
RENATO DE FILIPPIS* GILDA GUERRIERO** MARCO BASILE***

VALICARE I CONFINI:
FRA XXV CONGRESSO MONDIALE DI FILOSOFIA
E XXIX OLIMPIADI DI FILOSOFIA¹

Abstract

This essay presents the reflections of a teacher and a student on the preparation, teaching approach and the value of the International Philosophy Olympiad (IPO) as a cultural event and personal experience. Through the dual point of view – of the teacher and the learner – it is sharply pointed out how the experience of the IPO is an occasion of growth for students, precisely because of their referring to knowledge that is not immediately economize-able and expendable in the world of work; and on the other hand, the preparation required to learn how to appropriately compose the essay for the competition, obliges Italian teachers to make a synthesis in the teaching of philosophy between the ‘historical-narrative’ and ‘thematic’ approaches.

Keywords: Experience; Learning; Philosophy Olympiads; Teaching Philosophy

1. *Introduzione*

Come è noto, nel 2022 la Campania ha avuto l’onore e la soddisfazione di vedere due propri studenti quali vincitori della XXIX edizione delle Olimpiadi di Filosofia: Marco Basile, del Liceo ‘Mancini’ di Avellino, per la Sezione A, e Giovanni D’Antonio, del Liceo ‘Torricelli’ di Somma Vesuviana (NA), peraltro già vincitore nella tornata dell’anno precedente, per la sezione B.

Per celebrare l’ottimo risultato, i due studenti e i loro docenti – rispettivamente Gilda Guerriero e Angelo Papi – sono stati invitati a partecipare, in una sessione dedicata, al Convegno *Oltre le frontiere linguistiche. La sfida delle traduzioni di opere filosofiche fra il ‘Lungo Medioevo’ e il Contemporaneo*. L’iniziativa – la prima, in Italia, preparatoria al XXV Congresso mondiale di Filosofia – si è svolta presso l’Università degli Studi di Salerno il 4 e il 5 Luglio 2022, ed è stata organizzata congiuntamente dal Dottorato RAMUS (Ricerche e studi sull’Antichità, il Medioevo e l’Umanesimo – Salerno), dalla Società Filosofica Italiana e dalla Società Italiana per lo Studio del Pensiero Medievale

* Università degli Studi di Salerno e Referente delle Olimpiadi di Filosofia SFI per la Campania; rdefilippis@unisa.it

** Liceo ‘P.S. Mancini’ di Avellino; gilda.guerriero@liceomanciniavellino.edu.it

*** Liceo ‘P.S. Mancini’ di Avellino; m0055@liceomanciniavellino.edu.it

1 Il presente saggio è il frutto del lavoro congiunto dei tre autori, tuttavia vogliamo precisare che l’*Introduzione* è stata scritta da Renato de Filippis, il § 2 *Fra melodia e contrappunto: la preparazione alle Olimpiadi di Filosofia* da Gilda Guerriero, e il § 3 *Curiosità, impegno e visione al servizio delle Olimpiadi di Filosofia* da Marco Basile.

(SISPM). Il presente saggio presenta i testi, rivisti e ripensati per la pubblicazione, degli interventi ivi discussi da parte della professoressa Guerriero e dello studente Basile, che hanno acutamente riflettuto, dal duplice punto di vista del docente e del discente, sulla preparazione, l'approccio didattico e il valore, come evento culturale ed esperienza personale, relativi alle Olimpiadi. Particolare attenzione viene riservata da una parte a queste ultime nella loro dimensione di esperienza foriera di maturazione per gli studenti, proprio nel loro riferirsi a un sapere non immediatamente economizzabile e spendibile nel mondo del lavoro; e dall'altra al modo più appropriato in cui comporre il saggio per il concorso, nella necessità di operare una sintesi tra l'approccio 'storico-narrativo' e quello 'tematico' al patrimonio della filosofia.

2. Fra melodia e contrappunto: la preparazione alle Olimpiadi di Filosofia

Questo contributo nasce dalla riflessione sull'esperienza concreta della partecipazione alle Olimpiadi della Filosofia così come è stata vissuta nella mia scuola negli ultimi anni.

Il punto di inizio è il momento in cui il Dipartimento di Filosofia del mio Liceo, il Liceo Scientifico 'Pasquale Stanislao Mancini' di Avellino, ha deciso di fare della competizione olimpica l'occasione per sperimentare pratiche didattiche alternative, capaci di affiancare e integrare l'insegnamento curricolare. In tal modo, ci ponevamo l'obiettivo di rispondere all'esigenza di un più cosciente utilizzo dell'occasione di confronto fornita dall'inserimento in un contesto nazionale. Questa esigenza emergeva dalla constatazione delle difficoltà vissute dai nostri studenti a utilizzare le conoscenze apprese in aula per redigere elaborati di natura tematica su nodi filosofici rilevanti, e la conseguente tendenza a 'raccontare' le concezioni dei filosofi piuttosto che servirsene per illustrare il problema sollecitato dalla traccia degli elaborati stessi.

In qualche modo, possiamo dire che quelle conoscenze spesso non si traducevano in competenze, cioè in un patrimonio culturale capace di fornire orientamento in situazioni diverse da quelle note. Ci sembrava necessario aiutare gli studenti a fare delle loro conoscenze strumenti di lettura critica dei grandi problemi della tradizione e dell'attualità.

Questa, d'altra parte, ci sembrava la vocazione più propria della filosofia e la ragione principale per cui vale la pena di studiare questa disciplina a scuola, cosa peraltro per niente scontata in molti paesi europei. Colpisce ad esempio che in un Paese così ricco di tradizione filosofica come la Germania, la filosofia sia insegnata al liceo solo come materia facoltativa ed esclusivamente per problemi, prescindendo da un inquadramento storico-filosofico. Diversamente in Francia è da segnalare la recente introduzione, benché in forma ancora sperimentale, dell'insegnamento della filosofia negli istituti professionali proprio come strumento di educazione al pensiero critico e allo scopo di restituire dignità alla formazione professionale e agli studenti inseriti in questo tipo di percorso.

Da un punto di vista metodologico, uno dei punti di riflessione e dibattito più vivaci degli ultimi anni è stato quello dell'insegnamento della filosofia come 'storia del percorso filosofico', oppure come lavoro di riflessione sui 'grandi temi' della filosofia.

Nella nostra pluriennale esperienza di insegnamento della filosofia, questi due approcci devono essere integrati e non si può semplicemente sostituire il lavoro storico filosofico con un lavoro tematico. Nel seguito si prova ad argomentare in maggior dettaglio questa considerazione.

In primo luogo, abbiamo sperimentato che occorre insegnare agli studenti a contestualizzare le riflessioni dei filosofi nel loro tempo. Infatti, ogni pensiero filosofico emerge come risposta a problemi che i filosofi vivono personalmente, problemi che sono figli delle precise circostanze storiche del tempo che si trovano concretamente a sperimentare. Un pensiero filosofico va sempre compreso a partire dall'epoca nel quale è stato concepito, dalle domande che sono state poste da quella ben precisa epoca storica.

D'altra parte, ogni riflessione filosofica è una proposta di comprensione del mondo, che si pone l'obiettivo di avere un valore in sé stessa, in maniera assoluta. Da questo punto di vista, ogni riflessione filosofica diviene un 'tema', una istanza di comprensione della realtà nella sua totalità, che merita di essere affrontata, studiata e analizzata per sé. Solo quando un dato problema viene via via estrapolato dai suoi condizionamenti culturali e viene proposto come una risposta assoluta, un problema di natura scientifica, di natura conoscitiva, di natura etica, è allora che è possibile confrontarsi con esso, confrontarsi con una proposta alla quale si possa rispondere personalmente, con la quale sia possibile ingaggiare un 'corpo a corpo'.

Si badi bene che queste considerazioni non sono nate da riflessioni teoriche, ma sono il risultato della attività quotidiana di docenti e del confronto con il modo in cui i nostri allievi reagiscono o meno, si appassionano o meno a quanto andiamo loro insegnando.

In sintesi, la nostra esperienza conferma che se è vero che non si può davvero capire il modo in cui un filosofo si pone un problema e risponde a quel problema se non lo si cala nella sua epoca, è altrettanto vero che se si fa soltanto storia della filosofia il rischio è che non nasca un rapporto personale con la filosofia, che la filosofia non diventi mai uno strumento per costruirsi una propria visione del mondo. Dunque, quello che da alcuni anni noi cerchiamo di fare è presentare questi due approcci integrati, avendo trovato nell'occasione delle Olimpiadi di Filosofia lo strumento concreto dell'integrazione.

Infatti, se la narrazione storico-filosofica continua a costituire la struttura portante della didattica curricolare ordinaria, l'esplorazione trasversale delle grandi tematiche filosofiche è divenuta il fulcro di un corposo nucleo di lezioni preparatorie alla prova delle Olimpiadi, rivolte agli studenti che intendono cimentarsi con tale esperienza.

Tuttavia, dopo un primo tentativo in tal senso, ci siamo scontrati con una constatazione: come già si diceva all'inizio di questo contributo, i nostri studenti non erano dotati degli elementi necessari a trasformare la conoscenza derivante dallo studio tematico in una reale competenza, in una adeguata capacità argomentativa. Questa constatazione risultava evidente dalla difficoltà con la quale essi formulavano gli elaborati scritti che venivano loro richiesti come compito conclusivo del lavoro sulle singole tematiche.

Cosa fare, allora? Essendo convinti che imparare a scrivere è il mezzo più potente per imparare a pensare in modo rigoroso, occorreva aiutarli concretamente ad affrontare e risolvere questa difficoltà.

A partire dall'anno scolastico successivo, le lezioni tematiche sono state affiancate da incontri di tipo metodologico, dedicati all'esplorazione attiva delle tecniche di scrittura argomentativa filosofica, sottolineando ai nostri allievi che il passaggio dalla comprensione delle grandi tematiche alla loro esposizione in funzione di un'idea portante non solo non può essere dato per scontato, ma rappresenta certamente la sfida più complessa ed entusiasmante posta dalle Olimpiadi. Nel corso di questa esperienza abbiamo compreso come per gli studenti non sia per nulla automatico che la scrittura sia una forma di comunicazione e che, dunque, come ogni forma di comunicazione, ha senso solo se veicola un messaggio chiaro e univoco, che tale messaggio va convalidato attraverso il riferimento a dati e ragionamenti, e che la testimonianza dei filosofi va usata in maniera strumentale alla fondazione del messaggio veicolato e alla sua argomentazione.

In generale l'elaborato scritto veniva concepito spontaneamente come l'occasione per esibire tutte le proprie conoscenze riguardo all'argomento oggetto della traccia, attraverso una sequela di riferimenti alla storia della filosofia assemblati senza grande attenzione alla loro articolazione dialettica. Il percorso metodologico è stato dunque finalizzato a presentare il processo di redazione del testo come una sorta di soluzione del problema posto dall'intenzione comunicativa. In un'ottica metacognitiva, più che sul risultato ci siamo dunque concentrati sul processo di scrittura, pensato come una sorta di *problem solving* a servizio di un obiettivo di tipo argomentativo. In questa direzione sono stati chiariti ed esplorati collettivamente i tre momenti principali del processo di scrittura: la pianificazione, la trascrizione e la revisione.

La pianificazione richiede l'attivazione dei contenuti depositati nella memoria a lungo termine, la loro selezione e organizzazione in vista dell'obiettivo comunicativo. Solo dopo questa serie di operazioni si può procedere alla trascrizione, nella consapevolezza che con ogni probabilità non tutto quanto pianificato verrà trascritto, perché di fatto è solo nel corso della redazione che gli scopi si precisano. È importante far comprendere agli studenti che il processo di trascrizione comporta una serie di decisioni vincolanti, che indirizzano in discorso in una determinata direzione, inibendone altre, pure possibili. Infine, il momento della revisione è quello che risulta più ostico, ma è probabilmente quello didatticamente più proficuo, dal momento che educa all'autovalutazione e all'autocorrezione, processi cruciali per ogni apprendimento autonomo. La revisione risulta particolarmente ostica perché richiede innanzitutto un'operazione, complicata per chiunque di noi, di presa di distanza dal proprio elaborato, richiede che si diventi lettori critici del proprio lavoro. Per aiutare gli studenti a superare questa difficoltà si è deciso di impostare il modulo proprio partendo dal momento della revisione, utilizzando però temi svolti da altri studenti e reperiti in rete su siti in genere molto frequentati dai nostri allievi, in modo da perseguire il duplice scopo di educare i ragazzi allo sguardo critico, in genere tipico della lettura del docente, ma anche di indurre in loro un atteggiamento di sospetto rispetto ai materiali di cui spesso fanno uso ingenuamente reperendoli attraverso la rete.

Le criticità a cui chiediamo agli studenti di prestare attenzione riguardano sia i singoli passaggi nella loro coerenza con quanto segue e quanto precede, sia la tenuta complessa-

siva del discorso nella sua coerenza interna come pure nella sua adeguatezza agli scopi prefissati. Il secondo momento della revisione è quello vero e proprio della correzione, che interviene sugli elementi di criticità emersi nella rilettura, in vista di un'esigenza complessiva di linearità e coerenza.

Aggiungo due ulteriori testimonianze degli esiti prodotti da questo impegno, che si è poi rinnovato negli anni successivi e fino ad oggi.

In primo luogo, una riflessione sul cambiamento prodotto negli allievi. Dall'iniziale percezione di una sostanziale fatica, di un 'carico di lavoro aggiuntivo', magari affrontato solo per motivazioni pratiche (qualche punto in più nei confronti di noi docenti), abbiamo visto crescere un entusiasmo, una passione vera, una comprensione più piena delle possibilità e delle capacità che si spalancavano attraverso quel lavoro. La scoperta di uno spirito di squadra e, allo stesso tempo, il gusto della competizione sana, del mettersi alla prova, dello scoprire e sperimentare che anche chi partiva da una posizione almeno in parte passiva poteva scoprire la bellezza di essere protagonista, che anche chi aveva qualche maggiore difficoltà tecnica poteva essere accompagnato con pazienza a scalare vette più ardue. La sorpresa di sollecitare il talento di ciascuno, di far lavorare questi talenti in armonia e anche di scoprire, come diremo alla fine, delle individualità particolari. E, non da ultimo, abbiamo visto i nostri studenti divertirsi ed essere contenti, percepire quel lavoro non più come 'carico aggiuntivo' ma come una occasione in più.

La seconda importante considerazione è la testimonianza di quello che è accaduto tra noi docenti. Inizialmente, il percorso descritto ci ha costretti a una continua messa in discussione delle nostre professionalità e a una costante auto-valutazione delle modalità pedagogiche che andavamo sperimentando. Il risultato è stato anche quello di una spinta all'aggiornamento e alla formazione. Poi, progressivamente, abbiamo visto accadere qualcosa di più inatteso, di più speciale.

È abbastanza difficile che un gruppo di docenti si percepisca davvero come una comunità educante. Più spesso ci si percepisce come colleghi, si condividono alcune idee ma poi ciascuno rimane solo con la sua classe e le sue specifiche responsabilità. Invece, quello che ci è accaduto è lo sperimentare una vera condivisione. Grazie all'integrazione dell'approccio tematico e all'introduzione degli incontri sulla metodologia argomentativa, gli alunni di ciascuno dei docenti coinvolti sono di fatto diventati gli alunni di tutti gli altri, facendo nascere tra noi un vero confronto sull'efficacia educativa dei nostri singoli contributi e del modo in cui essi dovevano integrarsi in un cammino comune e condiviso. Ed anche qui, non da ultimo, anche per noi docenti la fatica del lavoro richiesto si è trasformata nella percezione di una occasione in più, una occasione di crescita personale e professionale.

Ci avviamo alla conclusione, volendo condividere con voi una metafora, alla quale mi sono da poco appassionata nel tentativo di spiegare a me stessa l'approccio, il metodo con il quale le idee che presentavo prima, diventano rapporto con i colleghi docenti, con la classe e con il singolo allievo. Spero mi perdonerete questo piccolo e ardito esempio – non sono una musicista esperta.

Se la musica è la filosofia, in essa cerchiamo di insegnare la melodia, la trama del-

le idee che si susseguono storicamente nell'incarnazione dei filosofi così come hanno vissuto nel loro tempo. Cerchiamo anche, però, *il contrappunto*, individuando quelle tematiche che, anche se apparentemente indipendenti, stanno bene insieme a formare un disegno armonioso della eterna domanda sulla conoscenza, che è l'essenza stessa della ricerca filosofica. E dentro questa metafora, immagino spesso la scuola come un'*orchestra*, chiamata ad eseguire una musica complessa e nello stesso tempo sia a formare i suoi componenti, in un passaggio di idee e strumenti dagli orchestrali più esperti ai nuovi arrivati, sia a cercare nuovi talenti, accompagnandoli alla scoperta individuale e preziosa delle proprie capacità uniche e del modo di armonizzarle con quelle di tutti gli altri orchestrali.

Quando questo lavoro viene svolto con onestà, passione ed impegno quotidiano, a volte accadono cose inaspettate, come la scoperta di una nuova individualità, in grado di dialogare con l'orchestra col talento di un solista.

3. *Curiosità, impegno e visione al servizio delle Olimpiadi di Filosofia*

Le Olimpiadi di Filosofia hanno rappresentato per me, a partire dalla fase di istituto e fino alle finale nazionale, un'esperienza altamente stimolante e formativa, al di là di ogni aspettativa iniziale. Indirettamente, infatti, l'approccio critico-argomentativo che costituisce, a mio avviso, il punto di forza, il tratto distintivo e più originale della competizione, mi ha spinto a ricercare, a indagare, con crescente dedizione e impegno, tutti quei sottili ma vitali nessi che esistono tra i vari campi del sapere, e mi ha consentito perciò di toccare con mano la veste trasversale, sostanziale e al tempo stesso unificante della filosofia.

Se da un lato, infatti, la scrittura di un saggio filosofico ha chiaramente richiesto un significativo lavoro in termini di contenuti, poiché ogni argomentazione, per quanto brillante, originale e stilisticamente curata, necessita di essere opportunamente supportata e sostenuta con *cognitio causae*; dall'altro lato, tuttavia, c'è stato bisogno di uno *step* ulteriore, consistente nella costruzione di un mio pensiero, di una mia visione delle cose, visione che nasce, inevitabilmente, dall'integrazione delle conoscenze specifiche acquisite con il mio *background* culturale, e quindi anche, giocoforza, con il mio vissuto, con la mia esperienza personale. Ed è qui che emerge, in particolare, per quanto mi riguarda, la connessione strettissima, vitale, con l'ambito scientifico, al quale sono sempre stato particolarmente legato, e che l'esperienza e il lavoro di preparazione alle Olimpiadi di Filosofia mi ha consentito di osservare e analizzare da una prospettiva differente, più ampia e più completa. Pertanto le Olimpiadi, pur nell'apparente semplicità della proposta – quattro tracce, quattro ambiti tra cui scegliere e a partire da uno dei quali sviluppare la propria argomentazione –, mi hanno offerto la possibilità di coltivare, o quanto meno di iniziare a coltivare, i semi delle mie idee, invitandomi a cercare una risposta a interrogativi pressanti e di portata universale, ed esortandomi, conseguentemente, alla critica, nel senso etimologico del termine (dal greco *krisis*, cioè 'decisione', 'scelta'). E questo

è stato a mio avviso essenziale, poiché la responsabilità di una scelta ha significato per me, inequivocabilmente, non assumere un'attitudine piatta e impersonale verso gli interrogativi in oggetto, bensì, al contrario, lasciarmi coinvolgere, avvincere, e instaurare con essi un profondo legame.

Alle fasi nazionali ho scelto di scrivere un saggio di ambito gnoseologico, a partire da una citazione di Spinoza intitolata *Conoscere: i fondamenti della scienza tra esperienza e ragione*. All'interno del testo, ho sostenuto quello si potrebbe definire un realismo critico, di matrice galileiana, convinto da un lato dell'esistenza di un mondo esterno che, inondandoci ogni giorno di stupore, si apre e si lascia indagare dai nostri sensi e dal nostro intelletto, tanto da spingere Einstein ad affermare che «l'eterno mistero del mondo è la sua comprensibilità», e che «il fatto che sia comprensibile è un miracolo»; ma dall'altro lato 'critico', in quanto volto a mettere in luce, pur nella sua (sacrosanta) esaltazione, i limiti, costitutivi e invalicabili, della ragione umana, emersi con forza dalle teorie scientifiche del '900, in particolar modo dalla meccanica quantistica, che ha messo in discussione e contribuito a sgretolare quel ferreo e onnipotente determinismo in cui la fisica del secolo precedente aveva convintamente creduto. Dunque, nonostante tutto, l'evidenza del reale, la potenza ineludibile del dato, finisce sempre per piegare e per imporsi, lentamente ma inesorabilmente, *volens nolens*, sulle nostre 'costruzioni' teoriche, mentali, della realtà.

In ogni caso, al di là della visione particolare, è fondamentale realizzare come sia labile il confine tra filosofia e scienza, scienza e filosofia, e che sia un confine fatto apposta per essere attraversato. E quel che è più affascinante è che non esiste un rapporto di subordinazione, ma di assoluta complementarità, di interdipendenza: da un lato, infatti, l'epistemologia non può fondarsi sul nulla, deve poggiare sulle scoperte scientifiche, e dall'altro lato le scoperte scientifiche trovano, o si sforzano di rintracciare nella filosofia una propria ragion d'essere, un fondamento. E quindi io, nel mio piccolo, che pure frequento un liceo scientifico e ragiono in prospettiva di una carriera in questo senso, non posso, dal canto mio, ignorare l'epistemologia, cioè lo studio dei fondamenti, dei metodi e dei limiti della conoscenza scientifica stessa. Sempre Einstein scrive, nei *Pensieri di un uomo curioso*: «La scienza senza epistemologia, se pure la si può concepire, è primitiva e confusa. L'epistemologia senza scienza diventa uno schema vuoto».

In ogni caso, volendo in sintesi riassumere, condensare la mia esperienza in tre parole chiave – curiosità, impegno e visione –, che ne sono state in fin dei conti i pilastri portanti, penso che sia ora necessario compiere un piccolo passo in avanti, e mettere in luce come, dal mio punto di vista, le Olimpiadi di Filosofia rappresentino una ricchezza e un esempio per l'intero sistema scuola. In questi ultimi anni, infatti, siamo stati sempre più inondati di messaggi volti a persuaderci della necessità di un radicale cambiamento della scuola, che la conduca ad adeguarsi alle (supposte) imperanti necessità del mercato del lavoro. In verità, al contrario, l'ultima cosa che servirebbe oggi a una società libera e sana è che appunto l'istruzione, che è un qualche cosa di irrinunciabile, venga in qualche modo asservita all'economia. È fondamentale infatti che si comprenda appieno, a tutti i livelli, che la funzione della scuola, prima che abilitante, è e deve essere sempre e sopratt-

tutto edificante, nel senso di insegnare a pensare in modo critico la realtà che ci circonda, di rendere gli studenti consapevoli, di ‘aprire’ la testa alle persone. Perché pensare in modo critico non vuol dire semplicemente avere un’idea su qualcosa, ma significa dare sostanza alla propria visione del mondo, ricercando, con consapevolezza di sé, delle proprie capacità e dei propri limiti, risposte che siano valide e motivate, senza accontentarsi di soluzioni preconfezionate. E vuol dire anche essere capaci di mettersi costantemente in discussione e, se necessario, di ripensare, crescendo, le proprie posizioni, alla luce di nuovi elementi di verità. È di questo che ha bisogno la società di oggi, per allargare davvero i propri orizzonti, e per liberarsi, per rialzarsi, da quello che è, molto spesso, purtroppo, un’asfissiante e soffocante ‘omologazione’. La parola ‘istruzione’, infatti, non equivale tanto a dire, come molti credono, ‘acquisire conoscenze’, ma, più propriamente, ‘imparare a pensare’. E la filosofia rappresenta, oltre che una disciplina, il segno manifesto di questa visione, perché è in sé esortazione al pensiero critico, all’interrogarsi in modo metodico su sé stessi e sul mondo esterno, alla ricerca dei ponti che unificano e sostanziano la conoscenza. In questo senso, dunque, come ha tenuto a rimarcare lo stesso ministro Bianchi durante la premiazione delle ultime Olimpiadi di Filosofia, tenutasi a Roma il 22 aprile 2022, la filosofia «non è solo una disciplina, ma un’alleata, un’amica, che ci accompagna per tutta la vita».

Pertanto, alla luce di ciò, contro una concezione sterile, settoriale e utilitaristica dell’istruzione, secondo cui a scuola sarebbe necessario apprendere solo ed esclusivamente ciò che servirà nel mondo del lavoro – una concezione, questa, che è pericolosamente serpeggiante, e che minaccia, a lungo termine, di creare nient’altro che automi, e di disgregare uno dei pilastri portanti della nostra democrazia, ovvero la consapevolezza – osiamo riaffermare con forza che gli anni della scuola devono continuare a essere, ed essere sempre di più, per tutti, quelli in cui costruiamo la nostra cultura, in cui ‘edifichiamo’, in cui apriamo la nostra mente al sapere, che è vita, senza chiederci a cosa questo o quello ci servirà specificamente.

Dunque, in conclusione, grazie appunto alle Olimpiadi di Filosofia, che costituiscono – ne sono certo – una preziosa opportunità di maturazione per tutti i ragazzi curiosi e disposti a mettersi in gioco, ho potuto realmente confrontarmi con me stesso attraverso il confronto (seppur indiretto) con gli altri, mettermi alla prova, prendere coscienza dei miei punti di forza, dei miei limiti – perché si può, e si deve, sempre migliorare – , e anche, in ultima analisi, della mia strada: insomma, in una parola, crescere, come individuo, prima ancora che come studente.