondo così spiacevole e all'apparenza o in realtà privo di senso, deve vedere in che modo può plasmare la sua vita in queste condizioni.

La domanda, a questo punto, potrebbe essere duplice: esiste un altro mondo possibile, migliore? O, più semplicemente: in che modo è possibile liberarci da questa prigionia?

Interrogativi, questi, soltanto filosofici? Ad uso esclusivo dei filosofi?

Il nostro percorso è iniziato proprio da questa lettura della caverna platonica e ha cercato, tenendo sullo sfondo Platone, di prendere in esame tre brani letterari, *La tana* di Kafka, *Ciàula scopre la luna* di Pirandello, *La caverna* di Saramago, e alcuni pezzi della sceneggiatura di *The Matrix* dei fratelli Wachowski.

A partire da una prima polarità incentrata sul binomio schiavitù/libertà abbiamo messo a tema la descrizione della *conditio humana* così come emerge nei brani selezionati, ma anche per capire, attraverso l'introduzione di nuove polarità, se vi è contenuto un anelito ad un altro futuro possibile. L'immagine della prigione, da cui partire, ci è parso essere quella più calzante: prigione intesa come segreto, notte, ombra, tenebra, sicurezza, illusione, discesa, silenzio. Il dentro dal quale fuoriuscire: alla ricerca della verità, del giorno, della luce, della libertà, di una realtà. Risalire, insomma. Certo è che questa linearità individuata è una chiave di lettura che lavora a partire da una visione della caverna essenzialmente negativa: intesa, cioè, come il falso, il segreto, ossia la notte, l'ombra, la tenebra. Quella sicurezza senza libertà, un dentro negativo portatore di illusione. Il basso e la discesa. Un sogno. Di contro il fuori, la risalita e la realtà intesa come verità, giorno, luce, libertà.

Se da un lato le polarità individuate – e questa linea di ragionamento – potrebbero indirizzare i testi in un unico senso, dall'altro l'eterogeneità e la complessità dei brani ci ha indotto a una riflessione più accurata, a partire dall'enunciazione di tre interrogativi:

a) «Chi è che intraprende il compito ingrato di sciogliere un prigioniero dalle sue catene, e forzarlo a voltarsi, a costringerlo ad avanzare verso il muricciolo e a guardare gli oggetti dei quali fino ad allora questi aveva potuto percepire solo ombre? È costui un dio, un uomo, una forza interiore?»<sup>38</sup>

b) Quale anelito accompagna il percorso di liberazione?

---

38 G. Droz, *I miti platonici*, Edizioni Dedalo, Bari 1994, p. 86.

c) L'esito del percorso è scontato? Vale la pena liberarsi dalla schiavitù? Questa eventuale liberazione è vera libertà?

### 3.2 Versioni e visioni

Ecco quali sono state le considerazioni e i riassunti, attraverso polarità, fatte con la classe:

**La caverna di Platone.** L'allegoria della caverna è la nostra base di riferimento: in particolare vi troviamo la frase da cui ha preso le mosse il nostro ragionamento [«Strana immagine è la tua – disse – e strani sono quei prigionieri». «Somigliano a noi – risposi»] e due polarità importanti: vero/falso [«Se quei prigionieri potessero conversare fra loro, non credi che penserebbero di chiamare oggetti reali le loro visioni?»]; luce/ombra [«E, giunto alla luce, essendo i suoi occhi abbagliati, non potrebbe vedere nemmeno una delle cose che ora sono dette vere»].

A questo punto potremmo rispondere alle tre domande avanzate in precedenza delineando il cuore della filosofia di Platone: l'uomo con l'aiuto della filosofia può liberarsi dalla sua condizione miserabile tramite l'aspirazione ad una conoscenza più alta. La filosofia platonica vuole condurre l'uomo dal mondo della non verità e delle opinioni instabili, ossia la caverna e le sue ombre, alla conoscenza delle idee trascendenti che sono la vera realtà. In questa possibilità gnoseologica risiede un futuro che superi la *conditio humana* miserabile, limitata e infelice del tempo presente.

Lasciando Platone e tenendo sempre aperte tutte e tre le domande avanzate in precedenza abbiamo raccolto altre suggestioni dal mito, mettendolo in stretta relazione con gli altri brani in esame.

**La tana di Kafka.** Proprio il finale della Caverna platonica ci consegna il punto di partenza del racconto kafkiano [«Se il nostro uomo ridiscendesse e si rimettesse a sedere sul medesimo sedile, non avrebbe gli occhi pieni di tenebra, venendo all'improvviso dal sole?»] e ancora: «E se dovesse discernere nuovamente quelle ombre e contendere con loro che sono rimasti sempre prigionieri, nel periodo in cui ha la vista offuscata, prima che gli occhi tornino allo stato normale? e se questo periodo in cui rifà l'abitudine fosse piuttosto lungo? Non sarebbe egli allora oggetto di riso? e non si direbbe di lui che dalla sua ascesa torna con gli occhi rovinati e che non vale neppure la pena di tentare di andar su?»]. Qui il tema è della ridiscesa nella caverna, nella tana, o meglio il rapporto fra il dentro e il fuori, fra la (presunta) libertà del fuori e la libertà del dentro, ossia la sicurezza acquisita, da cui è difficile prescindere se non si vuole

rimettere in discussione se stessi e le proprie certezze. Eccoci a fare i conti con il sé e con la propria interiorità.

Una volta costruita la tana, il protagonista deve fare i conti con l'eventuale nemico che abbia intenzione di entrare. Il labirinto che precede l'uscita dovrebbe bastare per la difesa, ma vi è la consapevolezza che esso rappresenti una realizzazione insufficiente per la protezione. Il protagonista decide allora di affrontare il labirinto e uscire, per osservare il suo luogo di protezione dall'esterno, per proteggerlo da fuori anziché proteggersi, restando dentro. Una volta fuori si domanda perché mai ha lasciato quel luogo per sé sicuro col solo risultato di addentrarsi in terra straniera. Questa via d'uscita non gli dà affatto la sensazione della libertà. È pur vero che gli spazi esterni sono più vasti, il cibo è più buono e la caccia dà sicuramente migliori risultati e soddisfazione, e tuttavia egli non è destinato a *quella* vita libera. Come scrive A. M. Iacono il protagonista esce dalla tana «non per trovare la libertà, ma per osservare se stesso. [...] L'uscire dalla tana, piuttosto che un mettersi alle spalle per andare altrove, è un modo per assicurare al proprio *doppio* lo sguardo al suo luogo sicuro, a quell'oscuro spazio chiuso che possiede l'ambigua caratteristica di essere un po' casa un po' prigionia e che giusto per tale ambiguità appare come il sito della sicurezza di cui è fatto il senso d'identità del protagonista»<sup>39</sup>. Uscire fa paura, ma, allo stesso tempo significa felicità, poiché dall'esterno si può contemplare il luogo della propria sicurezza. Si può contemplare quel luogo e, al tempo stesso, proteggerlo dal nemico, un nemico immaginario e immaginato a tal punto che «sembra quasi che io stesso sia il nemico», come sostiene il protagonista.

Cosa significa uscire? Sicuramente avere un duplice atteggiamento verso la vita: guardare dall'esterno la tana, oppure mettersela alle spalle. In entrambi i casi si è perturbati e ci si meraviglia: entrambi sono i momenti «di disorientamento e di insicurezza che permettono di vedere il mondo, compresi noi stessi, con altri occhi, di cogliere all'interno del proprio contesto di osservazione, ma come dall'esterno, ciò che è familiare, e che appare ed è vissuto come ovvio, rassicurante, non problematico, naturale»<sup>40</sup>.

**La cava di Pirandello.** La stessa meraviglia e lo stesso stupore accompagnano il viaggio di Ciàula, giovane *caruso* sfruttato in una miniera di zolfo. La sua giornata inizia al pozzo la mattina e finisce a casa la sera: il suo mondo è la galleria buia, illuminata da una lucerna ad olio.

---

<sup>39</sup> A. M. Iacono, *Autonomia potere minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 157.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 161.

Durante la notte Ciàula dorme. Ha paura della notte da quando, una volta, dopo un incidente, è uscito dalla miniera e ha trovato il «bujo della notte»: un buio che non conosceva. Da allora la paura di *quel* buio lo tormenta. Fino a una notte particolare quando, per caso, uscendo dalla zolfara, restò stupito e meravigliato dalla visione della Luna [«Restò – appena sbucato all'aperto – sbalordito. Il carico gli cadde dalle spalle. Sollevò un poco le braccia; aprì le mani nere in quella chiarezza d'argento. Grande, placida, come in un fresco, luminoso oceano di silenzio, gli stava di faccia la Luna»]. *Quel* tipo di luce, non del sole, ma di luna gli reca «stupore»: uno stupore che lo libererà dall'angoscia, più che portarlo dall'ignoranza alla conoscenza della verità.

Più che aprirci a degli interrogativi, il paragone pirandelliano della caverna ha un carattere affermativo: con la risalita dalla cava, seppur faticosa, paurosa e dolorosa, si giunge all'uscita da uno stato, quello dell'angoscia.

**La caverna di Saramago.** Quello stesso sentimento di angoscia che tiene sospeso Cipriano Algor per tutto il romanzo di Saramago. Proprio perché l'idea di abbandonare la propria casa di campagna e il proprio lavoro per una vita nel Centro è come un salto nel buio.

Cipriano Algor ha sessantaquattro anni, è vedovo e fa il vasaio, commercia con il Centro. Suo genero, Marçal Gacho, ne ha appena trenta e svolge la mansione di guardiano, sempre al Centro. Il Centro è una sorta di città nella città che divora la città, un universo in espansione, espressione fisica – e anche metaforica – di questa globalizzazione. Dentro il Centro «non manca niente»: abitazioni, negozi, luoghi di svago, ospedali, come pure cimitero, aria purificata, temperatura costante e ottimale. Tutto è controllato, spiato, sorvegliato. È il «meglio» che si possa desiderare contrapposto a un «fuori» di traffico, pericoli, delinquenza, inquinamento, ma anche di campagna. Proprio dove vivono Cipriano Algor, sua figlia Marta e Marçal.

La storia ha inizio il giorno in cui al vasaio viene rifiutata la solita fornitura di piatti e stoviglie di terracotta che il centro gli comprava da tempo. Il motivo? Sostituite da altrettante di plastica: la terracotta “non tira più”. Così Cipriano sarà costretto a inventarsi un nuovo lavoro: produrre statuette (sempre di terracotta) raffiguranti varia umanità. La sua fornace e il mondo intorno ad essa, in questo modo, continueranno a vivere.

La vita di Marçal rimane sospesa fra il Centro e la sua famiglia, che vorrebbe riunire quando diventerà «guardiano residente» e tutti e tre potranno trasferirsi in una casa dentro al Centro. Il «guardiano residente» deve abitare dentro il Centro: è una regola.

La promozione è imminente e il trasferimento anche. Cipriano, dal canto suo, convive con

l'inedito “pendolarismo” del genere e il faticante e concitato lavoro di fabbricazione delle statuette. Prende accordi con il Centro, che fa un primo ordinativo di 300, per testarle attraverso una indagine di marketing.

Destini alterni: l'indagine darà esito negativo, per Cipriano; intanto arriva la tanto agognata promozione a «guardiano residente» per Marçal.

Dentro il Centro vige una sorveglianza e una sicurezza estreme: tutto non può sfuggire a guardiani, videocamere, rivelatori. Nel Centro c'è tutto [«L'ascensore attraversa lentamente i piani, mostrando successivamente i pianerottoli, le gallerie, i negozi, le scalinate, le scale mobili, i punti d'incontro, i caffè, i ristoranti, i terrazzi con tavoli e sedie, i cinema e i teatri, le discoteche, alcuni enormi schermi televisivi, arredi infiniti, i giochi elettronici, i palloni, gli zampilli e altri effetti d'acqua, le piattaforme, i giardini pensili, i manifesti, le banderuole, i pannelli pubblicitari, i manichini, i salottini di prova, la facciata di una chiesa, l'entrata alla spiaggia, una tombola, un casinò, un campo da tennis, una scuola, una montagna russa, un giardino zoologico, una pista di automobiline elettriche, un cinerama, una cascata, tutto in attesa, tutto in silenzio, e altri negozi, e altre gallerie, e altri manichini, e altri giardini pensili, e cose cui probabilmente nessuno conosce i nomi, tipo un'ascensione al paradiso»], anche apparecchi a raggi ultravioletti, rigeneratori atmosferici e regolatori di temperatura e di umidità per tutte quelle case che non hanno la possibilità di vedere la luce del giorno. Dopo qualche giorno di passeggiate per il Centro, l'amaro commento di Cipriano Algor sarà: «quanto al resto ci si abitua sempre, ci si abitua sempre». Ed è proprio l'abitudine della sicurezza e la sorveglianza delle abitudini: questa forma di controllo domina il Centro. Si può chiamare, in altre parole, una assuefazione fabbricata. Una delle frasi più famose del Centro che troneggia nella facciata, infatti, è: «TI VENDEREMMO TUTTO QUELLO DI CUI TU HAI BISOGNO SE NON PREFERISSIMO CHE TU ABBI BISOGNO DI CIÒ CHE VEDIAMO».

Sarà l'ostinata ricerca dei «segreti del Centro» a portare Cipriano nella «grotta», laddove dovrebbero essere ubicati nuovi depositi frigoriferi. Ma i lavori sono fermi causa importante scoperta. Marçal dovrà sorvegliare, insieme ad altri guardiani, quella “scoperta”. Dentro la grotta è rappresentata l'allegoria platonica: tutto questo getta luce sull'illusorietà del Centro [«Sì, ho letto qualcosa in passato, rispose Marçal, E dunque saprai che quello che c'è lì, essendo ciò che è, non ha realtà, non può essere reale, Lo so, Eppure io ho toccato con questa mano la fronte di una di quelle donne, non è stata un'illusione, non è stato un sogno, se ci tornassi ora troverei gli stessi tre uomini e le stesse tre donne, le stesse corde che li legano, la stessa

panchina di pietra, la stessa parete davanti, Se non sono gli altri, visto che loro non sono esistiti, chi sono questi, domando Marçal, Non lo so, ma dopo averli visti ho ripensato che forse ciò che realmente non esiste è quello a cui diamo il nome di non esistenza». Tornato a casa, alla domanda di Marta «E cosa avete visto, chi sono quelle persone», il padre risponde «Siamo noi, disse Cipriano Algor, Cosa volete dire, Che siamo noi, io, tu, Marçal, tutto il Centro, probabilmente il mondo». Non resta che andarsene, fuggire, ma è un ritornare alla vita di prima. Un atto necessario e voluto.

**The Matrix dei Wachowski.** La presunta realtà è proprio «un mondo fittizio», come svela Morpheus a Neo, in una delle scene di *Matrix*. La trama filmica si ricollega esplicitamente al mito platonico: Neo in qualche modo rappresenta l'uomo-filosofo che riesce a uscire fuori della caverna (*Matrix*) e a vedere finalmente la vera realtà. All'inizio egli è abbagliato dalla luce, ma, una volta abituatosi e una volta riconosciuta la verità, torna nella caverna, in *Matrix*, per liberare gli altri uomini. La verità però fa paura e non tutti gli uomini hanno il coraggio, la costanza, l'interesse di accettarla, e chi invece la proclama rischia anche di fare una brutta fine.

Cypher, il traditore del film, rappresenta questa umanità pigra, timorosa, legata alle proprie sicurezze, dunque ostile ai profeti della verità. Come Cypher molti preferiscono la schiavitù di *Matrix*, ossia la schiavitù di un «mondo che ti è stato messo dinanzi agli occhi per nasconderti la verità», come spiega Morpheus. E ancora, rivolto a Neo: «sei uno schiavo. Come tutti gli altri sei nato in catene, sei nato in una prigione che non ha sbarre, che non ha mura, che non ha odore, una prigione per la tua mente». E poi torna il tema del mondo dei sogni e del mondo della realtà, analoga tensione che contraddistingue, stavolta consapevolmente, il protagonista de *La tana* [«E così mi perdo in considerazioni tecniche, riprendo un'altra volta a sognare di una costruzione perfetta, ciò mi rende un po' tranquillo e ad occhi chiusi ammiro, estatico, possibilità più o meno convincenti dalle quali uscire ed entrare inosservato»].

Il benvenuto «nella tua desertica, nuova realtà» non può che essere accompagnato dall'incredulità e dallo stupore di Neo [«No! non è possibile! Io non ci credo!»].

### 3.3 Polarità significanti

Più nello specifico ecco le polarità che sono state individuate attraverso una griglia generale, fornita dagli insegnanti, all'interno della quale sono stati raccolti brani significanti:

## **Schiavitù/libertà.**

«Strana immagine è la tua – disse – e strani sono quei prigionieri». «Somigliano a noi – risposi» [Platone].

*Neo*: «Quale verità?»

*Morpheus*: «Che tu sei uno schiavo. Come tutti gli altri sei nato in catene, sei nato in una prigione che non ha sbarre, che non ha mura, che non ha odore, una prigione per la tua mente» [Wachowski].

## **Sicurezza/libertà, sorveglianza/libertà.**

«Io me ne sto qui in un punto protetto da ogni lato – di questi posti ce ne sono in questa dimora più di cinquanta – e tra il dormiveglia e il sonno incosciente trascorro le ore che mi scelgo a volontà per tale scopo» [Kafka].

«Basta che cammini in direzione dell'uscita quando ne sono ancora separato da piazze e gallerie, e già ho l'impressione di arrivare in un'atmosfera di grande pericolo, mi pare talvolta di sentir rarefarsi il mio peso come dovessi trovarmi tosto con la carne nuda ed essere accolto in quell'istante dagli urli dei nemici. Sono sentimenti che l'uscita stessa provoca in quanto cessa la protezione della casa, ma un particolare tormento mi viene dalla disposizione dell'ingresso» [Kafka].

«La tua casa è al sicuro, chiusa da ogni parte, tu vivi in pace, al caldo, ben nutrito, padrone, padrone assoluto in una quantità di gallerie e piazze» [Kafka].

«D'altro canto non sono destinato alla vita libera» [Kafka].

«Si sa, una siffatta decisione sarebbe una vera pazzia, provocata soltanto dall'eccessivo soggiorno nell'assurda libertà; la tana è ancora mia, non ho che da fare un passo e sono al sicuro» [Kafka].

«[...] offre, sì molta sicurezza, ma non mai abbastanza [...]» [Kafka].

«Non bastano i guardiani, i rivelatori, le videocamere, e tutti quegli altri attrezzi impiccioni, domandò di nuovo Cipriano Algor, Qui passano tutti i giorni molte decine di migliaia di persone, è necessario mantenere la sicurezza, rispose Marçal con il viso teso e un tono di biasimo contrariato nella voce» [Saramago].

«Benissimo, l'entrata della grotta, avevo dimenticato di dirvi che si tratta di una grotta, sarà sorvegliata giorno e notte, senza interruzione, a turni di quattre ore» [Saramago].

«È venuto a cambiarsi d'abito, ora va a fare sorveglianza vestito da civile, Questa è una novità, Sono gli ordini che ha ricevuto, Sorveglianza in borghese non è sorveglianza, è spionaggio, sentenziò il padre» [Saramago].

«*Morpheus*: [...] Che cosa è Matrix? È controllo. Matrix è un mondo creato al computer per tenerci sotto controllo al fine di convertire l'essere umano in questa (*una pila*)» [Wachowski].

## **Dentro/fuori.**

«La tana mi protegge forse più di quanto non abbia mai pensato o mi arrischi a pensare quando sono all'interno. Arrivai al punto che talvolta mi veniva il puerile desiderio di non rientrare affatto, ma di sistemarmi nelle vicinanze dell'entrata, di passare la vita a sorvegliarla e di considerare sempre, con mia grande gioia, quanta sicurezza potesse darmi la tana se fossi dentro» [Kafka].

«Vuoi dire che ci sono appartamenti le cui finestre si affacciano all'interno del Centro, Sappi che molte persone li preferiscono, ritengono che la vista sia infinitamente più gradevole, varia e divertente, mentre dall'altro lato sono sempre gli stessi tetti e lo stesso cielo» [Saramago].

## **Discesa/salita.**

«Giù tutti nelle cave» [Pirandello].

«Per fortuna, quando la salita cominciò, Ciàula fu ripreso dalla paura del bujo della notte, a cui tra poco si sarebbe affacciato» [Pirandello].

«Restò – appena sbucato all'aperto – sbalordito. Il carico gli cadde dalle spalle. Sollevò un poco le braccia; aprì le mani nere in quella chiarezza d'argento. Grande, placida, come in un fresco, luminoso oceano di silenzio, gli stava di faccia la Luna» [Pirandello].

«Sto scendendo, pensò. Sto scendendo, sto scendendo, ripeteva, e subito dopo, Che stupidaggine, è evidente che sto scendendo, le scale servono proprio a questo quando non servono per salire, su una scala, quelli che non scendono, salgono, e quelli che non salgono, scendono» [Saramago].

## **Sogno/realità.**

«E così mi perdo in considerazioni tecniche, riprendo un'altra volta a sognare di una costruzione perfetta, ciò mi rende un po' tranquillo e ad occhi chiusi ammiro, estatico, possibilità più o meno convincenti dalle quali uscire ed entrare inosservato» [Kafka].

«*Morpheus*: Hai mai fatto un sogno tanto realistico da sembrarti vero? E se da una sogno così non ti potessi più svegliare, come potresti distinguere il mondo dei sogni da quello della realtà?» [Wachowski].

## **Finzione/realità, illusione/realità.**

«Se quei prigionieri potessero conversare fra loro, non credi che penserebbero di chiamare oggetti reali le loro visioni?» [Platone].

«Per tali persone insomma, feci io, la verità non può essere altro che le ombre degli oggetti artificiali» [Platone].

«Eppure io ho toccato con questa mano la fronte di una di quelle donne, non è stata un'illusione, non è stato un sogno, se ci tornassi ora troverei gli stessi tre uomini e le stesse tre donne, le stesse corde che li legano, la stessa panchina di pietra, la stessa parete davanti, Se non sono gli altri, visto che loro non sono esistiti, chi sono questi, domando Marçal, Non lo so, ma dopo averli visti ho ripensato che forse ciò che realmente non esiste è quello a cui diamo il non nome di non esistenza» [Saramago].

«*Morpheus*: Che vuol dire reale? Dammi una definizione di reale. Se ti riferisci a quello che percepiamo, a quello che possiamo odorare, toccare e vedere, quel reale sono semplici segnali elettrici interpretati dal cervello.

Questo è il mondo che tu conosci (*Morpheus accende un televisore e mostra immagini del nostro mondo*): il mondo com'era alla fine del XX secolo e che ora esiste solo in quanto parte di una neurosimulazione interattiva che noi chiamiamo Matrix. Sei vissuto in un mondo fittizio, Neo. Questo è il mondo che esiste oggi (*Morpheus mostra le immagini di città distrutte, oscurate da una spessa coltre di nubi*). Benvenuto nella tua desertica, nuova realtà. (...)» [Wachowski].

## **Ombra/luce, notte/giorno.**

«Alta e lontana brilli alle loro spalle la luce d'un fuoco e tra il fuoco e i prigionieri corra rialzata una strada» [Platone].

«E, giunto alla luce, essendo i suoi occhi abbagliati, non potrebbe vedere nemmeno una delle cose che ora sono dette vere. - Non potrebbe, certo, rispose, almeno all'improvviso. - Dovrebbe, certo, abituarvisi, se vuole vedere il mondo superiore» [Platone].

«Cosa strana: della tenebra fangosa delle profonde caverne, ove dietro ogni svolto stava in agguato la morte, Ciàula non aveva paura; né paura delle ombre mostruose, che qualche lanterna suscitava a sbalzi

lungo le gallerie, né del subito guizzare di qualche riflesso rossastro qua e là in una pozza, in uno stagno d'acqua sulfurea: sapeva sempre dov'era; toccava con la mano in cerca di sostegno le viscere della montagna: e ci stava cieco e sicuro come dentro il suo alvo materno.

Aveva paura, invece, del bujo vano della notte.

Conosceva quello del giorno, laggiù, intramezzato da sospiri di luce, di là dall'imbuto della scala, per cui saliva tante volte al giorno, con quel suo specioso arrangio di cornacchia strozzata. Ma il bujo della notte non lo conosceva» [Pirandello].

«Queste persone non vedono la luce del giorno quando stanno in casa, Neanche quelle che vivono negli appartamenti rivolti verso l'interno, rispose Marçal, Ma almeno, come hai detto tu, quelle si possono sempre distrarre con la vista e il movimento, mentre queste qui sono praticamente in clausura, non dev'essere niente facile vivere in questi appartamenti, senza la luce del sole, a respirare aria inscatolata per tutto il giorno, Ma guarda che c'è chi li preferisce così, li trovano molto più comodi, più attrezzati, solo per farti qualche esempio, possiedono tutti apparecchi a raggi ultravioletti, rigeneratori atmosferici, e regolatori di temperatura e di umidità talmente precisi da poter avere in casa, di notte e di giorno, in qualsiasi stagione dell'anno, un'umidità e una temperatura costanti» [Saramago].

«Laggiù, a trenta o quaranta metri di profondità, non si sarebbe notata la differenza fra il giorno e la notte, sicuramente non ci sarebbero state altro che tenebre inframmezzate dalla luce cruda dei proiettori e dei riflettori» [Saramago].

#### 4. I semi dell'esperienza

Entrambe le attività sono ispirate alle tecniche educative che hanno le loro radici nell'attivismo (Dewey), nella cooperazione (Freinet), nel lavoro per gruppi (Cousinet), fino ad arrivare alle attuali ricerche sul *cooperative learning*<sup>41</sup>. In particolare l'interazione in classe è data dallo *scambio* secondo la coppia domanda-risposta, attraverso l'ausilio e la guida del docente, che facilita una partecipazione motivata e stimola i discenti<sup>42</sup>. Si è partiti nella prima esperienza dalla discussione e dalla rielaborazione dell'allegoria della caverna di Platone per andare alla ricerca del dialogo di filosofia; nel secondo caso dal dialogo di filosofia per proporre un dialogo interdisciplinare fra filosofia, testi letterari e opere filmiche. Proprio questa interdisciplinarietà ha fatto emergere, attraverso il lavoro per polarità, analogie relativamente al *significato* da attribuire alla caverna e al suo buio.

Proviamo, in conclusione, andando ancora una volta *alla ricerca del significato*, ad attingere qualcosa di comune da entrambe le esperienze.

Vorrei qui riproporre un'affermazione di Filippo, riferita agli uomini imprigionati nella

---

41 Si veda il testo collettaneo *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 2000 e, in particolare, A. M. Ajello, *La prospettiva pedagogica nello studio dei processi sociali a scuola (Ibidem, pp. 39-52)*.

42 C. Pontecorvo, *Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca*, in *Discutendo si impara*, cit., pp. 53-69.

caverna: “Che loro stando rinchiusi fin da piccini e credono che siano le ombre che parlano, che siano gli oggetti che parlano e credono una cosa che non è vera”. Poco dopo dirà Francesco C.: “Mi ha colpito che non sono mai andati fuori”. E il prof. Ovidio Della Croce: “E non conoscono altro. Solo le ombre e le scambiano per cosa?” Francesco C.: “Per vero”. Infine Ovidio: “Questo è un grande problema filosofico: il rapporto tra ciò che è vero e ciò che non lo è, tra realtà e illusione”. L'essere prigionieri delle ombre e accettare come naturali le cose nell'unico modo in cui ci appaiono, respingendo ogni alternativa perché giudicata falsa, è una condizione della natura umana presente sia al tempo di Platone che oggi. Un insegnamento di questa discussione, a metà fra il confronto aperto e il tentativo di farsi dialogo filosofico, è quello di provare a guardare la realtà con altri occhi, mantenere il senso della critica, non accettare il mondo come eterno e *naturale*.

Anche da tutte e cinque le *versioni* e *visioni* della caverna, seppur con accenti differenti, viene una medesima suggestione: non credere che il mondo presente sia quello reale, ossia l'unico possibile, ovvero quello naturale ed eterno. Naturalizzare la propria condizione presente, come se fosse stata sempre tale, sarebbe, è, l'errore più grande. Anziché andare alla ricerca di universalizzazioni possibili, batterne di nuove e di vecchie è forse la consegna più difficile e ambiziosa. Il mito allegorico, i racconti di Kafka e Pirandello, i pezzetti del romanzo di Saramago e le scene di *Matrix* di tutto questo ci vogliono, ognuno a modo proprio, parlare. Detto in maniera “più filosofica”: ricercare la possibilità di fuoriuscire e di trascendere l'immanenza della condizione presente. Non accettandola come naturale.

Ci stupiamo e ci meravigliamo quando prendiamo consapevolezza di tutto questo. Come Cipriano, Ciàula, Neo e i prigionieri.

Sono gli occhi, da subito, a consegnare a ciascuno un impatto possibile delle *versioni* e delle *visioni* della realtà. Seguendo una volontà: «Laggiù sta succedendo qualcosa e io devo saperlo, Qualunque cosa ci sia non potrà rimanere segreta per tutta la vita, Marçal mi ha detto che ci avrebbe raccontato tutto, di ritorno dal turno, Benissimo, ma a me una descrizione non basta, voglio vedere con i miei occhi» [Saramago]. Non nascondendo le difficoltà: «E se lo si costringesse a guardare la luce stessa, non sentirebbe male agli occhi e non fuggirebbe volgendosi verso gli oggetti di cui può sostenere la vista?» [Platone].

Anche se dobbiamo sempre tenere presente la saggezza di Morpheus:

*Neo, cui si devono ricostituire i muscoli atrofizzati, apre gli occhi.*

*Neo: Mi fanno male gli occhi.*

*Morpheus:* Perché non li hai mai usati.

[Wachowski]

*Il filosofo non fornisce una ricetta univoca, tantomeno lo scrittore o un regista, forse perché in un dialogo contano più le domande: ossia lasciare spazio a un finale aperto alle singole possibilità, dove, forse anche troppo banalmente, tutto è racchiuso in quello che decidiamo e facciamo tanto quanto nel modo in cui lo facciamo e lo diciamo.*

## Bibliografia

- Platone, *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- L. Pirandello, *Ciàula scopre la Luna*, in *Il meglio dei racconti di Luigi Pirandello*, Mondadori, Milano.
- F. Kafka, *La tana*, in Id., *Tutti i racconti*, Mondadori, Milano.
- J. Saramago, *La caverna*, Einaudi, Torino 2000.
- The Matrix*, Usa 1999, col. 136', regia di Andy e Larry Wachowski.
- F. Adorno, *Introduzione a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1978.
- G. Droz, *I miti platonici*, Edizioni Dedalo, Bari 1984.
- K. Gaiser, *Il paragone della caverna. Variazioni da Platone ad oggi*, Bibliopolis, Napoli.
- A. M. Iacono, *Autonomia potere minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi*, Feltrinelli, Milano 2000.
- A. M. Iacono e S. Viti, (a cura di), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, manifestolibri, Roma 2000.
- P. Rossi, *Bambini, sogni, furori*, Feltrinelli, Milano 2001.
- M. Vegetti, *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003.
- J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- , *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- A. Cosentino, (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia*, Liguori, Napoli.
- M. Napodano Iandoli, *Philosophy for Children, Itinerari metacognitivi per una didattica del pensiero complesso nella scuola elementare*, Guida, Napoli.
- C. Pontecorvo, C. Zuccheromaglio, *L'interazione tra processi e contenuti di conoscenza: le discussioni in classe*, in M. Groppo, (a cura di), *Psicologia dell'educazione*, vol. 1, Unicopli, Milano 1984.
- C. Pontecorvo, *Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione*, in «Rassegna di Psicologia», 1-2/1985, pp. 23-45.
- C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 2000.

L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 1999.

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO  
SECONDARIO DELLA TOSCANA  
Sede di Firenze

IV Ciclo  
I Anno

*Area 2 – Disciplinare*  
**Relazione di Filosofia**

**La comunità ha bisogno del padre.**  
Dal *Contratto sociale* alla *Nuova Eloisa* di Jean-Jacques Rousseau

Indirizzo  
Scienze Umane

Specializzando  
Dario Danti

Anno Accademico 2002-2003

## **La comunità ha bisogno del padre.**

Dal *Contratto sociale* alla *Nuova Eloisa* di Jean-Jacques Rousseau

### **Nota**

*La presente relazione si articola in due parti e raccoglie un itinerario di lettura per l'approfondimento del pensiero di Jean-Jacques Rousseau.*

*La prima parte è una trattazione a carattere universitario, articolata in quattro parti, e serve come traccia per l'insegnate, nonché come inquadramento generale della tematica in oggetto. La seconda racchiude schematicamente il percorso di lettura da svolgere in una classe quarta liceo scientifico o classico una volta affrontato nel suo complesso il pensiero di Rousseau.*

## Parte prima

### Guida per l'insegnate

#### 1. Focalizzazione: dov'è il male?

L'argomento del Primo libro del *Contratto sociale* è molto suggestivo: Rousseau si pone una domanda impegnativa e al tempo stesso provocatoria, ossia per quale motivo «l'uomo è nato libero, e dovunque è in catene»<sup>43</sup>. Prendendo come assunto l'*assenza* di libertà quale caratteristica fondativa dell'uomo corrotto in società<sup>44</sup>, nell'*Emilio* Rousseau fa rilevare che «il primo di tutti i beni non è l'autorità, ma la libertà»<sup>45</sup>. Libertà e felicità da ricercare in una solitudine tratto costitutivo dell'uomo e conforme all'ordine naturale: un essere solitario è, per Rousseau, un essere realmente felice.

A questo livello andrebbe indagata a fondo l'argomentazione circa l'assenza della libertà e si potrebbe divaricare l'analisi sulla ricerca del 'luogo' nel quale risiede il *male* delle catene, ovvero se esso vada rintracciato nell'oppressione della società, oppure se sia insito nella scissione dell'intimo umano fra 'essere' e 'dover essere'. Secondo Jean Starobinski, che s'inserisce nel filone inaugurato da Ernst Cassirer<sup>46</sup>, «il male viene prodotto attraverso la storia e la società, senza alterare l'essenza dell'individuo» e quindi «la colpa della società non è colpa dell'uomo nella sua essenza, ma nei suoi rapporti»: è dunque «nelle *mani* dell'uomo, non nel suo *cuore* che tutto degenera»<sup>47</sup>.

Al contrario, secondo una riformulazione di tale interpretazione, altri studiosi vedono il male «annidato nell'interiorità del soggetto, configurandosi semmai, in questa prospettiva, la “società” non come *causa*, ma come *occasione* di esso»<sup>48</sup>. La «*machine politique*» che Rousseau ha

---

43 J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, saggio introduttivo di Robert Derathé, traduzione e note di Valentino Gerratana, Einaudi, Torino 1994, p. 9.

44 J.-J. Rousseau, *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in *Scritti politici*, a cura di Eugenio Garin, Laterza, Bari 1971, pp. 117-205.

45 J.-J. Rousseau, *Emilio o Dell'educazione*, Mondadori, Milano 1997, p. 80.

46 E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, in Ernst Cassirer, Robert Darnton, Jean Starobinski, *Tre letture di Rousseau*, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 41.

47 J., Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 50-51.

48 R. Gatti, *L'enigma del male*, Edizioni Studium, Roma 1996, p. 10; Id., *L'ordine politico e il problema del male: figure della modernità (Pascal, Rousseau, Voltaire)*, Perugia 2001. Gatti fa riferimento a una linea interpretativa che pone l'accento su un *residuo cristiano* nella trama della speculazione del filosofo ginevrino che riconduce l'origine del male alle dinamiche dell'interiorità e che rinvia alla dialettica della “libertà” alle prese con i richiami contrastanti di

edificato nel *Contratto* dovrebbe assicurare a tutti i cittadini la «vertu publique», dovrebbe, nello stato civile, permettere il godimento della «libertà civile» e della «libertà morale»: in questo senso il male dell'«amor proprio» sarebbe tenuto a freno<sup>49</sup>. L'amor proprio, inizialmente definito come «feroce»<sup>50</sup>, è sviluppato nella dialettica con l'«amor di sé», ossia nella tensione e scissione interna dell'io fra egoismo e innocenza<sup>51</sup>.

Il nostro scopo è quello di mettere a critica la «macchina politica» del filosofo ginevrino in relazione alla *esperibilità* della libertà, della felicità e dell'uguaglianza. In questo senso prenderemo a riferimento in modo particolare la tensione comunitaria contenuta nella *Nuova Eloisa*<sup>52</sup>, cercando di evidenziare da un lato la contrapposizione fra la società corrotta, Parigi, e la felicità e libertà comunitaria, Clarens; dall'altro cercando di definire il personaggio del signore di Wolmar, tralasciando quello di Julie, anch'essa protagonista dell'ordine comunitario e, soprattutto, della tensione amorosa al centro di tutto il romanzo.

## 2. La Nuova Eloisa: *Pargi versus Clarens*

Saint-Preux, precettore di Julie, esterna in una successione incalzante di lettere alla giovane tutto il suo amore. Inizialmente tale sentimento è legato sia a una domanda di amicizia, sia alla consapevolezza del tormento di una situazione di inquietudine interiore<sup>53</sup>. Tutta la vicenda

---

“anima” e “corpo”. I principali testi di riferimento lungo cui si snoda la riflessione dei due saggi in oggetto sono: S. Cotta, *Teoria religiosa e teoria politica in Rousseau*, “Giornale di metafisica”, 19 (1964), 1-2; P.-M. Masson, *La religion de Jean-Jacques Rousseau*, Slatkine, Genève 1970; A. Philonenko, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris 1984; J. Talmon, *Le origini della democrazia autoritaria*, trad. it. M.L. Izzo Agnetti, Il Mulino, Bologna 1967; S. Vasale, *La secolarizzazione della toedicea. Storia e politica in J.-J. Rousseau*, Abete, Roma 1978.

49 «[...] ciò che l'uomo perde con il contratto sociale è la sua libertà naturale e un diritto illimitato su tutto quello che lo tenta e che può essere da lui raggiunto; ciò che egli guadagna è la libertà civile e la proprietà di tutto quello che possiede. Per non ingannarsi su queste compensazioni, bisogna ben distinguere la libertà naturale, la quale non ha per limiti che le sole forze dell'individuo, dalla libertà civile, la quale è limitata dalla volontà generale; e il possesso, che è soltanto l'effetto della forza o il diritto del primo occupante, della proprietà, che non può essere fondata che su un titolo positivo. In base a ciò che precede si potrebbe aggiungere, all'acquisto dello stato civile, la libertà morale, che sola rende l'uomo veramente padrone di se stesso; perché l'impulso del suo appetito è schiavitù, e l'obbedienza alla legge che ci siamo prescritta è libertà.» (J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, cit., pp. 29-30).

50 J.-J. Rousseau, *Discorso sulla disuguaglianza*, cit., p. 162.

51 P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari 1974, p. 39.

52 J.-J., Rousseau, *Giulia o La Nuova Eloisa*, introduzione e commento di Elena Pulcini, Rizzoli, Milano 1992, d'ora in poi citata con *NE*.

53 «Quando cominciai ad amarvi, come ero lontano dall'immaginare tutti i mali che mi preparavo!» (*NE*, Parte prima, lettera III, p. 46). E ancora, più avanti: «Il crescere della vostra tristezza m'ha fatto sentire quello del mio male. [...] Non dubitate, divina Giulia, se poteste vedere che incendio questi otto giorni di languore hanno acceso nell'anima mia, gemereste voi stessa sui mali che m'avete provocato» (*Ivi*, p. 47). «Tuttavia un male effettivo mi tormenta, cerco invano di sfuggirgli; non vorrei morire, e tuttavia muoio; vorrei vivere per voi e siete voi che mi togliete la vita» (*NE*, Parte

amorosa vissuta da Julie sarà costituita dalla scissione-tensione fra l'*amore di sé*, l'*amore-passione* per Saint-Preux e, nelle successive parti dell'opera, l'*amore coniugale* per il signore di Wolmar<sup>54</sup>.

Più volte la richiesta di Julie sarà quella di volere da Saint-Preux la separazione<sup>55</sup>, per evitare che la vicinanza e la relazione possa turbare la sua tranquilla vita. Anche se lui accetterà, il turbamento di entrambi sarà aggravato proprio per la lontananza e accentuerà il male amoroso dovuto alla perdita e all'aumento smisurato dell'*amore-passione*<sup>56</sup>.

Dopo varie vicissitudini una seconda separazione porterà Saint-Preux a Parigi, nella società, collocato, così, «con segreto orrore in questo vasto deserto del mondo»<sup>57</sup>. La prima critica riguarda il «costume sociale» tipico che è simbolo di assenza di trasparenza, evidente significazione di un altro tema caro a Rousseau, ossia la tensione fra apparire ed essere<sup>58</sup>. E connesso a questo anche la deflagrante questione sociale: «In realtà Parigi è probabilmente la città nella quale le fortune sono più disuguali, dove insieme regnano la più festosa opulenza e la miseria più deplorabile»<sup>59</sup>. Anche su questo aspetto Saint-Preux va a fondo evidenziando come l'interesse individuale sia anteposto al bene comune<sup>60</sup>. Il precettore non vuole in nessun modo criticare, fare satira o, semplicemente, analizzare i parigini in quanto parigini, ma, piuttosto, gli abitanti di una grande città per indagare a fondo dove s'annida il vizio, il male dell'uomo:

«Io non studio i parigini, bensì gli abitanti d'una grande città, e non so se quello che vedo non si addica a Roma o a Londra non meno che a Parigi. Le regole della morale non dipendono dal costume dei popoli; così nonostante i pregiudizi imperanti, sento benissimo ciò che è male in sé; ma codesto male non so se

---

prima, lettera X, p. 65). «Ah sì, senza dubbio, tocca a voi regolare i nostri destini; non è un diritto che vi concedo, è una giustizia che vi domando; la vostra ragione deve risarcirmi del male che avete fatto alla mia» (NE, Parte prima, lettera XII, p. 67).

54 Si veda, per meglio comprendere la successione di questi sentimenti, l'introduzione di Elena Pulcini, *J.-J. Rousseau: l'immaginario e la morale*, all'edizione citata della *Nuova Eloisa*, in particolare il secondo paragrafo *Amore-passione e amore di sé*, pp. XV-XXV. Inoltre, sempre di Pulcini, *Amour-passion e amore coniugale. Rousseau e l'origine di un conflitto moderno*, Marsilio, Venezia 1990. Di notevole interesse, e sotto la luce della *faiblesse*, la ricostruzione della vicenda amorosa di Julie e Saint-Preux in R. Gatti, *L'enigma del male*, cit., pp. 76-102.

55 NE, Parte prima, lettera XV, pp. 76-7.

56 «Il sentimento dei miei mali s'inasprisce continuamente lontano da voi, e come se non ne avessi abbastanza per opprimermi, vado fabbricandomene di incerti per irritare tutti gli altri» (NE, Parte prima, lettera XIX, p. 81).

57 NE, Parte seconda, lettera XIV, p. 246.

58 «Non occorre conoscere il carattere delle persone, ma soltanto i loro interessi per indovinare a un dipresso che cosa diranno su ogni cosa. Quando un uomo parla, non è lui ma per così dire è il suo abito che esprime un parere; e ne muterà senza tante storie mutando di stato [...] In questo modo nessuno mai dice cosa pensa, ma che cosa è opportuno che faccia pensare agli altri, e in loro l'apparente zelo per la verità non è mai altro che la maschera dell'interesse» (*Ivi*, p. 249). E ancora, più avanti, la frase usata è lapidaria ed esemplificativa: «Finora non ho visto che maschere; quando mai potrò vedere volti umani?» (*Ivi*, p. 251).

59 *Ivi*, p. 248.

60 *Ivi*, p. 250.

bisogna assegnarlo al francese o all'uomo, se è frutto del costume o della natura.»<sup>61</sup>

La descrizione di Parigi continua con particolari riferimenti alla vita mondana, dalle cene al teatro<sup>62</sup>, sino alla descrizione della condizione delle donne<sup>63</sup>. Queste pagine sulla città sono il preludio per un confronto che Saint-Preux farà con la comunità di Clarens; una delle domande centrali che ci interesserà affrontare successivamente è la medesima che si pone Julie in una concitata risposta a Saint-Preux sul rapporto società-comunità: «Perché in una città così ricca il popolino è tanto misero, mentre l'estrema miseria è così rara da noi, dove non esistono milionari?»<sup>64</sup>.

Nella lontananza Julie matura la scelta definitiva. Elementi determinanti sono la fedeltà alle volontà paterne e la morte della madre<sup>65</sup>. Questo se ci attestiamo al solo racconto dei fatti; Rousseau, al contrario, ci vuole mostrare anche una progressiva maturazione della protagonista verso un distacco consapevole da Saint-Preux<sup>66</sup>. La decisione di quest'ultimo per un nuovo lungo viaggio vedrà, ancora una volta, nella lontananza fisica la ricerca di una improbabile pace dei sentimenti<sup>67</sup>. In questo quadro matura il matrimonio tra Wolmar e Julie – particolarmente voluto dal padre della giovane –, la maternità di Julie e la reggenza da parte dei due sposi della comunità di Clarens. La narrazione riprende dopo quattro anni, con l'arrivo di Saint-Preux a Clarens, su invito del signore di Wolmar.

Clarens, Wolmar e Julie sono quasi sempre descritti dalle lettere di Saint-Preux<sup>68</sup>: un occhio particolare sotto il quale vengono lette la relazione fra i due sposi e le relazioni fra gli abitanti della comunità. Sono gli sguardi di un attento osservatore, come già abbiamo apprezzato nelle descrizioni di Parigi, ma sono anche gli sguardi influenzati oramai da «una tranquilla amicizia»<sup>69</sup> che vede i coniugi e la loro costruzione comunitaria come un qualcosa di *organico*. L'accento è comunque posto sul permanere di un'*estasi* nei confronti di Julie, descritta sotto il prevalere di

---

61 *NE*, Parte seconda, lettera XVI, p. 259.

62 *NE*, Parte seconda, lettera XVII, pp. 261-72.

63 *NE*, Parte seconda, lettera XXI, p. 281-95.

64 *NE*, Parte seconda, lettera XXVII, p. 320.

65 *NE*, Parte terza, lettera V, pp. 333-5.

66 *NE*, Parte terza, lettere XV, XVII e XX.

67 *NE*, Parte terza, lettera XXVI, pp. 417-8.

68 *NE*, Parte quarta, lettere X e XI, pp. 463-510.

69 Almeno a detta di Saint-Preux, ma vedremo, più avanti, che le cose non stanno proprio in questi termini (*NE*, Parte quarta, lettera X, p. 463).

un sentimento comunque ancora ambiguo: fra l'abbandono dell'*amore-passione* e la ricerca dell'*amicizia*. Tutto questo, in molti momenti, condiziona la visione complessiva di Clarens, con una esaltazione «estatica» della comunità, su cui torneremo successivamente<sup>70</sup>.

Attraverso tre caratteristiche – «ordine», «pace» e «innocenza» – viene introdotta la «casa semplice e ben governata»<sup>71</sup> del signore e della signora di Wolmar. La casa è aliena da lusso e ricchezza, poiché vige la pulizia e l'abbondanza. Sotto gli occhi attenti e vigili del signore di Wolmar gli operai lavorano i campi e i possedimenti<sup>72</sup>: il maggior impiego di uomini nel lavoro serve alla maggior produzione per il soddisfacimento autarchico di una comunità dove il denaro, a differenza della società, è abolito quasi totalmente. Oltre alla servitù stabile vi è un gran numero di giornalieri; per entrambi sono stabiliti due compensi: l'uno istituzionale e l'altro di «beneficenza» per l'amore che si è messo nel lavoro. Ma il signore di Wolmar, elargitore dei compensi, «non permette mai che le istituzioni di grazia e di favore degenerino in costume e in abuso»<sup>73</sup>. Il legame non è mantenuto esclusivamente, o principalmente, dall'aspetto economico, tutt'altro: è la signora di Wolmar, attraverso il proprio affetto a rendere *comuniale* l'ordine. Partecipa degli affanni come dei piaceri degli abitanti, cura e consiglia con azioni concrete e atti di bontà<sup>74</sup>. Si tratta di un rapporto familiare e di un potere domestico che non riguarda soltanto i servitori, ma soprattutto i domestici, la cui scelta è accurata e fondamentale per porre le basi dell'ordine: è questa la dimensione di un potere paternalistico e filiale. Così come indispensabile all'ordine è una morale della delazione, o meglio aver «saputo mutare il vile mestiere del delatore in una funzione di zelo, di integrità, di coraggio»<sup>75</sup>.

---

<sup>70</sup> Su questo punto il riferimento è, in parte, alla riflessione che Roberto Esposito sviluppa nel suo *Comunitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 1998, pp. 54-5.

<sup>71</sup> *NE*, Parte quarta, lettera X, p. 463.

<sup>72</sup> Più volte, nel testo, viene esaltata la vita campestre che è vissuta in esplicita contrapposizione alla vita in società: «La condizione naturale dell'uomo è di coltivare la terra e di vivere dei frutti di quella. Il pacifico abitante dei campi non ha bisogno, per sentire la propria felicità, che di conoscerla. Tutti i veri piaceri dell'uomo sono a sua disposizione; non prova che le pene inseparabili dalla umanità: e sono pene che colui che se ne vorrebbe liberare non fa altro che barattare con altre più crudeli. Questo è il solo stato necessario, e il più utile. Non è infelice che quando gli altri lo tiranneggiano con la violenza o lo seducono con l'esempio dei loro vizi» (*NE*, Parte quinta, lettera II, p. 557). «I cittadini non sanno amare la campagna; non sanno nemmeno starci; e quando ci stanno quasi non sanno che cosa ci si fa. Ne sdegnano i lavori, ne ignorano i piaceri; a casa loro sono come all'estero, non mi stupisce che non ci stiano volentieri. [...] Il lavoro campestre è piacevole, non ha in sé niente di tanto faticoso da muovere a compassione. È importante, siccome ha per oggetto l'utilità pubblica e la privata; e poi è la prima vocazione dell'uomo, richiama allo spirito un'idea piacevole e al cuore tutti gli incanti dell'età dell'oro.» (*NE*, Parte quinta, lettera VII, p. 625).

<sup>73</sup> *NE*, Parte quarta, lettera X, pp. 464-5.

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 466.

<sup>75</sup> *Ivi*, p. 485. E ancora, più avanti: «Hanno fatto capir loro [ai servi] ben bene che il comandamento di non svelare le colpe del prossimo non si riferisce che a quelle che non danneggiano nessuno; che vedere un'ingiustizia che pregiudica un terzo e tacere è come farsene autore; [...]. Su queste massime, vere generalmente da uomo a uomo, e anche più rigorose nel più stretto rapporto tra servo e padrone, si considera verità incontestabile che colui che vede fare un danno

Indispensabile è fuggire l'«ozio», così come indispensabile a garantirsi l'ubbidienza è una condotta «schietta e aperta», facendosi vedere così come si è<sup>76</sup>.

### 3. Domeniche e festa della vendemmia: il “bordo” della comunità

Tale ordine comunitario è confermato nelle domeniche d'inverno dal ritrovo della servitù: la signora di Wolmar non manca mai a tali appuntamenti. Paradigmatiche sono le sue parole, riferite al ballo, dalle quali sembrerebbe trasparire che l'uguaglianza degli abitanti di Clarens sia davvero, in ogni momento, a un passo dalla sua realizzazione definitiva: «Finalmente mi pare che questa familiarità moderata crea tra noi dei legami dolci e un'affezione che ci riconduce all'umanità naturale, temperando la bassezza della servitù e il rigore dell'autorità»<sup>77</sup>. L'appuntamento domenicale, con tutta la sua ambiguità esemplificata dal ballo, così come la festa della vendemmia, avvicinerrebbe tutti gli abitanti – servitori e padroni – alla possibile uguaglianza reale.

La vendemmia non è un lavoro faticoso e subito, tutt'altro: è accompagnato da zelo e allegria. «Si canta e si ride tutta la giornata, e il lavoro va anche meglio. Tutti vivono nella massima familiarità; *tutti sono uguali*, e nessuno trascende»<sup>78</sup>. L'unità della comunità si concretizza in tutti i suoi aspetti: nell'attività fisica, nel canto e nel pranzo. Si tratta di una vera e propria «dolce eguaglianza», che ristabilisce l'«ordine della natura»: è un «legame d'amicizia per tutti»<sup>79</sup>.

Sono parole molto precise, quelle usate per la descrizione di questi istanti di festa. Molti lettori di Rousseau, fra cui Starobinski, hanno posto l'accento sulla natura istantanea e illusoria di questa uguaglianza – di questa trasparenza – all'interno della festa della vendemmia, che ha alla base, comunque, una disuguaglianza fra servitori e padroni che si vuole colmare proprio nell'«eccitazione» estatica della festa<sup>80</sup>. E, comunque, la subalternità dei buoni servitori è una costante dell'ordine comunitario, che non porta a una solidarietà egualitaria auspicata, ma,

---

ai padroni senza denunciarlo è più colpevole ancora di colui che lo commette; [...]» (*Ibid*).

<sup>76</sup> *Ivi*, pp. 490-1. Su quest'ultimo tema circa la presunta *trasparenza* dei governanti di Clarens discuteremo più avanti, con particolare riferimento alle pagine di Jean Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 137-196.

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 480.

<sup>78</sup> *NE*, Parte quinta, lettera VII, p. 629, il corsivo è nostro.

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 630.

invece, al servizio migliore per il signore di Wolmar. I padroni si sentono uguali soltanto quando vogliono loro e questo privilegio riguarda soltanto loro.

Seguiamo ancora il ragionamento di Starobinski: «Le gioie collettive di Clarens altro non sono che l'immagine moltiplicata delle estasi solitarie di Jean-Jacques. Clarens è un mondo chiuso, dove però ci si abbandona all'estasi del “grande Essere”»<sup>81</sup>. Proprio la festa rappresenta il *limite*, il bordo di questo universo chiuso, di questa comunità chiusa, autarchica e autosufficiente. Proprio lo spingersi al limite, che rimane invalicabile, e il ritorno ai rapporti quotidiani fra i servi e i padroni una volta finito l'istante occasionale della festa, mette ancora più in risalto ai nostri occhi la vera natura quotidiana di Clarens e l'assenza di uguaglianza e di felicità.

Le domande, a questo punto, non possono non riguardare la comunità descritta nella *Nuova Eloisa*: Che cos'è Clarens se non una comunità assolutamente individuale, perfettamente insulare, pienamente autosufficiente? La risposta la affidiamo ancora una volta a Starobinski:

«Con uno slancio di immaginazione espansiva [Rousseau] trasferisce l'ideale dell'autosufficienza dell'io in un mito dell'autosufficienza comunitaria. [...] Assicuratasi la perfetta autonomia, la comunità chiusa si pone, di fronte al resto del mondo come una persona in ozio e completamente libera.

A Clarens la coesione è perfetta. L'autarchia economica presuppone l'unanimità del gruppo sociale; questa, a sua volta, presuppone l'apertura dei cuori, la fiducia senza ombre. Rousseau si concede tutte queste condizioni ideali, assicurandone la fusione completa.»<sup>82</sup>

In questo quadro, per comprendere meglio i limiti di Clarens e, soprattutto, questo organicismo fra l'individuo e la comunità, non ci resta che analizzare la figura del signore di Wolmar.

#### *4. Il padre e il legislatore*

Inizialmente avevamo individuato due crinali di ricerca, due letture possibili: da un lato il *male* delle catene, ossia l'assenza della libertà, della felicità e dell'uguaglianza dovuto alla

---

80 J. Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 162-3.

81 *Ivi*, p. 169.

82 J. Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 179.

corruzione della società; dall'altro il *male* insito nell'intimo umano. Se fino a questo punto abbiamo seguito la prima traccia di ricerca per definire la contrapposizione fra società (Parigi) e comunità (Clarens) in relazione alla esperibilità della libertà e della felicità; adesso, seguendo *l'intimo umano*, vorremmo concentrarci sul signore di Wolmar, ossia su colui che, a nostro avviso, è l'artefice dell'autarchia e dell'autosufficienza del mondo chiuso di Clarens.

Wolmar viene descritto da Julie come uomo «senza passioni», «*un uomo spassionato*»<sup>83</sup>, guidato essenzialmente dalla ragione<sup>84</sup>.

In successione alle due lettere con le quali Saint-Preux descrive l'armonia di Clarens, dalle quali traspaiono sia caratteri della comunità chiusa che alcuni tratti della personalità di Wolmar<sup>85</sup>, è ancora Julie a tratteggiare altre caratteristiche specifiche del marito attraverso le stesse parole di quest'ultimo. Si tratta di un «animo tranquillo» con un «cuore freddo»<sup>86</sup>, che ha in «un naturale amore dell'ordine» l'unico principio attivo<sup>87</sup>.

L'esercizio dell'autorità di Wolmar è riconosciuto anche da Saint-Preux, sia come *status* che presiede la comunità sia nei confronti di quest'ultimo: già dopo pochi giorni dall'arrivo a Clarens «il signore di Wolmar cominciava a prendere su di me una così forte autorità che quasi mi ci ero abituato»<sup>88</sup>. E l'intera vicenda della fenomenologia del sentimento fra Julie e Saint-

---

83 *NE*, Parte quarta, lettera VII, p. 451. Il corsivo è nostro: come fa notare Elena Pulcini in nota, il testo originario per «un uomo spassionato» è «un homme sans passions», che rende meglio l'idea del temperamento del signore di Wolmar.

84 Scrive Julie: «[...] e senza offendere la gravità coniugale conserva con me dopo le nozze gli stessi modi che aveva prima. Non l'ho mai veduto né allegro né triste, ma sempre contento; non mi parla mai di sé, raramente di me; non mi ricerca, ma non gli dispiace che io lo cerchi, e mi lascia piuttosto a malincuore. Non ride affatto; è serio senza però dar la voglia di esserlo; anzi, quel suo contegno sereno pare mi inviti all'allegria, e siccome i piaceri che gusto sono i soli ai quali sembra essere sensibile, un riguardo che gli devo è di cercare di divertirmi. [...] L'ho osservato con la massima attenzione, ma non ho potuto scoprire in lui altra passione che quella che nutre per me. Inoltre questa passione è così calma e temperata che si direbbe non ami che quel tanto che vuol amare, e non lo vuole che in quanto lo consenta la ragione». (*NE*, Parte terza, lettera XX, p. 390).

85 *NE*, Parte quarta, lettere X e XI, pp. 463-510.

86 E ancora: «Sono uno di quegli uomini ai quali si crede di far ingiuria dicendo che sono insensibili: come dire che non hanno nessuna passione che li distolga dal seguire la vera guida dell'uomo. Poco sensibile al piacere e al dolore, non provo che assai debolmente persino quel sentimento d'interesse e di umanità che ci fa proprie le affezioni altrui. Se mi riesce di veder soffrire la gente per bene, la pietà non c'entra affatto, perché non ne provo vedendo soffrire i malvagi.» (*NE*, Parte quarta, lettera XII, p. 512).

87 *Ibid.* Lo potremmo definire un *osservatore senza passioni*, come lui stesso, più avanti confessa: «Se c'è in me passione dominante è quella dell'osservazione: mi piace leggere nel cuore degli uomini; siccome il mio poco mi illude, siccome osservo calmo e disinteressato, e siccome una lunga esperienza m'ha fatto abbastanza sagace, non mi sbaglio nei miei giudizi; ed è questa la sola ricompensa dell'amor proprio in questo continuo studio; perché non mi piace recitare una parte, ma soltanto vedere gli altri che recitano. La società mi piace in quanto la contemplo, non in quanto ne faccio parte. Se potessi mutare la natura del mio essere e diventare un occhio vivente, farei volentieri questo baratto. Così la mia indifferenza per gli uomini non mi fa indipendente da loro, senza preoccuparmi di esser visto da loro ho bisogno di vederli, e pur senza essermi cari mi sono necessari». (*Ivi*, pp. 512-3). Un osservatore senza passioni che, come ribadirà Julie nelle pagine finali del libro «è freddo, ma non insensibile» (*NE*, Parte sesta, lettera VIII, p. 726).

88 *NE*, Parte quarta, lettera VI, p. 446.

Preux – da *amore-passione* ad *amicizia* – sarà vissuta e influenzata dal «metodo» di Wolmar<sup>89</sup>.

Clarens significa semplicità e uguaglianza che muove al rispetto, capacità di gustare la felicità attraverso il rigore<sup>90</sup>. Basti pensare all'ordine economico: «Qui il rapporto è stabilito su una base incrollabile, e cioè sul perfetto accordo tra i due coniugi. Il marito s'è incaricato della riscossione delle rendite, la moglie ne dirige l'impiego: la sorgente delle loro ricchezze sta nell'armonia che regna tra loro»<sup>91</sup>.

Possiamo davvero vedere in Wolmar, individuo autosufficiente e isolato, il regolatore dell'ordine isolato e autosufficiente della comunità: vi è, dunque, compenetrazione e organicismo fra l'individuo e la comunità. Esemplificativa, da questo punto di vista, la riflessione di Roberto Gatti:

«Clarens può apparire, quindi, come un luogo di salvezza edificato con mezzi puramente umani e di cui proprio Wolmar, vera immagine della *ragione incarnata*, è il *legislatore*. C'è da notare che, anche nel caso della comunità ristretta di Clarens, come in quello della “*machine politique*”, il meccanismo che fa funzionare tutto non potrebbe mettersi in moto se non intervenisse un uomo che si caratterizza per la sua eccezionalità, per il suo essere fuori dalla norma, per il fatto di comprendere le passioni umane senza rimanerne vittima e, comunque, per riuscire a padroneggiarle con sovrana fermezza nel momento in cui, come nel caso dell'innamoramento per Giulia, viene coinvolto nella loro insidiosa logica.»<sup>92</sup>

Wolmar è *il* legislatore di Clarens. A questo punto il parallelo con la «*machine politique*» del *Contratto sociale* è necessario. Scrive Rousseau nel *Contratto*: «Come potrebbe una moltitudine cieca, che spesso non sa quello che vuole, perché raramente sa ciò che è bene per essa, realizzare da sé un'impresa così grande e così difficile quale un sistema di legislazione? Da sé il popolo vuole sempre il bene, ma da sé non sempre lo vede. La *volontà generale* è sempre retta, ma il giudizio che la guida non sempre è illuminato. Bisogna farle vedere le cose come sono,

---

<sup>89</sup> *NE*, Parte quarta, lettera XII, p. 517. Il primo atto del metodo è la profanazione del «boschetto», che era stato teatro del primo bacio fra Julie e Saint-Preux (*Ivi*, p. 518): l'idea di Wolmar è proprio quella di far comprendere ai due il mutamento del sentimento attraverso il rivivere degli eventi e la *memoria* (*NE*, Parte quarta, lettera XIV, p. 531). Le basi di tale mutamento sono già state poste con l'invito e la presenza di Saint-Preux a Clarens: come già visto nella Prima e nella Seconda parte, la costrizione alla lontananza di per sé non è strumento efficace di allontanamento della passione; al contrario la vicinanza può aiutare il mutamento se viene cancellata la memoria, che preserva l'amore, sovrapponendo all'immagine di *Julie* quella della *Signora di Wolmar* (*Ibid.*). La prova successiva della «passeggiata sul lago», invece, metterà in crisi il disegno di Wolmar (*NE*, Parte quarta, lettera XVII, pp. 536-44). Nelle ultime pagine del libro, nonostante Saint-Preux voglia sostenere il successo del «metodo» di Wolmar, ne denuncerà suo malgrado il parziale fallimento (*NE*, Parte sesta, lettera VII, pp. 698-711), così come Julie ne definirà il carattere parzialmente «illusorio» (*NE*, Parte sesta, lettera XII, p. 767).

<sup>90</sup> *NE*, Parte quinta, lettera II, pp. 549-79.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 552.

<sup>92</sup> R. Gatti, *L'enigma del male*, cit., p. 289.

qualche volta come devono apparirle, indicarle la buona strada che essa cerca, proteggerla dalle seduzioni delle volontà particolari, avvicinare ai suoi occhi i luoghi e i tempi, bilanciare l'attrattiva dei vantaggi presenti e sensibili con il pericolo dei mali lontani e nascosti». La moltitudine diventa corpo sovrano quando trova e segue una guida che le insegni «a conoscere quello che vuole [...] ecco da dove nasce la necessità di un legislatore»<sup>93</sup>. E che cos'è, si chiede Starobinski, la volontà generale nella comunità di Clarens se non la festa della vendemmia? «L'esaltazione della festa collettiva presenta la medesima struttura della volontà generale nel *Contratto sociale*. La descrizione della *pubblica gioia* offre l'aspetto lirico della volontà generale: il suo aspetto nell'ambito della domenica»<sup>94</sup>.

Agli abitanti della comunità chiusa, che sono «moltitudine cieca», occorre «una intelligenza superiore che vedesse tutte le passioni degli uomini senza essere in preda ad alcuna; che non avesse nessun rapporto con la nostra natura e che la conoscesse a fondo; la cui felicità fosse indipendente da noi e che tuttavia volesse occuparsi della nostra»<sup>95</sup>. Il legislatore non deruba e non si sostituisce al popolo, ma lo guida: «è una funzione singolare e superiore che non ha niente in comune con l'autorità umana»<sup>96</sup>.

È a partire da queste riflessioni del *Contratto* che Roberto Esposito individua il rischio protoautoritario di Rousseau «non nella contrapposizione del modello comunitario a quello individuale, ma nella loro compenetrazione reciproca che disegna la comunità sul profilo dell'individuo isolato ed autosufficiente. Insomma: la via che dall'uno individuale porta all'uno collettivo non può che scorrere in un alveo organicistico»<sup>97</sup>. Esposito fa proprio riferimento all'individuo rousseauiano come un individuo universalizzato – la volontà generale – e un universale individualizzato – le piccole patrie<sup>98</sup>: in questa compenetrazione starebbe il male dell'intimo umano di Wolmar e il rischio autoritario cui è esposta Clarens. Nonostante la figura di Wolmar venga descritta come fuori dalla norma e caratteristica per la sua eccezionalità e spassionatezza, vive dell'*organicismo* con una comunità che ha bisogno/subisce/fa tutt'uno con un padre in carne ed ossa.

---

93 J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, cit., p. 54-5.

94 J. Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 160

95 *Ivi*, p. 56. Sul rapporto fra moltitudine, popolo, corpo sovrano e legislatore nella teoria politica di Rousseau si veda Alessandro Biral, *Rousseau: la società senza sovrano*, in particolare il paragrafo 2 *Il legislatore è sotto tutti gli aspetti un uomo straordinario dello stato*, contenuto nella raccolta di saggi *Storia e critica della filosofia politica moderna*, FrancoAngeli, Milano 1999, pp. 169-88.

96 J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, cit., p. 57.

97 R. Esposito, *Communitas Origine e destino della comunità*, cit., p. 47

98 *Ivi*, pp. 49-5.

## Parte Seconda

### Percorso didattico

**Percorso didattico:** il nostro scopo è quello di mettere a critica la «macchina politica» di Rousseau in relazione alla *esperibilità* della libertà, della felicità e dell'uguaglianza. In questo senso prenderemo a riferimento, in modo particolare, il Primo e il Secondo Libro del *Contratto sociale* e la tensione comunitaria contenuta nella *Nuova Eloisa*, cercando di evidenziare da un lato la contrapposizione fra la società corrotta, Parigi, e la felicità e libertà comunitaria, Clarens; dall'altro definendo il personaggio del signore di Wolmar, inteso come esemplificazione del padrone-legislatore della comunità politica. L'obiettivo finale è quello di individuare e delineare le tendenze protoautoritarie del pensiero del filosofo ginevrino.

**Prerequisiti:** conoscenza della biografia intellettuale e del pensiero politico di Rousseau a livello del manuale in adozione.

**Metodologia:** percorso guidato dell'insegnante con lettura individuale e collettiva di brani da due testi: *Il contratto sociale* e la *Nuova Eloisa*.

**Obiettivi:** stimolare la capacità critica nell'approccio al testo filosofico e sviluppare il confronto con la classe in relazione ad un'ipotesi interpretativa.

**Durata:** da definire.

### Percorso di lettura

#### 1. Focalizzazione: dov'è il male?

*Il contratto sociale*, Libro primo.

#### 2. La *Nuova Eloisa*: Parigi versus Clarens

*Nuova Eloisa*, Parte seconda, lettere XIV, XVI, XVII e XXVII.

*Nuova Eloisa*, Parte quarta, lettera X.

#### 3. Domeniche e festa della vendemmia: il “bordo” della comunità

*Nuova Eloisa*, Parte quinta, lettera VII

#### 4. Il padre e il legislatore

*Nuova Eloisa*, Parte quarta, lettera XII.

*Nuova Eloisa*, Parte quinta, lettera II.

*Il contratto sociale*, Libro secondo.

### **Bibliografia di riferimento**

Rousseau, Jean-Jacques, *La nouvelle Héloïse* (1762); trad. it. *Giulia o La Nuova Eloisa*, introduzione e commento di Elena Pulcini, Rizzoli, Milano 1992.

, *Le contrat social* (1762); trad. it. *Il contratto sociale*, saggio introduttivo di Robert Derathé, traduzione e note di Valentino Gerratana, Einaudi, Torino 1994.

, *Emile ou de l'éducation* (1762); trad. it. *Emilio o Dell'educazione*, Mondadori, Milano 1997.

, *Discours sur les sciences et les arts* (1750); trad. it. *Discorso sulle scienze e sulle arti*, in *Scritti politici*, a cura di Eugenio Garin, Laterza, Bari 1971.

, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755); trad. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in *Scritti politici*, a cura di Eugenio Garin, Laterza, Bari 1971.

Aa. Vv., *I concetti del male*, a cura di Pier Paolo Portinaro, Einaudi, Torino 2002.

Biral, Alessandro, *Storia e critica della filosofia politica moderna*, a cura di Giuseppe Duso, FrancoAngeli, Milano 1999.

Casini, Paolo, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari 1974.

Cassirer, Ernst, Darnton, Robert, Starobinski, Jean, *Tre letture di Rousseau*, Laterza, Roma-Bari 1994.

Derathé, Robert, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps* (1950), Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1988; trad. it. *Jean-Jacques Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, Il Mulino, Bologna 1993.

Einaudi, Mario, *The Early Rousseau*, Cornell University, Ithaca, New York 1967; trad. it. *Il primo Rousseau*, Einaudi, Torino 1979.

Esposito, Roberto, *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 1998.

Gatti, Roberto, *L'enigma del male*, Edizioni Studium, Roma 1996.

, *L'ordine politico e il problema del male: figure della modernità (Pascal, Rousseau, Voltaire)*, Perugia 2001.

Pulcini, Elena, *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

Philonenko, Alexis, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris 1984.

Starobinski, Jean, *J.-J. Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Paris, Editions Gallimard, 1971; trad. it. *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982.



SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO  
SECONDARIO DELLA TOSCANA  
Sede di Firenze

IV Ciclo  
I Anno

*Area 2 – Disciplinare*  
**Relazione di Storia**  
*La società feudale* di Marc Bloch

Indirizzo  
Scienze Umane

Specializzando  
Dario Danti

Anno Accademico 2002-2003

Marc Bloch, *La société féodale* (1939); trad. it. *La società feudale*, Einaudi, Torino 1949, nuova edizione 1999.

«L'originalità del mondo feudale sta nell'aver concepito la relazione dal basso all'alto».

Marc Bloch

### **Il campo dell'indagine**

*La società feudale* di Marc Bloch è un'opera complessa e articolata in più piani di analisi che cercheremo di presentare in una possibile griglia di lettura. Si tratta di due libri che tendono a descrivere, da un lato, le condizioni generali dell'ambiente sociale, dunque il formarsi dei vincoli fra uomo e uomo, che rappresentano il «colore» distintivo della struttura feudale; dall'altro lo sviluppo delle classi e l'organizzazione delle forme di governo. Rispetto a questi due assi Bloch dà rilievo, in primo luogo, all'analisi della «struttura sociale» quale «metodo nuovo» della ricerca storica e, in relazione a questa, ai raggruppamenti sociali e alle moltitudini, proiettando nello studio del passato le problematiche della sociologia, della psicologia, dell'antropologia e dell'analisi delle mentalità collettive proprie delle scienze umane.

L'ipotetica griglia di lettura, che tenga sullo sfondo le considerazioni generali prima riportate, vede, innanzitutto, due elementi da definire: la periodizzazione e la definizione dell'ambito territoriale. Relativamente alla prima questione la disamina di Marc Bloch prende a riferimento i secoli centrali del Medioevo: ossia dalla seconda metà del IX secolo fino alla prima metà del XIII secolo. La distinzione è fatta fra «due età feudali»: la prima, dalla metà del IX alla metà dell'XI secolo, caratterizzata dalle invasioni, dal disordine, dalla moltiplicazione delle clientele vassallatiche e dei centri signorili nel territorio disgregato; la seconda, che arriva fino alla seconda metà del XIII secolo, vede, contestualmente ad una ripresa demografica ed economica, un'intensificazione dell'istituto feudo-vassallatico ai fini di una ricomposizione territoriale. Gli spazi geografici di riferimento sono quelli dell'«Europa occidentale e centrale» – in particolare le aree francese, germanica e anglo-sassone – ridefiniti anche sulla base delle tre ultime grandi invasioni: a sud, ad opera dei fedeli dell'Islàm, dagli arabi e dagli arabizzanti; a est

da parte degli ungheresi; a nord dai normanni e dai vichinghi.

Partire da questi avvenimenti ci permette di riflettere sull'origine dell'Occidente, proprio alla luce degli insegnamenti che possiamo trarre dalle ultime invasioni e dalle caratteristiche che le accomunano: il saccheggio aveva ridotto i contadini alla disperazione, i signori alla miseria e reso le città affamate. Questo lo si deve soprattutto a un'«inferiorità di organizzazione sul mare e al poco controllo del territorio a causa di una scarsa densità della popolazione; il nomade, inoltre, era un «soldato nato» e, dunque, antropologicamente differente dai sedentari: sempre pronto a mettersi in moto con i suoi mezzi ordinari, dotato di senso strategico dello spazio.

Cosa rappresentano le invasioni? Che cosa succede dopo di esse? Cosa cambia e come si ristrutturano poteri e legami sociali? In proposito la suggestione di Bloch è molto efficace: «come i progressi della malattia rivelano al medico la vita segreta di un corpo, così, agli occhi dello storico, la marcia vittoriosa di una grande calamità assume, per la società colpita, tutto il valore di un sintomo» [Bloch, p. 68]. La grande calamità delle ultime invasioni, quindi, ha rappresentato una realtà che è alla scaturigine della «civiltà europea»: un «sintomo», appunto, che dall'esterno si è fatto interno contaminando e producendo, al tempo stesso, una «straordinaria immunità» dell'Occidente, condivisibile solo con il Giappone.

Avendo voluto, come Bloch, passare in rassegna il senso delle ultime grandi invasioni per farne il punto d'avvio della trattazione, per quel che ci riguarda ci permettiamo di seguire una suddivisione in parte differente da quella adottata nella definizione complessiva de *La società feudale*. Ecco le questioni che isoleremo nei tre seguenti paragrafi.

- 1) Le condizioni materiali delle due età, la comunicazione scritta e orale e i «vincoli di sangue» intese come «condizioni» della struttura sociale e lette alla luce del tema della relazione quale tratto distintivo della vita quotidiana delle due età feudali.
- 2) Le strutture sociali: il feudo e la signoria rurale; i vincoli vassallatico-beneficiari intesi come la peculiarità del medioevo occidentale; le relazioni di servitù e libertà.
- 3) L'analisi delle classi e il governo degli uomini, insistendo, in modo particolare, sulla differenza fra la nobiltà della prima età e quella della seconda età feudale, soffermandoci sull'amministrazione delle «giustizie».

## 1. Relazione e scambi: condizioni materiali, comunicazione, «vincoli»

La condizione distintiva della struttura sociale che accompagna la definizione e il passaggio fra la prima e la seconda età feudale viene individuata da Bloch nella vita di relazione e negli scambi.

Relativamente alle *condizioni materiali*, nella prima età il popolamento ha le caratteristiche del disordine e di una dispersione priva di densità, tanto che spostamenti e incontri risentono di questa geografia che, dal punto di vista economico, si contraddistingue per lo scarso commercio e per «carestia monetaria». Si vive alla giornata e le risorse del momento sono consumate subito. La rivoluzione economica della seconda età, al contrario, si fonda sul nesso stretto ripopolamento-sviluppo del commercio esterno e vede abbondanza monetaria e circolazione. Questo porterà, dall'XI secolo, anche allo sviluppo e alla crescita d'importanza di un ceto mercantile e artigiano, soprattutto nel tessuto urbano.

Ad una quotidianità caratterizzata da «precarietà perpetua», la *comunicazione orale e scritta* rappresenta la modalità più comune di percepire il presente e di dare senso alla relazione e agli scambi. La lingua vive di una forte divaricazione fra gli idiomi di uso quotidiano e il latino – riservato a una aristocrazia di persone – attraverso il quale si scrivevano i testi storici e il cui insegnamento e diffusione era al pressoché esclusivo appannaggio dei chierici.

Oralità e scrittura influiscono anche sulla memoria storica. Se l'epopea caratterizza il racconto delle «gesta» e, a partire dalla fine dell'anno Mille, la definizione e diffusione della tradizione storica, dobbiamo aspettare la «rinascita intellettuale del XII secolo» per assistere ad un differente sviluppo culturale che, fra le altre cose, permetta il progressivo declino di tali racconti intesi come testimonianze storiche, consentendo l'affermarsi della «vera storia», seppure sempre all'interno di una ristretta cerchia.

Comunque, questa rinascita intellettuale, affermatasi anche in relazione agli sviluppi commerciali, portò ad un cambio di mentalità e alla conquista di una «coscienza di sé» maggiore della prima età feudale, stante il numero limitato di persone coinvolte. In questo quadro è rilevante anche l'impulso dato nella seconda metà del secolo XI dal «risveglio» religioso ad opera della riforma di Gregorio VII, in particolare per l'ampia diffusione che ebbe.

In un contesto nel quale «l'imperio della consuetudine» rappresentava la quotidianità del diritto, teso fra il preservarsi di regole e vecchi testi e le necessità sociali che facevano sorgere

un gran numero di nuove usanze, ampia considerazione è riservata ai «vincoli del sangue», alla *solidarietà del lignaggio*, considerata dall'autore come «uno degli elementi essenziali della società feudale».

L'autore si sofferma particolarmente sulla vendetta, per evidenziare un punto di forza nel legame dei gruppi consanguinei, mettendo in evidenza come questi sentimenti violenti, seppur diffusi, cozzavano contro l'«orrore del sangue» e la tradizionale nozione di «pace pubblica» insegnata e praticata dalla Chiesa. Oltre alla vendetta, la solidarietà del lignaggio si prolungava, frequentemente, in società di beni.

L'autore si domanda anche quale fosse la relazione fra il vincolo di sangue e il matrimonio. Nonostante l'indissolubilità del vincolo coniugale proclamata dalla Chiesa, metterlo al centro del gruppo familiare significherebbe deformare molto la realtà dell'età feudale. Rispetto alla *gens* romana «la parentela aveva assunto e conservato, nell'Occidente medievale, un carattere nettamente bifido. L'importanza sentimentale attribuita dall'epopea alle relazioni tra zio materno e nipote non è che una delle espressioni di un sistema in cui i vincoli di parentela dal lato femminile avevano un'importanza press'a poco simile a quelli della consanguineità paterna» [Bloch, p. 162]. La contrazione avviene dal XIII secolo e lentamente vediamo sostituirsi alle vaste parentele gruppi assai più vicini alle nostre ristrette famiglie odierne, in ragione di due fatti particolari: lo sviluppo dei poteri pubblici e di uno Stato sovrano con la garanzia della pace e della protezione che riusciva ad assicurare; i progressi negli scambi, che portarono a limitare i vincoli familiari sui beni.

## **2. Feudalità e signoria rurale**

Avviciniamoci, adesso, ad alcune delle idee-forza del testo. In sintesi possiamo dire che Bloch isola nel dettaglio i rapporti vassallatico-feudali in senso proprio, non facendo discendere da essi il moltiplicarsi dei poteri di origine regia, definendo, quindi, come non feudali i vincoli delle classi inferiori entro le signorie rurali.

Le due «strutture sociali» al centro del libro sono la feudalità e la signoria rurale. Per strutture Bloch intende «fasci di tratti fondamentali», insiemi mobili di tratti distintivi variabili. Nel caso della feudalità assistiamo alla supremazia di una classe di guerrieri, a legami di obbedienza e protezione, al frazionamento dei poteri; per quanto concerne la signoria gli elementi ricorrenti sono la soggezione dei contadini, i servizi resi al signore, l'assenza della

schiavitù, il potere di comando che fa concorrenza a quello pubblico.

Nella prima età il rapporto feudale verteva sulla centralità dell'omaggio, cioè sul giuramento di fedeltà prestato dal vassallo (*vassus*). «L'omaggio, in una parola, era il vero creatore della relazione di vassallaggio, sotto il suo duplice aspetto di protezione e appartenenza» [Bloch, 173]. Nella seconda età, invece, l'importanza era attribuita al beneficio (*beneficium*), ovvero l'insieme di beni ottenuti dal vassallo. Inizialmente le concessioni vengono indicate con il termine latino di *beneficium*, che verrà sostituito con un altro termine, di origine germanica, *feudum*.

Il vassallaggio inizialmente può essere riassunto nella formula «l'uomo di un altro uomo»: così veniva registrato il rapporto di dipendenza e interdipendenza. L'uno era posto di fronte all'altro: «l'uno che vuol servire, l'altro che accetta e desidera d'essere capo».

La genesi delle relazioni di dipendenza personale viene analizzata mettendo in evidenza i primi legami personali di protezione nel passaggio dalla Francia merovingia a quella carolingia: dalla trattazione della *commendatio*, sino all'individuazione di una nascente gerarchizzazione fra gli stessi protetti, data dalla presenza di guerrieri «domestici», che rappresentavano quei servitori armati che avrebbero avuto un ruolo primario nel vassallaggio.

Questa evoluzione del legame di protezione e di subordinazione nel corso degli anni fu codificato. Viene così distinto il «beneficio», bene ricevuto dal re, dalla relazione con la Chiesa, definita giuridicamente come *precaria*.

Le obbligazioni del feudo erano generalmente servigi: la concessione terriera (*tenure*) veniva vincolata alla *corvées* rurale; in alcuni casi, però, vi poteva essere un carattere remunerativo del vincolo: si parlava in questo caso di *tenure-salario*. Comunque non c'era incompatibilità fra le due forme di remunerazione del vassallo: la provenda e il feudo. Naturalmente l'«accasamento» del vassallo era di gran lunga più utile al signore, in particolar modo per la presenza domestica e per i mille uffici e consigli che poteva fare e dare.

Tratteggiate e definite le “origini” – tenendo ferma la Francia quale angolo visuale privilegiato, ma non precludendosi un «giro d'orizzonte europeo» – Bloch si sofferma, in seguito, sulle modalità attraverso cui si arriverà all'ereditarietà del feudo; sulla pluralità degli omaggi che, dall'XI secolo, faranno il vassallo l'«uomo di più signori»; per giungere, e siamo sul finire della seconda età, alla constatazione della crescente commercializzazione della fedeltà attraverso la vendita o cessione libera dei feudi.

Quello fra il vassallo e il signore, come abbiamo visto, era un legame particolare. Il giuramento di fedeltà comportava non tanto la sottomissione, quanto una «devozione senza debolezza», nonché l'«aiuto» al signore in tutte le forme, particolarmente sotto l'aspetto militare; di contro l'omaggio, il beneficio. Bloch sottolinea, in questo contesto, come il vassallaggio scavalchi e trionfi, nella pratica e nel diritto, sulla relazione parentale o di suddito, andando progressivamente a sostituirsi al lignaggio. «La dipendenza di un uomo da un altro uomo non fu presto che la risultante delle dipendenze di una terra da un'altra. La stessa ereditarietà, anziché suggellare la solidarietà di due lignaggi, concorse invece all'indebolimento del vincolo, poiché valse anzitutto per gli interessi terrieri: l'erede prestava l'omaggio solo al fine di conservare il feudo. Il problema sorse tanto per gli umili feudi degli artigiani quanto per gli onorati feudi dei cavalieri» [Bloch, pp. 267-8]. Si tratta, in sostanza, dell'eclissarsi del sentimento di libera scelta e dell'alienazione, insieme al feudo, dei doveri inerenti al vassallaggio. Una progressiva perdita del carattere originario, un freno al «paradosso» della reciprocità.

Veniamo adesso alla signoria rurale, affermatasi con il dissolvimento dell'Impero carolingio. Scrive Bloch: «In essa i poteri del capo ebbero, sin dall'origine, lo scopo, se non esclusivo per lo meno preponderante, di assicurargli dei redditi mercè il prelievo sui prodotti del suolo. [...] Da un lato il dominio chiamato anche dagli storici «riserva», di cui il signore raccoglieva direttamente tutti i frutti; dall'altro, le *tenures*: piccole o medie gestioni contadine, raggruppantisi, in numero più o meno considerevole, intorno alla «corte» signorile» [Bloch p. 273]. La maggioranza dei contadini, in questo modo, viveva soggetta a un doppia dipendenza: da un lato sudditi di uno stesso padrone, dall'altro membri di una stessa comunità rurale. Il grande proprietario poteva esercitare il proprio potere, per consuetudine o per contratto, sia sui lavoratori di condizione servile sia sui coloni liberi: su tutti e due gravavano sia tasse che servigi; gli abusi e i soprusi fecero presto a trasformarsi in costume. Il signore era al tempo stesso capo, protettore e giudice.

Alla condizione di servitù Bloch dedica ampio spazio, soprattutto cercando di individuare il confine fra questa condizione e quella della libertà. Tra il VI e il XIII secolo quattro differenti figure si avvicendano: lo schiavo antico; lo schiavo affrancato (*servus* «accasato»), ma non di stato libero; il servo (*serf*); lo schiavo di origine straniera. Rispetto allo schiavo del mondo antico, nessun servo era oggetto di proprietà da parte del padrone: la definizione di «servaggio»

proprio questo vuol rappresentare e risulta antitetica a quella di «servo della gleba». In questo modo, con Bloch, siamo in grado d'introdurre una rottura storiografica. Rispetto alla tradizione ottocentesca, infatti, non vi è più una grande e omogenea categoria di servi della gleba, ma un'articolazione dei vincoli e delle relazioni tale che assistiamo ad una condizione differenziata di molti coltivatori delle campagne medievali per cui anche coloni liberi o piccoli proprietari («allodieri») potevano vedere modificato lo status della propria condizione e, dunque, rientrare in una relazione servile.

### **3. Classi e governo: la nobiltà e «le giustizie»**

Un'altra idea-forza del libro è la riflessione sulla nobiltà. Bloch esordisce sostenendo che ogni classe dominante non è automaticamente una nobiltà: necessita «anzitutto, uno statuto giuridico suo proprio, il quale confermi e materializzi la superiorità cui essa pretende; in secondo luogo, che tale statuto si perpetui per via ereditaria» [Bloch, p. 323]. I primi lineamenti dell'istituzione nobiliare si cominciarono a profilare dal XII secolo, consolidandosi nel secolo successivo, quando feudo e vassallaggio erano in declino. La prima età feudale l'aveva ignorata, tanto che «diversi sensi» venivano attribuiti alla parola «nobile»: dal possesso di un allodio all'esercizio del vassallaggio militare; nei fatti una posizione dominante poteva essere sufficiente per avere il nome.

Fatte queste premesse Bloch descrive in maniera estremamente accurata la vita nobile, soffermandosi, in seguito, sui mutamenti nell'organizzazione sociale evidenziando come il «mestiere delle armi» si andava sempre più circoscrivendo ad una *élite* formata principalmente da signori e vassalli. Questa specializzazione sarebbe confermata dall'affermarsi, a partire dall'XI secolo, di una nuova cerimonia secondo la quale si poteva accedere al mestiere: si tratta dell'«*adoubement*», derivante dal vocabolo francese *dubban*, che significa «colpire», proprio perché tale rito d'iniziazione si concludeva con un colpo simbolico, uno schiaffo generalmente, che simboleggiava l'investitura. Lo sviluppo dell'*adoubement* a partire dal secolo successivo permette l'affermazione di una nuova classe basata su un vero e proprio status giuridico: la cavalleria. Se, dunque, fino all'XI secolo l'aggettivazione *nobilis* indicava in modo generico gli appartenenti ai «ceti dirigenti», con riferimento particolare alla loro ascendenza familiare o al ruolo sociale – e per essi possiamo parlare di «nobiltà di fatto» – con lo sviluppo e l'affermazione della cavalleria identifichiamo una nuova classe sociale, giuridicamente definita, che rappresenta la «nobiltà di

diritto».

Il quadro delle classi sociali è definito e concluso dall'autore in una disamina analitica recante le distinzioni all'interno della nobiltà, nel clero e relativamente alle professioni.

L'ultima parte dell'opera è dedicata al «governo degli uomini» e, in particolare, all'amministrazione delle «giustizie», ai poteri tradizionali come le monarchie, l'impero e la Chiesa, al passaggio dai principati territoriali alle castellaníe. Parlarne al plurale significa, appunto, individuare la pluralità, ma anche il frazionamento e la differente articolazione e specificità territoriale dei poteri medesimi.

Vi è un tratto caratteristico che contraddistingue la funzione di tali forme di governo: il disordine come caratteristica costituente la società feudale e la necessità del mantenimento dell'ordine. Abbiamo già accennato al cimento della Chiesa per la «tregua» e la «pace» di Dio rispetto ad una violenza che, lo stesso Bloch, individua nell'economia, nei costumi e nel diritto. Ed è proprio in relazione al sistema giudiziario che l'autore compie l'*excursus* più denso e interessante che prende avvio dall'Europa barbarica per poi passare alla Francia carolingia e agli altri “sistemi europei”, individuando non soltanto il permanere del disordine in materia, ma anche il proliferare di sedi giudicanti nonché di principi contraddittori. Nello specifico notiamo che, accanto ai tribunali ordinari, sorgevano corti specializzate come quelle della Chiesa, oppure istituti come l'«immunità» franca, il cui risultato sarà la delega diretta al signore di alcuni poteri giudiziari sugli abitanti. In questo senso, nel corso dei secoli, permarranno non tanto e non solo differenziazioni nel giudizio fra i liberi e gli schiavi, quanto un'amministrazione territoriale delle giustizie secondo cui il termine «*justicia* vide talvolta il suo contenuto estendersi in maniera tale da designare l'insieme dei poteri signorili» [Bloch, p. 406].

### **«Il feudalesimo come tipo sociale»**

Evidenziati i temi e i punti forti della trattazione di Marc Bloch, per concludere il presente lavoro, non possiamo che mettere in dialogo l'Introduzione de *La società feudale* con il suo epilogo. L'autore premette che il termine *feudale* rappresenta soltanto «l'etichetta di un contenuto che resta da definire» secondo differenti definizioni e angoli visuali: parla di società feudale a livello di periodizzazione – «momento storico ricavato dall'osservazione dei fenomeni sociali», «fase della storia europea», «periodo originale», «frammento del passato» – come «stato

di civiltà» e, infine, come «regime o sistema sociale», «tipo di organizzazione sociale molto complessa». Queste declinazioni ricorrono nei vari capitoli del libro, e anche se per alcuni critici l'architettura dell'opera sembra per questo squilibrata poiché sono forniti una serie di concetti a prima vista disorientanti, il baricentro del lavoro di Bloch sta nella definizione della struttura sociale feudale: nell'individuare, cioè, una *tipologia sociale* della feudalità.

Ricapitoliamo. Il feudalesimo europeo «coincise con un profondo indebolimento dello Stato», contestualmente all'affermarsi di una «folla» di piccoli poteri; fu «il risultato della brutale dissoluzione delle società più antiche» in seguito alla fusione/contaminazione dovuta alle grandi invasioni; «fu una società diseguale, piuttosto che gerarchizzata; di capi più che di nobili; di servi più che di schiavi» [Bloch, p.493]. Caratterizzata dalla signoria rurale, da vincoli vassallatico-beneficari, da capi guerrieri, la struttura sociale feudale è la forma dominante della civiltà medievale europea del Nord e del Centro, con alcuni «larghi vuoti»: penisola scandinava, Frisia, Irlanda.

A partire dalla seconda metà del XIII secolo, però, le società europee si allontaneranno dal «tipo» feudale, anche se, è giusto ricordarlo, alcune strutture sociali sopravviveranno: in particolare la signoria rurale, «l'idea guerriera» che animava la cavalleria oramai cristallizzata in nobiltà, «l'idea di contratto» che legava bilateralmente il signore al suo vassallo.

## Una progettazione didattica su *La società feudale* di Marc Bloch

BOZZA

Per abbozzare una progettazione didattica su *La società feudale* di Marc Bloch, non possiamo prescindere dall'isolare vari approcci al problema della feudalità entro il libro in esame. Vi rintracciamo, infatti, trattazioni più metodologiche e storiografiche [Cfr. Introduzione; *Il feudalesimo come tipo sociale e la sua azione*]; altre più storiche e cronologiche [Cfr. *Le ultime invasioni*]; altre ancora a carattere socio-antropologico [Cfr. *Le condizioni di vita e l'atmosfera mentale*].

Senza voler affermare una compartimentazione del libro secondo le suddivisioni sopra elencate, l'opera è molto densa e riporta una notevole quantità di riferimenti a testi, documenti, avvenimenti. Proporre *La società feudale* nella sua interezza, o in parte, allo studio e alla lettura di una terza classe liceo scientifico o una prima liceo classico risulterebbe complicato. Viceversa individuare alcune idee-forza, come del resto abbiamo fatto attraverso la recensione, su cui costruire momenti di approfondimento – anche con l'ausilio di altri testi – attraverso vere e proprie unità didattiche, mi pare il percorso più appropriato per applicare didatticamente alcuni contenuti.

In questo senso individuerei:

1. **La «struttura sociale»: feudo e signoria**
2. **Nobiltà «di fatto», nobiltà «di diritto»**
3. **Servitù e libertà**

unità didattica

### **Nobiltà «di fatto», nobiltà «di diritto»**

#### **Premessa**

Si potrebbero scegliere i primi quattro capitoli del Libro primo, *Le classi*, Parte Seconda *Le classi e il governo degli uomini*, per approfondire una fra le più significative innovazioni storiografiche di Marc Bloch: il passaggio da una nobiltà di fatto ad una nobiltà di diritto. I

capitoli del libro sono i seguenti:

*Capitolo primo* – La nobiltà come classe di fatto

*Capitolo secondo* – La vita nobile

*Capitolo terzo* – La cavalleria

*Capitolo quarto* – Il passaggio della nobiltà di fatto in nobiltà di diritto

Il racconto più socio-antropologico, dei costumi e usi è sicuramente raccolto nei capitoli secondo e terzo; più importanti e significativi, al fine della comprensione della tesi di Bloch e per fornire una strumentazione filologico-linguistica nonché terminologica appropriate, gli altri due.

**1. Prerequisiti:** conoscenza storica manualistica fino all'XI-XII secolo.

**2. Obiettivi:**

*Conoscenze:* introdurre un nuovo protagonista della storia europea: la cavalleria.

*Competenze:* saper definire lo sviluppo storico del concetto di *nobiltà*.

*Abilità:* sviluppare una appropriata conoscenza terminologica.

**3. Metodo:** lezione frontale; letture collettive tramite lavoro di gruppo in classe.

**4. Articolazione: orari e contenuti**

Tre ore di lezione e un'ora di verifica così strutturate:

Prima lezione (1 ora): La nobiltà di fatto

Spiegazione: che cosa erano le «aristocrazie di sangue» e perché scompaiono; individuazione dei diversi significati della parola «nobile».

Lettura individuale: *Diversi sensi della parola «nobile» nella prima età feudale* (pp. 326-238)

Seconda lezione (1 ora): La vita quotidiana del “nobile”

Spiegazione: perché il nobile predilige la guerra; quali erano le sue occupazioni casalinghe e i suoi svaghi.

Terza lezione (1 ora): Il passaggio alla nobiltà di diritto

Spiegazione: il rito dell'*adoubement*, sua evoluzione e genesi della cavalleria.

Lettura collettiva: *L'«adoubement»* (pp. 354-359)

Lettura individuale: *L'ereditarietà dell'«adoubement» e la nobilitazione* (pp. 363-369)

Quarta lezione (1 ora): verifica orale

Discussione collettiva guidata dall'insegnante con domande in classe inerenti le spiegazioni e i testi letti.

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE PER L'INSEGNAMENTO  
SECONDARIO DELLA TOSCANA  
Sede di Firenze

IV Ciclo  
I Anno

*Area 1 – Trasversale*

**Modulo di sociologia e antropologia**

Unità 1 – Il cambiamento come centro del processo formativo

**Fra modernismo e postmodernismo**

La società contemporanea nella lettura di David Harvey

Indirizzo  
Scienze Umane

Specializzando  
Dario Danti

Non c'è mai stata un'epoca che non si sia sentita, nel senso eccentrico del termine, «moderna» e non abbia creduto di essere immediatamente davanti ad un abisso. La lucida coscienza disperata di stare nel mezzo di una crisi decisiva è qualcosa di cronico nell'umanità. Ogni epoca si presenta irrimediabilmente moderna. Il «moderno» tuttavia è diverso nel senso in cui sono diverse le varie figure di uno stesso caleidoscopio.

Walter Benjamin, *Das Passagen-Werk*

## 1. Modernità e modernismo

David Harvey in apertura del suo *La crisi della modernità*<sup>99</sup> muove da una suggestione di Charles Baudelaire, che definisce la modernità come «il transito, il fuggitivo, il contingente, la metà dell'arte di cui l'altra metà è l'eterno e l'immutabile» (*Il pittore della vita moderna*, 1863), per introdurre la distinzione fra “modernità” e “modernismo”, nonché il rapporto fra modernismo e postmodernismo.

Per modernità Baudelaire intende il fluire e il divenire temporale e l'atteggiamento, l'operare, il rapportarsi degli uomini ad esso. La forte critica al “passatismo”, ossia alla troppa attenzione per le molteplici modalità di leggere e interpretare universalmente la società e le sue forme, diventa un elemento fondante di quello che lo stesso Baudelaire definisce “moderno”. In questa nuova epoca non ci dovrebbe essere più spazio per chi tende a realizzare e interpretare tramite leggi universali la società; non vi dovrebbero essere più una spiegazione dei fenomeni

che possa essere durevole e permanente e delle analisi con risposte totalizzanti. Proprio nel transitorio, nel fuggitivo, nel contingente è vista la non fissità e la non possibilità di assolutizzare alcuna teorizzazione e risposta alla complessità tale da avere la pretesa di essere “la” risposta permanente e sempre valida.

Nel “modernismo”, però, sono una costante le metateorie, i metalinguaggi, le metanarrazioni che cercano di comprendere la complessità e di dare delle risposte esaustive ad essa. La ricerca di certezze e di dati che possono essere assolutizzabili e universali rappresenta, quindi, l'altra faccia della “modernità”. Riscontriamo, quindi, l'effimero, la contingenza, la caducità e la frammentazione come *un* aspetto della modernità intesa come divenire e come processo che guarda al futuro e che non è cristallizzabile e omnicomprensibile. Allo stesso tempo un *altro* aspetto – l'altra faccia – è dato dall'inseguimento della modernità e dall'esigenza di una sistematizzazione e di una lettura non di particolari aspetti, ma di tendenze, inserendole in una analisi complessiva di quadro.

In questo contesto di duplice natura della modernità il postmodernismo rappresenta il vero e reale completamento e la concreta attuazione di quello che, secondo Baudelaire, era il tempo in cui viveva. Nessuna metateoria o metanarrazione e la frammentazione, la caducità, il caos come tendenze non da controllare e sistematizzare, ma da affrontare proprio in quanto tali, con strumenti e modalità che sono a loro volta frammentari e caotici.

Harvey incentra la sua disamina del modernismo prevalentemente sul versante estetico/artistico per fissare dei momenti storici eloquenti di comprensione delle tendenze.

Il riferimento culturale principale è, comunque, l'Illuminismo e i suoi critici, in particolare quelli del XX secolo: da Max Weber a Horkheimer e Adorno di *Dialettica dell'Illuminismo*. Un'eredità pesante, quella dei Lumi, caratterizzata da razionalità finalizzata-strumentale che ha portato, a detta del primo, alla creazione di una gabbia d'acciaio di razionalità burocratica e nascondente; per i secondi, verso una logica di dominio e di oppressione<sup>100</sup>. La contestazione del pensiero illuministico è, comunque, ben presente fin dalla seconda metà dell'Ottocento: si tratta della perdita di fiducia nell'ineluttabilità del progresso e della crescente insoddisfazione nei confronti della fissità categoriale.

In questo contesto possiamo collocare la nascita di un'estetica modernista, a Parigi dopo il 1848: tale estetica, sempre secondo Baudelaire, dipende dalla figura dell'artista in relazione al

---

<sup>99</sup>D. Harvey, *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1993, d'ora in poi indicato con *CM*.

<sup>100</sup>*CM*, pp. 26-7.

fluire, al cambiamento, alla caducità e alla frammentazione intesi come base materiale della vita moderna: il fine esplicitamente dichiarato è quello di riuscire a rappresentare l'eterno e l'immutabile in mezzo al caos. Con il passare del tempo, nel XIX secolo, la mercificazione e commercializzazione cominciano a farsi strada a tal punto che la «lotta per produrre un'*opera d'arte*, una creazione definitiva che potesse trovare un posto unico sul mercato, doveva essere uno sforzo individuale compiuto in circostanze competitive». Per dirla con Walter Benjamin l'arte modernista come «arte auratica», nel senso che l'artista doveva assumere un'aura di creatività, di dedizione all'arte per l'arte al fine di produrre un oggetto culturale originale, unico e quindi commerciabile a prezzi di monopolio<sup>101</sup>. Dopo il 1848 la lotta di classe e le teorie emancipatorie di Marx assumono un ruolo centrale: i produttori di cultura dovevano schierarsi o con la borghesia o con il movimento dei lavoratori; «l'arte propagandistica ed esplicitamente politica che si integrava con un movimento politico rivoluzionario mal si conciliava con il canone modernista di un'arte individualistica e intensamente auratica, anche se l'idea di avanguardia artistica poteva, in certe circostanze, integrarsi con l'idea di un partito politico d'avanguardia»<sup>102</sup>. Anche in assenza di un preciso programma politico, la produzione culturale doveva avere degli effetti politici: fra le due guerre, infatti, gli artisti furono sempre più spesso costretti dagli eventi a rendere pubblico il loro impegno politico.

È proprio fra le due guerre che matura un periodo «eroico» del modernismo. Il mito doveva redimere dall'universo informe della contingenza oppure, in modo più programmatico, fornire l'impulso per un nuovo progetto di impegno umano. Tutto ciò va incontro al crollo delle certezze illuministiche, al senso di disordine, anarchia e disperazione che Friedrich Nietzsche aveva seminato. Si fa avanti il periodo della Germania nazista, del «modernismo reazionario». In questo quadro crescono i movimenti socialisti e comunisti, crollano i governi liberali, salgono al potere i fascismi. «L'estetizzazione della politica attraverso la produzione di tali miti onnivori (e il nazismo fu uno di questi miti) fu il lato tragico del progetto modernista; esso divenne sempre più evidente mentre l'era eroica trovava la sua fine drammatica nella seconda guerra mondiale»<sup>103</sup>.

Dopo il 1945 possiamo delineare un tipo di modernismo «universale» e «alto» che aveva un rapporto più agevole con i centri di potere dominanti della società. Il modernismo risultante

---

<sup>101</sup>W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 1966.

<sup>102</sup>CM, p. 45.

<sup>103</sup>CM, p. 50.

era «positivistico, tecnocentrico e razionalistico» gestito da un'avanguardia elitaria di urbanisti, artisti e «guardiani del gusto». Le arti moderniste diventano così arti e attività istituzionalizzate in una società in cui l'elemento politico-economico dominante è una visione capitalistica del progetto illuminista di sviluppo per il progresso e l'emancipazione umana<sup>104</sup>. La debolezza dell'alto modernismo sta nella sua nascosta celebrazione del potere burocratico e nella razionalità delle grandi aziende. Così si va a consolidare un'arte e una cultura proprie dell'*establishment* con il fine di diventare terreno esclusivo di una élite dominante. Da questa profonda contraddizione avranno origine i movimenti antiautoritari e antisistemici degli anni Sessanta e Settanta che avvieranno un percorso che porterà alla crisi della modernità.

## 2. Postmodernismo: paesaggi e passaggi

Prendendo spunto dai mutamenti spaziali dell'architettura e dell'urbanistica, Harvey caratterizza i tratti salienti dal passaggio alla postmodernità.

Se, da un lato, negli anni Sessanta si tendeva a realizzare modelli urbanistici su larga scala molto articolati e integrati, la tendenza attuale è quella che va nella direzione della «città *collage*» e la «rivitalizzazione urbana» ha sostituito il vituperato «rinnovo urbano». Si passa dalla pianificazione tipica dell'epoca moderna alla compresenza di stili, al *collage*, appunto, ai frammenti riuniti in un'unica struttura dell'epoca postmoderna. Assistiamo ad una zonizzazione, «al *collage* di schegge di esperienza e frammenti di realtà arricchite da riferimenti storici»<sup>105</sup>. La metropoli è considerata, concepita come un sistema di segni e simboli anarchici e arcaici che si rinnova costantemente e indipendentemente<sup>106</sup>. In questo quadro per i postmodernisti lo spazio non è più modellato per scopi sociali, e perciò sempre subordinato alla costruzione e realizzazione di un progetto sociale, bensì inteso come qualcosa di indipendente e autonomo, modellabile secondo fini e principi estetici non necessariamente legati ad alcun obiettivo sociale dominante se non, forse, al raggiungimento di una bellezza senza tempo e «disinteressata» quale obiettivo in sé.

A partire da questo excursus teso fra architettura e disegno del paesaggio urbano, Harvey ritiene centrale comprendere se vi sia una modificazione radicale, una «transizione epocale»,

---

<sup>104</sup>CM, p. 52.

<sup>105</sup>H. Klotz, (a cura di), *Post-modern vision*, New York 1985.

<sup>106</sup>Per l'approfondimento di questa parte su postmodernismo e architettura si veda il quarto paragrafo della prima parte

oppure, come già anticipato in precedenza, se il nodo teorico sia rappresentato dal postmodernismo quale rivolta interna al modernismo. A riferimento vengono prese le differenze schematiche di Hassan<sup>107</sup>, che riportiamo anche noi alla fine della relazione (Figura 1). Si tratta di dicotomie o opposizioni caricaturali? A questi interrogativi l'autore risponde sostenendo che, alla fine, vi è «più continuità che differenza» e che è più sensato vedere «il postmodernismo come un tipo particolare di crisi all'interno del primo [la modernità], una crisi che sottolinea il frammentario, l'effimero, il lato caotico della definizione di Baudelaire (quel lato che Marx analizza mirabilmente quale parte integrante del modo di produzione capitalistico)»<sup>108</sup>. Nel postmodernismo vi è la «totale accettazione della caducità, della frammentazione, della discontinuità e del caos che davano vita a una metà del concetto di modernità espresso da Baudelaire. Ma il postmodernismo risponde a questo fatto in modo particolare. Non cerca di superarlo, o contrastarlo, e neppure cerca di definire gli elementi eterni e immutabili che potrebbe contenere. Il postmodernismo galleggia, sguazza addirittura, nelle correnti frammentarie e caotiche del cambiamento come se oltre a queste non ci fosse null'altro»<sup>109</sup>.

Harvey, a questo punto, passa in rassegna teorie e riflessioni di pensatori che studiano la postmodernità: da Lyotard a Foucault, da Derrida a Barthes, da Habermas a Rorty. Si tratta di questioni centrali come il nesso potere-sapere, così come l'agire comunicativo e, in relazione a quest'ultimo, il linguaggio.

Uno dei concetti chiave messo in evidenza è quello di *entropia*: Foucault la intende come la coesistenza in uno «spazio impossibile» di un «grande numero di possibili mondi frammentari» o, più semplicemente, spazi incommensurabili giustapposti o sovrapposti<sup>110</sup>.

Se questa è la base di partenza per quanto attiene la spazialità, sul piano del tempo e della storicità avvertiamo la perdita della memoria e l'abbandono di ogni senso di continuità e, conseguentemente, vediamo svilupparsi un'incredibile capacità di saccheggiare la storia e di assorbire, quale aspetto del presente, qualsiasi cosa vi si trovi. È sempre Foucault a indicare il ruolo dello storico ridotto a quello di mero «archeologo del passato»<sup>111</sup>.

In questo quadro teorico s'inserisce la perdita di profondità, la superficialità propria di tanta

---

di CM dal titolo *Il postmodernismo nella città: architettura e disegno urbano* (pp. 89-126).

<sup>107</sup>I. Hassan, *The culture of postmodernism*, Theory, «Culture and Society», 2 (3), 1985, pp. 119-32.

<sup>108</sup>CM, pp. 146-7.

<sup>109</sup>CM, p. 63.

<sup>110</sup>CM, p. 68.

produzione culturale contemporanea. «Il crollo degli orizzonti temporali e l'interesse per l'istantaneità sono nati in parte dall'enfasi posta dalla produzione culturale contemporanea sugli eventi, gli spettacoli, gli *heppenings* e le immagini dei *media*»<sup>112</sup>. Sicuramente c'è un avvicinamento fra cultura popolare e ciò che un tempo veniva isolato come “cultura alta”, anche se per molti aspetti rimane illusorio. La televisione è proprio la cartina di tornasole di questa illusorietà: Taylor la identifica come il primo mezzo culturale nella storia che presenta le opere artistiche del passato «come un *collage* di fenomeni equivalenti e contemporanei, separati in larga misura dalla geografia e dalla storia materiale e trasportati nelle case e negli studi dell'Occidente in un flusso più o meno ininterrotto»<sup>113</sup>. *Collage* versus profondità: emerge nel postmodernismo «un attaccamento alle superfici piuttosto che alle radici, al *collage* piuttosto che al lavoro in profondità, alle immagini citate sovrapposte piuttosto che alle superfici lavorate, a un senso svanito del tempo e dello spazio piuttosto che a un prodotto culturale concretamente realizzato»<sup>114</sup>.

### **3. Temporalità dello spazio (spazialità del tempo): l'annullamento del luogo?**

Per leggere paesaggi e passaggi dal modernismo al postmodernismo abbiamo tenuto sullo sfondo lo spazio e il tempo, che, come sottolinea David Harvey, sono due «categorie fondamentali dell'esistenza umana»<sup>115</sup>. Cercheremo adesso di concentrare l'attenzione su come la compenetrazione dei due concetti nella definizione delle relazioni e dei gruppi sociali connoti in maniera particolare le dinamiche del potere nella condizione postmoderna.

Innanzitutto lo sguardo di Harvey è volto agli spazi e ai tempi individuali nella vita sociale, a partire dalla considerazione secondo la quale «gli individui sono visti come agenti motivati impegnati in progetti che consumano tempo attraverso il movimento nello spazio»<sup>116</sup>. E il problema dello spazio s'inserisce nella più complessa questione del controllo delle relazioni umane in una società capitalistica: l'autore ci propone ancora una volta una storia delle idee, prendendo a riferimento Foucault, de Certeau e Bourdieu.

Foucault sostiene che «lo spazio [...] è una metafora di un luogo o di un contenitore di

---

<sup>111</sup>CM, p. 76.

<sup>112</sup>CM, p. 80.

<sup>113</sup>B. Taylor, *Modernism, post-modernism, realism: a critical perspective for art*, Winchester 1987, p. 103-5.

<sup>114</sup>CM, p. 83.

<sup>115</sup>CM, p. 248.

potere che di solito limita, ma a volte libera i processi del *Divenire*».<sup>117</sup> L'enfasi posta dal filosofo francese sulla limitazione e l'imprigionamento nello/dello spazio è soprattutto dovuta ai suoi studi sulla repressione organizzata: le prigioni, il *panopticon*, le istituzioni totali. De Certeau, criticando Foucault, sottolinea come gli spazi siano più aperti alla possibilità della creatività e dell'azione umana e ritiene più utile non tanto chiarire come «la violenza dell'ordine si tramuti in violenza della disciplina, ma piuttosto far emergere le forme clandestine assunte dalla creatività dispersa, tattica e improvvisata di gruppi o individui già presi nella rete della “disciplina”»<sup>118</sup>. Al di là di questo il punto che a noi più interessa della sua riflessione è ciò che egli mutua da Bourdieu, ossia il livello *totalizzante* dello spazio e del tempo razionalmente ordinati e controllati non soltanto in relazione alla rappresentazione del gruppo sociale, ma come condizionamento e definizione dell'identità *del* gruppo in quanto tale<sup>119</sup>.

Più avanti nel testo Harvey introdurrà le tre dimensioni dello spazio identificate da Lefebvre in *La production de l'espace* – la prima fatta dall'esperienza, la seconda dalla percezione e l'ultima immaginaria<sup>120</sup> –, anche se l'idea più utile al suo lavoro, che riprende sempre dallo storico francese, è quella secondo cui il controllo dello spazio è «una fonte fondamentale e onnipresente di potere sociale nella e sulla vita quotidiana»<sup>121</sup>. Come per la definizione dell'estetica modernista, anche in questo caso viene introdotta la struttura economica quale chiave di lettura definente tempo e spazio intesi come «fonti di potere sociale». In una società capitalistica spazio e tempo diventano terreno di scontro per il conflitto tra borghesia e classe operaia e il dominio su di essi diventa centrale per il dominio mondiale. Proprio il legame denaro-spazio-tempo caratterizza il potere sociale in una crescente necessità di accelerazione del ritmo di vita. Ecco perché sono ancora una volta le parole di Lefebvre a orientare la critica: per opporsi alla monetizzazione di spazio e tempo occorrono movimenti antagonisti ed è per questo che la lotta di classe può impedire che lo «spazio astratto» conquisti l'intero pianeta. Uno spazio astratto descritto in maniera efficace attraverso i mutamenti della sfera produttiva e dei rapporti sociali, cui sarà dedicata la parte finale del libro<sup>122</sup>. È proprio l'attuale fase post-

---

<sup>116</sup>CM, p. 259.

<sup>117</sup>CM, p. 262.

<sup>118</sup>*Ivi*.

<sup>119</sup>CM, pp. 263-7.

<sup>120</sup>CM, pp. 268-76.

<sup>121</sup>CM, p. 277.

<sup>122</sup>CM, pp. 395-437. In particolare si vedano i seguenti capitoli della Parte IV: 19.*La postmodernità come condizione storica*; 20.*Economia col trucco*; 21.*Postmodernismo: il trucco dei trucchi*; 22.*Modernismo fordista e postmodernismo flessibile a confronto: la compenetrazione di opposte tendenze nel capitalismo visto nella sua*

fordista della produzione capitalistica, quella che noi oggi definiamo globalizzazione neoliberista, a rendere spaziale il tempo e territoriale lo spazio in una compenetrazione fra orari e luoghi della produzione come mai prima era accaduto. Tali pratiche non sono mai neutrali, tiene a precisare Harvey, arrivando alla conclusione che proprio il dominio sullo spazio e sul tempo consente al capitale di dominare la vita e le relazioni sociali. Per questo motivo bisogna sposare la tesi di Lefebvre opponendosi alla monetizzazione del tempo e dello spazio, decostruendo e deterritorializzando il potere sociale dell'accumulazione capitalistica e, al tempo stesso, come sostengono Deleuze e Guattari, riterritorializzandolo attraverso la liberazione dalle coordinate spazio-temporali imposte da questo ordine economico<sup>123</sup>.

A questo punto l'autore ci porta per mano, attraverso una accurata ricostruzione storica, verso quella che chiama «*comprensione spazio-temporale*», ossia l'individuazione di «alcuni processi che rivoluzionano le qualità oggettive dello spazio e del tempo in modo tale da costringerci a modificare, a volte in maniera radicale, le modalità attraverso le quali rappresentiamo il mondo a noi stessi»<sup>124</sup>. E l'*excursus* prende avvio dal Medioevo, dove tanto era il provincialismo che lo spazio era talmente delimitato che oltre quello conosciuto si trovava una cosmologia misteriosa, per passare poi al Rinascimento quando i grandi viaggi e il flusso delle conoscenze mettevano al centro la potenzialità di individuare nuovi spazi. Si affaccia così la cartografia, che sembra accompagnare l'esigenza di considerare il tutto nelle giuste proporzioni e di riappropriarsi dello spazio attraverso una limitazione matematica.

Ancora una volta è l'Illuminismo a fare la parte del leone nella ricostruzione storica dell'autore: e ancora una volta la critica è feroce, ci pare di trovarsi davanti ad una nuova *Dialettica dell'Illuminismo*. L'idea che guida il secolo dei lumi è sempre quella del controllo sociale: in questo quadro la cartografia, sul piano spaziale, e l'orologio, su quello temporale, rappresentano, nei fatti, dei contenitori limitanti per il pensiero e l'azione. La cartografia, basata su principi matematici, dava la dimensione di uno spazio astratto, omogeneo e universale nelle sue qualità, qualcosa di utilizzabile, malleabile e, quindi, dominabile: ma non si poteva di certo limitare a questo il controllo sociale. Si rendeva necessaria, nel corso del tempo, un qualcosa che servisse «per consolidare nella pratica sociale l'uso concreto dello spazio universale,

---

*totalità; 23. La logica trasformativa e speculativa del capitale.*

<sup>123</sup>CM, pp. 291-3.

<sup>124</sup>CM, p. 295.

omogeneo, obiettivo e astratto»<sup>125</sup>: la proprietà privata, ossia la compravendita di uno spazio astratto come merce. È in tale epoca che viene posto con forza il problema dell'«annullamento dello spazio attraverso il tempo»: bisogna ridurre le barriere spaziali, recuperare il tempo perché si matura la convinzione che più tempo si risparmia, maggiori possono essere i guadagni. Da qui prende avvio un processo frenetico del sempre maggior controllo di spazi, territori e luoghi che porterà al marketing e alle reti di produzione postfordiste.

Da un secolo all'altro Harvey ci conduce nell'Ottocento e ritorna sull'emersione del modernismo quale forza culturale: si fa avanti una compenetrazione fra territorio e tempo, secondo cui quest'ultimo poteva «essere accelerato grazie al controllo istituito per mezzo dell'organizzazione e della frammentazione dell'ordine spaziale della produzione»<sup>126</sup>. E *frammentazione* diventa il qualificante dello spazio, in tutti i campi di relazione ed espressione. Preludio della «*condizione postmoderna*» che prevede una tensione fra il privilegiare la spazializzazione del tempo (Essere), da un lato, e l'annullamento dello spazio attraverso il tempo (Divenire), dall'altro<sup>127</sup>.

Forse la comprensione spazio-temporale della condizione postmoderna ci porta ad intravedere una complessa frammentazione spaziale che tende ad annullarsi dentro la sola dimensione del tempo presente<sup>128</sup>? Vale la pena cimentarsi proponendo un'analisi della complessità di questo livello?

Sono queste le due domande finali che ci sentiamo di avanzare. Sono quattro le risposte che Harvey fornisce e che definiscono gli atteggiamenti possibili davanti all'impossibilità di una compressione spazio-temporale. «La prima linea di difesa consiste nel ritirarsi in una sorta di silenzio traumatico, indifferente o stremato e nell'inchinarsi di fronte all'opprimente sensazione di quanto tutto sia vasto, intrattabile e al di là di ogni controllo individuale o persino collettivo»<sup>129</sup>. La seconda risposta è racchiusa in retoriche estremamente semplificate. Più reali e materiali, con l'ambizione del cimento, le altre due risposte: da un lato il tentativo di cavalcare la tigre della complessità e della comprensione spazio-temporale; dall'altro il rifiuto della grande narrazione e la coltivazione di una nicchia intermedia per la vita politica e intellettuale, per far

---

<sup>125</sup>CM, p. 311.

<sup>126</sup>CM, p. 327.

<sup>127</sup>CM, pp. 334 ss.

<sup>128</sup>Si veda in particolare il capitolo 17. *La comprensione spazio-temporale: la condizione postmoderna* (CM, pp. 347-74). In particolare sono richiamate dall'autore come struttura le caratteristiche del sistema dell'accumulazione flessibile e a livello sovrastrutturale i mutamenti nel campo dei servizi, nelle mode, nei media e nella pubblicità, nella produzione culturale.

valere la possibilità di un'azione limitata<sup>130</sup>. Harvey pare non propendere per nessuna di queste risposte a lui presenti, e proprio per questo non può non ribadire la necessità alla base del libro: la scelta di affrontare la complessità senza autoreferenzialità e provincialismo, cercando una riattualizzazione del materialismo storico marxiano facendo leva su una dialettica più dinamica fra struttura e sovrastruttura, nonché dando centralità agli aspetti socio-antropologici, all'immaginario e al simbolico<sup>131</sup>.

In questo, come abbiamo visto, sta la forza della sua lettura della fase di passaggio, dentro la modernità baudelariana, dal modernismo al postmodernismo.

**Figura 1** – *Differenze schematiche fra il modernismo e il postmodernismo* [Fonte: Hassan, 1985, pp. 123-4]

<b>MODERNISMO</b>	<b>POSTMODERNISMO</b>
romanticismo/simbolismo	metafisica/dadaismo
forma (congiuntiva, chiusa)	antiforma (disgiuntiva, aperta)
finalità	gioco
progetto	caso
gerarchia	anarchia
controllo/logos	finitzza/silenzio
oggetto d'arte/opera finita	processo/ <i>performance</i> / <i>happening</i>
distanza	partecipazione
creazione/totalizzazione/sintesi	decreazione/decostruzione/antitesi
presenza	assenza
concentrazione	dispersione
genere/confine	testo/intertesto
semantica	retorica
paradigma	sintagma
ipotassi	paratassi
metafora	metonimia
selezione	combinazione
radice/profondità	rizoma/superficie
interpretazione/lettura	controinterpretazione/ <i>fraintendimento</i>
significato	significante
leggibile	scrivibile
narrazione/ <i>grande histoire</i>	antiarrazione/ <i>petite histoire</i>
codice principale	idioletto
sintomo	desiderio
tipo	mutante
geniale/fallico	polimorfo/androgino
paranoia	schizofrenia
origine/causa	differenza-differenza/traccia

<sup>129</sup>CM, p. 425.

<sup>130</sup>CM, p. 426.

<sup>131</sup>CM, pp. 429-32.

<i>MODERNISMO</i>	<i>POSTMODERNISMO</i>
Dio Padre	Spirito Santo
metafisica	ironia
determinatezza	indeterminatezza
trascendenza	immanenza

### **Bibliografia di riferimento e testi consultati**

D. Harvey, *The Condition of Postmodernity* (1990); trad. it. *La crisi della modernità*, il Saggiatore, Milano 1993.

A. Ardigò, *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Laterza, Roma-Bari 1988.

Z. Bauman, *Intimation of postmodernity*, Routledge, London-New York 1992.

, (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

– , *Globalization. The Human Consequences* (1998); trad. it. *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.

W. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1936); trad. it. *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 1966.

R. Ceserani, *Raccontare il postmoderno*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.

G. Chiurazzi, *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Paravia, Torino 1999.

T. Eagleton, *The illusions of postmodernism* (1996); trad. it. *Le illusioni del postmodernismo*, Editori Riuniti, Roma 1998.

N. Elias, *Die Gesellschaft der Individuen* (1987); trad. it. *La società degli individui*, Il Mulino, 1990.

F. Fukuyama, *The end of history and the last man* (1992); trad. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano 1992.

C. Galli, *Modernità. Categorie e profili critici*, Il Mulino, Bologna 1988.

I. Hassan, *The culture of postmodernism*, Theory, «Culture and Society», 2 (3), 1985.

F. Jameson, *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism* (1984), *Il postmoderno o la logica culturale del tardocapitalismo*, Garzanti, Milano 1989.

H. Klotz, (a cura di), *Post-modern vision*, New York 1985.

K. Kumar, *From Post-Industrial to Post-Modern Society. New Theories of the Contemporary World* (1995); trad. it. *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Einaudi, Torino 2000.

J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne* (1979); trad. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1985.

G. Mari, (a cura di), *Moderno postmoderno. Soggetto, tempo, sapere nella società attuale*, Milano, Feltrinelli 1987.

G. Moro, *La formazione nelle società post-industriali*, Carocci, Roma 1998.

G. Patella, *Sul postmoderno. Per un postmoderno della resistenza*, Studium, Roma 1990.

- G. Penati, *Contemporaneità e postmoderno. Nuove vie del pensiero?*, Massimo, Milano 1992.
- F. Rella, *Miti e figure del postmoderno*, Pratiche, Parma 1981.
- , (a cura di), *Forme e pensiero del postmoderno*, Feltrinelli, Milano 1989.
- N. Salamone, *Postmodernità. Quotidiano e orizzonte nella società contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- B. Taylor, *Modernism, post-modernism, realism: a critical perspective for art*, Winchester 1987.
- A. Touraine, *Le société post-industrielle* (1969), trad. it. *La società postindustriale*, Il Mulino, Bologna 1970.



## **Raccontare il postmoderno: il cinema**

Gli studi di Harvey ad Oxford hanno riguardato in gran parte l'urbanistica e il disegno delle città, nonché i limiti dello sviluppo. Il testo che abbiamo preso in esame fa proprio ampia menzione dei mutamenti intervenuti in questi campi.

Un capitolo, che abbiamo peraltro trovato di notevole interesse, cerca di convalidare le analisi e di “darne visione” attraverso due film: *Balde Runner* di Ridley Scott e *Il cielo sopra Berlino* di Wim Wenders<sup>132</sup>.

Questo capitolo del testo potrebbe essere una utile analisi guidata per un lavoro in classe attraverso un'unità didattica di sociologia sul passaggio al postmoderno. Certamente dovremmo avere delle griglie di lettura facilitate e sarebbe impossibile fornire a dei ragazzi di quinta liceo scientifico o terza liceo classico brani tratti da *La crisi della modernità*, ad eccezione del capitolo 18 *Tempo e spazio nel cinema postmoderno*.

### **Unità Didattica**

#### **“Visioni dal postmoderno”**

##### **1. Obiettivi:**

*Conoscenze:* introduzione al concetto di postmoderno; il passaggio dalla modernità alla postmodernità; i caratteri generali del postmodernismo e le principali teorie.

*Competenze:* acquisire una conoscenza terminologica e contenutistica appropriata.

*Abilità:* sviluppare la capacità di integrazione del testo con il video.

**2. Metodo:** lezione frontale; letture individuali, supporto audiovisivo.

##### **3. Bibliografia e videografia:**

Gaetano Chiurazzi, *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Paravia, Torino 1999, Capitolo I – *Moderno e postmoderno* (pp. 9-32).

David Harvey, *La crisi della modernità*, il Saggiatore, Milano 1993, Capitolo 18 – *Tempo e spazio nel cinema postmoderno* (pp. 374-93).

*Balde Runner*, Usa 1982, col., 124', regia di Ridley Scott.

*Der Himmel über Berlin*, Rft 1987, b/n e col., 130', regia di Wim Wenders.

#### 4. Articolazione: orari e contenuti

Nove ore di lezione così strutturate: tre ore di lezione frontale, quattro per la visione dei due film, due ore di discussione e bilancio.

##### Prima lezione (2 ore): “Moderno e postmoderno”

Spiegazione: che cos'è la modernità, che cos'è il postmoderno, definizione del concetto di postmoderno, caratteri generali, teorie e pensatori della postmodernità. Brevi cenni al postmoderno in arte e filosofia.

Lettura individuale: G. Chiurazzi, *Il postmoderno*, cit., Cap. I – *Moderno e postmoderno* (pp. 9-32).

Approfondimenti individuali facoltativi: G. Chiurazzi, *Il postmoderno*, cit., Cap. II – *Il postmoderno nell'arte* (pp. 33-45); Cap. III – *Il postmoderno in filosofia* (pp. 46-73).

##### Seconda lezione (1 ora): “Lo spazio e il tempo”

Spiegazione: La focalizzazione dello spazio e del tempo nella condizione postmoderna

##### Terza lezione (2 ore): *Balde Runner*

Visione del film.

##### Quarta lezione (2 ore): *Il cielo sopra Berlino*

Visione del film.

##### Quinta lezione (2 ore): discussione collettiva e bilancio dell'attività

Prerequisiti: visione di almeno uno dei due film e lettura individuale di D. Harvey, *La crisi della modernità*, cit., Capitolo 18 – *Tempo e spazio nel cinema postmoderno* (pp. 374-93).

Discussione collettiva guidata dall'insegnante con domande in classe inerenti le spiegazioni, i testi letti e i film visti.

Bilancio dell'attività.