

PROGETTARE PER COMPETENZE: I LESSICI DEL SILLABO Daniela De Leo*

Abstract: This essay outlines the main stages of an educational proposal within certification programs aimed at designing a philosophy syllabus. The proposal focused specifically on developing terminology, including both instructional language and content-specific terms. To ensure a rigorous approach, key pedagogical concepts were identified and analyzed, establishing a framework for critically and thoughtfully situating philosophical curriculum planning. Among the thematic vocabularies selected, those related to the issue of dwelling (*Wohnungsfrage*) were prioritized.

Keywords: Bauen, Wohnen, Befindlichkeit, Emotions, Syllabus

Introduzione

La presente proposta formativa rivolta ai corsisti di percorsi abilitanti per la Classe di Concorso A/019 riguarda l'insegnamento della Didattica della Filosofia¹, incardinato nel settore scientifico disciplinare (SSD) di Filosofia Teoretica (M/Fil-01).

In premessa è di particolare interesse focalizzare l'attenzione del contesto disciplinare in cui tale insegnamento si iscrive al fine di comprendere a fondo la specificità del progettare percorsi formativi in questo ambito. La domanda che sorge spontanea è: perché, tra tutti i settori disciplinari dell'area 11 (Scienze filosofiche), il Ministero ha scelto di

* Professoressa di Filosofia Teoretica – Università del Salento.

¹ Cfr. A. Caputo, *La sfida didattica di Johannes Rohbeck: è possibile sviluppare le competenze filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche?*, «Logoi.ph – Journal of Philosophy», I, 3, 2015, pp. 259-263. «Provate a “studiare”, “pensare” e poi sperimentare e applicare questo metodo, collegando storia della filosofia e sviluppo critico. Create degli schemi in cui per ogni autore (o corrente) spiegato e studiato in classe, ci sia una matrice che affianchi conoscenze specifiche e competenze specifiche. E aiutateci a sviluppare l’“intuizione di” applicandola anche alla filosofia antica, medievale, moderna (e non solo contemporanea). Quale “metodo specifico” per la filosofia presocratica, per Platone, per Aristotele, per Tommaso, Agostino, Cartesio, Kant, Hegel, Nietzsche, ecc.? Quale potenziale didattico (quale competenza filosofica particolare) è sviluppabile per ogni autore della storia della filosofia?» (ivi, p. 263).

attribuire a M/Fil-01, ovvero alla Filosofia Teoretica, questo compito? Per rispondere adeguatamente, occorre innanzitutto chiarire i contenuti specifici del settore disciplinare M/Fil-01.

Il termine filosofia teoretica ha radici nel pensiero greco e rimanda a un tipo di sapere (*sophia*) strettamente connesso al vedere (*theorein*), un atto intellettuale volto alla contemplazione delle idee. In generale, è possibile affermare senza rischio di smentita che una mente educata filosoficamente acquisisce la capacità di cogliere le strutture invarianti che sottendono l'esperienza quotidiana, la quale è mutevole. Questo processo di riconoscimento delle forme costituisce la base per una definizione logica e universale, fondata sul consenso intersoggettivo razionale, che è il nucleo stesso del sapere scientifico (*episteme*).

Questa facoltà di discernere le forme, intesa come un atto eminentemente visivo, rappresenta la capacità di cogliere intuitivamente le idee (εἶδος, eidos, dal radicale *vid-* da cui trae origine il latino *video*). In tale prospettiva, il pensiero filosofico si configura come un atto di visione intuitiva dell'essenza delle realtà, da cui discende la possibilità di esprimere tale visione in una forma logica e armoniosa, conforme alla razionalità.

La Filosofia Teoretica si distingue, dunque, per la sua vocazione a sviluppare l'intuizione visiva dell'intelletto e della ragione logica, includendo in sé la filosofia stessa nella sua massima universalità. È questa caratteristica a fornire una prima spiegazione sul perché il settore M/Fil-01 sia stato scelto per includere l'insegnamento della Didattica della Filosofia: la Filosofia Teoretica custodisce il senso profondo del filosofare, che consiste nell'intuire e argomentare in modo logico, obiettivo fondamentale nell'insegnamento della filosofia stessa.

Da questa prospettiva, si potrebbe considerare la Filosofia Teoretica come rappresentazione dell'intero processo filosofico. Tuttavia, se si cambia angolazione, essa appare come una parte tra le altre discipline elencate nell'allegato A del DM 2000 del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, suggerendo così una sua parzialità all'interno del più ampio contesto filosofico. Quindi, la domanda diviene: la Filosofia Teoretica è un intero o una parte di esso? Questo apparente paradosso può essere risolto seguendo la riflessione di Carlo Sini:

La Filosofia Teoretica può in un certo senso essere definita la parte più generale della filosofia. È difficile dare una descrizione esatta dei principali problemi della stessa, poiché qualunque descrizione di questo tipo già presuppone l'adesione e la formulazione di una ben precisa impostazione teoretica, come del resto qualsiasi tentativo di definire la

filosofia e i suoi specifici settori. Certo è che l'altissimo livello di generalità della Filosofia Teoretica ha delle ricadute su tutte le altre "aree" della filosofia, perché è proprio il pensiero teoretico che si occupa specificamente della definizione degli ambiti in cui tali "aree" si trovano ad operare, e dei metodi che esse devono adottare per risolvere i propri problemi particolari².

Possiamo dunque giungere a una prima conclusione: la Filosofia Teoretica non è altro che la filosofia stessa, considerata nel suo concetto più universale e nella sua concreta manifestazione storica, poiché essa si volge alla comprensione della propria essenza e del suo sviluppo nel tempo. A partire da questa premessa, ha avuto inizio il percorso formativo, il quale ha condotto a una riflessione approfondita. Tale riflessione ha preso corpo attraverso il confronto tra ordinanze ministeriali e testi filosofici, soffermandosi, in primo luogo, sui termini specifici della Didattica della filosofia (quali competenze, progettazione e syllabo) e, in secondo luogo, sui lessici fenomenologici concernenti la spazialità dell'abitare.

I lessici della didattica: Competenza

Il lavoro di analisi sul termine competenza si presenta aggrovigliato, sia perché appena si tenta di fornire una definizione, esso schiude una costellazione di significati, e anche per il fatto che in questo ultimo decennio si sta assistendo ad una ascesa dell'uso delle competenze nella didattica e quindi la declinazione applicativa risulta eccessivamente vincolata a *Indicazioni e Orientamenti* ministeriali.

La discussione delle competenze in didattica della filosofia è una questione ancora aperta. Se si accede all'*Inter Active Terminology for Europe*, banca dati terminologica interistituzionale dell'Unione Europea³, si possono

² C. Sini, *Filosofia Teoretica*, Editoriale Jaca Book, Milano 1992, p.18.

³ Banca dati realizzata con l'obiettivo di offrire una banca dati interattiva unica per la consultazione, creazione e gestione dei dati terminologici, prima gestiti in modo separato dai diversi servizi di traduzione degli organismi europei. *IATE* offre un facile accesso pubblico e gratuito a fonti di accertata affidabilità e assicura la coerenza e l'attendibilità della terminologia.

trovare ben 500 definizioni diverse di competenze. Tra queste: “camaleonte concettuale”⁴, “fenomeno ibrido”⁵, “nozione di confine”⁶.

Dopo attenta analisi, i corsisti hanno scelto, come rappresentative del termine competenza, queste tre definizioni in quanto indicative della continua evoluzione dello stesso. Per fornirci di una bussola e non perderci nei meandri delle varie interpretazioni critico-teoriche delle competenze, si è proposta una definizione interessante estrapolata dalle *Indicazioni nazionali (per i Licei)* del 2010, ripresa dalla *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, la competenza è la “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”.

Tale direzione per definire le competenze parte da un progetto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) avviato per l'*Organizzazione per il Commercio e lo Sviluppo Economico* (OCSE) nel 1997. Questo documento risulta decisivo per definire le competenze a livello comunitario, nello specifico fornisce una struttura concettuale di riferimento solida su cui poter condurre indagini a carattere internazionale, al fine di accertare il livello degli apprendimenti acquisiti e il possesso di diverse competenze chiave. La riflessione sulle competenze orientata in tale progetto inquadra la competenza come la capacità di rispondere a specifiche esigenze e contribuisce alla vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni.

Da questa prospettiva la definizione e la selezione delle competenze chiave dipendono da ciò a cui la società attribuisce valore. Dal titolo originario del rapporto *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* diventa esplicativo il contesto fondativo di questi valori: l'ambito prettamente economico. La finalità sottesa, come si evince dall'indicazione presente nel titolo, è quella di individuare alcune competenze chiave per raggiungere una “vita di successo” o un “benessere”, mete troppo

⁴ G. Le Boterf, *Construire les compétences*, Éditions d'Organisation, Paris 2000.

⁵ G. Ceppolaro (a cura di), *Competenze e formazione: organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini Associati, Milano 2000.

⁶ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

equivocche e non di facile determinazione e comunque declinate all'efficientismo.

con tre espressioni che andrebbero analizzate con attenzione: le competenze chiave; una vita *successful* (buona? felice? di successo? realizzata?) e una società ben-funzionante. Il *for* che collega le competenze alla loro finalità è abbastanza evidente. Ma non sfugga il processo inverso; infatti, è proprio a partire dal fine (e quindi dall'idea di una vita individuale e sociale realizzata) che il progetto va a selezionare le competenze chiave. Un circolo che da subito, a occhi scaltri, appare vizioso⁷.

Nella versione italiana questo testo, arricchito di saggi, diventa nel 2006 un libro *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* e diviene uno strumento di lavoro per *policy-maker*, imprenditori, responsabili scolastici, formatori, consulenti e chiunque operi nel campo delle risorse umane, ma porta anche in luce i nodi problematici che si erano già iniziati a sollevare in Europa nei decenni precedenti nel tentativo di individuare gli elementi fondamentali della società della competenza.

Nel percorso formativo intrapreso, ci siamo trovati a dover retrocedere ben oltre il 1997 per rintracciare i testi in cui il termine "competenza" veniva impiegato. In questa indagine, che si è rivelata un vero e proprio scavo archeologico delle fonti, abbiamo individuato le radici argomentative risalenti a periodi precedenti. In tale contesto, abbiamo portato in discussione, tra gli altri, il *Libro bianco* di Cresson del 1995, redatto su richiesta della Commissione Europea in preparazione dell'Anno Europeo per l'Apprendimento Permanente. In questo documento, si delineano le prime indicazioni per la costruzione della cosiddetta "società della conoscenza":

- 1) incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze: a. il riconoscimento delle competenze; b. la mobilità; c. i programmi informatici educativi multimediali;
- 2) avvicinare la scuola all'impresa;
- 3) lottare contro l'esclusione;
- 4) promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie;

⁷ A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2020, p. 35.

5) porre su un piano di parità gli investimenti materiali e quelli immateriali e quelli nella formazione.

Si denota un uso interscambiabile tra conoscenze e competenze, ma aldilà di una terminologia non ancora precisa, abbiamo rinvenuto, in questo groviglio, elementi interessanti per risolvere l'annosa questione della definizione di competenza. Importante il concetto di inclusione, innalzare il livello di alfabetizzazione a vari stati, aprire la scuola alla vita, o investire sulla formazione tanto quanto si investe sugli elementi materiali, sono tutti punti ampiamente condivisibili.

Quindi *in nuce* nella riflessione europea degli anni Novanta erano contenuti elementi che potevano declinare orizzonti di senso interessanti per definire le competenze. Ma abbiamo notato che nel momento in cui nel 1997 interviene l'OCSE la selezione di queste competenze, che dovevano servire per agevolare lo sviluppo dei singoli Paesi a livello europeo, imbrocca una strada complessa. Vengono dall'OCSE individuate tre macroaree delle competenze:

- a. interagire in gruppi sociali eterogenei;
- b. agire autonomamente;
- c. usare gli strumenti in modo interattivo.

Queste macroaree declinano una serie di competenze, ad ampio spettro, interessanti per la formazione permanente: la società delle competenze deve mettere in grado di agire autonomamente, sapersi relazionare con gli altri e interagire con gli strumenti a disposizione. Sono competenze "per la vita", ma sono competenze a "maglie troppo larghe". La selezione delle competenze, così come delineata dal progetto *DeSeCo*, sembra oscillare tra polarità concettuali che appaiono univoche ma profondamente dicotomiche. Le competenze, infatti, possono essere interpretate come:

- universali oppure contestualizzate;
- strumenti oppure fini.

Ci si è chiesto, dunque: le competenze hanno un valore uniforme e universale, applicabile in modo omogeneo a tutti – anche in un'ottica utopica – oppure il loro valore è strettamente connesso ai contesti specifici in cui vengono esercitate e alle ideologie dei sistemi di riferimento? E, sul piano pratico, le competenze devono essere considerate come meri strumenti

finalizzati a migliorare il profilo dello studente al termine del percorso formativo, o piuttosto come obiettivi da conseguire, definiti secondo schemi rigidi? Una delle affermazioni tratte dal progetto *DeSeCo*, che meglio esemplifica la complessità e il carattere tortuoso di questo percorso di selezione delle competenze, è riportata di seguito.

Le recenti ricerche consolidano la prospettiva secondo cui non solo il capitale umano gioca un ruolo critico nella *performance* economica, ma anche gli investimenti nel capitale umano apportano importanti benefici sociali e individuali quali: miglior salute, miglior benessere, migliori genitori e un aumento dell'impegno sociale e politico.

In questa frase già la locuzione “capitale umano” sottende la visione economicistica ed è chiara anche la inversione tra mezzi e fini, il “capitale umano” diventa un mezzo e non un fine verso cui la *performance* economica dovrebbe essere orientata, non si decreta di potenziare gli investimenti economici per migliorare “l'umano”, ma è il “capitale umano” che migliora l'economia. Anche la chiusa della frase implode in uno *slogan* pubblicitario.

Per comprendere, ancora con più contezza, il ginepraio in cui ci troviamo, abbiamo orientato i corsisti a riflettere sul programma di riforme economiche, la cosiddetta *Strategia di Lisbona* (2000).

Quello che nel *Libro bianco* di Cresson era auspicato e che le varie indagini internazionali stavano iniziando a organizzare diventa un obiettivo utopico del Consiglio europeo “diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale”.

Anche da questo testo emerge chiaramente la matrice economicistica e lo scenario iperbolico di un miglioramento di tipo utopico. A partire da tale data, inoltre, abbiamo osservato come le tessere del mosaico che compongono la definizione delle competenze si siano progressivamente intrecciate e rimescolate. Questo ci ha permesso, nel nostro percorso formativo, di guidare i corsisti verso una riflessione più profonda e analitica sul lessico della competenza, stimolandoli a scandagliare le diverse sfumature concettuali che, nel tempo, hanno influenzato e plasmato la comprensione di questo termine.

Procedendo nell'analisi si è notato che l'Europa consegna, nella *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006, un elenco di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente:

- 1) comunicazione nella madrelingua;

- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze, successivamente inglobate nella *Raccomandazione* del 2008, costituiscono un testo che è stato recepito nelle nostre *Indicazioni Nazionali*. L'Italia, dunque, accoglie questo quadro europeo di riferimento sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Tali competenze, rispetto a quelle delineate nel progetto *DeSeCo*, non solo aumentano numericamente, ma vengono rese più articolate e complesse. Tuttavia, proprio per complicare ulteriormente la comprensione e la selezione di queste competenze, abbiamo rilevato che con il *Decreto Ministeriale* del 22 agosto 2007, n. 139, che regola l'obbligo di istruzione, l'Italia, pur avendo ricevuto le competenze chiave raccomandate dal Parlamento Europeo nel 2006, sceglie di modificarle. Sarebbe stato auspicabile recepire tali competenze e adattarle al contesto nazionale, così da uniformare i titoli di studio e facilitare il riconoscimento delle certificazioni formative, favorendo lo scambio di studenti tra i Paesi. Al contrario, si opta per una direzione divergente, che sembra complicare ulteriormente l'armonizzazione europea in ambito educativo.

In questo percorso formativo, ci è quindi parso evidente quanto tali scelte abbiano contribuito a rendere più difficile la costruzione di un lessico condiviso e coerente sulla questione delle competenze. A chiosa di tale analisi, si sono individuate, nel *Regolamento* del 2007, altre competenze trasversali che non sono quelle europee:

- 1) imparare ad imparare;
- 2) progettare;
- 3) comunicare;
- 4) collaborare e partecipare;
- 5) agire in modo autonomo e responsabile;
- 6) risolvere i problemi;
- 7) individuare collegamenti e relazioni;
- 8) acquisire ed interpretare l'informazione.

Abbiamo provato a questo punto, con i corsisti, a mettere in relazione le competenze individuate dall'Italia con quelle europee, ma non siamo riusciti a trovare alcuna sovrapposizione coincidente, ci siamo trovati di fronte a un testo in cui, solo con voli pindarici, potevamo ipotizzare delle comparazioni. Un'altra annotazione che si è sollevata da questo tentativo di comparazione: se da un lato l'Europa annovera otto competenze come "competenze chiave" nel nostro *Regolamento* le competenze a cui si fa riferimento sono competenze chiave di "cittadinanza". Ma questo tipo di aggettivazione cosa vuol dire? Che le competenze individuate contribuiscono a formare in maniera adeguata il cittadino del futuro? E quindi sono competenze trasversali? O che invece stiamo parlando di competenze disciplinari, visto che da qualche tempo è stata inserita tra le altre discipline scolastiche anche una materia che si occupa di *Educazione alla Cittadinanza*? Forse sarebbe stato meglio non aggiungere alcuna aggettivazione e lasciare soltanto la nomenclatura "competenze chiave"!

Inoltre, a rendere ancora più complesso e illeggibile il contesto delle competenze, nel *DM 2007* vengono aggiunte altre competenze, quelle per la cittadinanza, e inseriti gli Assi culturali. Cioè nel *Decreto* si indicano da un lato le competenze trasversali e dall'altro competenze che sono inserite nell'asse culturale dei linguaggi, nell'asse scientifico-tecnologico, nell'asse matematico, nell'asse storico. Si moltiplicano e si differenziano, così, eccessivamente le competenze.

In una programmazione didattica questo *surplus* mette in difficoltà il docente che non ha più alcuna direzione di senso nel selezionare le competenze. La strada si fa sempre più in salita e nel 2010, prima della pubblicazione delle *Indicazioni*, viene divulgato *Il profilo culturale, educativo e professionale dello studente dei Licei* (DPR del marzo 2010), in cui non si ritrova più la suddivisione in Assi culturali, ma viene aggiunta la divisione in Aree (Linguistica e comunicativa, Storico-umanistica, Scientifica-matematica e tecnologica, Logica-argomentativa, Metodologica). Non è un mero cambio terminologico da Assi ad Aree, ma è sostanziale, in quanto non c'è alcuna corrispondenza tra i contenuti riportati nei primi Assi culturali e quelli nelle Aree disciplinari. E in aggiunta per ogni Area si inscrivono altre competenze che non sono esclusivamente disciplinari, ma trasversali.

Questo comporta che un docente, nel momento in cui progetta, deve tener conto non solo delle competenze della disciplina, ma anche di quelle trasversali e trovandosi davanti a questa proliferazione di competenze deve scegliere la strada da seguire: fare il burocrate e riempire schede, incasellare caselle, ma senza alcuna utilità per la sua *mission* formativa, oppure dedicarsi

alla sua professione educativa e ignorare completamente le direttive ministeriali e europee?

Forse c'è una terza strada da imboccare: quella delle competenze tratteggiata negli anni Novanta, che si è andata insabbiando con le dinamiche economicistiche e burocratiche. Questa via suggerisce di entrare nella logica delle competenze e concettualizzarne la natura come:

- a. competenze d'essere, per recuperare la centralità dello studente, perché non solo "sappia" ma "sia", *agere sequitur esse*;
- b. competenze qualitative, per raggiungere una istruzione migliore, e non meramente efficientista;
- c. competenze di conoscenze, per salvaguardare il sapere e non subordinarlo al fare.

Per entrare in questa logica siamo giunti a concludere che occorre partire dalle competenze disciplinari, non arrovellarsi nella disamina dei regolamenti e delle indicazioni, né tanto meno rimanere assorbiti dalla burocratizzazione. Considerare cioè le competenze non sommate a conoscenze, ma interrelate con esse, ecco perché per rintracciare il valore fondativo della competenza occorre iniziare dalle conoscenze disciplinari. Aspetto questo che anche le *Indicazioni Nazionali* del 2010 ampiamente consigliano. Ovviamente partire dalle competenze disciplinari non significherà eliminare ogni riferimento alle competenze trasversali, ma mettendo in primo piano le competenze disciplinari e lavorando *in e tramite* esse si potranno declinare quelle trasversali.

Ad esempio, se si intende rendere lo studente competente nella logica occorre lavorare all'interno dei testi filosofici per acquisire le conoscenze della logica, non proporre allo studente dei testi giornalistici o di altro genere contenenti delle fallacie logiche. Conoscere la logica tramite il pensiero dei filosofi, vuol significare lavorare, ad esempio sui testi di Aristotele, Bacone, Nicole e Arnauld di Port-Royal, Frege, Russell, Wittgenstein... Lo studente attraverso le conoscenze acquisite dalla lettura e dallo studio dei testi di questi filosofi leggerà, analizzerà e differenzierà i modelli logici, acquisendo l'uso dei metodi di indagine.

Il cammino progettuale che abbiamo tracciato indica la direzione che va dall'individuare competenze disciplinari, partendo dai contenuti, all'articolarle come competenze trasversali e non viceversa.

La filosofia ha indubbiamente competenze disciplinari che si mettono a servizio poi anche delle competenze trasversali. E questo è un suo punto di forza. Ma non possiamo selezionare le competenze disciplinari a partire da quelle che ci sembrano utili a livello trasversale. Questo rischia di essere uno *hysteron proteron* o comunque un circolo vizioso. Non possiamo dire che: *siccome in tutte le discipline sono importanti la logica e l'argomentazione, allora valorizziamo queste competenze della filosofia*. Il circolo virtuoso dovrebbe essere: *vediamo quali competenze specifiche ha e attiva la filosofia; e quindi poi consideriamo il loro molteplice e variegato contributo alle altre discipline e alle competenze trasversali*. Non è ciò che è utile che può dirci il proprio della filosofia. È il proprio della filosofia che ci mostrerà la sua utilità⁸.

Purtroppo, abbiamo constatato, che questo circolo vizioso sussiste nei decreti ministeriali e quindi nelle applicazioni di programmazione didattica. Un altro tassello in questa riflessione sulle competenze, è stato aggiunto dallo studio degli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia* del 2017, in cui vengono indicate le competenze filosofiche:

1. logiche (saper motivare un ragionamento);
2. dialogiche (saper interagire con terzi);
3. ermeneutiche (saper interpretare segni e testi);
4. espositive;
5. argomentative;
6. classificative;
7. documentali;
8. storiche;
9. storiografiche;
10. didascaliche;
11. saper condurre un'attività di ricerca filologica;
12. comprendere scenari complessi;
13. saper identificare problemi e argomenti pertinenti;
14. saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi.

⁸ A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, cit., p. 127.

Ma dieci su quattordici di suddette competenze sono generiche e non specifiche della disciplina filosofica: in ogni disciplina è necessario esporre, argomentare, classificare, documentare, comprendere scenari complessi, identificare problemi pertinenti; in aggiunta, in alcune, saper storicizzare, fare ricerca filologica e interculturale.

Solo quattro di quelle indicate nell'elenco, riportato negli *Orientamenti*, risultano essere competenze prettamente caratterizzanti la disciplina filosofica: quelle logiche, dialogiche, ermeneutiche e saper riconoscere e sfruttare elementi critici. Cioè sono competenze che trovano il fondamento d'essere negli stessi testi filosofici e attraverso questi possono essere sviluppate.

Dunque, per una progettazione di Unità di apprendimento (UDA) in filosofia le competenze da individuare non devono essere generiche come ad esempio:

- a. saper leggere un testo filosofico;
- b. saper comprendere il significato e la distinzione degli ambiti filosofici;
- c. analizzare le teorie studiate cogliendo nessi e differenze;
- d. acquisire una capacità critica e valutativa rispetto a quanto studiato;
- e. conoscere e utilizzare il lessico e le categorie della tradizione filosofica;
- f. osservare le dinamiche storiche attraverso cui si sono formati i sistemi filosofici.

È vero che per sviluppare tali competenze si possono scegliere testi di filosofi come ad esempio quelli di Husserl o correnti di pensiero come le filosofie dell'esistenza. Ma si potrebbero scegliere anche autori o correnti dell'ambito letterario o storico e le competenze rimarrebbero invariate.

Per trasformare questo circolo vizioso in un circolo virtuoso, potremmo considerare di partire proprio dai contenuti intrinseci alla filosofia, ossia dalla struttura stessa dei testi filosofici, individuando in essi le competenze che tali conoscenze veicolano e che permettono di sviluppare. In questo modo, potremmo identificare quei modi di essere, di agire e di "saper fare" che lo studio della filosofia attiva, competenze che difficilmente emergerebbero in assenza di tale disciplina.

Le competenze logiche, dialogiche, ermeneutiche, insieme alla capacità di riconoscere e sfruttare gli elementi critici come risorse,

costituiscono alcune delle competenze propriamente filosofiche. Queste competenze sono essenziali per formare una mente capace di riflessione profonda, di analisi rigorosa e di confronto critico. A esse possiamo certamente aggiungerne altre, ma è fondamentale che il punto di partenza resti saldamente ancorato ai contenuti stessi della filosofia.

Nel nostro percorso formativo, rivolto ai futuri insegnanti della classe di concorso A019, abbiamo quindi approfondito una riflessione sulle competenze disciplinari specifiche. Una volta completata tale analisi, ci siamo successivamente concentrati sul concetto di progettazione, esaminando come strutturare un percorso didattico che sappia valorizzare queste competenze filosofiche all'interno dei curricula liceali. Questo passaggio ha permesso di comprendere come sia possibile, attraverso una progettazione mirata, promuovere negli studenti una formazione che non si limiti all'acquisizione di nozioni, ma che sviluppi un pensiero critico e autonomo, strettamente legato all'essenza della filosofia stessa.

I lessici della didattica: Progettazione

Erroneamente, nonostante che nei programmi ministeriali si scriva "progettazione", si legge/si dice puntualmente "programmazione", cioè nei Corsi di formazione per i docenti e anche all'interno dei Consigli di Classe o di Dipartimento, o nella calendarizzazione degli incontri settimanali si sente i docenti ripetere, o si legge nelle loro relazioni, il termine programmazione didattica. Ma questi due termini non sono sinonimi, esiste una rilevante distinzione tra essi.

Tradizionalmente, la programmazione didattica è stata concepita come un processo rigidamente strutturato, basato su una sequenza di obiettivi chiari e definiti in anticipo. Questo approccio, noto come "programmazione per obiettivi", si concentra su:

- obiettivi specifici e misurabili: gli insegnanti stabiliscono cosa gli studenti dovranno imparare (conoscenze, abilità, competenze) e organizzano le attività didattiche per raggiungere questi obiettivi;
- sequenza predefinita: il percorso didattico viene stabilito a monte e si prevede che gli studenti lo seguano passo dopo passo;

- valutazione standardizzata: gli studenti vengono valutati sulla base di indicatori prestabiliti, che misurano il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Tuttavia, questa programmazione rigida può risultare limitante, poiché vincola insegnanti e studenti a un percorso prefissato che lascia poco spazio alla creatività, alla personalizzazione e all'adattamento dei percorsi di apprendimento.

È interessante aver notato, durante il percorso formativo, che il concetto di programmazione è stato ufficialmente introdotto nella scuola italiana con il DPR 416 del 1974 e la legge 517 del 1977, e sebbene non venisse spiegato dettagliatamente cosa si intendesse per programmazione educativa, essa doveva, comunque, favorire il diritto allo studio e promuovere la piena formazione della personalità degli studenti. Negli anni successivi, la programmazione, spesso chiamata programmazione curricolare o per obiettivi, è diventata una pratica obbligatoria, inclusa nei contratti di lavoro come parte delle attività funzionali all'insegnamento.

Essa è generalmente articolata in una serie di fasi:

1. analisi dei bisogni;
2. definizione degli obiettivi generali;
3. scelta delle attività, metodi, tempi e strumenti necessari per raggiungere gli obiettivi;
4. organizzazione degli ambienti;
5. verifica del raggiungimento degli obiettivi e, se necessario, ritorno alla fase 3;
6. valutazione finale.

Negli ultimi anni, si è preferito sostituire l'idea di "programmazione per obiettivi" con quella di progettazione didattica, che risponde meglio alle esigenze di flessibilità, partecipazione e adattamento ai contesti educativi in evoluzione.

Il clima di cambiamento orientato ad una maggiore attenzione alla dinamica insegnamento-apprendimento sancisce il passaggio dalla programmazione alla progettazione, che si basa su modelli differenti:

- lineari-sequenziali: simili alla programmazione per obiettivi, seguono un percorso rigido e predefinito;

- progettazione partecipata: prevede il coinvolgimento attivo dei corsisti, valorizzando il processo educativo stesso;
- modelli euristici: si basano sulla scoperta e sull'improvvisazione, senza obiettivi predefiniti, favorendo flessibilità e partecipazione.

Il primo modello risulta limitante e si ricade nella programmazione, ed è qui forse il *lapsus freudiano* in cui molti docenti incappano, il ritorno nostalgico alla programmazione per obiettivi, proseguendo così a progettare o meglio a programmare, secondo sequenze rigide.

Mentre una progettazione partecipata e/o una progettazione euristica⁹ evidenzia l'importanza di coinvolgere attivamente tutti i soggetti nel processo educativo (insegnanti, studenti e, talvolta, anche la comunità), nonché di lasciare spazio alla scoperta, alla riflessione e all'adattamento continuo.

⁹ Caratteristiche della **progettazione partecipata**:

- Coinvolgimento attivo dei corsisti: In questo approccio, i corsisti non sono meri destinatari delle attività, ma partecipano attivamente alla costruzione del loro percorso di apprendimento.
- Flessibilità: Gli obiettivi e le metodologie possono essere adattati in corso d'opera, a seconda dei bisogni e delle risposte dei corsisti.
- Collaborazione: Insegnanti e studenti collaborano nella definizione di obiettivi di apprendimento condivisi e nella costruzione delle esperienze didattiche.
- Contesto dinamico: Si tiene conto delle condizioni mutevoli (sociali, culturali, tecnologiche) del contesto in cui si svolge l'azione educativa, permettendo un costante adeguamento dei percorsi didattici.
- Caratteristiche della **progettazione euristica**.
- Scoperta e riflessione: La progettazione euristica incoraggia i corsisti a scoprire il sapere attraverso l'esplorazione e il problem solving, piuttosto che limitarsi a seguire passivamente un percorso predefinito.
- Processo aperto: L'apprendimento viene visto come un processo aperto, dove i corsisti possono sviluppare ipotesi, sperimentare e rivedere costantemente le proprie conoscenze e competenze.
- Creatività e adattabilità: Lascia spazio alla creatività sia per gli insegnanti che per i corsisti, consentendo di adattare le attività didattiche in base alle dinamiche del gruppo e alle risposte degli alunni.

Di seguito uno schema per cogliere le differenze concettuali tra programmazione e progettazione in didattica:

Programmazione didattica (per obiettivi)	Progettazione didattica (partecipata/euristica)
Basata su obiettivi fissi e sequenze predefinite.	Basata su obiettivi flessibili, adattabili alle esigenze del contesto.
Gli studenti seguono passivamente un percorso deciso a monte.	Gli studenti partecipano attivamente alla costruzione del percorso di apprendimento.
Valutazione standardizzata su obiettivi rigidi.	Valutazione riflessiva e personalizzata in base ai progressi e ai contesti.
Struttura rigida e predeterminata.	Struttura flessibile, aperta al cambiamento e alla scoperta.
Insegnanti come trasmettitori del sapere.	Insegnanti come facilitatori e mediatori dell'apprendimento.

In sintesi, la progettazione didattica rappresenta un processo più flessibile e dinamico rispetto alla tradizionale programmazione per obiettivi, rendendola particolarmente adatta ai contesti educativi contemporanei. Questo approccio permette di coinvolgere attivamente gli studenti, adattando le attività e gli obiettivi in funzione delle loro specifiche esigenze e del contesto in cui si opera, promuovendo un apprendimento più partecipato, euristico e personalizzato. A differenza di una programmazione rigida, che si concentra su obiettivi predefiniti, la progettazione didattica consente un'interazione costante tra teoria e pratica, aprendo spazi di riflessione e revisione in corso d'opera.

All'interno di questa cornice progettuale, trova spazio anche l'integrazione del syllabo, da intendersi non solo come un elenco di contenuti disciplinari, ma come un vero e proprio strumento di interrelazione tra competenze, conoscenze, capacità e abilità. Il syllabo diventa dunque una guida che non si limiti alla trasmissione di saperi teorici, ma che favorisce l'armonizzazione tra ciò che lo studente deve sapere (conoscenze), ciò che deve saper fare (capacità/abilità), e ciò che deve essere in grado di sviluppare in termini di pensiero critico e capacità riflessiva (competenze).

In questo modo, la progettazione didattica si trasforma in un processo complesso e articolato, che tiene conto non solo degli obiettivi da raggiungere, ma anche delle modalità attraverso cui queste competenze interdisciplinari possono essere attivate e sviluppate. È proprio attraverso questa integrazione che il syllabo diviene uno strumento strategico, permettendo di valorizzare la capacità di progettare percorsi di apprendimento che siano al contempo strutturati e flessibili, in grado di rispondere alle esigenze di una didattica moderna, centrata sullo sviluppo globale dello studente.

I lessici della didattica: Syllabo

Per introdurre i corsisti allo studio approfondito del termine “syllabo”, abbiamo avviato la riflessione ponendo una domanda chiave: quando, nelle indicazioni ministeriali (Allegato B degli *Orientamenti*, paragrafo 4 “Per lo sviluppo di un syllabo”), si individua il syllabo come nucleo della progettazione didattica, il docente dovrebbe redigerlo privilegiando un approccio centrato sui contenuti o piuttosto sulle competenze? La prima scelta sembra orientarsi verso una visione tradizionale e nozionistica della scuola, mentre la seconda verso una prospettiva aziendalistica, focalizzata sull’acquisizione e la certificazione delle competenze.

La finalità della scuola, però, non è né il mero accumulo di nozioni, né una semplice corsa alla certificazione delle competenze. È auspicabile, piuttosto, una mediazione equilibrata tra questi due estremi, per riflettere quel principio di equilibrio che possiamo sintetizzare con il detto “in medio stat virtus”.

Nel nostro percorso formativo, abbiamo guidato i corsisti a entrare nel cuore del concetto di “syllabo”, invitandoli a una vera e propria analisi archeologica del termine. Per farlo, li abbiamo portati a esplorare la struttura costitutiva del syllabo, esaminandone le sue parti fondamentali e il loro ruolo nel contesto della progettazione didattica. Solo attraverso questa analisi approfondita del lessico e delle sue implicazioni, il corsista è in grado di comprendere e definire il concetto in modo accurato.

A tal proposito, abbiamo proposto ai corsisti di analizzare un esempio concreto: il syllabo offerto da Johannes Rohbeck nel 2013 nel suo testo *Didaktik der Philosophie und Ethik*. In questo syllabo, vengono individuate le competenze filosofiche specifiche che possono essere sviluppate attraverso l’individuazione mirata di contenuti filosofici. Questa proposta ha offerto ai corsisti un modello di syllabo che integra competenze e contenuti, consentendo loro di vedere come tali elementi non debbano essere in

opposizione, ma possano costituire una struttura sinergica e interconnessa. Ad esempio, prendendo in considerazione:

- nella corrente della filosofia analitica l'area di competenza che si può sviluppare è quella dell'analisi, nello specifico la capacità che gli studenti potrebbero acquisire sarebbe quella di definire e usare concetti e regole dell'argomentazione, saperli utilizzare in maniera autonoma, saper risolvere casi problematici in modo logico-argomentativo;
- la corrente del costruttivismo porterebbe alla competenza della riflessione in quanto svilupperebbe la capacità di farsi capire attraverso l'uso linguistico proprio e altrui in modo dialogico e riflessivo rimandando all'agire, saper ricostruire argomentazione e uso dei concetti e quindi collegarli alle azioni quotidiane, esplicitamente le presupposizioni;
- la corrente della fenomenologia porterebbe a rendere competente lo studente nell'osservazione e quindi svilupperebbe in lui la capacità di osservare il proprio mondo della vita e descrivere i propri stati di coscienza, al fine di metterne in luce le implicazioni nascoste;
- la corrente dell'ermeneutica porterebbe alla comprensione, sviluppando la capacità di comprendere, nel contesto culturale, testi e portare avanti dialoghi, esplicitare il senso delle precomprensioni del lettore e delle intenzioni dell'autore;
- il decostruttivismo porterebbe ad acquisire la competenza della creatività sviluppando la capacità di ricostruire le dichiarazioni nel loro contesto, e da lì poi costruire un nuovo testo, scoprendo le falle e le lacune del testo stesso, con lo scopo di esercitare una scrittura creativa.

Concretamente, per sillabo, che cosa significa? Significa che potremmo (dovremmo?) provare a chiederci per ogni autore (o per lo meno per ogni snodo significativo della storia della filosofia, per ogni Unità di apprendimento) qual è la competenza-focus che sviluppa "proprio" questo autore, questa corrente, questo periodo storico?¹⁰

Si sono così stilate, insieme ai corsisti, delle proposte di sillabo su cui progettare, di seguito illustriamo quella che ha determinato la scelta tematica del percorso di analisi e studio dei testi filosofici.

¹⁰ A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, cit., p. 196.

CONOSCENZE	QUESTIONI TEORETICO FILOSOFICHE	COMPETENZE FILOSOFICHE	COMPETENZE SECONDO LE INDICAZIONI NAZIONALI
<p>Dei seguenti testi sono state selezionate miratamente alcune parti di Maurice Merleau-Ponty:</p> <p>1945 <i>Phénoménologie de la perception</i>, Gallimard, Paris (tr. it. di Andrea Bonomi, <i>Fenomenologia della percezione</i>, Bompiani, Milano 2012).</p> <p>1955 <i>L'institution. La passivité. Notes de cours Collège de France</i> (1954-1955), pp. 33-122. [145] (tr. it. di Giovanni Fava e Riccardo Valenti, <i>L'istituzione, la passività. Corso al Collège de France</i> (1954-1955), Mimesis, Milano-Udine 2023)</p> <p>1995 <i>La Nature. Notes, cours du Collège de France</i>, «Traces Écrites», Paris, Seuil, 1995 (ed. it. a cura di Mauro Carbone, tr. di Maddalena Mazzocut-Mis e Federica Sossi, <i>La natura. Lezioni al Collège de France 1956-1960</i>, Raffaello Cortina, Milano 2011)</p> <p>Alcuni fogli manoscritti estrapolati da: Vol. III <i>La prose du monde</i> (263 ff.) Vol. VI <i>Projets de livre</i> 1958-1960 (<i>Être et Monde</i>) (386 ff.)</p> <p>di Martin Heidegger: 1924 <i>Grundbegriffe der aristotelischen Philosophie</i>; tr. it. <i>Concetti fondamentali della metafisica aristotelica</i>, a cura di G. Gurisatti, Adelphi, Milano, 2017. 1927 <i>Sein und Zeit</i>, Max Niemeyer, Tübingen; tr. it. di Franco Volpi, <i>Essere e tempo</i>, Longanesi, Milano 2005. 1935-36 <i>Der Ursprung des Kunstwerkes</i>; tr. it. a cura di Pietro Chiodi, <i>L'origine dell'opera d'arte</i>, 1964 <i>Bemerkungen zu Kunst – Plastik – Raum</i>; tr. it. (prima parte) di I. De Gennaro e G. Zaccaria. 1969 <i>Die Kunst und der Raum</i>; tr. it. di C. Angelini, a cura di</p>	<p>Tra ontologia e gnoseologia:</p> <p>individuare il fondamento ontologico dei lessici utilizzati dal filosofo;</p> <p>indicare gli orizzonti di senso che tali argomentazioni schiudono:</p> <p>intercettare i nessi del rapporto, tra i filosofi considerati, su tali ambiti concettuali</p>	<p>Ermeneutica</p> <p>Logica</p> <p>Dialogica</p> <p>Sapere critico</p>	<p>Saper riconoscere i passaggi argomentativi</p> <p>Saper riconoscere le diversità dei metodi della ricerca filosofica</p> <p>Saper individuare i nessi tra la filosofia e gli altri saperi</p>

<p>G. Vattimo, <i>L'arte e lo spazio</i>, Il Melangolo, Genova 1988.</p> <p>1989 <i>Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)</i>; tr. it. a cura di F. Volpi e F. W. von Hermann, <i>Contributo alla filosofia (Dall'evento)</i>, Adelphi, Milano 2007.</p> <p>di Edmund Husserl: Hua III-1: 1977, <i>Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie I</i>. Halbband: Text der 1.-3. Auflage - Nachdruck, The Hague, Nijhoff; trad. it. parz. in <i>Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica</i>, vol. I, a cura di V. Costa, Torino, Einaudi, 2002.</p> <p>Hua XVI: 1973, <i>Ding und Raum Vorlesungen 1907</i>, The Hague, Nijhoff; trad. it. parz. in <i>La cosa e lo spazio</i>, a cura di V. Costa, Soveria Mannelli, Rubettino, 2009.</p>			
--	--	--	--

Questa proposta di syllabo non è una semplice lista di contenuti da affrontare, ma un piano strutturato che ha consentito di lavorare sui lessici fenomenologici dell'abitare permettendo di superare l'idea di un apprendimento meccanico o utilitaristico, avvicinandoci invece a una visione olistica della formazione, in cui il soggetto non è un mero ricettore di conoscenze, ma un agente attivo che trasforma lo spazio del sapere. La progettazione si è radicata nel coinvolgimento esistenziale e nella costruzione di significati, dove la filosofia stessa diventa una guida per abitare il mondo con maggiore consapevolezza, cura e responsabilità.

I lessici dell'abitare

La trama sottesa alla questione dell'abitare (*Wohnungsfrage*) è stata sottoposta al vaglio critico del ricco lessico heideggeriano: *In-der-Welt-sein*,

Weltlichkeit, Verdinglichung, Umwelt, Gegend, Faktizität, Geworfenheit, Ereignisdenken, Räumlichkeit, Ort.

Con un duplice intento: da un lato illuminare il significato di specifici termini all'interno del percorso, non sempre lineare, del pensiero heideggeriano, dall'altro dimostrare l'importanza di contestualizzare tali termini per una loro comprensione completa e priva di sovrapposizioni o comparazioni forzate che possono generare fraintendimenti. È fondamentale esaminare l'uso di questi termini da parte di altri filosofi – sia antecedenti, sia contemporanei, sia successivi – per cogliere la pluralità degli orizzonti di senso e la complessità dei pensieri ad essi associati.

Si è condotto, in tal modo, i corsisti verso una forma di sapere critico, capace di mantenere una giusta distanza di osservazione e studio rispetto ai lessici filosofici. Al fine di evitare la commistione tra i diversi pensatori e le loro opere, spingendo i corsisti a non limitarsi a una lettura superficiale dei termini, ma a esplorare la ricchezza della “storia” interpretativa e comparativa, onde sfuggire a considerare i lessici come semplici estensioni reciproche.

A tale scopo, sono stati presentati anche alcuni manoscritti, opportunamente trascritti dalla scrivente, per sottolineare come l'accesso a tali documenti potesse rivelarsi sorprendentemente fruttuoso, permettendo di oltrepassare mere rettifiche superficiali e contribuendo a una comprensione più profonda dell'opera pubblicata. E proprio con l'obiettivo di sviluppare le competenze della logica e dell'ermeneutica e al contempo del sapere critico, si è formulata una ipotesi di interpretazione che andasse oltre la definizione dello spazio, ma che lo indagasse anche come “campo da pensare”, intuitivo riferimento alla filosofia merleau-pontyana.

Punto di partenza sono stati gli scritti heideggeriani immediatamente successivi alla *Kehre*, nello specifico le conferenze, e si è seguita questa traccia di ricerca: le tracce disseminate sono funzionali alla ricostruzione non solo del *Denkweg* del pensatore di Meßkirch, ma possono avvalorare la collocazione del pensatore Maurice Merleau-Ponty come anello di congiunzione tra Husserl e lo stesso Heidegger su tali questioni¹¹. Il

¹¹ Lo stesso Heidegger asseriva che «Merleau-Ponty war auf dem Weg von Husserl zu Heidegger». H. Arendt, M. Heidegger, *Lettere 1925-1975*, Einaudi, Torino 2007, p. 175. Sono parole scritte da Heidegger il 15 febbraio 1972 come risposta ad una lettera di Hannah Arendt, in cui la filosofa riportava le sue positive impressioni della lettura dei testi merleau-pontyani. Anche se con un dire saccente, che si involupa in una sommaria e frettolosa

presupposto teorico, da cui il progetto di analisi ha preso avvio, è rintracciabile negli scritti di Edmund Husserl, che costituiscono il *Raumbuch* (*Libro dello spazio*), redatto nella prima metà degli anni Novanta dell'Ottocento, rappresenta un preludio alla teoria fenomenologica dello spazio esposta nelle *Dingvorlesungen* (*Lezioni sulla cosa*, 1907), con cui condivide concetti fondamentali e un impianto teorico generale. La teoria dello spazio delineata da Husserl si distingue fin dall'inizio per la sua originalità e il rigore scientifico, pur rivelandosi incompleta, non del tutto in grado di fornire risposte esaustive ai molteplici interrogativi che sorgono nel corso delle analisi successive.

La rete terminologica dei lemmi husserliani si presenta comunque molto ricca: *Welt*, *Natur*, *Lebenswelt*, *Lebensumwelt*. Soprattutto riguardo a questi ultimi termini, rilevanti risultano i temi affrontati nelle sezioni V, VI e X del *Die Lebenswelt* di Husserl. Nello specifico, la sezione V (*Die realitätenstruktur der lebenswelt natur als abstrakte kernschicht der welt*), chiarisce in che senso la natura sia da intendersi in quanto concetto astratto a partire da quello di mondo; la sezione VI (*Die lebenswelt als personale welt der praxis und welt der von praktischen zielen begrenzten endlichen erkenntnisinteressen*) analizza come la *Lebenswelt*, in quanto mondo personale, rappresenti il mondo personale pratico, in cui gli interessi epistemici e gli obiettivi sono in ultima analisi, anch'essi pratici; infine, nella sezione X (*Viele umwelten und die eine wahre welt. die relativität lebensweltlicher wahrheit und das an-sich-sein der welt*) si articola una tematizzazione più precisa della differenza tra *Lebenswelt* e *Umwelt*, troppo spesso considerati sinonimi.

Inoltre, interessante risulta l'evoluzione sul concetto di spazialità del pensiero dell'ultimo Husserl, con l'introduzione della fenomenologia genetica e della nozione di *Lebenswelt*, in cui si approda in una forma più stratificata, ad una visione della natura come non oggettivata dalle scienze naturali, ma come astrazione di un mondo comprendente da sempre predicati di significato e di valore, sfera emotiva, assiologica e pratica.

In sintesi le conclusioni a cui si è giunti in questo percorso formativo, e le tappe salienti che hanno contrassegnato l'analisi ermeneutica dei testi.

Lo scritto *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)* elaborato da Heidegger tra il 1936 e il 1938 e pubblicato postumo, contiene un primo

descrizione dei francesi come coloro che non riescono a rinunciare alla dualità cartesiana, il filosofo tedesco è incline a considerare valido il pensiero merleau-pontyano decretando un collegamento di percorso filosofico tra Husserl, Merleau-Ponty e lui stesso.

tentativo di definire in maniera articolata la spazialità dell'abitare, nel momento in cui viene condotta un'attenta analisi ermeneutica del termine Essere, da intendere come *Ereignis* (evento-appropriazione), il *Dasein* non coincide con l'uomo, ma con il frammezzo (*Zwischen*), che si apre nell'evento dell'Essere e in cui, piuttosto, l'uomo ha il compito di *in-sistere*. Per portare a compimento questo percorso, così orientato, ci si è soffermati sui testi delle Conferenze tenute tra gli anni 1950-1969 in cui si scopre l'unità delle molteplici interpretazioni che portano tutti i vettori, regressivi e prospettici, verso l'approdo ad una riflessione composita, in cui è stato possibile sin da subito intercettare degli echi merleau-pontyani dell'abitare lo spazio, come *luogo esistenziale*.

La coloritura linguistica di cui sono affrescati i testi heideggeriani conduce, in tal modo, a nuovi orizzonti interpretativi rispetto alla posizione assunta nel § 70 di *Sein und Zeit* in cui lo spazio viene riconsegnato alla temporalità (*Zeitlichkeit*) estatico-orizzontale¹².

Le conferenze *Bauen Wohnen Denken* e *Dichterisch wohnt der Mensch*¹³ di Martin Heidegger, entrambe del 1951, presentano un'importante riflessione sulla relazione tra costruire e abitare. Heidegger critica l'idea convenzionale secondo cui l'abitare è semplicemente il fine ultimo della costruzione e suggerisce invece che costruire e abitare non sono solo collegati sequenzialmente, ma sono essenzialmente interconnessi.

La triade *Bauen, Wohnen, Denken* offre una profonda riflessione su come gli esseri umani interagiscono con il mondo attraverso il costruire, l'abitare e il pensare. Articolando il significato dei termini l'uno sull'altro notiamo che l'intero costrutto linguistico va dal senso ideale alla significazione esistenziale. Il tenore di senso tiene strettamente legati i tre

¹² Il cammino si avverte, fin da subito, incerto e difficoltoso. All'inizio del paragrafo la spazialità è descritta come "una determinazione fondamentale dell'Esserci" e, pertanto, il *Dasein* ha una dimensione spaziale e temporale. Nel momento in cui, tuttavia, viene individuato nella temporalità il senso dell'essere-curante, tutte le modalità di esistenza del *Dasein* sono possibili: il *prendere spazio* da parte del *Dasein* mediante il dis-allontanamento e l'orientamento-direttivo è un processo che avviene attraverso il carattere orizzontale del mondo.

¹³ *Bauen Wohnen Denken* (Conferenza tenuta il 5 Agosto 1951 nella cornice di un ciclo di incontri a Darmstadt su "Uomo e spazio") e *Dichterisch wohnt der Mensch* (Conferenza del 6 Ottobre 1951 alla *Bühlerhöhe*), inserite nella medesima sezione di *Vorträge und Aufsätze* insieme a *Was heißt Denken?* (1952, letta alla radio bavarese) e *Das Ding* (conferenza tenuta all'Accademia di Belle Arti bavarese del 6 Giugno 1950). M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze*, 1954, trad. it. a cura di G. Vattimo, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976.

verbi e restituisce una mediazione che, attraverso e per mezzo di una linguistica della *langue*, approda ad una fenomenologia della *parole*: la stessa costruzione di una casa non è solo una questione di mattoni e malta, ma di *creare uno spazio vivibile*, e ripensare a tale luogo dove possiamo radicarci e *sentirci a casa, essere in pace*. Imboccando la ricœuriana *strada lunga* nell'interpretazione di questi verbi, notiamo che essi esprimono ed esplicitano l'intenzione e lo sforzo di quel connaturato "essere capaci di abitare" che conduce a costruire l'esistenza umana: il costruire senza abitare è vuoto, è creare senza significato; l'abitare senza costruire è statico, è vivere senza lasciare un segno o modificare il mondo intorno a noi; il pensare senza l'atto di costruire e abitare è astratto, è riflettere senza un legame concreto con la realtà.

In questo contesto, costruire diventa un atto di creazione che è guidato dal pensiero e culmina nell'abitare. L'abitare diventa un modo di vivere che è informato dal pensiero e reso possibile dal costruire. Il pensare diventa l'attività che dà significato sia al costruire che all'abitare. Questa circolarità assegna l'iniziativa ora alla funzione simbolica, ora alla sua radice esistenziale, è un circolo quanto mai vivo dell'espressione e dell'essere espresso.

Pertanto, l'abitare non può essere comparato ad un semplice comportamento in cui ci si limita a fare qualcosa, ma ha a che fare con l'essere stesso della nostra identità: noi "non ci limitiamo ad abitare", ma "siamo in quanto siamo gli abitanti" (*die Wohnenden*).

Il titolo della seconda conferenza del 1951 *Dichterisch wohnet der Mensch* è la parafrasi di un famoso verso del poeta tedesco Friedrich Hölderlin, che si traduce in *Poeticamente, abita l'uomo*. In questa frase risalta all'attenzione il termine *Dichterisch* che deriva da *Dichter*, poeta. *Dichterisch* quindi si traduce in poeticamente o "in maniera poetica", modo di essere che è profondamente in sintonia con la natura e l'essenza dell'esistenza, in altri termini essere in una sintonizzazione (*Stimmung*) di mondo. Tale angolatura prospettica ci fa intravedere una filosofia dell'azione dell'abitare: abitare *poeticamente* significa vivere in un modo che riconosce e celebra la profondità del mondo, è un modo per entrare in contatto con l'essenza più profonda dell'essere, riconoscendo il misterioso nel quotidiano. Questo mistero corrisponde all'unità che lega tra loro gli infiniti rimandi delle cose, è la *texture* poetica, in cui risplendono le immagini figurative in un gioco di specchi, è il "mondeggiare del mondo". In questo immaginario hölderliano

l'*un-endlich* (in-finito) indica che i lati, le regioni del rapporto non stanno tra loro in isolamento, ma si appartengono l'un l'altro in una relazione che li percorre da un capo all'altro (*durchgängig*). Si tratta, dunque, di pensare non più l'*in-finito* come il *senza-fine*, ma come un *qualcosa che*, pur stando nel suo limite, non esaurisce mai il suo fluire, non mettendo fine al suo scorrere.

Abitare poeticamente significa, allora, essere *aperti*. Questo modo di abitare richiede una *sensibilità estetica* e una capacità di vedere il mondo con occhi nuovi. Le due conferenze tenute nel 1951, contengono il primo tentativo di ribaltare la relazione mezzo-fine che solitamente vige tra costruire (*Bauen*) e abitare (*Wohnen*). L'abitare non si riduce, così, ad una semplice "dimora", ma richiede una casa, un luogo in cui esprimere e sviluppare intensamente il proprio modo di essere.

Anche i meri oggetti possono essere intesi come luoghi. Su questi luoghi, uno spazio diventa tale in quanto dis-posto, permettendo a una specifica dimensione spazio-temporale di manifestarsi o meno. Il declivio ontologico conquistato è una nuova categorizzazione della dimensione spazio-temporale che sarà al centro della teoresi presentata nella conferenza del 1962 *Zeit und Sein*. Questa dimensione viene pensata a partire dal suo proprio darsi, dal riferimento (*Bezug*) tra essere ed esser-ci e non più muovendo dall'orizzonte estatico-trascendentale dell'esserci, inteso come progetto gettato e deietto. Il medesimo modo di essere spaziale del *Dasein* si amplia fino ad essere compreso in un senso più ampio, come disporre (*Einräumen*), ovvero come un "fare spazio", che così pensato si rivelerà fondamentale al fine di far emergere il legame tra la spazialità dell'uomo e la dimensione etica.

Nella conferenza del 1964 *Bemerkungen zu Kunst – Plastik – Raum* Heidegger aggiunge una ulteriore rielaborazione della questione della località (*Ortschaft*). Interpretando infatti lo spazio come un "fare spazio", emergono le questioni di fondo concernenti una dimensione spaziale aperta e scoperta a partire dalla nozione di "prossimità", la quale, lungi dall'essere intesa come *uniforme* estensione tridimensionale per il movimento di punti-massa che *non* hanno alcun luogo *caratterizzato*, mantiene in sé i luoghi e le direzioni possibili.

Seguendo questo percorso riflessivo indirizzato dal tema del "fare spazio" si è giunti alla nozione dell'abitare e al riconoscimento dello spazio come *Urphänomenon*, lessico individuato nella conferenza del 1969 *Die Kunst und der Raum* che Heidegger tiene in occasione di un'esposizione delle

opere dello scultore Eduardo Chillida. Nel testo Heidegger pone una intrigante domanda: «come possiamo trovare l'indole addetta allo spazio? "Tale interroganza afflagra il nulla". Vi è "tuttavia" un ponticello "librato sul nulla", anche se stretto e oscillante»¹⁴.

L'interrogativo heideggeriano racchiude la tensione tra la ricerca di significato e la difficoltà di trovare una risposta definitiva su come possiamo identificare o comprendere la natura o l'essenza che si riferisce allo spazio. Si cerca di capire la natura intrinseca dello spazio, la sua essenza o qualità fondamentale. Ci si chiede come possiamo afferrare o comprendere cosa realmente sia lo spazio, non solo come concetto fisico, ma anche filosofico. La domanda stessa, l'interroganza, sembra sfidare o confrontarsi con il "nulla". Il "nulla", quale assenza di risposte chiare e definitive, l'indeterminatezza e il vuoto che circonda la nostra comprensione dello spazio. Nonostante la difficoltà di comprendere pienamente lo spazio, rappresentato dal nulla, esiste una sorta di via, un "ponticello" (*Notsteg*), che permette di avvicinarsi a questa comprensione. Questo ponticello è "librato sul nulla", il che suggerisce che è sospeso sopra un'assenza di certezza o di solidità. Perché la scelta di riferirsi a un "ponticello"? È un'immagine che ci rimanda al lessico del campo musicale, in cui il "ponticello" è una piccola parte degli strumenti a corda, come violini, violoncelli e chitarre, che sostiene le corde e le tiene sollevate dalla cassa armonica. Quando si suona vicino al ponticello (tecnica chiamata "sul ponticello"), si ottiene un suono caratteristico, più brillante e con una qualità timbrica particolare.

Il ponticello ha due funzioni principali: trasmette le vibrazioni delle corde al corpo del violino, amplificando il suono prodotto, sostiene le corde, mantenendole alla giusta altezza e distanza l'una dall'altra, permettendo al musicista di suonare correttamente. La posizione e la forma del ponticello sono cruciali per la qualità del suono del violino, e una regolazione errata può influire negativamente sulla resa sonora dello strumento. Considerando questa metafora musicale, la frase deborda in un altro orizzonte di significato: anche se il ponticello è fisicamente piccolo e fragile, ha un ruolo fondamentale nella produzione del suono, e dipende dalla regolazione dello stesso, quindi dal musicista, il suo "prendersi cura", che consente di mettere in atto le potenzialità in esso contenute.

Quel ponticello che fa tutt'uno con il musicista. Il puzzle che tutte queste tessere compongono porta a delineare l'interpretazione heideggeriana

¹⁴ M. Heidegger, *Die Kunst und der Raum*; Erker, 1969; tr. it. di C. Angelini, a cura di G. Vattimo, *L'arte e lo spazio*, Il Melangolo, Genova 1988, p. 4.

dello spazio: un'attenta e capillare ricerca che travalica la concezione astratta e geometrica dello spazio, semplice concezione fisica, per approdare ad una dimensione più profonda e significativa che coinvolge l'esperienza umana e il senso di appartenenza grazie a cui l'uomo, abitando, si relaziona e si identifica.

Siamo approdati così a concludere che nelle conferenze Heidegger traccia un percorso che va dalla fenomenologia all'ontologia dello spazio, trasformando il modo in cui comprendiamo il nostro rapporto con l'ambiente circostante: riorientando l'iniziale approccio fenomenologico del "come", percepiamo e interagiamo con lo spazio nelle nostre vite quotidiane, confermando il ruolo fondamentale che esso gioca nel nostro *essere-nel-mondo*. Per Heidegger, lo spazio non è semplicemente un contenitore neutrale in cui gli oggetti sono collocati, ma è intimamente legato all'Essere. L'introduzione di lessici come il *mondeggiare* del mondo e la *quadratura* (*Geviert*) rappresentano il continuo interrelarsi degli elementi che compongono il mondo e il modo in cui essi si richiamano reciprocamente l'un l'altro. In questo contesto, lo spazio viene visto come un'entità dinamica e relazionale, piuttosto che statica e indipendente. L'ontologia dello spazio di Heidegger sottolinea, così, che ogni luogo abitabile è il risultato di una complessa rete di relazioni tra terra, persone, tempo e spazio. Questa visione mette in luce la connessione profonda tra lo spazio e la nostra esistenza, suggerendo che comprendere lo spazio significa comprendere meglio il nostro essere. Le sfumature di questi tasselli sono state cromaticamente esplicative nella scelta terminologica per definire quel *gioco concettuale* tra luogo fisico e campo da pensare.

Si prendono così le mosse dalla nozione di mondo intesa a definire lo spazio che abitiamo a partire dall'orizzonte di rimandi entro cui l'essere umano è situato. Pertanto, cogliere questi rimandi è ciò che ci permette di vivere in maniera *preriflessiva* nel mondo. Ogni cosa che si manifesta emerge da questo sfondo di rimandi che è lì da sempre presente e mediante il quale possiamo cogliere il senso degli oggetti, come da noi esperiti. Senza questo mondo di rimandi «non avremmo alcuna possibilità di ordinare e di unificare mutuamente le fasi della vita [...] non vi sarebbe alcuna ragione di dire che siamo al mondo con le altre cose; troveremmo delle singolarità; non vi sarebbe il *mondo*»¹⁵.

¹⁵ J. Patočka, *Le monde naturel comme problème philosophique*, Vrin, Paris 1936; trad. it. a cura di Marco Barcaro e Fabio Grigenti, Mimesis, Milano-Udine 2022, pp. 77-78.

Proprio su questo sfondo di rimandi abbiamo intercettato punti di contatto con la filosofia merleau-pontyana. Anche se è doveroso sottolineare che negli scritti heideggeriani tali rimandi sono da intendere come dispiegamento dell'Essere, mentre per il filosofo francese, sulla scia di Husserl, sono stratificazioni di compostibilità.

Raggiunta questa tappa con l'obiettivo di sviluppare la competenza dialogica, si è inteso mettere in relazione il lessico merleau-pontyano con quello heideggeriano. Nello specifico ci si è chiesti quali lemmi utilizza Merleau-Ponty per definire lo spazio, e a quali figurativi approda?

Lo spazio delineato nella filosofia merleau-pontyana è definito come *non vuoto di*, non ha la vacuità dell'estensione cartesiana, perfettamente disincarnata e dis-intrecciata per essere il piano neutro delle operazioni della coscienza. Lo spazio è quindi definito con un termine ben preciso, quello di *pieno*, ma pieno di cosa? Della corporeità del vivente. Ma solo di questa? O vi è, anche, il "peso" dell'intercorporeità? Lo spazio, infatti, sembra dispiegato da quest'ultima, più esattamente, è *in-tensione* verso ciò che apre l'intercorporeità medesima. Per essere più precisi è stato rinvenuto nella disamina dei testi merleau-pontyani che lo spazio oltre ad essere definito come *non vuoto di*, *pieno di* è anche concettualizzato come *aperto a*. Questa locuzione designa l'incompiutezza del nostro essere desiderante, aperto alle lacune dell'Essere. Lo schema corporeo è "cavo all'interno": la spazialità della *carne* non è unicamente una spazialità positiva d'investimento motorio e desiderante, di prolungamento, di generalizzazione di sé; essa è tale perché è anche e, in primo luogo, spazialità negativa, un'apertura che è essa stessa lacuna e dove si comprende meglio perché lo spazio è decisamente prima di tutto *profondità* – spazio che scava sempre più il nostro desiderio, in quanto specchio del nostro essere lacunoso.

Accanto al lemma "profondità" Merleau-Ponty ne utilizza altri che nel lavoro di analisi ermeneutica sono stati rilevati. Nel *Cours sur la passivité* (1955)¹⁶ Merleau-Ponty inaugura l'uso di una nozione che contribuisce appunto a chiarire l'intrigato campo della spazialità, ed è quello del figurativo *promiscuité*. La promiscuità indica il raggruppamento fastidioso, persino ripugnante, in uno spazio ristretto e per un tempo troppo lungo, di individui familiari o estranei. Essa istituisce uno spazio senza spazio, un eccesso

¹⁶ M. Merleau-Ponty, *L'institution. La passivité. Notes de cours Collège de France* (1954-1955), pp. 33-122 (tr. it. di Giovanni Fava e Riccardo Valenti, *L'istituzione, la passività. Corso al Collège de France* (1954-1955), Mimesis, Milano-Udine 2023).

spaziale per mancanza di spazio, mancanza provocata dall'intensità stessa di questa occupazione spaziale invadente del mio corpo e di ogni corpo. Essa spinge così il paradosso topologico al suo parossismo, a quello di una vicinanza, dove il distante diventa (troppo) vicino e dove questa promiscuità genera una presa di distanza, nell'andirivieni esausto della *carne*¹⁷.

Ai limiti della *fusionne*, riecheggia tuttavia il vissuto intenso della distinzione con l'altro, la protesta per un ritorno allo spazio della separazione, nella ricerca dell'assenza di penetrazione e dell'assenza *tout court*. Merleau-Ponty sceglie con cognizione di causa questo universo di senso e lo completa ben presto con degli orizzonti più personali. La promiscuità assume i caratteri essenziali che erano quelli della figura dello sconfinamento (*débordement*) presente negli scritti esistenzialisti degli anni 1945-1951. Il termine è utilizzato da Merleau-Ponty per descrivere la natura del corpo che oltrepassa i propri confini fisici, al fine di entrare in relazione con il mondo esterno. Questo sconfinamento rappresenta il modo in cui il corpo si estende verso l'altro, superando i limiti tra sé e l'ambiente circostante. La percezione stessa è un atto di sconfinamento, in cui il soggetto percipiente non è mai isolato, ma sempre in interazione dinamica con il mondo.

Nel pensiero di Merleau-Ponty, lo spazio è, dunque, inteso come un campo di relazioni dinamiche e aperte. La carne rappresenta l'interconnessione tra il sé e l'altro, tra il soggetto e l'oggetto, attraverso un processo di sconfinamento e circolarità. Questo sconfinamento non è una semplice espansione verso l'altro, ma una trasformazione del sé attraverso l'interazione con il mondo.

La percezione è quindi sempre un atto di co-creazione, in cui il corpo percipiente e il mondo percepito sono inseparabili. Merleau-Ponty schiude, in tal modo, una visione dell'incarnazione e dell'alterità che può arricchire

¹⁷ Un interessante aggancio per una analisi interdisciplinare da proporre in una classe liceale potrebbe essere rappresentata dalla proposta di lettura delle seguenti immagini narrative: «...man mano che l'occhio si addentrava nella penombra del capannone, riusciva a scorgere corpi, forme, teste assopite, distese inerti, stracci di entrambi i sessi, promiscuità nel letame, non si sa quale sinistro deposito umano» (V. Hugo, *Les Travailleurs de la mer*, "Bibliothèque de la Pléiade", Paris, Gallimard, 1975, p. 736; tr. it. di Vittorio Orazi, *I lavoratori del mare*, Rusconi, Santarcangelo di Romagna 2017). «Man mano che la sua natura si affinava, si sentiva sempre più ferito dalla promiscuità del villaggio. Eravamo forse bestie, per essere ammassati in quel modo (...) così stretti che non potevamo cambiarci la camicia senza mostrare il sedere ai vicini!» (É. Zola, *Germinal*, "Bibliothèque de la Pléiade", Paris, Gallimard, 1964, vol. III, p. 1275; tr. it. di Camillo Sbarbaro, *Germinal*, Einaudi, Torino 2022).

profondamente la comprensione dello spazio. La tensione tra la carne e le altre carni, la riflessione carnale e il circuito vedente-visto ci invitano a considerare lo spazio come luogo dinamico e relazionale.

Da questa analisi comparativa i corsisti hanno abbozzato le prime conclusioni: sebbene Merleau-Ponty e Heidegger condividano una visione fenomenologica dello spazio, vi sono differenze significative nel modo in cui trattano il concetto.

Corporeità vs Esistenza: Merleau-Ponty mette al centro dell'esperienza spaziale il corpo, considerandolo il fulcro dell'esperienza fenomenologica. Il corpo "abita" lo spazio in modo concreto e sensoriale. Per Heidegger, invece, lo spazio è più legato all'esistenza in senso ontologico, ovvero al modo in cui l'essere umano si trova già sempre nel mondo, e lo struttura attraverso il suo agire.

Spazio vissuto vs Spazio esistenziale: Merleau-Ponty parla di uno spazio vissuto, legato alla percezione e all'azione corporea, mentre Heidegger lo descrive come spazio esistenziale, un'apertura che si crea attraverso il rapporto del *Dasein* con il mondo. Per Heidegger, lo spazio non è una caratteristica del mondo fisico, ma una struttura dell'essere-nel-mondo.

Praticità dello spazio: in entrambi i filosofi, lo spazio è legato all'uso pratico, ma per Merleau-Ponty è principalmente attraverso la percezione corporea che lo spazio viene costituito, mentre per Heidegger è l'agire esistenziale a creare lo spazio come orizzonte di significato.

Pertanto sia Merleau-Ponty che Heidegger offrono due visioni complementari e innovative dello spazio in filosofia. Merleau-Ponty si concentra sull'aspetto corporeo e percettivo dello spazio, descrivendolo come uno spazio vissuto, mentre Heidegger propone una concezione più ontologica dello spazio, legata alla struttura esistenziale dell'essere umano nel mondo. Entrambi, tuttavia, respingono l'idea di spazio come dimensione astratta e geometrica, sottolineando la sua dipendenza dal modo in cui l'uomo vive, percepisce e si relaziona con il mondo.

Questi concetti, approfonditi, contestualizzati e sottoposti a un'analisi comparativa, dischiudono nuove connessioni con le declinazioni di filosofie successive. Si pensi, ad esempio, a Jacques Derrida, con le nozioni di *différance* e *topographie*, entrambe volte a esplorare la complessità e il progressivo affinarsi del concetto di spazio come entità in continua evoluzione, o a Hermann Schmitz, con l'idea di *Gestimmtes Raumempfinden* (senso modulato dello spazio), che fa riferimento alla percezione dello spazio influenzata dal "tono emotivo" o dallo "stato d'animo", e *Ort*, che definisce

il “luogo” come punto di riferimento spaziale, sottolineandone la relazione con il contesto e la situazione circostante. Tali prospettive aprono la strada anche a proposte operative per la costruzione di progettazioni didattiche e sillabi, arricchendo il dibattito con contributi di natura teorica e applicativa