

FILOSOFARE TRA RICERCA E PRATICA DIDATTICA

Alcune questioni e possibili itinerari operativi

Alessandra MODUGNO

(Università di Genova)

Abstract: The paper provides some considerations about the value of philosophy in contemporary society and the most appropriate methodological approach to communicating philosophy, but above all, philosophical experience. In particular, it explores what the theoretical issues underlying philosophical communication are and how this kind of experience is connected with self-questioning and the gaining of lifelong skills. To this aim, it proposes some key factors in a long-term research on the teaching of philosophy, highlighting their consistency with its epistemological status, and it indicates some possible lines of action.

Keywords: critical reflection, learning, methodological approach, philosophy, theoretical issues.

Da alcuni anni sto dedicando una parte significativa di tempo e risorse mentali alla riflessione su quella forma specifica di comunicazione filosofica che si è soliti denominare “didattica della filosofia”. Come spesso accade per gli interessi di ricerca, tale istanza ha preso corpo dall’emergenza di una questione per cui, da docente prima nella scuola superiore e poi in università, ho sempre avvertito particolare sensibilità. Infatti, la passione per il filosofare suscita in me il desiderio di accendere il medesimo *eros* teoretico nei miei studenti, pertanto di intercettare in ciascuno l’accesso più adeguato a toccarne le corde dell’intelligenza e del cuore, ma insieme anche a comprendere in generale quali modalità possano meglio veicolare lo specifico del filosofare.

Tale desiderio ultimamente è diventato un’esigenza pressante, in quanto nel contesto accademico in cui opero – un corso di studi che laurea educatori e pedagogisti, in cui dominano insegnamenti di area pedagogica, sociologica e psicologica, pertanto con approcci scientifici dal profilo eminentemente operativo e metodologico, e all’area filosofica è riservato uno spazio minimo – l’interesse per la teoresi e la persuasione che essa costituisca un valore nella formazione di un professionista della cura e dell’educazione non solo non sono scontati negli studenti, ma anzi sono sempre più

deboli o rari. D'altra parte, proprio nell'impegno a cercare di rispondere a tale istanza di legittimazione e risignificazione dell'apporto qualitativamente esclusivo e insostituibile della filosofia, ravviso un'opportunità: far emergere la questione dell'insegnare filosofia o meglio dell'insegnare a filosofare come un'interpellanza inespresa, ma ineludibile perché insita per natura nel filosofare stesso.

1. Le questioni in gioco e le ragioni della loro attuale insorgenza

Mi sembra sia condivisibile senza esigenza di particolari argomentazioni che saper filosofare significa non solo possedere e governare uno specifico sapere, ma anche e indissolubilmente incarnare un certo approccio alla realtà e alla vita. Fabbrichesi sostiene per questo che si deve parlare di «vita filosofica» o citando Foucault di filosofia come prassi o «l'insieme delle sue pratiche»¹. Afferzioni delicate e di cui vedo opportuno chiarire l'accezione, tanto più oggi, quando ragioni di “politica culturale” premono per rinnovare secondo modalità (che frequentemente appaiono giustificate in modo un po' frettoloso e acritico) finalità e strumenti con cui veicolare l'apprendimento della filosofia.

Ritengo si possa schematicamente inquadrare il problema in questi termini. Da un lato i decisori politici, in primo luogo a livello europeo e di conseguenza nell'ambito nazionale², definiscono linee guida e standard culturali a cui le istituzioni educative sono chiamate a rispondere, in primo luogo formando chi opera direttamente in esse, ossia i docenti. Dall'altro nelle sedi naturali della ricerca la progettazione e l'azione concreta è affidata a metodologi di formazione prevalentemente pedagogica e psicologica oppure a figure con elevata preparazione tecnologica, senza un effettivo dialogo con chi possiede altre competenze epistemiche – mi riferisco specificamente ai filosofi – sulle quali i processi innovativi dovrebbero innestarsi. Infine, tra gli stessi filosofi prevale diffidenza e ritrosia non solo rispetto all'introduzione di fattori di

¹ Rossella FABBRICHESI, *Cosa si fa quando si fa filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2017, p. 17.

² Non è possibile ricostruire in questa sede il percorso completo con cui si sono sviluppate le linee guida inerenti la formazione elaborate dagli organismi dell'Unione Europea e in altre sedi; a titolo esemplificativo ne segnalo alcune tappe significative: il *Processo di Bologna* avviatosi nel 1999 e poi confluito nel 2007 nella definizione dei cosiddetti *Descrittori di Dublino* (<http://processodibologna.it/> consultato il 24.04.2020); la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006; il documento promosso dalla Commissione Europea nel 2008 sulla terza missione dell'Università *Green Paper. Fostering and Measuring “Third Mission” in Higher Education Institution* (<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/> consultato il 24.04.2020). Queste dichiarazioni programmatiche si ritrovano nella più recente *Agenda 2030* in cui le Nazioni Unite enucleano 17 obiettivi da perseguire nel prossimo decennio in vista dello sviluppo sostenibile del pianeta, il quarto dei quali riguarda un'istruzione di qualità (<https://unric.org/it/agenda-2030/> consultato il 24.4.2020).

innovazione sul piano della didattica, ma prima e più profondamente la tendenza a considerare quella della comunicazione come una questione inessenziale, non teoreticamente pertinente, una sorta di falso problema che si risolve nel fatto *tout court* del filosofare proprio in quanto in fondo «la didattica nasce con la filosofia» o «come didattica della filosofia»³.

A mio avviso ciò che è in gioco è sicuramente il futuro – ma prima ancora il presente della filosofia, cioè il suo ruolo culturale e formativo, la curvatura che esso sta assumendo o potrà assumere in prospettiva. Ma proprio per questo lo è anche la visione dell'uomo e di tutto quanto gli inerisce, il che non è un problema “astratto”, disancorato dal quotidiano, ma concretissimo, perché tale visione è sottesa e incide nelle scelte operate dai singoli, tanto più determinanti se costoro sono decisori politici o uomini e donne impegnati in settori della società e del mondo professionale per cui il loro agire impatta con conseguenze diffuse e importanti sulle vite di molte altre persone. Sono infatti persuasa che numerose delle emergenze sociali e politiche di cui siamo ad un tempo artefici e vittime radichino in una sorta di “anoressia di pensiero” di cui non è semplice individuare cause e responsabili, ma la terapia della quale penso interpellare direttamente i filosofi.

Ritengo infatti che una specifica forma di carità intellettuale⁴ a cui chi è filosofo non possa e non debba sottrarsi sia individuare le carenze del proprio tempo, assumerle e rispondervi. Egli, più di altri uomini di cultura, possiede le risorse per “stare” nella finitezza e nel limite, proprio per la sua tensione all'infinito e alla pienezza, tensione che non vi sarebbe senza la consapevolezza profonda della verità della condizione umana e dell'esigenza di infaticabile irrequietezza dell'intelligenza.

Vorrei pertanto proporre di seguito alcune riflessioni che muovendo per così dire dalla superficie – ossia da ciò che si constata nell'esperienza quotidiana delle relazioni e dell'insegnamento in particolare – scenda alla profondità dei fenomeni provando a coglierne la genesi, per risalire poi alla superficie e osservarla con sguardo più acuto; ciò consente di decidere quali siano linee guida adeguate per agire con iniziativa e responsabilità, in aderenza al difficile momento attuale, la cui fattualità è ineludibile ma non ineluttabile.

³ Claudio LA ROCCA, *L'esperienza filosofica, Postfazione* in A. MODUGNO, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017, pp. 197-207, p. 197.

⁴ Cfr. Maria Adelaide RASCHINI, *Responsabilità storica della filosofia*, Marsilio, Venezia 2001, pp. 25-33.

2. Sperimentare davvero il filosofare

Il documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* è stato redatto nell'ottobre 2017 da un gruppo di esperti individuati dal MIUR al fine di «proporre il rinnovamento della didattica della filosofia nella scuola e la diffusione dell'apprendimento filosofico come opportunità per tutti» entro l'intento di «rilanciare il dibattito sul ruolo della funzione formativa, educativa e culturale della filosofia»⁵. Come ho già osservato in altre sedi⁶ la stesura a più mani e forse il connotato programmatico del documento lasciano poco argomentate, quindi assunte implicitamente, alcune premesse di non poco rilievo, ossia quali siano le ragioni che rendono opportuno o necessario un cambiamento e quali fattori ne giustifichino la linea proposta. Ma è proprio qui che ritengo si debba soffermarsi o meglio è su questo punto che vanno aperte domande e dilatato lo spazio della riflessione.

Per comprendere se innovare sia opportuno o necessario – posto che non ritengo che il “nuovo” sia da desiderarsi in quanto tale – si tratta di chiedersi in vista di che cosa si innova e quindi la domanda sottesa alla richiesta di innovazione rinvia ancora – e sempre! – alla domanda sul nucleo costitutivo dell'esperienza filosofica e su ciò che la rende, per così dire, generativa di umanità nell'uomo. E tale domanda va costantemente riaperta, sia per l'inesauribile riproporsi di ogni interrogativo filosofico – il cui scopo non è risolversi in soluzioni definitive o definitorie, ma rendere consapevoli della distanza dalla soluzione – sia perché ogni tempo richiede una riformulazione di quella medesima domanda e itinerari di indagine e riflessione collimanti con le sue esigenze.

Dunque, stare nel presente significa cogliere lo smarrimento circa ciò che connota propriamente e integralmente l'essere umano, la difficoltà sempre più acuta di entrare in relazione con l'altro, pur nella paradossale eccessiva disponibilità e potenza di mezzi e strumenti comunicativi, la diffusione tra i giovani di una cultura frammentaria, da poter acquisire e fruire velocemente e immediatamente, i cui indicatori di valore sono la spendibilità in termini di *performance* e di successo professionale. Tale quadro non satura la realtà, ma ritengo ne fotografi il profilo dominante. Qual è dunque il compito della filosofia? Quale suo elemento costitutivo deve venir posto in luce perché intercetti i bisogni profondi di questo tempo, proponendosi sia come coscienza critica delle attuali

⁵ MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, ottobre 2017, pp. 4-5.

⁶ Mi permetto di segnalare l'ampia e ricca discussione su *Orientamenti* presente nel n. 40 di *Comunicazione filosofica*, in cui è presente anche un mio contributo: Alessandra MODUGNO, *L'apprendimento della filosofia tra rinnovamento metodologico e fedeltà epistemologica*, in “Comunicazione filosofica”, n. 40, maggio 2018, pp. 102-110.

lacerazioni, sviamenti, defezioni alla verità dell'uomo, sia come sapere in grado di esercitare l'«arte del rammendo»⁷, di ricondurre su strade maestre e di riaccendere il desiderio di interezza?

Evidentemente tali domande richiedono un' esplorazione che in questa sede non è possibile svolgere: accenno solo ad alcuni elementi che ritengo oggi più nevralgici. In primo luogo, il sapersi mantenere nelle domande, espressione del socratico impegno a «rendere ragione – agli altri e a sé stessi – del dire e del fare, di ogni certezza e di ogni decisione privata e pubblica»⁸. La domanda filosofica – che manifesta un pensare per fini⁹, la ricerca del principio, la disposizione all'escavazione interiore¹⁰ – impone di assumere la vita in prima persona, di riflettervi e di posizionarsi rispetto a essa e alle sue istanze. Su questo punto Fabbrichesi ritiene che tutti i filosofi non possano che concordare: filosofare «significa liberarsi dai crampi del linguaggio e del pensiero»¹¹, è esercizio di iniziativa e responsabilità, perché esige di farsi carico riflessivamente e affettivamente di sé stessi¹². Infatti, rispetto al bisogno di ogni uomo, soprattutto del giovane in formazione, di «cercare sé stesso e definirsi come unico», la «filosofia nel corso della sua storia ha elaborato categorie per comprendere e studiare quell'io che ritorna a riflettere su sé stesso»¹³. Tale riflessione avviene dentro un intreccio relazionale, nel dialogo interiore e nel rapporto con l'altro, nel contesto di un incontro, mediante il «concreto volto di un altro individuo»¹⁴. E lo specifico del filosofare, quale sguardo che aspira all'interezza, è stare nella parzialità ma riconducendo ogni parte alla totalità¹⁵: quanto è decisivo per la vita tale atteggiamento intellettuale! Ritengo sia, già di per sé, valido ad arginare ogni forma di riduzionismo e scetticismo, oggi non solo

⁷ Cfr. Luigina MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 35.

⁸ Roberta DE MONTICELLI, *Il dono dei vincoli*, Garzanti, Milano 2018, p. 17.

⁹ Cfr. Salvatore BELVEDERE, *La comunicazione filosofica*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, p. 5.

¹⁰ Cfr. Michele Federico SCIACCA, *Filosofia e metafisica*, Marzorati, Milano 1962, 2 voll., vol. I, p. 100.

¹¹ FABBRICHESI, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, p. 11.

¹² Cfr. *ivi*, p. 29.

¹³ BELVEDERE, *La comunicazione filosofica*, p. 106.

¹⁴ Robert SPAEMANN, *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen “etwas” und “jemand”*, J. G. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart 1998², tr. it. Leonardo ALLODI, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 23.

¹⁵ La filosofia asserisce Raschini «tende a ricostruire la totalità della realtà entro l'unità del principio, a partire dall'esperienza che il soggetto ha della realtà stessa, per includervi, insieme a questa, il soggetto»: Maria Adelaide RASCHINI, *Dialettica e poiesi nel pensiero di Rosmini*, Marsilio, Venezia 1996, p. 25.

dilaganti, ma, più gravemente, assunti – spesso senza consapevolezza – come approcci al reale del tutto naturali, perciò indiscutibili¹⁶.

Pur nella brevità e rapidità degli accenni fatti, si può cogliere che il proprio del filosofare è solido contrafforte all'assopimento della disposizione riflessiva e critica, un deterrente alla velocità e alla semplificazione elevate a valori assoluti, una forma di resistenza o di contenimento all'approssimazione, alla frammentazione, alla pretesa di controllo e funzionalizzazione che l'uso a-consapevole o disordinato della tecnologia può indurre ad attuare¹⁷.

3. Esperienza di ricerca

Le questioni ora sinteticamente attraversate hanno accompagnato la mia ricerca degli ultimi anni, ossia ne sono state in parte movente in parte esito e nuovo stimolo, rendendomi consapevole di un'importante istanza civile che interpella a mio avviso oggi chi si occupa professionalmente di filosofia, ossia coloro che non solo dovrebbero più di altri avere a cuore le sorti dell'umanità, ma che certamente possiedono strumenti privilegiati per porsene a servizio.

Il mio contesto d'azione, in quanto corso di studi che laurea educatori e pedagogisti, ossia figure professionali per cui quella filosofica non è ritenuta rispetto ad altre un'area formativa determinante ma accessoria, è stato un ambito di intervento e insieme un osservatorio particolare e interessante. Mi ha infatti richiesto di porre come oggetto di ricerca non solo quali contenuti epistemici offrire a studenti assai disomogenei sul piano cognitivo, ma con quali modalità veicolarli affinché operassero in loro effettivo apprendimento e fossero percepiti come formativi sul piano personale e professionale. La ricerca, tutt'ora in corso, si è sviluppata grazie alla collaborazione di studenti senior

¹⁶ A tal proposito De Monticelli parla di due forme di scetticismo, definendole «relativismo postmoderno e materialismo riduttivo, o addirittura eliminativo. Il primo è in effetti ancora oggi (almeno nel mondo occidentale), se non la dominante filosofia della cultura, almeno la mentalità dominante nelle cerchie più ampie delle persone consapevoli; mentre il secondo è in definitiva la filosofia naturale dominante, specialmente per quanto riguarda l'uomo e la sua mente. Entrambi sono forme di scetticismo relativo alle cose immediatamente date nell'orizzonte della vita quotidiana, inclusi noi stessi, gli esseri umani»: DE MONTICELLI, *Il dono dei vincoli*, p. 112.

¹⁷ Cfr. Jean-Michel BESNIER, *L'homme simplifié. Le syndrome de la touche étoile*, Librairie Arthème Fayard, Paris 2012, tr. it. Davide FRONTINI, *L'uomo semplificato*, Vita e Pensiero, Milano 2013; Tagliapietra osserva che la tecnologia «non è la causa, ma semmai lo strumento con cui noi riusciamo ad andare sempre più in fretta. È perché desideriamo andare sempre più veloci che la velocità della tecnologia non ci basta mai» ma essa non è un bisogno immanente alla natura umana, quanto piuttosto un'esigenza ideologica e intellettuale: Andrea TAGLIAPIETRA, *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*, Raffaello Cortina, Milano 2017, p. 64.

e ultimamente in sinergia con alcuni colleghi dell'Università di Bari¹⁸, esplorando questioni teoretiche diverse, proponendo sempre l'incontro diretto con i testi filosofici, valorizzando il coinvolgimento personale degli studenti, la loro messa in gioco in prima persona, il dialogo e confronto reciproco.

Benché non possa soffermarmi a dettagliare le modalità con cui tali fattori sono stati tradotti sul piano operativo, ciò che mi importa porre in rilievo è che non si è trattato della mera applicazione di una serie di tecniche o metodologie oggi particolarmente “di moda” nella ricerca-azione della pedagogia sperimentale, ossia di un'operazione estrinseca. Piuttosto, tecniche e metodologie sono state funzionali a far vivere – perlomeno a coloro che hanno accolto la proposta e hanno avuto il coraggio di “uscire allo scoperto”¹⁹, di non mantenere quella sorta di anonimato che spesso un'aula universitaria gremita consente – un'esperienza per molti nuova e inattesa del filosofare. Nel sentirsi chiamati non a una semplice ricezione passiva ma a entrare personalmente nelle domande filosofiche, a sentire come proprie interpellanze le questioni sollevate da Platone, Cartesio, Kant o altri ancora, i ragazzi hanno acquisito non solo consapevolezza nuova o più profonda di quelle questioni, ma di sé stessi come soggetti intelligenti, sensibili, volitivi. Hanno scoperto, alcuni per la prima volta, altri con sguardo inedito, una tensione desiderante che aiuta a uscire dalla pigrizia mentale, a scandagliare la realtà, ad ampliare le prospettive, ad assumersi la responsabilità della coerenza tra pensiero e azione.

¹⁸ Il progetto ha preso avvio da un tirocinio di ricerca sul livello di accoglienza e attuazione della didattica per competenze nella scuola superiore: cfr. Alessandra MODUGNO, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014. In seguito si è focalizzato sull'insegnamento della filosofia nel contesto universitario: ne sono attestazione Alessandra MODUGNO, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017 e altri articoli, tra cui segnalo in particolare: Alessandra MODUGNO, *Il servizio formativo della filosofia*, in “Paradigmi”, n. 3, anno XXXV, settembre-dicembre 2017, pp. 181-195; Alessandra MODUGNO, *L'attuale esigenza di apprendere filosofia*, in “Giornale di Metafisica”, n. 2, anno XL, 2018, pp. 656-663; Giovanni D'ELIA, Gabriella DE MITA, Giovanni GIORDANO, Alessandra MODUGNO, *Didattica e filosofia in dialogo per l'università*, in “Comunicazione filosofica”, n. 42, maggio 2019, pp. 28-44; Alice GRESELE, Alessandra MODUGNO, Andrea REVELLI, *L'esperienza filosofica nei corsi di studio universitari. Insegnamento e ricerca a servizio delle professioni*, in “Comunicazione filosofica”, n. 44, aprile 2020, pp. 160-170.

¹⁹ Certamente non da parte di tutti gli studenti c'è la medesima ricezione e adesione a una proposta didattica stimolante e accattivante, ma che richiede anche disponibilità all'impegno, generosità e coraggio, che non sono da tutti. In molti ha pesato con evidenza il rapporto istituito con la filosofia – spesso con il docente di filosofia – nella scuola superiore; infatti, non di rado sono stati gli studenti privi di formazione filosofica pregressa a fruire con maggior frutto e ad apprezzare la proposta didattica, oppure quelli più adulti e magari con precedenti esperienze di docenza o di lavoro educativo.

Per chiarire meglio la correlazione tra fattori costitutivi del filosofare e scelte metodologiche operate, propongo di seguito uno schema sinottico, in cui inserisco anche i Descrittori di Dublino, limitandomi a quelli relativi al I ciclo dell'EHEA (*European Higher Education Area*) che si riferiscono alla laurea di I livello.

<i>Descrittori di Dublino</i>	Attività o tecniche	Fattori di efficacia sul piano dell'esperienza filosofica
Conoscenza e capacità di comprensione: <i>Dimostrare conoscenze e capacità di comprensione nel proprio ambito di studio, anche rispetto ad alcuni temi di avanguardia.</i>	Individuare domande implicite presenti in un testo.	Focalizzare le questioni (problematizzare), coglierne le connessioni con il contesto di vita o con altri saperi.
Conoscenza e capacità di comprensione applicate: <i>Dimostrare un approccio professionale al lavoro e possedere competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studio.</i>	<i>Think-Pair-Share</i> (condivisione del pensiero tra pari).	Chiarificare e verificare le personali convinzioni; esporre la propria posizione, argomentare.
Autonomia di giudizio: <i>Capacità di raccogliere e interpretare i dati ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici ed etici ad essi connessi.</i>	Costruzione e studio di uno scenario o di un caso.	Prendere posizione, tradurre operativamente le proprie convinzioni, assumere responsabilità, individuare scelte strategiche.
Abilità comunicative: <i>Saper comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti.</i>	Discussione e dibattito.	Elaborare ed esporre una tesi, costruire e proporre argomentazioni fondate e valide, ascoltare il punto di vista dell'altro e saper in caso revisionare le proprie posizioni.
Capacità di apprendere: <i>Aver sviluppato capacità di apprendimento necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.</i>	Elaborazione di testi; progettazione di piani d'azione.	Interconnettere questioni e contenuti, elaborare argomentazioni, costruire progetti e strategie d'azione.

Come penso si possa cogliere, c'è correlazione e interdipendenza tra competenze e atteggiamenti che descrivono il profilo personale al conseguimento della laurea di I livello e i processi che attua chi fa esperienza della filosofia, promossi in modo lineare e coerente tramite alcune tecniche e attività suggerite dalla pedagogia sperimentale. Cogliere e porre questioni, interrogarsi, riflettere, prendere posizione, argomentare, proporre strategie e linee d'azione sono stati tessuto costante delle lezioni, posti in atto

non solo quale *modus operandi* della comunicazione trasmissiva in aula, ma anche richiesti agli studenti nell'interazione con me e tra loro e nelle attività da svolgere a casa, con cui ho monitorato il loro percorso di apprendimento, occasioni per preparare i momenti propriamente valutativi e soprattutto per acquisire consapevolezza di sé e del filosofare e mettere in gioco sé stessi.

4. Proposte operative, tra vincoli e proposte

Vorrei concludere con alcune riflessioni di prospettiva: questi anni di ricerca, per me apprendimento e sfida davvero stimolanti, mi hanno persuaso dell'esigenza che esperienze come la mia si dilatino, sia aumentando numericamente, sia trasferendosi in altre sedi accademiche, in quelle in cui si laureano filosofi, ma anche in quelle in cui insegnamenti di filosofia non sono (ancora) previsti. Ciò richiede in primo luogo che cresca l'interesse dei filosofi per la comunicazione della filosofia – senza pensare che esplorarne la didattica sia un non problema o che possa incorrere nel rischio di perdere autonomia epistemologica nei confronti della pedagogia – e in secondo luogo che vi sia una contestuale azione di *governance* che “metta a sistema” alcune iniziative ancora sporadiche. Penso che entrambi i fattori possano essere promossi dal “fare rete” da parte di ricercatori sensibili e interessati, da un movimento di collaborazione e ricerca che interconnetta sedi universitarie diverse ma anche università e scuola superiore: un'ottima occasione di formazione e crescita anche per un docente della secondaria è rendere la propria docenza oggetto consapevole di ricerca, le cui ricadute non giovano solo all'efficacia del suo lavoro, ma possono rendere un servizio prezioso anche a chi opera nel contesto accademico.

A chi insegna filosofia spetta il compito e la responsabilità di “re-visionare” le finalità per cui la si insegna, il che significa innanzitutto ritornare alla consapevolezza profonda delle ragioni in forza di cui e in vista di cui essa è un sapere che si fa disciplina da apprendere: solo alla luce di tale chiarezza si può pensare al “che cosa” e al “come”, che possono essere fondati solo se tengono conto di una tradizione viva in cui si entra se lo si fa personalmente e vitalmente. Ma credo che un altro compito importante stia nel farsi carico di una seria riflessione teoretica sugli aspetti antropologici delle metodologie e dei contributi offerti negli ultimi decenni dalla pedagogia sperimentale: si tratta di un modo concreto di vivere l'integrazione tra saperi, contributo specifico che la filosofia può offrire a questo specifico ambito – come può farlo nei confronti di altri – ma insieme via per non sottrarsi all'impegno di rendere sempre più adeguata la veicolazione dell'esperienza filosofica.

Nota bibliografica

Salvatore BELVEDERE, *La comunicazione filosofica*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

Jean-Michel BESNIER, *L'homme simplifié. Le syndrome de la touche étoile*, Librairie Arthème Fayard, Paris 2012, tr. it. Davide Frontini, *L'uomo semplificato*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

Giovanni D'ELIA, Gabriella DE MITA, Giovanni GIORDANO, Alessandra MODUGNO, *Didattica e filosofia in dialogo per l'università*, in “Comunicazione filosofica”, n. 42, maggio 2019, pp. 28-44.

Roberta DE MONTICELLI, *Il dono dei vincoli*, Garzanti, Milano 2018.

Rossella FABBRICHESI, *Cosa si fa quando si fa filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

Alice GRESELE, Alessandra MODUGNO, Andrea REVELLI, *L'esperienza filosofica nei corsi di studio universitari. Insegnamento e ricerca a servizio delle professioni*, in “Comunicazione filosofica”, n. 44, aprile 2020, pp. 160-170.

Claudio LA ROCCA, *L'esperienza filosofica, Postfazione* in A. modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017.

MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, ottobre 2017.

Alessandra MODUGNO, *L'attuale esigenza di apprendere filosofia*, in “Giornale di Metafisica”, n. 2, anno XL, 2018, pp. 656-663.

Alessandra MODUGNO, *L'apprendimento della filosofia tra rinnovamento metodologico e fedeltà epistemologica*, in “Comunicazione filosofica”, n. 40, maggio 2018, pp. 102-110.

Alessandra MODUGNO, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017.

Alessandra MODUGNO, *Il servizio formativo della filosofia*, in “Paradigmi”, n. 3, anno XXXV, settembre-dicembre 2017, pp. 181-195.

Alessandra MODUGNO, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.

Luigina MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

Maria Adelaide RASCHINI, *Responsabilità storica della filosofia*, Marsilio, Venezia 2001.

Maria Adelaide RASCHINI, *Dialettica e poiesi nel pensiero di Rosmini*, Marsilio, Venezia 1996.

Michele Federico SCIACCA, *Filosofia e metafisica*, Marzorati, Milano 1962, 2 voll.

Robert SPAEMANN, *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen “etwas” und “jemand”*, J. G. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart 1998, tr. it. Leonardo Allodi, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

Andrea TAGLIAPIETRA, *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*, Raffello Cortina, Milano 2017.

Sitografia

Sito ufficiale del Processo di Bologna del 1999 (ultima consultazione il 24-04-2020)
<http://processodibologna.it/>

Documento promosso dalla Commissione Europea nel 2008 sulla terza missione dell'Università *Green Paper. Fostering and Measuring “Third Mission” in Higher Education Institution* (ultima consultazione il 24-04-2020) <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/>

Agenda 2030 in cui le Nazioni Unite enucleano 17 obiettivi da perseguire nel prossimo decennio in vista dello sviluppo sostenibile del pianeta, il quarto dei quali riguarda un'istruzione di qualità (ultima consultazione il 24-04-2020)
<https://unric.org/it/agenda-2030/>