

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA (M-FIL/04)

(giugno 2018)

Alcune note integrative sul rapporto tra “didattica della filosofia”, “meccanismo estetico”, “interdisciplinarietà” e “intermedialità”

Come abbiamo visto, uno degli obiettivi ascrivibili alla pratica di insegnamento della filosofia è quello di promuovere l’acquisizione e l’intensificazione di un autentico “gusto del sapere”. Qui, allora, è proprio la nozione di “gusto” (kantianamente intesa) a giocare un ruolo teoreticamente decisivo. Sotto questo profilo, ciò che l’insegnamento della filosofia porta in primissimo piano è un’idea di sapere che, nel suo riconoscersi radicato nella finitezza e nella contingenza, rinvia innanzitutto alla sfera dell’*aisthesis*, alla sfera cioè del “sentire” e del “sentimento”. In questo senso, a emergere è un’idea di “sapere” (un “sapere” che è, insieme – s’è detto – un “saper-fare”) da intendersi in primo luogo come espressione di un *habitus* etico-cognitivo nel quale intelletto e sentimento, emotività e concettualità, affettività e riflessività sono polarità, insieme opposte e complementari, che risultano inestricabilmente intrecciate e favorevolmente congiunte.

Abbiamo a che fare, cioè, con una vera e propria sintesi integrativa tra i due diversi piani in gioco (emotività e cognitività, *logos* e *pathos*): una sintesi integrativa nella quale si può riconoscere all’opera non soltanto il loro *blending* (la loro “miscelazione”, da realizzare secondo configurazioni e proporzionamenti sempre contingentemente variabili), ma anche il rapporto di *entanglement*, il rapporto cioè di interscambio – un interscambio virtualmente sinergico e sintonico – che li unisce (su questo punto, cfr. in particolare F. Desideri, *Origine dell’estetico. Dalle emozioni al giudizio*, Carocci, Roma, 2018 e Id., *La percezione riflessa. Estetica e filosofia della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011). “Sapere”, dunque, come espressione di una *istanza di senso* (un’istanza – s’è detto – condizionante, in senso trascendentale) da ricondurre etimologicamente all’area semantico-concettuale espressa dal verbo

latino “*sapio*”, secondo la declinazione precisata da Nietzsche nel suo saggio sulla *Filosofia nell’epoca tragica dei greci*:

La parola greca che designa il “sapiente” si connette etimologicamente a *sapio*, io gusto, a *sapiens*, colui che gusta, a *sisyphos*, l’uomo dal gusto più raffinato: in tal modo, secondo la coscienza popolare, la vera arte del filosofo consiste nell’osservare e conoscere le più sottili sfumature, ossia in una rilevante capacità di distinguere (F. Nietzsche, *La filosofia nell’epoca tragica dei Greci e scritti 1870-1873*, tr. it. di G. Colli, Adelphi, Milano, 1973, p. 155).

Per Nietzsche, infatti, non è vero che “so” perché “vedo”, ma è vero piuttosto che “vedo” perché “so” (dove “vedere” equivale a *intelligere*, ovvero a *theorèin*, e dove “sapere” equivale invece a “sentire”): a un “vedere” inteso come espressione di un pensiero astrante, calcolante e oggettivante (quello che Nietzsche chiama il «freddo demone della conoscenza») si contrappone dunque un *vedere diverso*, una capacità di *vedere altrimenti*. Si tratta in particolare di un vedere, e insieme di un comprendere, concepito come la messa in esercizio di quel «dono chiaroveggente» che lo stesso Nietzsche evoca nella *Seconda Inattuale*, e che fa tutt’uno con l’idea di un sapere (secondo il taglio prospettico nietzscheano: un sapere *storico*) posto al servizio della “vita”: posto cioè al servizio della sua inesauribile forza creativa, metamorfica e costruttiva (quella che lo stesso Nietzsche chiama la «forza plastica della vita»).

In questa prospettiva – nella prospettiva, cioè, di un sapere capace di riconoscere nella vita, e nel transito infinito delle sue non-prevedibili trasformazioni, il proprio «robusto nutrimento» –, sensibile e intelligibile, ovvero *aisthesis* e *theoria*, si offrono a noi come polarità indissolubilmente congiunte, tali cioè da presupporci reciprocamente, nel senso di una vera e propria interdipendenza. A questo livello, allora, si può parlare di un processo (sempre in atto) di integrale *sensibilizzazione dello spirituale* che è, insieme, l’espressione di un altrettanto integrale processo di *spiritualizzazione del sensibile*. Da questo punto di vista, educare lo studente al “gusto per il sapere” significa educarlo alla coltivazione di quel «seme del discernimento» che, in quanto espressione di un’istanza valutativa e discriminativa (di una *capacità di*

giudizio) sempre *paticamente* intonata, ha la virtù di fare del «sapiente» un autentico «architetto del futuro» (cfr. F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, tr. it. di S. Giametta, Adelphi, Milano, 1974, pp. 48-56-94).

Secondo questo particolare taglio prospettico, allora, si può dire che a dover essere promosso, intensificato e potenziato, in sede didattico-filosofica, è proprio il gusto per un sapere che si riconosca innanzitutto radicato nella inesauribile *densità di senso* (e insieme nella insopprimibile opacità) del sensibile: un sapere quindi da intendersi come consapevolezza della insuperabile finitezza, e insieme della intrascendibile contingenza (del carattere dunque sempre parziale, provvisorio e rivedibile: sempre temporalmente condizionato e prospetticamente circoscritto) di ogni nostro atto cognitivo: di ogni nostra strategia teorico-epistemica che abbia di mira la sussunzione della realtà empirica sotto schemi e categorie presuntivamente validi *in abstracto* (che abbia di mira, insomma, l'esercizio di una qualche forma di controllo e di dominio sull'esperienza, attraverso la messa in opera di strategie orientate in senso definitorio e classificatorio, nomenclatorio e tassonomico).

Da questo punto di vista, a dover essere stimolata e sollecitata dalla prassi didattico-filosofica è l'acquisizione da parte dello studente di un "gusto del sapere" che si mostra significativamente affine a quella forma di conoscenza radicata appunto nell'impermanenza e nella caducità del sensibile (e come tale sempre affettivamente intonata: sempre *emotivamente intelligente*) che Nietzsche definisce "gaia scienza" (qualcosa di analogo, come abbiamo visto, alla nozione di "conoscenza accidentale" tematizzata da Georges Didi-Huberman). Ciò che nel paradigma nietzscheano della "gaia scienza" si esprime, infatti, è proprio l'idea di una *nuova intelligenza del mondo*, l'idea cioè di un nuovo *sentimento della vita*: la possibilità della sua ri-modulazione, e insieme della sua espansione, secondo traiettorie di senso sempre e di nuovo da ri-articolare nell'incontro e nel confronto con il non-senso della vita, con la resistenza e con l'attrito che questa non smette di opporre a ogni nostro possibile tentativo di metterla in forma, di tradurla in immagine, di farcene una qualche rappresentazione

(quel «resto» oscuro, irriducibile e non suscettibile di sublimazione metafisica, del quale parla Nietzsche nella *Seconda Inattuale*).

A questo proposito, mi sembrano particolarmente interessanti alcune osservazioni proposte da Aldo Masullo, osservazioni che il teorico della didattica Mario De Pasquale evoca nella parte finale del suo saggio “Gioco estetico e gioco filosofico nell’esperienza di filosofia in classe” (in F. De Natale [a cura di], *L’insegnamento della filosofia oggi*, Stilo Editrice, Bari, 2003). Scrive infatti Masullo:

Per stabilire se (a quale titolo) e come (per quali vie) alla filosofia spetti di occuparsi dell’emozione, occorre individuare, ammesso che esso ci sia, il significato coerente con la funzione dell’interrogare filosofico [...] Il patico è il *medium* emozionale di tutti i vissuti, emozionali e non, perché esso è l’originaria emozione e-sistenziale. Questa rende umane le occasionali emozioni del vivente, trasformandole ognuna in vissuto, fenomeno, soggettività [...] La paticità certo non ha posto nell’ontologia. Al contrario, si scontra con il fissismo delle metafisiche e parteggia per la trasformazione. Infrangendo l’essere, sostiene l’e-sistere. In questo senso prepara la libertà [...] Chi può intendersi delle relazioni tra lo sfondo del senso e il piano del valore, tra l’emozione (spontaneità del senso) e il valore (artificialità del significato)? [la citazione è tratta dal saggio di A. Masullo “Le emozioni e la ricerca di senso”, pubblicato nel volume “La filosofia e le emozioni” – edito da Le Monnier e curato da P. Venditti – che raccoglie gli Atti del XXXIV Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana, tenutosi a Urbino nell’aprile 2001].

Ebbene, nel commentare queste osservazioni di Masullo, De Pasquale mette giustamente in evidenza come la pratica di insegnamento della filosofia debba mirare non già al conferimento di un qualche contenuto emotivo all’articolazione della razionalità, ma piuttosto all’*articolazione di una razionalità diversa*, e quindi a un *uso diverso della razionalità*, un uso cioè che sia tale da includere appunto una componente di carattere emotivo e affettivo. Il che, a ben vedere, implica il rinvio a (e la messa in gioco di) una dimensione di carattere innanzitutto “estetico-immaginario”.

Da questo punto di vista, non si può non riconoscere l’importanza cruciale assunta da quello che Fabrizio Desideri ha recentemente definito «meccanismo estetico»: un dispositivo, questo, che si qualifica innanzitutto per il suo offrirsi a noi

come l'espressione dell'integrazione dinamica tra fattori disposizionali di carattere emotivo, tra fattori cioè ascrivibili alla nostra "mente emotiva" in quanto "sistema delle emozioni primarie", e fattori riconducibili invece a funzioni cognitive superiori, di alto livello, tipiche della specie umana, tipiche insomma di *Homo sapiens*. Ed è ancora Desideri a precisare quali siano i fattori-requisiti essenziali che rendono possibile l'innesco, e la permanente ri-attivazione, di un tale meccanismo estetico.

Per quanto riguarda, in particolare, i fattori disposizionali di ordine emotivo, Desideri ne individua essenzialmente quattro: a) la disposizione del soggetto umano all'assimilazione mimetica del reale, in quanto pratica connessa alla possibilità di espandere il circolo di ciò che è sentito come "familiare"; b) il piacere dell'esplorazione (*seeking*) in quanto curiosità desiderante rivolta alla sperimentazione del nuovo, vale a dire in quanto piacere connesso alla ricerca della novità, ma anche in quanto capacità di scoprire affinità, vale a dire rapporti di somiglianza e differenza, tra cose, eventi, fenomeni, oggetti, situazioni ambientali e proprietà aspettuali eterogenei; c) il piacere di esercitare ed esprimere *preferenze* in quanto *abilità a scegliere* (il che presuppone, evidentemente, un grado significativo di libertà nel commercio percettivo che il soggetto intrattiene con il mondo sensorial-percettivo all'interno del quale è innanzitutto immerso e al quale appartiene: la sua capacità cioè di allentare, sciogliere e riannodare a livelli diversi il vincolo percettivo che lo lega al mondo esterno); d) l'impulso al gioco, in quanto capacità di apprendere mediante l'esercizio (una capacità, questa, che postula il carattere eminentemente "cooperativo" e "interattivo" dell'intelligenza umana), e insieme in quanto disposizione del soggetto alla messa in atto di procedure espressive e performative a carattere finzionale e simulativo.

Per quanto riguarda, invece, i fattori riconducibili alla sfera delle funzioni cognitive superiori, di alto livello, tipiche della specie umana, lo stesso Desideri mette in evidenza innanzitutto: a) la capacità di processamento selettivo e riflessivo degli input informativi che il soggetto riceve dall'ambiente esterno (e che sono tali da produrre nel soggetto stesso risonanze riverberanti di ordine innanzitutto emotivo): capacità di processamento che è da intendersi come capacità di categorizzazione e di

schematizzazione dell'empirico (per molti versi, quella che Nietzsche, nella *Seconda Inattuale*, definisce la nostra capacità di «*organizzare il caos*»; b) la capacità di progettare, ideare e inventare sulla base di un'istanza di creatività (un'istanza, dunque, di carattere “meta-operativo” e insieme “meta-funzionale”: come l'espressione di una inestinguibile forza anticipante); c) la capacità di grammaticalizzare la vita, in quanto capacità di articolare sintatticamente l'esperienza percettiva, traducendola in termini linguistico-verbali; d) la capacità di comunicare simbolicamente. A profilarsi così è un'idea dell'estetico inteso, più in generale, non già come “infanzia del simbolico” ma piuttosto come “preludio del simbolico”, come luogo eminente cioè (potremmo anche dire come “soglia”) capace di preparare, sempre e di nuovo, l'istituirsi di quello spazio semantico-concettuale del simbolico e del linguistico nel quale è possibile riconoscere un vero e proprio “paesaggio”, vale a dire un “ritaglio di mondo”: una compagine di senso linguisticamente articolabile e grammaticalmente esprimibile.

Tornando ora alla prospettiva di De Pasquale – ma tenendo conto di quanto s'è appena detto a proposito della nozione di “meccanismo estetico” –, mette conto sottolineare l'importanza teoreticamente decisiva del riferimento che l'autore fa a quel passo del *Fedro* dove Platone parla della filosofia nei termini di un “gioco bellissimo”: ciò verso cui quell'espressione fa segno, infatti, è il rapporto di complementarità, il rapporto cioè di reciproca integrazione, che viene a stabilirsi tra la “conoscenza” propriamente “dialettica”, quella cioè che si realizza attraverso il *theorèin* in quanto istanza logico-intellettuale che presiede al ragionamento diairetico e sinottico (il puro *intelligere*, nella sua purezza astratta e disincarnata: nella sua trasparenza decorporeizzata e desensorializzata) e la “conoscenza” quale si realizza invece attraverso l'intensità del *pàschein*, vale a dire attraverso la densità del *pathos*, come pure attraverso l'immaginazione, il ricordo e la *mimesis*.

Anche questo ulteriore spunto di riflessione, allora, ci porta a ribadire che, in sede didattico-filosofica, a dover essere promosso, favorito e vivificato è quell'uso propriamente *critico-interrogante* e *comprendente* della razionalità nel quale la dimensione emotivo-affettiva, la dimensione cioè *patico-dionisiaca*, gioca sempre un

ruolo decisivo, e anzi direi fondativo, intendendo con ciò il fatto che quella stessa istanza patico-affettiva, o *erotico-desiderante* (secondo la prospettiva emergente in modo paradigmatico dal *Simposio* di Platone), costituisce la stessa *matrice di senso* (una matrice, a ben vedere, proto-semantica e pre-simbolica, una matrice cioè pre-logica, ante-predicativa e pre-categoriale: la radice stessa del significare, la sua inestinguibile *vis* energetica). E questo con la consapevolezza che è proprio in funzione di quell'istanza erotico-desiderante che per noi, sempre e di nuovo, si istituisce la possibilità di mettere in atto una qualsivoglia strategia teorico-cognitiva orientata in senso logico-argomentativo e inferenziale, in senso cioè *apofantico* e *dianoetico*: la possibilità stessa, dunque, di procedere in direzione di quella schematizzazione dell'empirico che fa appello, innanzitutto, alla normatività del pensiero logico-concettuale, alla forza "arcontica" e legislativa cioè di un pensiero inteso come *mediazione dell'immediato*.

Nel contesto dunque di quel *laboratorio del comprendere* che è il dispositivo didattico-filosofico, si tratta di istituire le condizioni perché a emergere in primo piano, a rendersi cioè riconoscibile-sperimentabile-esperibile con la massima flagranza, sia quella dimensione *estetico-immaginativa* che costituisce appunto il "preludio", o l'"annuncio", vale a dire l'anticipazione ipotetico-progettuale – la soglia originariamente istitutiva – di ogni nostra possibile conoscenza d'esperienza. E questo proprio tenendo conto del fatto che ogni nostra conoscenza, nella sua determinatezza, contiene sempre un riferimento implicito a quell'istanza indeterminata e condizionante del *senso in generale* (kantianamente: l'istanza della "totalità" in quanto sfondo-sostrato sovrasensibile di ogni nostra possibile esperienza determinata) che, come tale, può essere non già definita o spiegata concettualmente, ma solo "sentita".

Quello che abbiamo dunque definito "gusto del sapere", in quanto dimensione che la prassi didattico-filosofica è chiamata ad alimentare e a vivificare, si precisa allora come gusto per una sapienza (per una *sophia*) da intendersi proprio come capacità di *assaporare* e di *gustare* l'inesauribile *spessore di senso* delle cose (la pluristratificazione semantica che è immanente alla loro stessa superficie fenomenica:

quell'intreccio di "somialianze di famiglia" la cui unità implicita funziona, da questo punto di vista, come un vero e proprio principio sintetico e regolativo del comprendere). Si tratta, dunque, della capacità di cogliere, portandola di volta in volta a esplicitezza – per quanto è possibile e nei limiti del possibile – quella *densità di senso* immanente alla trama fenomenica del sensibile (quella sua "eloquenza" potenzialmente illimitata) che viene a manifestazione, in primo luogo, nel *colore* e nel *calore* delle cose: nella tonalità innanzitutto emotiva e affettiva del loro *venirci incontro* nel contesto di quel "nesso di coappartenenza" che è il nostro commercio percettivo con il mondo esterno. Un nesso di coappartenenza (non soltanto tra mente e mondo – tra soggetto e oggetto, tra interno ed esterno – ma anche tra natura e cultura, tra spirito e materia, tra determinatezza e indeterminatezza, tra empirico e ideale) che, in termini merleau-pontyani, può essere efficacemente ricompreso come un autentico *intreccio chiasmatico* di visibile e invisibile, di immanenza e trascendenza.

In particolare, sempre con riferimento al ruolo irrinunciabile che l'istanza del *pathos* è chiamata a svolgere nel contesto della pratica di insegnamento della filosofia, è ancora Masullo a proporre osservazioni di particolare finezza (cfr. il già citato saggio di M. De Pasquale). Scrive infatti Masullo: «Se è nel loro essere assaporate che le emozioni dell'uomo si umanizzano, maturando nell'originaria paticità dell'e-sistere e passando da oggettività viventi a soggettivi vissuti, la filosofia come "*cultura dell'assaporare*", non è scienza (tendenzialmente neutrale rispetto al suo oggetto), ma appunto "*sofia*", sapienza come *sapere di sapori* (e di tali sapori intimamente intrisa) [...] Il desiderio, che muove alla ricerca di senso, non è che il senso stesso, il senso cercato che muove il cercante, ciò per cui ogni occasionale emozione si trasfigura in senso vissuto, insomma l'originaria paticità dell'e-sistere, in cui non soltanto le emozioni, ma pure i pensieri, emozionalmente avvertiti, sono vissuti [...] Pensare a un "senso oggettivo" è, a rigore, una contraddizione in termini, poiché il "senso", a parlar propriamente, non è che l'evento del sentire, l'emozione vissuta, la quale è intrinsecamente soggettiva».

Quello che infatti *di volta in volta* si realizza, attraverso la comprensione filosofica, è un arricchimento della “conoscenza” – ma una “conoscenza” sempre costitutivamente inquieta e instabile: sempre posta, cioè, sotto il segno di quella intrascendibile condizione di *atopìa* che si incarna esemplarmente nella figura socratica (in quanto espressione paradigmatica di un’istanza *eterotopica* di estraneità, decentramento, differimento e non-localizzabilità che, nell’ordine, eccede l’ordine, rinviando incessantemente a un “fuori” non mai esattamente definibile, non mai totalmente rappresentabile) – la cui acquisizione, comunque mai esaustiva e mai conclusiva, non può che passare attraverso un senso di appagamento e di gratificazione che è, ancora una volta, di ordine *insieme* emotivo e cognitivo, patico e intellettuale.

A prodursi infatti, a ogni livello della comprensione filosofica – se e quando una tale comprensione ha luogo – è un sentimento di piacere che scaturisce proprio dal riconoscimento, da parte del soggetto interrogante, di una qualche “unità di senso” posta idealmente a fondamento di quella molteplicità eterogenea e ancora irrelata di elementi che è, almeno in prima battuta, il materiale empirico al quale il soggetto stesso rivolge la sua attenzione comprendente (qualcosa, dunque, che ai suoi occhi si offre in prima istanza nella forma di un “aggregato” ancora per molti versi caotico e frammentario: una dimensione cioè ancora priva di quei tratti di coerenza, coesione, continuità e compiutezza che hanno invece la virtù di farne una “totalità organica” e, con ciò stesso, un autentico “sistema”). È insomma il piacere – il senso di gratificazione e soddisfazione – che viene a prodursi nel momento in cui *all’improvviso* “ci si illumina l’aspetto di qualcosa”: nel momento in cui, wittgensteinianamente, “afferriamo di colpo”, ad esempio, l’unità di senso posta idealmente a fondamento del pensiero di un autore (questo o quell’autore di volta in volta assunto come oggetto di studio), o anche l’unità di senso che idealmente regola/guida/e orienta un certo dispositivo logico-argomentativo e inferenziale messo in atto da quello stesso autore all’interno di un determinato testo o di un determinato segmento di testo.

Si tratta, ad esempio, del piacere che nasce dal riconoscere di colpo (“di colpo”, ma pur sempre attraverso un lento e faticoso processo elaborativo) l’intelaiatura

storico-teorica e storico-culturale che costituisce lo sfondo storico-culturale di quello stesso testo, intendendo con ciò anche il rapporto che lega “testo” e “contesto”, come pure il rapporto che lega un certo testo, o certi suoi aspetti particolari (alcune sue peculiari salienze), ad altri testi (dello stesso autore o di altri autori), considerati nella loro interezza o in relazione a specifici tratti aspettuati rintracciabili al loro interno. Ma è anche il piacere che nasce dal riconoscimento di corrispondenze, analogie, rapporti differenziali, affinità e contrasti non soltanto – come abbiamo visto – tra piani di senso eterogenei, tra ambiti di pertinenza diversi tra loro (ordini di significato concettualmente distanti, persino logicamente incompatibili o solo apparentemente incompatibili), ma anche tra contenuti disciplinari diversi e apparentemente “lontani”, come pure tra supporti fisico-materiali qualitativamente eterogenei: tra rappresentazioni filosofiche e rappresentazioni letterarie, ad esempio, ma anche tra concetti filosofici e immagini in generale (sia artistiche che non-artistiche), o tra significati filosofici e materiali sonori o audiovisivi, come pure tra significati iscritti e/o trascritti su supporti cartacei e significati iscritti e/o trascritti su supporti digitali, o ancora tra testi e ipertesti. Tutti materiali, questi, dei quali il lavoro didattico-filosofico è chiamato a riconoscere e ad esplicitare – attraverso la messa in opera sempre rinnovata di quello che Wittgenstein chiama un “trapasso da un non-senso occulto a un non-senso palese”: cfr. L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, § 464 – non soltanto la storia culturale, ma anche le *pre-condizioni di sfondo* che rendono liminarmente possibile il loro *fare-senso*. Materiali, dunque, da ricomprendere nel loro stesso statuto ontologico ed epistemologico.

Da questo punto di vista, tanto l’intermedialità quanto l’interdisciplinarietà, considerate sia singolarmente sia nella loro connessione reciproca, sono istanze (di ordine insieme pratico-performativo e teorico-cognitivo) che appartengono *in modo costitutivo* alla prassi di insegnamento della filosofia. Si pensi solo, ancora una volta a titolo esemplificativo, al formidabile potenziale di senso – alla sorprendente forza, cioè, non soltanto riconfigurante e ristrutturante (con riferimento all’ordine della concettualità e della referenzialità) ma anche attivamente “anticipante” in termini

ipotetico-progettuali e simbolico-immaginativi – ascrivibile alla messa in atto, da parte del docente, di pratiche e dispositivi capaci di mettere o ri-mettere in connessione reciproca, ma capaci anche di porre dialetticamente in attrito e in tensione tra loro (in modi e forme sempre scientificamente rigorosi, sempre criticamente avveduti e sempre rispettosi della loro irriducibilità all'identico) scrittura filosofica e scrittura narrativa, scrittura filosofica e scrittura poetica, filosofia e arti figurative, filosofia e musica, filosofia e teatro, filosofia e cinema, filosofia e danza.

Non c'è infatti ambito scientifico-disciplinare, o supporto fisico-materiale, scelto dall'insegnante di filosofia quale “vettore di senso” di volta in volta privilegiato del suo lavoro, che non possa costituire in sede didattica il “caso felice”, o la “felice contingenza” (potremmo anche dire: il *kairòs*), capace di funzionare come un autentico “*link attivo*” in vista di quell'obiettivo inderogabile che è la ri-apertura e insieme la rigenerazione dell'*orizzonte di senso* all'interno del quale si iscrive, di volta in volta, il processo di comprensione messo in atto dallo studente. Anche sotto questo profilo, allora, l'obiettivo è quello di favorire il *ri-posizionamento prospettico* della sua attitudine attenzionale, in vista di quel “risveglio” all'eccedenza e all'ulteriorità del senso che, come tale, si pone emotivamente sotto il segno dello “stupore”: lo stupore di fronte al “che” del mondo”: di fronte al fatto cioè *che l'essente è, potendo non essere, e potendo essere quindi sempre altro da ciò che di volta in volta è*. Un risveglio (il risveglio appunto alla *possibilità del possibile*) che può realizzarsi in modi e forme culturalmente produttivi proprio muovendo dalle sollecitazioni dirette, dalle suggestioni, dalle ipotesi di ricerca e dalle proposte operative che via via provengono dagli studenti: a partire cioè dalla valorizzazione e dall'interrogazione – nell'interazione dialogica con gli studenti – del loro mondo culturale, simbolico, etico-pratico e affettivo; a partire, quindi, dalla ricomprensione delle *forme di vita* che costituiscono lo sfondo multilivellare e pluristratificato delle diverse strategie di *grammaticalizzazione dell'esperienza* messe continuamente all'opera dallo studente.

Da questo punto di vista, anche l'uso delle tecnologie digitali può diventare l'occasione privilegiata per realizzare quella “riconversione dello sguardo” *dall'ordine*

dei fatti all'ordine delle possibilità (dall'ordine cioè del *significato* all'ordine del *senso*, ma potremmo anche dire: dal piano del “sistema” al piano del “processo”, intendendo con quest'ultima nozione il *processo di formazione* sempre implicitamente presupposto dalla determinatezza empirica di quel “prodotto”, ovvero di quel *costrutto storico-culturale*, che è appunto il “sistema”) alla quale si è fatto più volte riferimento durante il corso, e della quale a più riprese – e a livelli diversi di approfondimento – si è sottolineata l'importanza decisiva sotto il profilo paideutico.

In questo senso, più che di una didattica orientata in senso “multimediale” sarebbe sicuramente più produttivo e vantaggioso parlare di una didattica “intermediale”: una didattica, cioè, fondata sull'interazione semanticamente feconda e simbolicamente costruttiva di *media* eterogenei. Una didattica, insomma, capace di “far lavorare” – ri-articolandone e riconfigurandone il senso – le differenze, gli scarti, le distanze, i punti di frizione, i cortocircuiti, ma anche le affinità, le analogie, le corrispondenze prossimali o distali, tra *media* qualitativamente estranei e anche apparentemente incompatibili. In questo senso, se l'intermedialità e l'interdisciplinarità si configurano come due dispositivi indubbiamente preziosi nel contesto della pratica di insegnamento della filosofia è proprio in ragione della loro capacità di farsi vettori e veicoli di quella “trasmutazione etica” (cfr. C. Sini) alla cui realizzazione l'insegnante deve mirare, e che consiste – come s'è detto – nella riconfigurazione dei modi e delle forme secondo i quali lo studente può articolare e strutturare il proprio “essere-nel-mondo”, vale a dire lo stesso *ethos* del suo comprendere: il modo in cui *concretamente* lo abita e lo frequenta. Si tratta dunque di fare di entrambi i dispositivi in questione (sia l'intermedialità che l'interdisciplinarità) un “laboratorio del possibile”: un campo *costitutivamente* aperto alla sperimentazione della prassi e alla perlustrazione critica dell'esperienza.

Da questo punto di vista, è indubbio che un uso consapevole e responsabile, un uso cioè attentamente selettivo e sapientemente modulato, delle innumerevoli risorse offerte dal Web e da Internet può costituire un vero e proprio “terreno di coltura”, un terreno cioè autenticamente fecondo, nella definizione, nella progettazione e nello

sviluppo di un percorso didattico che ponga sempre al centro le istanze filosoficamente fondative dell'interrogazione critica, della comprensione e del ri-orientamento attenzionale. Anche in questo caso, a dover funzionare regolativamente come istanza euristico-orientativa è la dimensione della “domanda”: la domanda, cioè, in quanto “soglia” all'interno della quale lo studente è invitato a trattenersi, a esitare e a indugiare pazientemente, al di là di ogni irrigidimento dogmatico-feticistico e “superstizioso” sulla semplice presenza del dato, ma insieme al di là di ogni deriva ingenuamente e banalmente scettico-relativistica. Nell'uso di quelle tecnologie e di quelle risorse, insomma, quello che conta davvero è sempre il “come” e non invece il “che cosa”: a contare e a valere, cioè, sono sempre la *qualità dell'attenzione* e la *qualità dell'uso*: la qualità del “fare” e del “saper-fare” (cfr. P. Hadot). Il modo cioè in cui lo studente è chiamato a entrare in relazione con quei mezzi e con quelle risorse. Anche a questo livello, dunque, a giocare un ruolo cruciale sotto il profilo formativo è la *qualità del commercio percettivo* che viene a istituirsi, secondo traiettorie e prospettive fino a quel momento inedite, tra la mente dello studente e il “mondo di senso” del quale il docente lo invita a fare esperienza: il mondo di senso cioè che il docente invita lo studente a frequentare, a sondare, a saggiare, con l'obiettivo di *ripensarlo e ricomprenderlo* (per esempio: un certo dispositivo telematico, una certa piattaforma interattiva, una certa risorsa digitale, un certo uso che si può fare delle risorse messe a disposizione da Internet, dagli archivi digitali, dai *social networks*, e così via).

Qui, infatti, “comprendere” significa non soltanto individuare i tratti pertinenti di quel “mondo di senso” del quale appunto lo studente sta facendo esperienza attraverso l'uso del Web – con riferimento dunque alle sue specifiche modalità di strutturazione e di funzionamento – ma significa anche (e direi anzi, in primo luogo) cogliere, di quello stesso mondo di senso, i presupposti impliciti, le condizioni interne di possibilità, la *storicità* dunque che gli è immanente (la “storia culturale” che si è coagulata al suo interno e che ne costituisce lo sfondo inespresso). Portare a consapevolezza la “storicità” incorporata nella stessa struttura fisico-materiale del *medium*, portare cioè a intelligibilità i *patterns* etico-pratici e i *frames* simbolico-

cognitivi che quello stesso *medium* presuppone, facendoli dialogare con i *patterns* e con i *frames* che permeano la vita mentale dello studente, significa educare lo studente non soltanto a riconoscere i limiti che sono immanenti a quello specifico materiale di volta in volta assunto come strumento di lavoro, ma anche a risvegliare e a riattivare le potenzialità di senso ancora inesprese e inesplorate che gli sono ascrivibili (e che, fino a quel momento, sono pensabili solo nella forma della virtualità e della latenza). Potenzialità dunque che eccedono e trascendono l'ordine del "consueto", dell'"abituale" e del "familiare": potenzialità, insomma, il cui emergere ha la virtù di scardinare e insieme di riconfigurare la continuità, l'omogeneità e la compattezza di ciò che fino a quel momento lo studente riteneva non soltanto "ovvio", ma anche saldo, canonico e vincolante.

Ricompresa dunque secondo questo specifico taglio prospettico, la prassi didattica-filosofica può avvalersi in modo estremamente fruttuoso di entrambe le strategie appena evocate, e cioè tanto dell'intermedialità quanto dell'interdisciplinarietà. Entrambe le strategie infatti traggono la loro specificità da quel loro tratto condiviso (sia pure declinato in modi diversi) che è l'istanza del *passaggio*: l'istanza cioè del transito, della mobilità e della fluidità. L'istanza, dunque, del differimento e dello spostamento, della deviazione e del *crossing-over*, della processualità e della integrabilità. Proprio in virtù di queste caratteristiche, allora, tanto l'intermedialità quanto l'interdisciplinarietà possono funzionare come due tra i dispositivi didatticamente privilegiati capaci di favorire il raggiungimento di quell'obiettivo teoreticamente irrinunciabile che è la "liberazione del possibile" compreso nell'immanenza del dato. Entrambe le strategie, infatti, possono configurarsi e funzionare, al più alto grado di esemplarità, come un campo di libera sperimentazione del pensiero critico: come uno spazio, dunque, di reinvenzione categoriale, di riconfigurazione metaforico-immaginativa e insieme di ri-descrizione in senso ipotetico-progettuale dell'esperienza.

Ripensata in particolare come una pratica di insegnamento qualitativamente connotata in senso "estetico" – tale cioè da funzionare secondo le istanze e i requisiti

che rendono possibile più in generale l'attivazione di un autentico “meccanismo estetico” –, la didattica della filosofia può diventare, anche grazie al contributo prezioso offerto dalla messa in atto di procedure a carattere intermediale e interdisciplinare, il luogo eminente deputato all'intensificazione e al potenziamento della stessa *sensibilità* dello studente, della sua stessa *aisthesis*, intendendo con questa nozione – lo abbiamo visto – non semplicemente la sfera della “sensazione”, ma piuttosto la percezione che il soggetto vive innanzitutto *nella sua immaginazione* (su questo, si rinvia ai fondamentali contributi di Emilio Garroni, ai quali si è fatto più volte riferimento durante il corso).

A essere in gioco, cioè, è una percezione che si qualifica proprio per il suo essere sempre carica di pensiero, per il suo configurarsi dunque come una percezione sempre interpretante: sempre interfacciata con il lavoro *liberamente schematizzante* compiuto appunto dall'immaginazione. Si tratta, insomma, di una percezione sempre “riflessa”: sempre capace cioè di ritornare riflessivamente su se stessa. Una percezione dunque che, in ultima analisi, ha la virtù di *contemplare se stessa*: la virtù cioè di trascendere e di eccedere se stessa, acquistando così *nuova intelligenza di sé*: non soltanto della propria struttura, e quindi delle proprie prestazioni (quelle di volta in volta effettivamente esperite, quelle rammemorate, quelle virtuali e ancora inesprese, quelle attese e desiderate, e così via), ma anche dei propri limiti immanenti.

Se è vero dunque che la pratica didattico-filosofica è chiamata a valorizzare e a promuovere un uso innanzitutto critico-comprensivo e interrogante, un uso cioè *sapientemente* ri-elaborativo, delle tecnologie digitali, con particolare riferimento a uno strumento come Internet – se è chiamata, cioè, a farne un uso produttivamente interattivo e, per ciò stesso, autenticamente progettuale – allora, anche a questo livello, ad assumere un'importanza decisiva è proprio un'adeguata ricomprensione di quelle nozioni di *simbolo*, *enigma*, *distanza*, *interpretazione*, *salvataggio dell'apparenza* e *sapere della superficie* sulla cui fundamentalità, durante il corso, abbiamo avuto occasione più volte di riflettere.

In un volume molto importante dedicato ai temi dell’“enigma”, del “segreto” e dell’“oracolo” nella cultura greca dell’età arcaica e classica, Pietro Pucci scrive che «il mondo deve essere sembrato ai Greci un enorme intrigo di segni, una matassa indecifrabile di significati plurimi e antagonisti, di movenze divine di straordinaria complessità che il discorso umano con tutta la sua genialità e forza non riusciva sempre a dipanare» (cfr. P. Pucci, *Enigma, segreto, oracolo*, Istituti Editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma, 1996). Ebbene, nel contesto di una didattica della filosofia che sia *anche* tecnologicamente supportata e mediata, l’universo del Web può essere produttivamente ricompreso proprio in questi termini. Ripensarlo infatti come un *intrico di segni*, come una *matassa da dipanare*, come un *groviglio labirintico di rimandi*, come una *trama pluristratificata di analogie*, come un *intreccio di somiglianze e differenze* da scoprire, inventare, perlustrare e decifrare (attraversando e via via ri-configurando – secondo traiettorie di senso inedite, alternative, non-ovvie – ciascuno dei diversi “ritagli” di quel foglio-mondo che è il Web) può costituire una risorsa particolarmente feconda per l’insegnamento della filosofia.

Pensare il Web in questi termini, infatti, significa sollecitarne e favorirne un *uso diverso*: un uso, appunto, intonato in senso critico e comprendente. Un uso nel quale, dunque, è proprio l’inestinguibile forza anticipante e “meta-operativa” del *dispositivo estetico* a venire in primo piano, sull’occasione via via offerta dal materiale di lavoro che l’insegnante di filosofia avrà saputo selezionare e offrire all’attenzione dello studente (mettendolo produttivamente in connessione con altri materiali e strumenti di lavoro, più o meno “tradizionali”). A queste condizioni, l’uso didattico-filosofico del Web può funzionare come la messa in opera eminente di una vera e propria *istanza etico-resistenziale*, di un’istanza cioè di *contro-movimento* e insieme di trascendimento, rispetto a quell’uso invece perlopiù omologato e livellato, contratto e canalizzato che oggi ne viene comunemente fatto.

Ponendosi dunque costruttivamente come valida alternativa a un uso del Web tendenzialmente schiacciato e irrigidito su istanze di carattere tecnico-strumentale e identitario (dove a prevalere, cioè, è la *coercizione all’identità* espressa non soltanto

dalla logica uniformante-anestetizzante del consumo, dell'utile, del profitto, del calcolo, dell'efficienza, ma anche da quella essenzialmente simulacrale e feticistica dell'*entertainment* e dello *show business*: dalla logica insomma posta a fondamento, più in generale, di quella che M. Horkheimer e Th. W. Adorno, nel 1947, definiscono "industria culturale" e che Guy Debord, nel 1967, chiama invece "società dello spettacolo"), l'uso didattico-filosofico del Web può costituire un *phàrmakon*, una sorta di "antidoto" omeopatico, capace di rigenerare – nel segno di quello che, con Marc Fumaroli, potremmo definire un "*otium studioso*" – lo stesso orizzonte di senso all'interno del quale si iscrive l'uso che lo studente comunemente fa di quello stesso dispositivo. Se è vero infatti che oggi a essere sempre più diffuso è un uso di Internet fondamentalmente passivo e acquiescente nei confronti di quei processi di svuotamento, indebolimento e impoverimento dell'*aìsthesis* che sono più in generale l'effetto dei processi di massificazione, spettacolarizzazione e mercificazione della realtà sistematicamente in atto nell'attuale mondo globalizzato, è anche vero che, al prevalere di queste istanze di "chiusura autoreferenziale", e insieme di irrigidimento sull'ottusità e sulla piatta uniformità del "senso comune egemone", una pratica di insegnamento della filosofia tecnologicamente mediata e supportata può opporre una modalità diversa di frequentazione di quello stesso *medium*: una diversa possibilità di articolazione dei modi e delle forme in cui lo studente lo abita e ne fa esperienza. Può fare, insomma, della frequentazione di quel *medium* un'autentica occasione di crescita culturale: un'occasione cioè di affinamento, maturazione e intensificazione della propria sensibilità.

Da questo punto di vista, ad assumere un'importanza cruciale è proprio la possibilità di ri-leggere il Web, nella connessione favorevolmente significativa e vantaggiosamente espressiva, che il docente riesce a stabilire tra le risorse offerte dalla Rete e i contenuti disciplinari previsti dal percorso curricolare di insegnamento della filosofia, come uno *spazio semanticamente denso e costitutivamente aperto alla produzione del possibile*: come il luogo cioè di una (potenzialmente) indefinita apertura al significare e alla sua proliferazione. Come uno spazio – potremmo anche dire –

vissuto ed esperito *in funzione* dell'esigenza di inventare, ipotizzare e costruire *percorsi di senso e modalità di perlustrazione* dove a emergere in primo piano (e dove a costituire l'istanza euristico-orientativa privilegiata) sia proprio l'elaborazione attivamente progettuale dei contenuti con i quali il soggetto via via entra in relazione: la capacità di vedere in quei contenuti non già qualcosa di univocamente schiacciato sulla fissità monologica dell'identico, o qualcosa di risolvibile in mera "semiosi" (qualcosa cioè di traducibile nella trasparenza-esplicitezza di un unico significato), ma piuttosto – come s'è detto – la traccia, il sintomo, l'indizio di un percorso sempre suscettibile di ri-configurazione. Un percorso che si qualifica, dunque, in primo luogo, per il suo carattere multilivellare, multiprospettico e multidimensionale.

Da questo punto di vista, si tratta di educare lo studente al riconoscimento del fatto che ciascuno dei materiali offerti dal Web (e quindi, in primo luogo, ciascuno dei contenuti *eletti* dal docente a occasione esemplare di lavoro), nel momento in cui viene investito dalla forza rigenerante-trasformativa dell'interrogare e del comprendere, può incarnare sensibilmente il *supplemento* o la *traccia di un'assenza* verso la quale lo studente stesso è chiamato a riconoscersi *in cammino*. Ciascuno di quei materiali, dunque, nell'immediatezza ancora opaca della sua datità sensibile, può diventare l'"interruttore", la "molla", il "vettore", o – per dirla con Heidegger – il "segnavia", capace di *ri-mettere in movimento il pensiero*: capace di ri-orientarlo cioè verso la costruzione, ma anche verso la condivisione e la compartecipazione a livello intersoggettivo e comunitario, di una diversa modalità di interrogazione e di decifrazione – ma anche di ri-modulazione, di ri-trascrizione e di ri-semantizzazione – di quegli stessi contenuti apparentemente ovvi. Ciascuno di quei contenuti può essere insomma ricompreso come un autentico *evento di senso*: come il luogo nel quale ad apparire è innanzitutto la *distanza* (una distanza, a ben vedere, incolmabile) che insieme separa e congiunge sapere e vita, storia e vita, natura e cultura, innovazione e tradizione, ma anche sensibile e intelligibile, segno e significato, superficie e profondità, presenza e assenza (cfr. G. Agamben, *Edipo e la Sfinge*, in Id., *Stanze*,

Einaudi, Torino, 2006³; C. Sini, *Etica della scrittura*, Mimesis, Milano, 2009; C. Sini, *Teoria e pratica del foglio-mondo. La scrittura filosofica*, Laterza, Roma-Bari, 1997).

Si tratta, insomma, di istituire le condizioni pratico-performative e insieme teorico-cognitive perché quegli stessi dati, quegli stessi *input* di ordine percettivo-cognitivo emergenti dal Web possano funzionare non già – secondo il paradigma cibernetico oggi per molti versi dominante – come semplici “bit” di informazione da leggere *semioticamente*, tali cioè da valere solo come unità discrete incluse all’interno di una sequenza lineare perfettamente penetrabile dal *logos* (da un *logos* inteso come pensiero “calcolante” e “strumentale”), ma piuttosto come *indicatori di senso*, o come marcatori di *salienze possibili*: come il veicolo, dunque, di una indefinita molteplicità di possibili, ulteriori pertinentizzazioni, schematizzazioni e categorizzazioni dell’esperienza. Si tratta, dunque, di educare lo studente al riconoscimento del tenore non soltanto semiotico-informativo e strumentalmente comunicativo, ma anche e innanzitutto simbolico e analogico, vale a dire evocativo e allusivo, di quegli stessi dati e di quegli stessi *input*. Dati e *input* da ricomprendere e da esperire, dunque, come veri e propri attrattori attenzionali: come marcatori qualitativi appunto, e quindi come *link* sempre attivi, capaci di innescare quello che abbiamo definito un “meccanismo estetico”.

Non semplici “dati”, insomma, non semplici *bit* di informazioni, bensì vere e proprie *matrici di senso*: autentiche cellule germinative cioè di un senso che, nella sua indeterminatezza, nel suo sottrarsi alla possibilità di una piena e completa appropriazione in termini cognitivi, proprio per questo esige uno sforzo di comprensione e di messa a fuoco sempre rinnovato, *tale cioè da escludere una definitiva estinzione della domanda nella risposta*. Si tratta quindi di un senso alla cui esplicitazione e alla cui proliferazione-disseminazione lo studente è chiamato (e sollecitato) a contribuire attivamente e responsabilmente, attraverso un lavoro, *giocosamente* intonato ma sempre culturalmente e storicamente avvertito, di montaggio e smontaggio, di decostruzione archeologica e ri-configurazione narrativa: un lavoro, dunque, capace di tenere insieme l’istanza dello “scavo” o del “risalimento”

orientato in senso genealogico e l'istanza della ri-descrizione/ri-articolazione in senso innanzitutto analogico, metaforico e simbolico.

Da questo punto di vista, a dover essere sollecitato, guidato e orientato dal docente è un lavoro di smontaggio e ri-montaggio, di decostruzione e ri-costruzione, che sappia fare appello non soltanto alla capacità di concettualizzazione e di storicizzazione dello studente – alla sua capacità di riconoscere, esaminare e collegare trasversalmente tra loro ambiti di pertinenza e nuclei semantico-concettuali storicamente già codificati (nuclei dunque da “richiamare alla mente”, da “rammemorare”, sia pure sempre in vista della loro problematizzazione e rielaborazione critica) –, ma anche alla sua capacità liberamente immaginativa e liberamente schematizzante (proprio secondo il paradigma espresso da quella che Pietro Montani ha definito, nei suoi contributi più recenti dedicati al tema della “tecnoestetica”, una “immaginazione intermediale” o una “immaginazione interattiva”. Più in generale, per una messa a fuoco del nesso che lega le nozioni di “interattività”, “rappresentazione”, “ipertestualità”, “narrazione”, “immagine” e “percezione” [tutte indubbiamente centrali nel contesto di una ricomprensione del rapporto tra didattica della filosofia e uso delle tecnologie digitali], si rinvia a: Roberto Diodato, *Estetica del virtuale*, Bruno Mondadori, Milano, 2005).

Non solo, ma sempre con riferimento all'uso criticamente avveduto che l'insegnante di filosofia è chiamato a svolgere del Web, e delle molteplici risorse che offre (risorse che il docente di filosofia può di volta in volta selezionare, isolare, combinare, intrecciare, comporre e scomporre in molti modi diversi: modi che variano, evidentemente, al variare delle circostanze e delle situazioni ambientali che via via emergono nell'interazione dialogica e nel confronto con gli studenti), mi sembrano di grande interesse, rispetto agli obiettivi del corso, alcune osservazioni proposte che Pier Aldo Rovatti propone all'interno del suo saggio *L'esercizio del silenzio* (in G. Vattimo [a cura di], *Filosofia '90. Oltre la svolta linguistica*, Laterza, Roma-Bari, 1991). Scrive infatti Rovatti:

Il silenzio che cerco di introdurre nelle parole (a partire magari dalla semplice attenzione alle pause, agli stacchi, perfino a dove inserire una virgola: insomma al carattere ‘scenico’ del testo) mira soprattutto a rendere visibili i vuoti: la scrittura, anziché raffreddarsi, così sorvegliata (paradossale sorveglianza in cui il sorvegliante deve il più possibile mettersi a lato), può animarsi: mostrare appunto una propria spazialità ‘teatrale’, il gioco delle figure, un’intrinseca finzionalità, il suo essere in definitiva racconto. Mi accorgo, allora, che questo esercizio del silenzio applicato al testo tenderà, se riesce, a far slittare la parola filosofica in una parola più esplicitamente narrativa. Ma, in questa visibilità mai realizzabile pienamente, sempre solo indicata, si è introdotta una distanza già solo nel fatto stesso che posso tenerne conto. Questa distanza tra parole e cose (e, si potrebbe anche dire, tra parole-cose e parole), ma anche tra me e le parole che scrivo, condizione per cui la scrittura può diventare visibile in quanto tale, è un luogo ambivalente: in ogni caso è anche la possibilità che le parole si aprano e producano intorno a sé degli orizzonti. Comunque, la sorveglianza cui sto alludendo, il far silenzio della scrittura, tutto è tranne che un possesso di questa apertura e degli orizzonti che si liberano.

Riferito in particolare all’uso didattico-filosofico del Web, questo tentativo di “introdurre il silenzio nelle parole” può trovare un differente, ulteriore, e per molti versi inedito, terreno di messa alla prova. Il che, evidentemente, può dischiudere molteplici prospettive di ridefinizione e di ri-articolazione, sotto il profilo epistemologico e metodologico, dell’uso a carattere esplorativo e sperimentale che l’insegnante di filosofia può vantaggiosamente fare del Web. Nel *continuum* di quel “foglio-mondo” (per dirla con C. Sini) che è appunto il Web, infatti, l’esercizio comprendente-interrogante promosso dall’insegnante di filosofia può introdurre – a vario titolo e secondo le più diverse declinazioni – un’istanza di arresto: una pausa, un’attesa, un intervallo, una cesura, una sospensione. Può farsi testimonianza, cioè, dell’esigenza di passare da una condizione (passiva, inerte, non-consapevole) di “non-ascolto” a una condizione (attiva, mobilitante, consapevole) di “ascolto”.

Un “ascolto” – una capacità cioè di *usare altrimenti* gli input comunicativo-informazionali e le compagini di senso di volta in volta proposti all’interno del Web – che è insieme l’espressione di un “contro-movimento”, intendendo con ciò quella deviazione, quel differimento, quello slittamento del senso che lo sguardo “attento”,

“pensante” e “comprendente” del soggetto (cfr. E. Garroni, *Immagine. Linguaggio. Figura*, Laterza, Roma-Bari, 2005) riesce a introdurre nella presunta compattezza e continuità di quell’ordine di intelligibilità (spesso tautologico e rigidamente autoreferenziale) del quale sta facendo esperienza. Uno slittamento, ancora una volta, dal piano del significato al piano del senso: dall’*ordine dei fatti* (suscettibili di osservazione, constatazione, registrazione, riproduzione, archiviazione) all’*ordine delle possibilità* (sempre e di nuovo da immaginare, progettare, costruire, narrare, condividere).

Anche in questo caso, allora, la pratica di insegnamento della filosofia può dischiudere allo studente la possibilità di un differente orientamento attenzionale del pensiero: una sua modalità di articolazione nella quale a essere tutelato e salvaguardato è il *farsi incontro delle cose*, il loro apparire ai suoi occhi *come se* quelle stesse cose, già aperte alla vista e già-note, venissero ad apparizione *per la prima volta*. In questo senso – ed è lo stesso Rovatti a ricordarlo – Derrida ha potuto assimilare metaforicamente la pratica filosofica all’immagine dell’“istrice”. Con la figura dell’istrice, infatti, la filosofia condivide alcuni tratti qualitativi essenziali: la terrestrità, l’umiltà, l’instabilità, la porosità, l’incertezza. Scrive ancora Rovatti:

Introdurre o reintrodurre il silenzio nelle parole, scoprirle vuote, scavate, porose, instabili, è piuttosto dell’ordine di questa umile terrestrità. Mortalità della parola: cioè usura, intenibilità, inessenzialità. Un ritiro che è un ri-tracciarsi, appunto, in un compromesso sempre precariamente rilanciato. Questa parola-istrice assomiglia piuttosto, nel suo realizzarsi tutto terreno, alla variazione sempre compromissoria del racconto, che si apre e si chiude continuamente, che articola la realtà nella finzione, non può presumere alcuna verità ultima ma dar luogo solo a ulteriori possibili aperture; che al tempo stesso ha già da subito indebolito la parola in modo che non possa risuonare da un altro luogo e torni a camminare sulla terra, qui. Parola bassa e “infelice”, sempre ricatturata dallo sguardo oggettivante del resoconto, sempre alla deriva rispetto alla pretesa di descrivere veramente le cose. O, se vogliamo, parola metaforica in cui la luce, grazie al silenzio, declina e il vincolo (ineludibile) si attenua. Parola vincolata e paradossale in cui nessun dire originario trapela: alterità dell’istrice, abbassamento della soggettività.

Se le parole dunque, così come queste vengono impiegate abitualmente, tendono a essere attratte inerzialmente nella sfera della concettualizzazione e della strumentalità (ma lo stesso, *mutatis mutandis*, potrebbe dirsi anche dei contenuti offerti dal Web), l'esercizio della pratica filosofica ha la capacità di allentare e indebolire il "vincolo di referenzialità" che comunemente le caratterizza, restituendo così quelle stesse parole all'indeterminatezza del loro *alone metaforico* (e per ciò stesso alla possibilità di produrre nuove occasioni di pertinentizzazione, vale a dire nuovi vincoli di referenzialità: vincoli però sempre elastici e flessibili, vincoli cioè caratterizzati da una regolarità i cui confini restano vaghi e sfumati, sfrangiati e nebulosi). Il che si traduce innanzitutto nella continua messa in atto di procedure e strategie volte via via a correggere, modificare, cancellare, rivedere e ripensare l'ovvietà del già-detto, del già-esplicitato, del già-pensato, del già-compreso, del già-visto, del già-sentito. Da questo punto di vista, proprio l'esplorazione criticamente consapevole del Web può costituire, per la pratica di insegnamento della filosofia, un campo di sperimentazione dotato di potenzialità sorprendenti, per molti versi ancora inedite. Può funzionare, insomma, come un'occasione particolarmente fruttuosa di *messa in esercizio del sapere* (dove la "messa in esercizio del sapere" si precisa come un'autentica "critica *del sapere nel sapere*"). Come un'occasione privilegiata, dunque, per promuovere a livelli diversi la coltivazione e la cura del *propriamente umano*.

Si tratta dunque di favorire e di valorizzare, nel concreto esercizio della prassi didattica-filosofica – con particolare riferimento, in questo caso, al suo esercizio tecnologicamente mediato e supportato – tutti quegli interventi e tutte quelle strategie che siano in grado di portare a (rinnovata) visibilità e a (rinnovata) intelligibilità gli effetti metaforico-allusivi già all'opera nei diversi, possibili usi che vengono comunemente fatti del Web: effetti che sono, appunto, già impliciti nel suo funzionamento, ma che tuttavia restano tendenzialmente "inavvertiti" e "inconsapevoli", nell'uso prevalentemente omologato, massificato e cibernetico-strumentale che ne viene fatto quotidianamente.

Nel contesto dunque di una prassi didattico-filosofica articolata (ad esempio) in forma laboratoriale e seminariale, portare a visibilità l'implicitezza di quella *profondità di senso* ancora inascoltata e non-propriadamente-compresa – portare a visibilità cioè gli scarti, i differimenti, le dissonanze, le rimozioni, i trasferimenti di senso, le zone d'ombra, le connessioni semantiche che operano ai “marginii” e negli “spazi interstiziali” delle diverse pratiche di sapere e di scrittura messe in scena all'interno del Web – significa richiamare l'attenzione dello studente sulla densità dello spessore di senso ascrivibile a quel materiale del quale sta facendo esperienza. Significa, insomma, educarlo al riconoscimento del suo carattere costitutivamente complesso, problematico e non-ovvio (tale, dunque, da escludere ogni approccio iper-semplificante, banalizzante e unilateralmente riduzionistico).